



Universidad de Valladolid

E.U.

MAGISTERIO DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO:

**ESTILOS DE ENSEÑANZA Y
COMPETENCIA EMOCIONAL
DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL**

AUTORA: SARA VILLÁN GÓMEZ

4º GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO (2012-2013)

TUTOR: PR. DR. JUAN ANTONIO VALDIVIESO BURÓN

(Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid- Segovia).

FECHA DE ENTREGA: Julio del 2013

RESUMEN

Con este trabajo se ha realizado un análisis experimental, para buscar la relación entre los estilos de enseñanza y competencia emocional en docentes de Educación Infantil. El análisis se ha hecho partiendo de una muestra de 121 docentes de diversas comunidades autónomas. Para ello se ha hecho una adaptación a la etapa de las escalas: ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero y Martín, 2013), para el análisis de variables relacionadas con los estilos de enseñanza; y la escala TEIQue-SF (Cooper y Petrides, 2010) para evaluar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional. Este análisis es importante, porque el estado emocional de los docentes va a influenciar en su estilo de docencia, permitiendo que se trabaje para mejorar la práctica docente. Los resultados muestran que existe una correlación significativa entre el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional y las dimensiones socio-emocional y comunicativa-relacional ($r=.702$ y $r=.429$, respectivamente).

PALABRAS CLAVE: Estilos de Enseñanza, Competencia Emocional, Educación Infantil, Evaluación de la Enseñanza, Competencias Docentes, variables de enseñanza.

ABSTRACT

With this work has been carried out an experimental analysis, to find out the relationship between the teaching styles and emotional competence in teaching in early childhood education. The analysis was done based on a sample of 121 teachers from various autonomous communities. This has been made an adaptation to the stage of the scales: as ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero and Martin, 2013), for the analysis of variables related to the teaching styles; and the TEIQue scale-SF (Cooper and Petrides, 2010) to assess the level of development of emotional intelligence. This analysis is important, because the emotional state of teachers is going to influence your style of teaching, allowing work to improve the teaching practice. The results show that there is a significant correlation between the level of development of emotional intelligence and the dimensions of social-emotional and communicative-relational ($r=.702$, $r=.429$, respectively).

KEY WORDS: Teaching Styles, Emotional Competence, Early Childhood Education, evaluation of teaching, teaching competencies, variables of education.

INDÍCE

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS	5
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	8
1.1. COMPETENCIAS EN EL EEES, PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO	8
1.2. ESTILOS DE ENSEÑANZA.....	10
1.3. COMPETENCIA EMOCIONAL.....	13
METODOLOGÍA	18
1. PARTICIPANTES	18
2. INSTRUMENTOS	22
3. EXPLICACIÓN DEL PROCESO	24
RESULTADOS	27
DISCUSIÓN	36
CONCLUSIONES	38
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	40
BIBLIOGRAFÍA	44
ANEXOS	49

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha concedido una relevancia significativa al desarrollo de la inteligencia emocional como factor clave en los procesos de calidad en la enseñanza (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), no solo para la mejora del alumnado, sino también del profesorado. En este sentido, los docentes tendrían que pararse de vez en cuando para analizar aquello que han experimentado y así conocerse a ellos mismos, ya que lo que hacemos en el momento presente viene directamente condicionado por los momentos vividos con anterioridad.

Este trabajo busca averiguar si puede existir una relación entre el estilo de enseñanza del maestro de Educación Infantil y su competencia emocional. Se pretende hacer un análisis del estado de la cuestión acerca de estos dos factores, basándose en las principales teorías de ambos aspectos.

El objetivo primordial se concreta en analizar la relación entre el estilo de enseñanza y el nivel de desarrollo de inteligencia emocional de los maestros de Educación Infantil. De esta forma, se podría averiguar si existe una correlación positiva entre estas dos variables, y así poder prever un modelo de desarrollo docente más eficaz.

Por eso, se plantea un análisis de estos dos aspectos (estilos de enseñanza y competencia emocional docente) relacionadas con el ejercicio de esta profesión tan compleja. Más aún en estos momentos presentes donde la demanda de la sociedad hacia los docentes no consiste únicamente en una transmisión de conocimientos, también se les pide que eduquen a los alumnos como seres completos (en todas las dimensiones, lo que incluye un desarrollo emocional de los alumnos) (Gómez,2000). Sin embargo, la figura del docente, pasa desapercibida y no se piensa en éstos como personas que necesitan también su propio desarrollo de la inteligencia emocional. Además, en este documento se defiende la idea de que si un docente no tiene un buen desarrollo de la competencia emocional, puede repercutir en el estilo de la docencia (Cherniss, 2001), y por tanto en el posterior aprendizaje de los alumnos.

OBJETIVOS

- 1) **Revisar teóricamente autores, teorías y modelos existentes sobre estilos de enseñanza y competencia emocional del profesorado, especialmente en la Etapa de Educación Infantil.** Este es un trabajo que se realiza dentro de un marco de estudio concreto, el Grado de Educación Infantil que se encuentra dentro del plan de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). Por ello se pretende relacionar los contenidos del plan de estudios relacionados con este trabajo. También se pretende obtener una base teórica para poder conocer en qué estado se encuentra la investigación acerca de las dos variables que ocupan este estudio, así como reforzar los resultados. Para ello se hará una revisión bibliográfica entorno a dos ejes:
 - *Estilos de enseñanza.* Pretendiendo, así conseguir una idea general del estado de la cuestión relacionada con la diversidad de estilos de enseñanza existentes en la actualidad. Así como conocer las bases teóricas de las variables que se encuentran presentes en la mayoría de aulas.
 - *Competencia emocional docente.* De esta forma, conocer lo que es la Inteligencia Emocional, y sensibilizar, así, de la necesidad de la formación completa de los docentes en el conocimiento del estado emocional propio.

- 2) **Analizar experimentalmente variables del proceso de enseñanza presentes en Educación Infantil y relacionarlo con la competencia emocional docente.** Para comprobar cuales son las dimensiones de los estilos de enseñanza (Comunicativa-Relacional, Instruccional y Socio-emocional) que pueden verse más influenciadas por el desarrollo emocional de los propios docentes.

- 3) **Diseñar orientaciones y propuestas prácticas para mejorar los estilos de enseñanza del docente, especialmente en lo referido a su competencia emocional.** De esta forma se completa la información ofrecida en el trabajo, para poder empezar a trabajar de un modo más práctico aquellos aspectos a mejorar; así como ofrecer posibles líneas de investigación al respecto.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Para la realización del siguiente trabajo nos vamos a basar en dos documentos de instituciones oficiales:

- Según la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación:
 - Capítulo III. Artículo 100. 1) *“Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo”*.
- Según los objetivos de la Guía del Trabajo de Fin de Grado expedido por la Universidad de Valladolid:
 - *“Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa”*.
 - *“Actuar como mediador, fomentando la convivencia del centro y fuera del aula”*.

El presente documento se puede encontrar entre los diferentes enfoques porque se centra en la capacidad de los docentes para conocer e interpretar sus capacidades emocionales, pues aunque se pida que la actividad docente sea completamente objetiva, el docente no deja de ser una persona y como tal sus emociones afectarán a su actividad docente. Por ello cuando los futuros docentes nos encontramos en periodo de formación, es necesario que este aspecto sea trabajado.

Una vez entendidos los objetivos, anteriormente desarrollados, en este trabajo se pretenderá estudiar la posible relación entre las diferentes dimensiones los estilos de enseñanza y la inteligencia emocional de los docentes. Por eso ello se realizará un estudio adaptando dos cuestionarios a los docentes de Educación Infantil. Por un lado se pasará la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente en Educación Primaria (en adelante ECAD-EP), para evaluar las dimensiones que integran los estilos de enseñanza (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013). Por otro lado, el Cuestionario para el Trato de la Inteligencia Emocional en Forma Abreviada (en adelante TEIQue-SF, cuyo título original *“Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form”*), para evaluar el grado de desarrollo de la Inteligencia Emocional en la muestra. Ésta consta de 121 docentes españoles. De esta forma, se obtendrán datos estadísticos para tener datos cuantitativos que analizar en las conclusiones.

Finalmente, se propondrán unas medidas de actuación para que los docentes puedan desarrollar su competencia emocional y así mejorar sus estilos de enseñanza.

La profesión de la enseñanza requiere de una formación lo más completa posible, y eso concierne el conocimiento de ciertos recursos didácticos. Pero es imprescindible tener en cuenta que, para el docente es imposible realizar su profesión sin que su personalidad ejerza cierto grado de influencia en su práctica docente.

Este documento tiene como fin, completar el período de formación inicial como docente de la autora. Por tanto está relacionada con estudios que competen a este trabajo (Grado en Educación Infantil), se pretende conseguir unas competencias que permitan a los estudiantes tener ciertos recursos para poder enfrentarse al mundo laboral, y así ejercer de una forma completa su labor educativa. Como tal, este grado pretende que su alumnado desarrolle ciertas competencias.

Si se buscan las competencias generales y específicas del Grado en Educación Infantil se puede observar como la realización de este documento tiene relación con algunas de las competencias previstas para este marco de estudio. Los puntos coincidentes son los siguientes:

- Conocer las principales técnicas de enseñanza-aprendizaje. Capacidad para identificar y pensar acerca del sentido y finalidad de la práctica educativa. Saber elaborar programaciones didácticas relacionadas con los avances científicos, los ambientes sociales así como diferentes recursos para procurar un desarrollo sostenible de los alumnos.
- Ir reconociendo y poner en práctica diferentes hábitos y destrezas, de forma que el proceso de aprendizaje de forma autónoma y mediante dinámicas cooperativas, así como la obtención de recursos para poder transmitir estos valores al alumnado.
- Desarrollar la capacidad de realizar búsqueda de información, tanto primaria como secundaria, así como el manejo de recursos informáticos. Así como iniciar la inquietud por la investigación de ámbitos educativos. Además de la capacidad para analizar datos obtenidos para facilitar una mejor comprensión de la realidad. Finalmente, saber elaborar un informe de conclusiones. Así pues conocer de una forma práctica del pensamiento científico y las situaciones experimentales.
- Analizar el estado actual de la sociedad. Así como la capacidad para relacionar aspectos educativos, con el contexto como se desarrolla la praxis educativa. Así como las posibilidades y los límites de la educación dentro de la

sociedad actual, así como el conocimiento de las competencias por los que se rigen de Educación Infantil.

- Aprender a detectar carencias afectivas en el alumnado. Así como aprender sufragar las necesidades del alumnado, por medio de transmisión de seguridad, tranquilidad y afecto.
- Reconocer la necesidad de una formación continua, con el fin de ir mejorando y para adaptar su praxis educativa a los nuevos descubrimientos científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

Para una comprobación más fiable de esas competencias, se ha acudido a la Guía docente de este mismo trabajo. Y nos podemos encontrar con la siguiente afirmación: *“la realización de este tipo de trabajos es un mecanismo que permite desarrollar en el estudiante las capacidades, de análisis, de resolución de problemas y de asimilación y presentación de resultados”* (p.1). Se pretende la experimentación de estas competencias, para la obtención de un buen trabajo de investigación.

Así pues, al tratarse de una investigación experimental, este trabajo tiene bastante relación con las competencias programadas con del plan de estudio. Además una de las variables estudiadas (Estilos de Enseñanza) también se ve implícita en las competencias, cuando se habla de las técnicas de aprendizaje. Sin embargo, aunque en las competencias sí que se hace referencia a la Educación Emocional, únicamente se habla de esta inteligencia en el alumnado, no de los maestros. Sin embargo en este trabajo se hace un análisis de la importancia de un correcto desarrollo del estado emocional de los docentes, por tanto nos vamos a centrar, obviamente, en la competencia emocional docente.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

1. COMPETENCIAS EN EL EEES, PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

La figura de los maestro, generalmente, se ha caracterizado por ser desprestigiados socialmente, según las corrientes históricas; siendo minoritarios los períodos dorados (Cantón y Cañón, 2011). Esto se ha visto reflejado en las formas de obtener el título de maestro en los diferentes momentos históricos. Los planes de

estudio solían centrarse más en el tipo de enseñanza que el alumnado tenía que asumir para conseguir el título, más que en el proceso de aprendizaje que éste seguía (Baelo y Arias, 2011).

No obstante, con el nuevo marco de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ortega, 2010) y según Cantón y Cañón (2011, p. 162): “*el conocimiento teórico ya no es el foco de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que lo es el desempeño integral de actividades y problemas*”. Para ello se ha construido un currículum basado en competencias, donde la responsabilidad acerca del proceso de aprendizaje recae sobre el propio alumnado (Baelo y Arias, 2011). De esta forma, este tipo de enseñanza va dejando paso, poco a poco, a las respuestas de los diferentes cambios sociales, culturales y económicos que se van dando en la sociedad actual, favoreciendo que el alumno vaya adquiriendo una formación profesional, social y personal (Zabala y Arnau, 2007). Además de buscar así la transparencia de títulos, la unificación del proceso formativo y el movimiento de los estudiantes, pretendiendo facilitar la inserción de éstos dentro del mundo laboral (Riesco, 2008). Pero, para que el plan de estudios sea fiable y efectivo, es necesario que las universidades tengan una programación bien estructurada, y con una coherencia que se manifieste a lo largo del plan de estudio (Drummond, Nixon y Wiltshire, 1998). No hay que olvidar que para que un docente sepa desarrollar una práctica educativa decente, es necesario que reciba la mejor formación docente posible, y este objetivo se consigue estudiando también algunos de los factores de la personalidad que se vean implicados en la puesta en práctica de la profesión (Herrán, 2004).

Ahora bien, no existe una definición generalizada del concepto de competencia. No obstante se puede observar una definición bastante completa según Tejada (2007): “*conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra ineludible y el contexto es clave*”

Bisquerra y Pérez (2007, p. 63) elaboran su propia definición del término de competencia como: “*capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*”.

Echevarría (2005, p. 17) define el término competencia como “*La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de*

enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar el conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión”.

Otra definición del término de competencia viene dado por Allal (2000, citado en Lenoir y Morales-Gómez, 2011, p.52): *“una red integrada y funcional constituida de componentes cognitivos, emocionales, sociales, sensorio-motrices, susceptible de ser movilizada en acciones finalizadas ante una familia de situaciones”.* Dejando ver, que el estado emocional de la persona en cuestión tiene la misma importancia que la adquisición de conocimientos cognitivos y muy necesaria para la formación completa del estudiante.

De esta forma se pretende que los alumnos/as sean personas preparadas de una forma globalizada, donde cada uno desarrolla los aprendizajes aprovechando las características personales de cada alumno. Pero buscando, siempre que sean personas completamente preparadas, con la certeza de que tiene conocimiento y destrezas necesarias para desarrollar las competencias necesarias para desarrollar dicha labor (Riesco, 2008).

Entonces la adquisición de competencias del alumnado universitario requiere: el dominio de los conocimientos teóricos, de las aplicaciones prácticas de la profesión escogida y de un control actitudinal correcto, para poder integrarlo todo en el trabajo (Riesco, 2008). Y que contribuyen, además, al desarrollo personal durante toda la vida (Zabala y Arnau, 2007).

En los planes de estudio de Grado, las competencias se dividen en generales y específicas; siendo tres las generales: saber hacer, saber conocer y saber convivir (Baelo y Arias, 2011; Cantón y Cañón, 2011; Riesco, 2008; Zabala y Arnau, 2007), que engloban los aspectos más generales de los grados. No obstante el Grado de Educación Infantil tiene sus competencias más concretas y que podemos encontrar en los planes de estudio de cada carrera, de las cuales se habla en el apartado anterior.

2. ESTILOS DE ENSEÑANZA

A lo largo de la historia hemos podido observar como la forma de enseñar a los más pequeños de la sociedad, ha ido cambiando con diferentes objetivos y metodologías. Es indiscutible que el ser humano nace inmaduro (en comparación a otros animales que ya al nacer están preparados para enfrentarse al entorno natural). Y hoy

en día no se pone en duda la necesidad de aprendizaje de éstos para asegurarse un mejor desarrollo en el entorno.

Sin embargo, han sido muchas las teorías y autores que han ido apareciendo a lo largo del tiempo, siempre buscando cuál es la mejor forma de enseñar para que el alumnado aprenda. Pedagogos como Freire, Piaget, Montessori, Dewey o Freinet, realizaron un análisis del estado del sistema educativo y el entorno social en el que vivieron para diseñar modelos educativos que fueron la base de los diseños educativos actuales (Cerezo, 2007).

En relación a la figura de los maestros en la actualidad, Isaza y Henao (2012) defienden la idea de que éstos son una figura de gran importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ya que todo lo que hagan en el aula (ya sean acciones o lo que digan), va a ejercer su influencia en todas las situaciones educativas, y éstas tienen que estar enfocadas a producir cambios en sus estudios. El docente ya no se dedica únicamente a transmitir conocimientos a sus alumnos, sino que tiene que conseguir, que los estudiantes aprendan mientras la cultura cambia continuamente (Cantón y Cañón, 2011). Los maestros tienen que procurar que el alumno evolucione, no solo a nivel cognitivo sino que también lo tiene que hacer en las dimensiones personales, por tanto las actividades han de tener en cuenta aquello que hace único a cada niño/a, potenciar una actitud crítica y que sean aplicables a su entorno (Marqués, 2000). Siendo importante que los docentes vayan revisando su praxis educativa, deberían revisar tanto la metodología, como la forma en que repercute en el aprendizaje del alumnado (Martínez, 2008). Además cada vez más, se ven implicados en este proceso los miembros que pertenecen a la comunidad educativa, lo que lleva a constantes cambios y revisiones por parte de las instituciones educativas (Córnick, 2004).

Pero, como mejorar la calidad de la educación, ha estado en el punto de mira en estos últimos años, donde se han ido diseñando diversas propuestas pedagógicas (Córnick, 2004). Son muchos los estilos de enseñanza con los que nos podemos encontrar en los centros educativos. Pero, ¿cuál es el mejor? No hay ninguno en concreto, y cada vez hay más teorías.

Pero según Isaza y Henao (2012, p.133): *“Las actitudes y los estilos de enseñanza que tienen más presencia son: participación democrática, importancia social del trabajo del docente, mejoramiento profesional, estilo que posibilita la socialización, estilo que posibilita la participación y estilo que favorece la creatividad”*.

Pero, ¿qué son los estilos de enseñanza? Varios autores ofrecen una definición de lo que son, sin embargo en este documento se presentan la de tres autores.

- Guerrero, N. (1996), opina que los estilos de enseñanza son:

Características que el docente imprime en su acción personal, es decir, la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se tiene: conocimiento de la materia que enseña, preparación académica, organización y preparación de la actividad académica, métodos de enseñanza, la relación docente-alumnos, el ambiente de aula y procedimientos de valoración y personalidad.

- Gerrero, B. (1988) tiene una definición de Estilos de Enseñanza, donde dice que se corresponde a: *“Un conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje”*.

- Jesús (2005, p. 78) piensa que los *“Estilos de Enseñanza son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, al fin de ser utilizados en la práctica”* .

Así pues, entendemos Estilos de Enseñanza como: metodología usada por el docente para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ésta es única de cada persona y que tiene que adaptar en cada situación educativa en concreto.

Valdivieso, et al. (2013), definen tres dimensiones que van a influir en los Estilos de Enseñanza de los docentes y que pueden verse en la figura 1:

- **Socioemocional:** donde se encuentran variables como la capacidad de relacionarse con los otros, de equilibrio intrapersonal. Que incluyen factores como la convivencia, la empatía, la adaptación comunicativa y la autoeficacia entre otros.
- **Comunicativo - relacional:** compuesta por variables relacionadas con la facilidad o dificultad para comunicarse con los demás. Algunas de las capacidades que pueden influir en esta dimensión son: la asertividad, la comunicación no verbal, la resolución de conflictos o el liderazgo afectivo.
- **Instruccional:** que tiene que ver con el dominio de transmisión de conocimientos hacia el alumnado. Y los factores que componen esta tercera

dimensión son: la adaptación a nuevas situaciones, la planificación y el control instruccional.

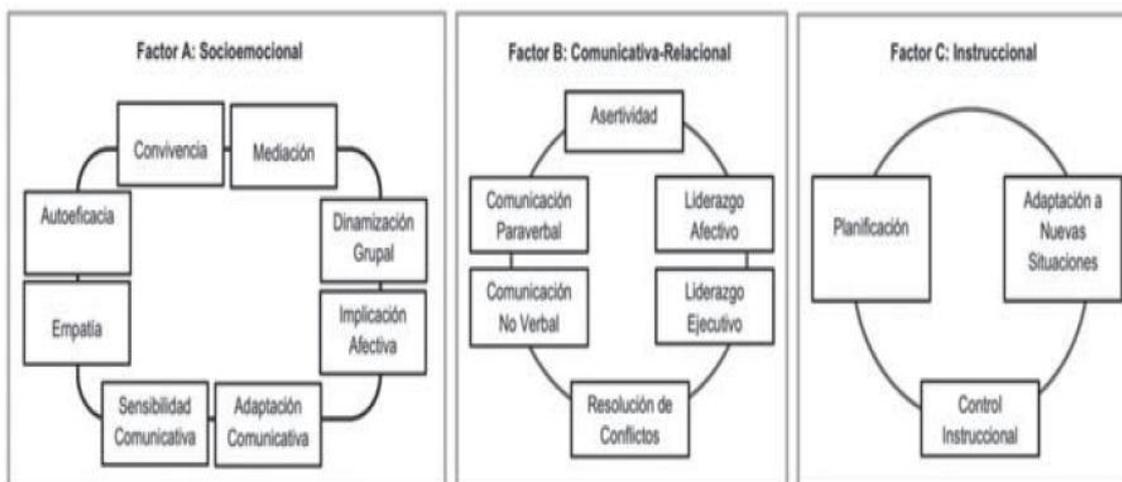


Figura 1. Dimensiones de la enseñanza. Extraído de Valdivieso, et al. (2013, p. 68).

3. COMPETENCIA EMOCIONAL

Como señala Hué (2012, 48) “*La felicidad, el bienestar es una evaluación subjetiva de la situación de la persona en relación a su entorno*”. Actualmente no se cuestiona la necesidad de educar en Inteligencia Emocional a los alumnos/as, para que puedan desarrollarse de forma completa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Palomero (2009) defiende la idea de que una de las razones de pretender que la actividad docente, se aisle de la persona que es el docente, se debe a que lo personal y las características sociales son difíciles de controlar mediante paradigmas positivistas y además de complicadas de prever con antelación. No obstante estas variables (personales y sociales), ejercen influencia y pueden llevar a originar problemas en el sistema educativo.

El inicio del concepto de inteligencia emocional empieza en 1983, con la existencia de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, donde aseguraba que cada persona podía ser inteligente en diferentes áreas (Castro, 2006). Sin embargo, son Salovey y Mayer en 1990, los primeros en acuñar el término de “Inteligencia emocional”, cuando tenían dos líneas de investigación: emociones e inteligencia. Entendida como una inteligencia especial que se basa en el uso de emociones para la adaptación al medio en el que se mueve la persona. (Fernández-Berrocal, Ruiz y Cabello, 2009). Pero sería Daniel Goleman, en 1995, el encargado de hacer que el

término llegase a la mayoría de la población, así como en los primeros ámbitos académicos. Con cuatro dimensiones: auto-conciencia, auto-manejo, conciencia social y manejo de las relaciones. (Férrandez-Berrocal, Ruiz y Cabello, 2009)

Para avanzar en el estudio de la mejora del sistema escolar, muchas veces no debería centrarse únicamente en los contenidos de carácter técnico y dirigir la atención en las emociones que aparecen en una jornada escolar, para identificar aquellas emociones que no son positivas y corregirlas. (Izquierdo, 2000). No se puede pretender que los docentes, limiten su actividad profesional a un conjunto de teorías y técnicas para aplicar con sus alumnos, y que eso sea una buena práctica educativa, dejando de lado su ser social y emocional. (Férrandez-Berrocal, Ruiz y Cabello, 2009; Palomero, 2009). Cuando un maestro entra en el aula, no puede dejar una parte de sí mismo fuera, así pues, aunque intente ser lo más objetivo posible, habrá características personales que ejercerán una influencia en su docencia. Es lo que se llama el currículo oculto, ya que no son factores que están planificados de antemano. (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007), y siendo una de esas características es la Inteligencia Emocional. Además, la actividad de transmitir conocimientos lleva implícita la transmisión de valores, donde se encuentran implicados tanto el docente como el alumnado, y va a marcar la relación entre ambos agentes (Abarca, Marzo, y Sala, 2002; Hué, 2012)

Daniel Goleman (1998) considera que el ser humano tiene como dos mentes, una que realiza procesos cognitivos y otra que realiza procesos emocionales. Estas dos mentes interactúan de forma continua, y no se pueden separar. Así pues define el término Inteligencia Emocional como:

Características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales, [...] la capacidad de empatizar y de confiar en los demás. (p. 65).

Vallés y Vallés (2003) proporcionan una lista de las características que manifestarán las personas emocionalmente desarrolladas, como pueden ser: capacidad de automotivarse, mayor capacidad de comunicarse, seguridad en sí mismos, disminución de la timidez, buena capacidad de toma de decisiones, control de estados depresivos, capacidad de tolerancia a la frustración.

Normalmente, cuando se habla de inteligencia emocional en ámbitos educativos, se está pensando en las capacidades de los docentes para que puedan ayudar al alumnado a desarrollar ciertas habilidades, dejando a un lado si maestro/a tiene, o no, soltura en manejar esas mismas capacidades para poder incluirlas en su programación y trabajarlas de forma sistemática (Sánchez y Gaya, 2006). El carácter emocional de los docentes colabora a la aparición de determinados comportamientos en el alumnado y en sus compañeros de profesión (Abarca, Marzo y Sala, 2002).

Sánchez y Gaya (2006) afirman que hay tres razones fundamentales para que el docente tenga consciencia de sus capacidades emocionales:

- **Bienestar personal:** de esta forma, podrán hacer frente a las dificultades diarias que se presenten en el trabajo, felices.
- **Ser efectivo en su puesto de trabajo:** para ello, es indispensable que tenga desarrollado su inteligencia interpersonal, y así se puede estar con los demás de una forma suelta, así como con el alumnado.
- **Ser lo suficientemente creativo para desarrollar los contenidos propios y desarrollar la personalidad de sus alumnos/as:** de esta forma evitará sentirse superados por los trámites burocráticos que han de cumplimentar, y que se puedan permitir centrarse en la práctica docente.

La autovaloración del docente está relacionada a la valoración de su trabajo como docente, pues si esta no es buena, tendrá menos fuerzas para buscar la implicación activa de los estudiantes, y preparar actividades cooperativas, potenciando que el estudiante intervenga en su propio proceso de enseñanza- aprendizaje. (Isaza y Henao, 2012). Actualmente existe un malestar generalizado en las plantillas docentes, que son consecuencia de los cambios sociales en relación a la opinión general del funcionamiento del sistema educativo (Hué, 2012; Sureda y Colom, 2002). Renzulli (2010) piensa que la mayoría de los docentes tienen las herramientas necesarias para ser grandes docentes y construir la situación educativa ideal, sin embargo, no pueden porque se sienten presionados por el exterior.

Una de las razones principales de la necesidad de los docentes para que estén desarrollados emocionalmente, está directamente relacionada con las características de los maestros eficaces para lograr que los estudiantes quieran implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2012; Pérez-Escoda, Filela, Soldevilla y Fondevilla, 2013). Cuando más clara sea la actitud del maestro, mejor serán las conductas de toma

de decisiones en su labor educativa. (Isaza y Henao,2012). Extremera y Fernández-Berrocal (2004) afirman que la mejor situación educativa para que el alumnado aprenda a reconocer y manejar sus emociones, es en la convivencia diaria en el aula. Por tanto es necesario que los docentes sepan interpretar sus emociones, mediante la propia introspección, de esta forma se potenciará el bienestar de ellos mismos y estar contentos ellos mismos y con su práctica docente (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Sureda y Colom, 2002).

El término “competencia emocional” no tiene un origen claro, sin embargo, al haber hablado ya del término de competencia. Sin embargo, Bisquerra y Pérez (2007) hacen divisiones entre las competencias útiles para entender su funcionalidad. Realizan una separación entre:

- **Competencias técnicos-profesionales:** son aquellas que se centran en los conocimientos y procedimientos, relacionados con una profesión. Es decir, aquellos que tienen relación con el “saber” y el “saber hacer”.
- **Competencias socio-personales:** son aquellas relacionadas con los aspectos personales o interpersonales. Son varios los autores, que afirman la importancia de estas competencias que tienen entornos laborales. La competencia emocional de los docentes, se encontrará incluida en este tipo de competencias.

La definición del concepto de “competencia emocional”, es bastante difusa debido a se trata de un término relativamente reciente en el ámbito educativo. Sin embargo Bisquerra y Pérez (2007, p.69) realizan un análisis bastante claro y definen Competencia Emocional como “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*”. Estos mismos autores defienden que las Competencias Emocionales tienen el objetivo de lograr una adaptación a los entornos, así como procurar con más probabilidades de éxito las diferentes situaciones que aparecen durante la vida. Finalmente, realizan una división de la Competencia emocional en cinco bloques (figura. 2):

- **Conciencia emocional:** se trata de las capacidades para tomar conciencia de las emociones de uno mismo, así como las emociones de los demás. Lo que implica cierta facilidad para analizar el clima emocional de ciertos contextos.
- **Regulación emocional:** se trata de la facilidad para sistematizar las propias emociones según los contextos en los que se encuentre. Lo que requiere una

relación entre los factores cognitivos, emocionales y comportamentales. Además de poseer recursos para afrontar las situaciones, y capacidad para fomentar en uno mismo las emociones positivas.

- **Autonomía emocional:** se trata de un término bastante amplio, pues entran en relación diferentes características y elementos y la forma de gestionarse uno mismo. Influyen factores como la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de analizar de forma crítica el contexto social, capacidad para pedir ayuda y recursos, y análisis de la autoeficacia emocional.
- **Competencia social:** se trata de los recursos que tienen las personas para mantener relaciones personales satisfactorias con otras personas. Por tanto, influyen variables como: dominio de las habilidades sociales, forma de comunicarse efectivamente con los demás, respeto, asertividad, etc.
- **Competencias de vida y de bienestar:** son las formas que las personas adoptan para mostrar comportamientos apropiados y de forma responsables, en diferentes ambientes de vida. Lo que permite tener organizada nuestra vida de forma sana y equilibrada, potenciando experiencias de bienestar y satisfactorias.

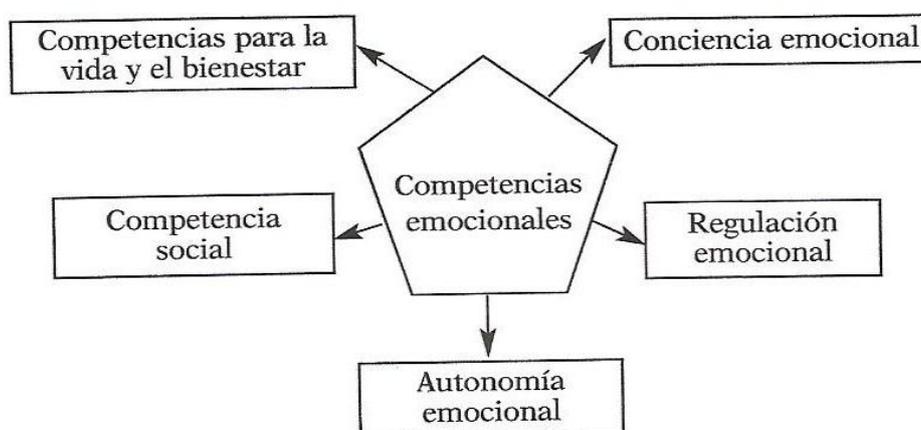


Figura 2. Bloques de la competencia emocional. Según Bisquerra y Pérez (2007, p. 70)

Finalmente, son numerosos los autores que hablan de la fuerte relación existente entre la necesidad de dominar las emociones para evitar síndromes de malestar docente, del cual el más conocido es el *burnout* (síndrome del docente “quemado”). (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez, Escoda, Filela, Soldevilla y Fondevilla, 2013) Así pues, una de las razones de defender la formación emocional continúa en los docentes, es para que puedan tener recursos para afrontar los problemas en sus aulas. Goleman

(1998, p.153) considera el término autoeficacia como “*la creencia de que uno tiene el control de los acontecimientos de su vida y puede hacer frente a los problemas en la medida en que se presenten*”. Completando la información dada hasta este punto.

Además, Pérez.Escoda, et al. (2013), presentan dos ventajas del desarrollo de la Competencia Emocional en los docentes, y así ayudar a combatir el síndrome “*bornout*”. Representa un incremento de la resiliencia, además sirve como un factor de prevención de factores de riesgo en el aula, debido a la capacidad de tomarse de forma positiva algunas situaciones complejas en el aula.

METODOLOGÍA

1. PARTICIPANTES

La muestra de este estudio ha contado con la participación de 121 docentes de toda la geografía española. Se trata de maestros/as que imparten su docencia en aulas de Educación Infantil, y que entran dentro del aula teniendo contacto con todo el grupo clase, por tanto han contestado a los cuestionarios tanto tutores como especialistas.

Los detalles de la muestra se detallan continuación:

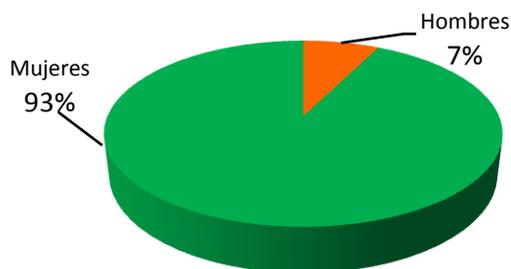


Figura 3. Distribución porcentual de la muestra por sexos

La muestra cuenta con la presencia de un 7% de hombres, siendo un porcentaje muy alto teniendo en cuenta la media de los hombres docentes que tienen relación con esta etapa educativa. Teniendo una presencia más alta en las etapas educativas más altas.

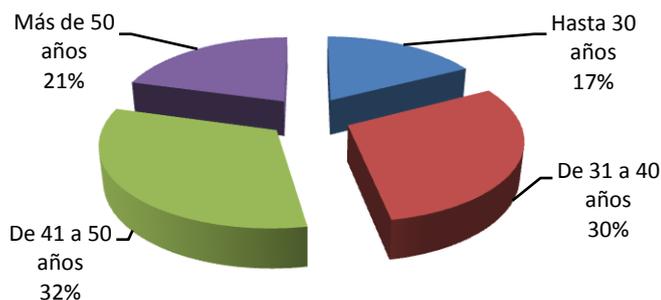


Figura 4. Distribución porcentual de la muestra por el intervalo de edades.

Otro de los factores que se ha tenido en cuenta en estudio es la edad de los docentes que han contestado las encuestas. Donde se puede ver que la muestra se encuentra bastante igualada. Siendo el mayor porcentaje el de 32% representando a los participantes entre 41 y 50 años. Y nos encontramos con el porcentaje más bajo de 17% se encuentra la presencia de la muestra más joven, aquellos que tienen menos de 30 años.

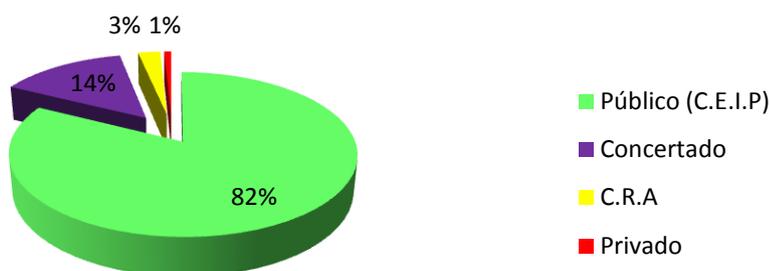


Figura 5. Distribución porcentual de la muestra por tipo de centro.

También se ha preguntado acerca del tipo de centros donde, los docentes, realizan la labor docente estos maestros siendo las opciones entre: público (C.E.I.P, C.R.A, C.E.O y multinivel) concertado, y privado. La gráfica enseña que, la mayoría de la muestra ejerce la docencia en centros públicos (C.E.I.P), con un 82% de la muestra. El siguiente tipo de centros más representados en la muestra de este estudio viene dado por un porcentaje del 14%, y se tratan de centros concertados. Finalmente, el resto de la muestra viene representada por Centros Rurales Agrupados, con una representación del 3%; y un 1% de la muestra representa a un centro privado. Por tanto se puede decir, que es una muestra bastante representativa de la realidad de la población escolar Española, donde la mayoría de los docentes y de los alumnos pasan sus jornadas en centros

educativos públicos. Seguidos de los centros concertados (no se especifica si son religiosos o laicos).

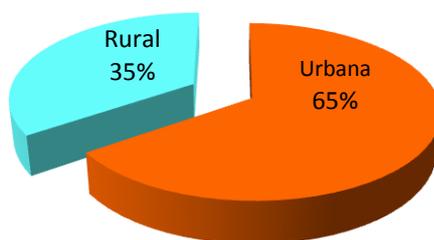


Figura 6. Distribución porcentual de la muestra por la residencia de los centros educativos.

Otro rasgo que se ha analizado de la muestra es la localidad de los centros educativos. Encontrándose la mayoría (con un 65%) en zonas urbanas. Y el resto se encuentran localizados en zonas rurales, con el 35% de las encuestas. Por tanto se sigue viendo reflejada, en general, la población española.

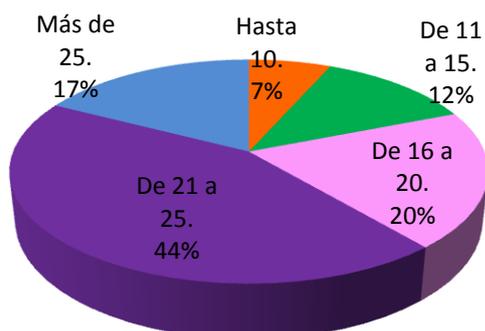


Figura 7. Distribución porcentual de la muestra por el volumen de alumnos por clase.

Si se observan las ratios de las aulas, que han mostrado las personas que han contestado los cuestionarios. Se puede ver que la mayoría de las aulas tienen una ratio de 21 a 25 alumnos (con un 44% de la muestra). Y con un 7%, las aulas que tienen menos de 10 alumnos. Esto puede responder, otra vez un a un pequeño reflejo de lo que es la sociedad española en las aulas. Siendo la mayoría, las aulas que cumplen la ratio establecida por ley. Además es bastante probable, que los porcentajes menores de estas características se correspondan con los porcentajes menores de la figura. 5; es decir que es probable que las aulas con menos ratio (menos de 10 alumnos) correspondan a los Centros Rurales Agrupados (C.R.A).

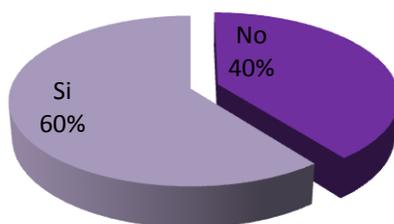


Figura 7. Distribución porcentual de la muestra por la existencia de alumnado ACNEE en las aulas.

Otro de los aspectos que llama la atención de los resultados, es el porcentaje de aulas que no tienen Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), que es de un 40%. Y esto se puede deber al hecho de que muchos de los alumnos que son diagnosticados como ACNEE, en la etapa de Educación Infantil aun no han identificados. Por tanto es bastante probable que haya tantas aulas sin necesidades educativas. Además, al haber un porcentaje de centros concertados y privados, puede que hayan alterado la respuesta para mejorar la imagen, aunque los cuestionarios asegurasen la anonimidad de estos.

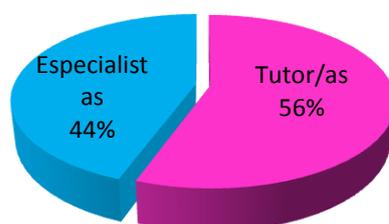


Figura 8. Distribución porcentual de la muestra por la función de las docentes.

Finalmente está la distribución de la muestra entre tutores y especialistas. Donde se puede observar que hay un porcentaje bastante equilibrado. Por un lado está el porcentaje mayor, que pertenece al grupo de los tutores, con un 56% de la muestra. Y, por el otro, se puede ver que un 44% de los participantes son especialistas que entran en el aula para impartir su especialidad, entre ellas se pueden encontrar maestros AyL, de música, de PT, lengua extranjera, religión...

2. INSTRUMENTOS

Para realizar este estudio experimental se han usado dos cuestionarios:

- **CUESTIONARIO “ECAD-EP”:** (Valdivieso, et al. 2013). Es un cuestionario que mide las competencias autopercebidas de los docentes. Y lo que pretende analizar esta herramienta, es el Estilo de Enseñanza que tienen los docentes de Educación Primaria.

El cuestionario está formado por 58 ítems, tipo LIKERT, la escala de valoración va del 1 al 5. Siendo 1, el grado de mayor desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo con el ítem indicado. (Anexo I).

La fiabilidad de la escala es alta. Se ha medido a través del α de Cronbach. Las puntuaciones obtenidas hacen de este cuestionario una herramienta válida y fiable para medir las competencias del profesorado de Educación Primaria, así como poder identificar los Estilos de Enseñanza de esta etapa.

Los ítems evalúan tres factores diferentes de los Estilos de Enseñanza, aunque en el cuestionario se presentan de forma desordenada, con el objetivo de evitar la identificación de estos factores por parte de los participantes:

- **Socioemocional:** que, a su vez, está formado por 8 variables: convivencia, empatía, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal y autoeficacia. Este factor obtuvo un α de Cronbach de .852.
- **Comunicativo-relacional:** que contiene 6 variables: comunicación no verbal, asertividad, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación paraverbal y liderazgo afectivo. Que tuvo un α de Cronbach de .788.
- **Instruccional:** control instruccional, planificación y adaptación de nuevas situaciones. En las pruebas de fiabilidad obtuvo un α de Cronbach de .721

- **CUESTIONARIO “TEIQUE-SF”:** (Cooper y Petrides, 2010). Se trata de un cuestionario que redujeron los autores del original TEIQue. Mide, de forma globalizada, la inteligencia emocional autopercebida. Contiene 30 ítems, con respuesta tipo LIKERT, del 1 al 7. Siendo el uno, completamente desacuerdo y el 7 completamente de acuerdo con el ítem. (Anexo II).

Uno de los índices usados para medir la escala ha sido a través del α de Cronbach, pero se ha medido en mujeres y hombres por separado, siendo índices bastante altos en ambos casos. Los hombres obtuvieron un α de Cronbach de .88, y el resultado de las mujeres en α de Cronbach fue de .87.

3. EXPLICACIÓN DEL PROCESO



Figura.9. Etapas del procedimiento. Adaptado de Quivy y Van Campenhoudt, 2000.

El proceso de seguido durante este análisis se puede ver reflejado en la Figura. No obstante, se desarrolla a continuación:

1. Revisión bibliográfica

Para empezar esta investigación ha sido necesaria una revisión bibliográfica. Buscando en diferentes tipos de documentos: libros y artículos de revistas especializadas.. El objetivo era conectar entre los dos aspectos que ocupan esta investigación: por un lado los Estilos de Enseñanza y la Competencia Emocional Docente.

Para tener una mejor cobertura de la información, se ha recurrido a diferentes bases de datos: ALMENA (Biblioteca de la Universidad de Valladolid), Dialnet y

Google School. Así como el acceso directo bases de datos de diferentes revistas para buscar artículos relacionados: Psicodidáctica o Psicothema.

2. Elección de instrumentos de medida

El siguiente paso, ha sido seleccionar los instrumentos de medida usados para desarrollar la investigación. Al tratarse de un estudio en el que se pretende valorar actitudes, que no se pueden analizar por medio de la observación directa. Sino que tienen que ser seguidas por medio de experiencias observadas, o se tendría que realizar una observación indirecta. Se han escogido dos escalas de evaluación, para que sean los propios docentes los que las rellenan. Estas escalas están por ítems que son: afirmaciones, proposiciones o juicios, que manifiestan su opinión, facilitando la identificación de las actitudes (Mejías, 2011).

El primer cuestionario es el ECAD-EP (Valdivieso, et al., 2013). Para medir la autopercepción docente. Se ha usado con el objetivo de analizar las dimensiones de los Estilos de Enseñanza de los docentes, de esta forma se pueden realizar pruebas estadísticas y relacionarlas con los resultados del otro cuestionario. El ECAD-EP, está compuesto de 58 ítems relacionados con tres factores (socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional). Las respuestas se realizan marcando un número, de entre una escala del 1 al 5, siendo el 1 totalmente desacuerdo y el 5 de acuerdo.

El siguiente cuestionario escogido es el TEIQue-SF (Cooper y Petrides, 2010). Este cuestionario mide la inteligencia emocional autopercebida de los participantes. Formado por 30 ítems, con respuestas numéricas del 1 al 7. Siendo 1 completamente desacuerdo, y 7 completamente de acuerdo. Se pretende conocer la Competencia Emocional de los participantes.

Los motivos de elección de estos cuestionarios han sido varios: los índices de fiabilidad son altos, además de que se ajustan a las necesidades de los objetivos planteados en este trabajo, y ambas son escalas muy completas que nos permiten una aproximación bastante exacta de la situación que pasan en las aulas. No obstante, en el primer cuestionario, al estar preparado para docentes de Educación Primaria, y los destinatarios de este estudio son docentes de Educación Infantil, ha sido necesario hacer algunas adaptaciones de las preguntas y los cuestionarios; además de eliminar el espacio para poner el Centro al que pertenecían los participantes, para proteger la identidad de éstos. Los test fueron traducidos y escritos a ordenador, en formato de

tablas, para facilitar la impresión. Además eran presentados a los participantes juntos, para evitar confusiones y que se mezclaran los cuestionarios de diferentes personas.

3. Aplicación de la muestra

La muestra de este trabajo está compuesta por 121 docentes de Educación Infantil, tanto tutores como especialistas. Los colegios se encuentran distribuidos a lo largo de la geografía Española, siendo la mayoría de Segovia, Valencia y Cataluña. Los participantes han sido elegidos por medio de un muestreo no probabilístico, debido a que no se ha buscado cierta representatividad, sino que se han analizado todos los cuestionarios de las personas que han participado voluntariamente.

El modo de distribución ha sido mediante la entrega en mano a docentes que ejercen en la etapa seleccionada. Estos, a su vez, eran informados de las consignas para cumplimentar los cuestionarios y los distribuían entre sus compañeros de los centros así como entre sus conocidos. Posteriormente los test eran devueltos, una vez todos los cuestionarios del centro habían sido rellenados. Otro método, ha sido presentarse en persona en el centro educativo, así como la distribución a través de compañeros, aprovechando el período de prácticas. Finalmente, en las regiones que se encontraban a más distancia, los cuestionarios eran enviados por medio del e-mail, con instrucciones para cumplimentar los cuestionarios; una vez rellenos los cuestionarios, eran enviados usando Correos. Para agilizar las cosas, fue dada una fecha como límite de plazo.

Una vez recopilados todos los cuestionarios, fueron mezclados para dificultar la identificación de los participantes. A continuación, los datos han sido tabulados, usando el programa Microsoft Office Excel 2007 (Anexo III), para facilitar el manejo y la realización de análisis de los datos. En la introducción de datos, ha habido dos formas de etiquetar las variables. Por una parte, los datos de los participantes han sido incluidos con una etiqueta tipo nominal (poniendo los nombres de los datos, por ejemplo: mujeres /hombres, rural/urbana). El resto de ítems eran introducidos, con etiquetas numéricas, correspondientes a la respuesta que los participantes, y según el cuestionario. Es decir, que en el caso del primer cuestionario, las respuestas iban del 1 al 5, y en el segundo caso podían ir del 1 al 7.

El objetivo de estas tabulaciones, era facilitar el análisis estadístico de los resultados.

4. Análisis

Una vez introducidos los datos en las tablas, se ha realizado un análisis estadístico, para obtener resultados y comprobar hasta qué punto tienen relación los dos factores estudiados en este trabajo, para ello se ha usado el programa de análisis SPSS 20.0.

El proceso de análisis, así como la interpretación de los resultados ha sido dirigido por el profesor tutor académico de este trabajo. Se han usado diferentes métodos de análisis que se pasan a describir en la siguiente figura:

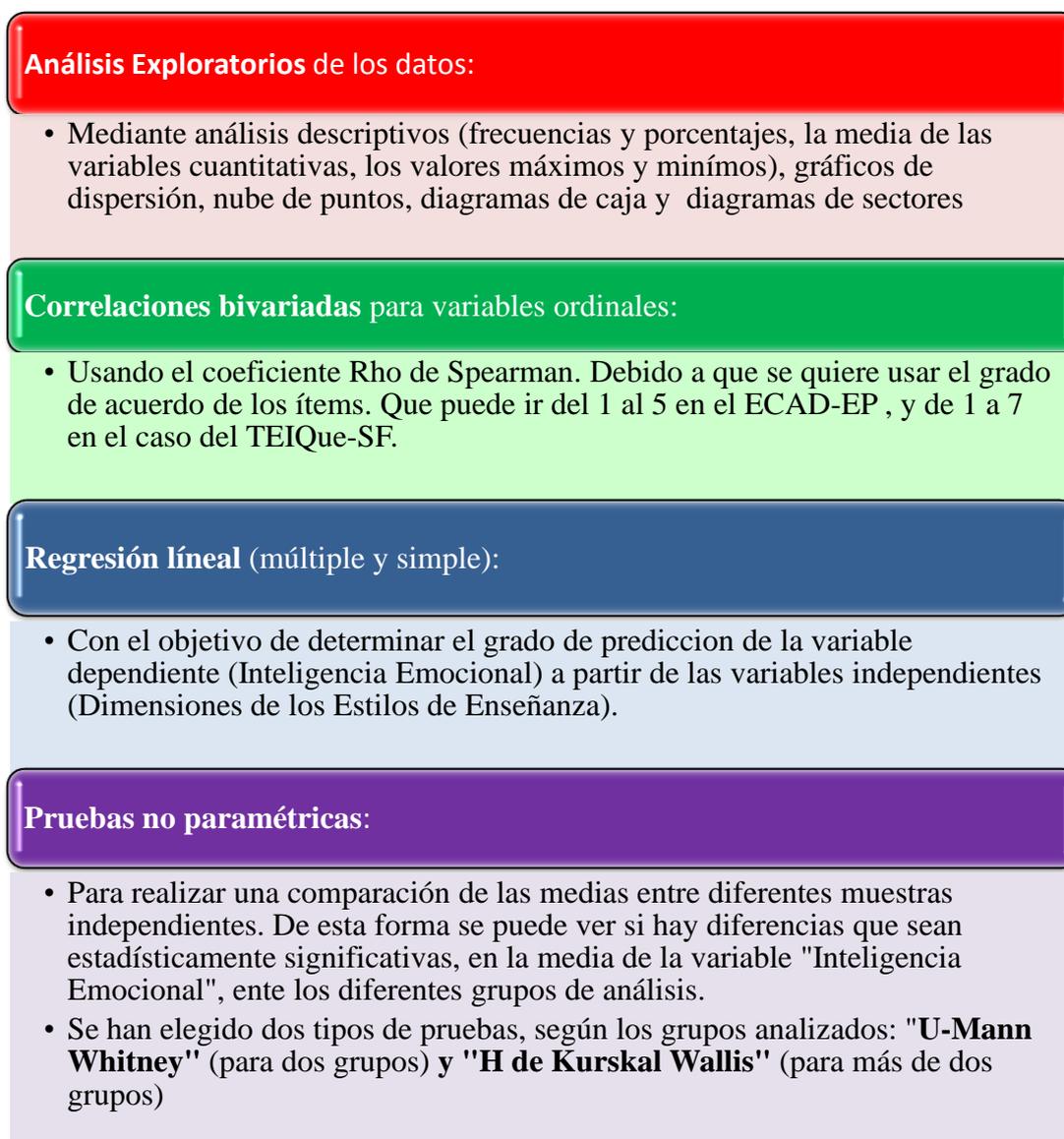


Figura 10.Diferentes técnicas de análisis aplicadas al proceso de investigación.

5. Resultados

Cuando ya se han obtenido los resultados después de haber realizado el análisis estadístico, se ha hecho una interpretación de estos, observando la existencia de una relación significativa entre las dos variables que se han estudiado en los cuestionarios.

6. Discusión y conclusiones

Una vez comentadas los resultados obtenidos en el análisis. Se ha trabajado el apartado de la Discusión, donde se detallan los aspectos negativos y positivos, de la construcción de esta investigación. De esta forma se ha pasado a desarrollar una serie de conclusiones finales, ayudan a cerrar este trabajo de fin de grado. Además de desarrollar una propuesta práctica para mejorar la Competencia Emocional Docente.

RESULTADOS

Los primeros análisis de los resultados, van a ser los resultados del cuestionario ECAD-EP, que evalúa la autopercepción de los participantes acerca del propio estilo de enseñanza. Los resultados de los estadísticos descriptivos, han sido agrupados en las tres dimensiones anteriormente señaladas. Y que se puede observar en la siguiente figura:

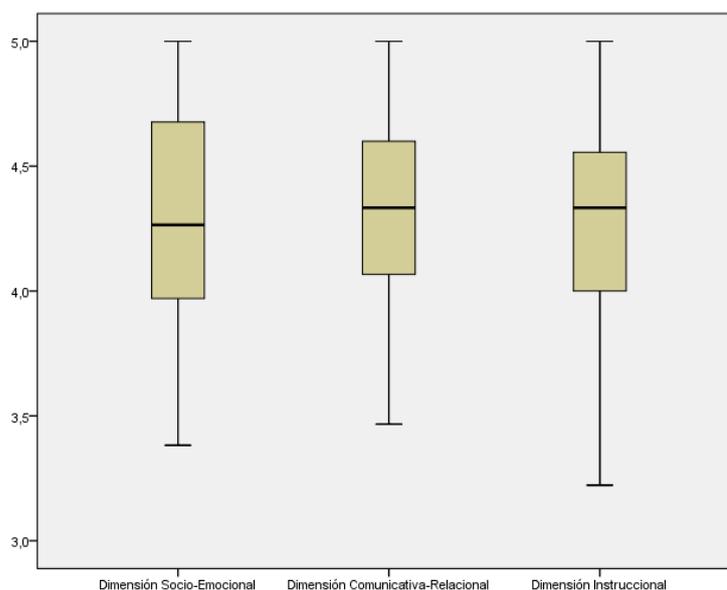


Figura11. Diagrama de cajas de los estadísticos descriptivos de las dimensiones.

Como se puede observar en este diagrama cajas y recordando que los valores de respuesta del cuestionario van del 1 al 5; la primera dimensión analizada es la

dimensión Socio-Emocional, cuya media es $M=4,31$ y la desviación típica es de $SD=.429$. Estos resultados muestran que la mayoría de los docentes se ven con una alta capacidad emocional y con capacidades como la empatía con sus alumnos o con capacidades de mediación. Sin embargo, la alta homogeneidad que viene dada por la desviación típica, indica que el grado en el que se ven capacitados para cumplir estas acciones, es en general muy variado.

La siguiente dimensión que se va a describir, es la Comunicativa-Relacional, que tiene una media de $M=4,32$ y la desviación típica es de $SD=.372$. En este caso, la media la diferencia con la anterior dimensión es pequeña, no obstante en la gráfica se ve que ese incremento es significativa. Por tanto, concluimos, que los docentes que han respondido en la encuesta se ven bastante capacitados para realizar tareas como la ejecución del liderazgo o la resolución de conflictos, entre otros. En cambio, la desviación típica es menor que en el otro rasgo, lo que quiere decir que en este caso, los docentes tienen una opinión bastante parecida y más homogénea que en la dimensión socio-emocional; de hecho es la desviación típica menor de las tres dimensiones.

Finalmente, en el caso de la última dimensión, la Instruccional, tiene una media de $M=4,29$ y una desviación típica de $SD=.396$. En este caso, nos encontramos con la menor media de las tres dimensiones, esto quiere decir que esta es la dimensión en que se ven menos capacitados para cumplir tareas como planificaciones. Pero aun así sigue siendo una media muy alta, respondiendo a una autoimagen bastante alta. Otro aspecto, la desviación típica indica que está entre las dos dimensiones. Así pues, la autopercepción es más homogénea que en la primera dimensión y sin embargo es menos que la segunda dimensión analizada.

En general las desviaciones típicas muestran que las respuestas han sido bastante heterogéneas, demostrando que son de diferentes opiniones en torno a los estilos de enseñanza. Y han tenido su propia identidad, respondiendo lo que cree más conveniente, y no teniendo las mismas respuestas.

Cuando observamos los resultados, del TEIQue-SF, se pueden ver reflejados en el siguiente diagrama de caja:

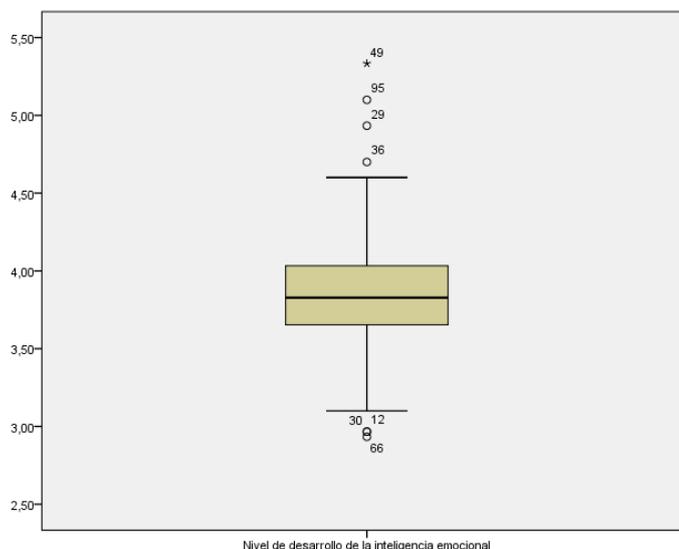


Figura 12. Diagrama de caja que muestran los estadísticos descriptivos del TEIQue-SF.

Antes de empezar a analizar los resultados, es necesario recordar que la escala de respuestas de este cuestionario iba del 1 al 7. Así pues, los estadísticos descriptivos de esta prueba son los siguientes: la media es de $M=3,87$ y la desviación típica ha sido $SD=.386$. Por tanto, se puede observar que la media se encuentra en un punto centro de las posibilidades de respuesta, lo que se interpreta la variedad de niveles que existe en la muestra acerca de la inteligencia emocional autopercebida. Y esta opinión se refuerza con la desviación típica, que muestra la heterogeneidad de los niveles de inteligencia emocional. Finalmente, esta dispersión es fácil de comprobar viendo la cantidad de casos que, en el diagrama de cajas, se salen de la figura central.

Una vez analizados los resultados por separado, se ha estudiado la relación entre las dimensiones de los estilos de enseñanza del ECAD-EP y la autopercepción emocional de los participantes en el TEIQue-SF. Para ello se ha realizado un análisis de correlación bivariada (Rho de Spearman), cuyos resultados se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Correlaciones bivariadas (Rho de Spearman)*

		Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional				
			Dimensión Comunicativa-Relacional	Dimensión Instruccional	Dimensión Socioemocional	
Rho de Spearman	Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	.429	.085	.702
		Sig. (bilateral)		.000	.351	.000
		N	121	121	121	121
	Dimensión Comunicativa-Relacional	Coefficiente de correlación	.429	1,000	.611	.759
		Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
		N	121	121	121	121
	Dimensión Instruccional	Coefficiente de correlación	.085	.611	1,000	.479
		Sig. (bilateral)	.351	.000		.000
		N	121	121	121	121
	Dimensión Socioemocional	Coefficiente de correlación	.702	.759	.479	1,000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
		N	121	121	121	121

** $(p \leq 0,01)$

Lo primero que se puede observar en la tabla, es que la dimensión de estilo de enseñanza que presenta una correlación lineal más alta con el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional, es la dimensión socioemocional. Con un coeficiente r de .702, esto indica una fuerte relación entre ambas variables. Por tanto, se puede decir que, la inteligencia emocional de los maestros va a influenciar en el momento de ejercer la docencia con sus alumnos, en aspectos como la empatía, la sensibilidad comunicativa o la mediación.

A continuación, la dimensión cuya correlación es más alta, es la dimensión Comunicativa-Relacional. El coeficiente r , en este caso, es de .429, lo que apunta a una considerable relación entre ambas variables. Indicando, también, la importancia del nivel de inteligencia emocional puede tener una influencia en aspectos de la docencia como: la asertividad, la resolución de conflictos o el liderazgo afectivo.

Finalmente, la dimensión Instruccional, no parece estar correlacionada con el nivel de inteligencia emocional estudiado, pues en el coeficiente r se ha obtenido una puntuación de $r=.085$. Indicando, en este caso, que el dominio de la Inteligencia Emocional, no tendría influencia con aspectos como el control instruccional o la capacidad de planificación.

Estos resultados se pueden ver en los siguientes diagramas de dispersión (Figuras 13, 14, y 15), que también incluyen la recta de regresión entre las dos variables analizadas.

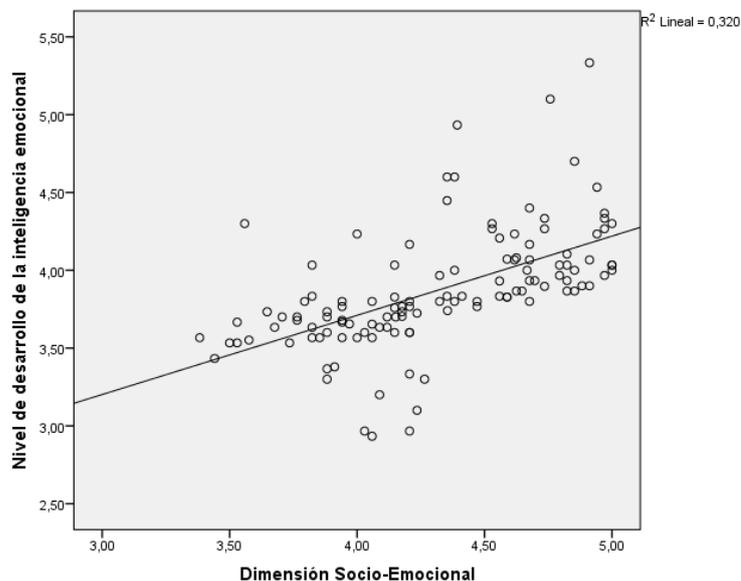


Figura 13. Diagrama de dispersión de la Dimensión Socio-Emocional.

En este diagrama, se indica que la variable independiente (dimensión socio-emocional) explica un 32% de la variabilidad de la variable dependiente (inteligencia emocional). Indicando, tanto los diferentes niveles de los participantes, como la relación entre el dominio de las dos variables.

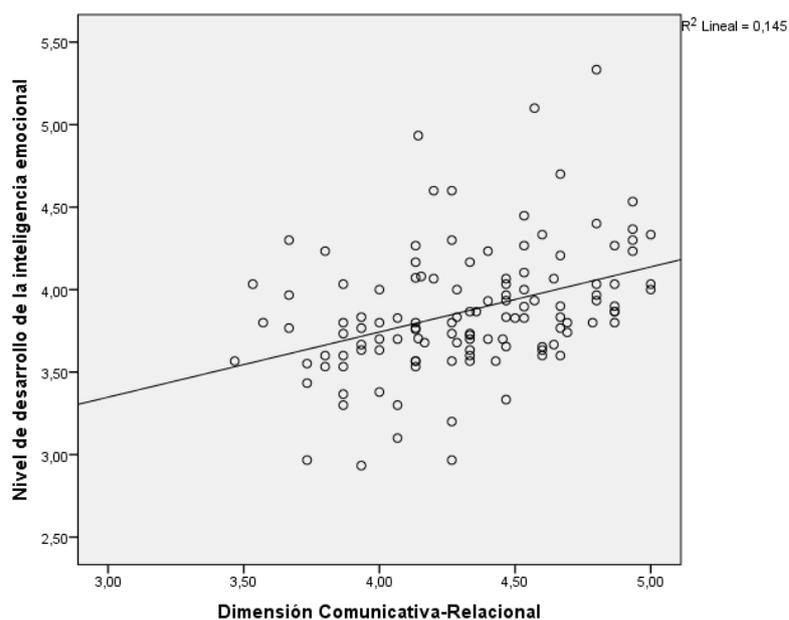


Figura 14. Diagrama de dispersión de la Dimensión Comunicativa-Relacional.

En este diagrama (figura 14) se puede observar, que la segunda dimensión con mayor correlación, explica un 14,5% de la varianza de la variable independiente. Indicando que la dispersión entre los participantes es más amplia y que la línea de regresión sigue estando inclinada, pero con un ángulo menos que en el caso de la dimensión Socio-Emocional.

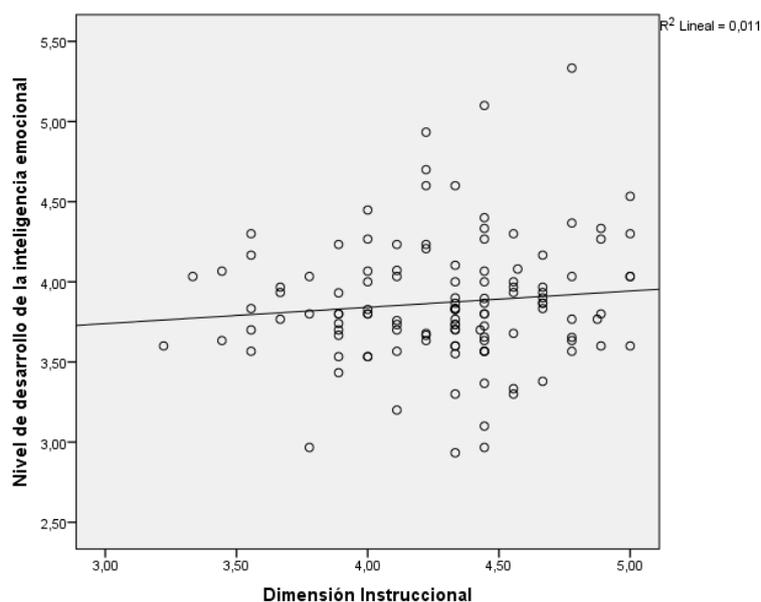


Figura 14. Diagrama de dispersión de la Dimensión Instruccional.

Por último, en el último diagrama de dispersión, perteneciente a la Dimensión Instruccional, se puede observar que únicamente hay un 1,1% de la varianza. Tanto en dispersión de los puntos, como la línea sin casi ninguna inclinación. Por tanto refuerzan los resultados, comentados anteriormente, de que no hay casi relación entre las dos variables indicadas.

Una vez, desarrollados estos resultados, el siguiente paso ha sido la realización de un análisis de regresión lineal múltiple. De esta forma se puede observar el nivel de predicción de la variable dependiente (Inteligencia Emocional), a partir de las variables independientes (las diferentes dimensiones de los Estilos de Enseñanza). La tabla ANOVA (tabla 3) resulta significativa, sin embargo R^2 (tabla 2) muestra que únicamente se puede predecir el 35,6% del nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Tabla 2. *Resumen del modelo*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
1	.596 ^a	.356	.339	.31387

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión Instruccional, Dimensión Socio-Emocional, Dimensión Socio-Emocional, Dimensión Comunicativa-Relacional.

Tabla 3. *ANOVA a*

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	6,362	3	2,121	21,528	.000 ^b
Residual	11,526	117	.099		
Total	17,888	120			

a. Variable dependiente: Nivel de desarrollo de inteligencia emocional.

b. Variables predictoras: Constante), Dimensión Instruccional, Dimensión Socio-Emocional, Dimensión Socio-Emocional, Dimensión Comunicativa-Relacional.

Finalmente, mediante la observación de la tabla de coeficientes (tabla 4). Se puede observar que tanto la dimensión socioemocional (a nivel $p \leq .01$) como Comunicativa-Relacional (a nivel $p \leq .05$), son capaces de predecir la varianza del nivel de desarrollo de la Inteligencia Emociona en un 35,5%.

Para tener una información más completa de los cuestionarios, se ha realizado un análisis acerca del nivel de desarrollo de la inteligencia emocional relacionado con las características sociodemográficas de la muestra. El objetivo de esta prueba consiste en ver las posibles diferencias estadísticamente significativas en la Inteligencia Emocional media de los diferentes grupos. Las pruebas usadas para este análisis han sido: U-Mann-Whithney (en los casos en los solo había dos opciones de respuesta) y H de Kruskal-Wallis (cuando las respuestas eran de alternativa múltiple).

Los resultados de estas pruebas (anexo IV) muestra que las siguientes características no ejercen ninguna influencia en el control de la Inteligencia Emocional: sexo, tipo de residencia escolar, existencia de alumnado con necesidades educativas especiales, funciones de la docencia (tutor o especialista), tipo de centro y volumen de alumnos por aula.

Sin embargo, hay una variable que ha dado diferencias significativas (tabla 4) en el nivel de desarrollo emocional del docente a nivel $p \leq .05$. Esta variable es la edad de los participantes agrupadas en intervalos.

Tabla 4. *Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para la variable edad*

Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional	
Chi-cuadrado	8,442
gl	3
Sig. asintót	.038

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad del entrevistado

A continuación (tabla 5), se puede observar los niveles medios de inteligencia emocional en cada grupo (usando estadístico que evitan la sensibilidad media en los casos atípicos), así como la representación gráfica (figura. 15).

Tabla 5. *Estimadores M, que proporcionan la media en los diferentes grupos de edad.*

	Edad del entrevistado	Estimador-M de Huber a	Bponderado de Tukeyb	Estimador- M de Hempelc	Onda de Andrews d
Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional	Hasta 30 años	3,7838	3,7772	3,7970	3,7767
	De 31 a 40 años	3,7716	3,7812	3,7770	3,7818
	De 41 a 50 años	3,8181	3,7958	3,8100	3,7957
	Más de 50 años	4,0336	4,0279	4,0278	4,0276

a. La constante de ponderación es 1,339

b. La constante de ponderación es 4,685

c. La constante de ponderación son 1,700; 3,400 y 8,500

d. La constante de ponderación es $1,340 * \pi$.

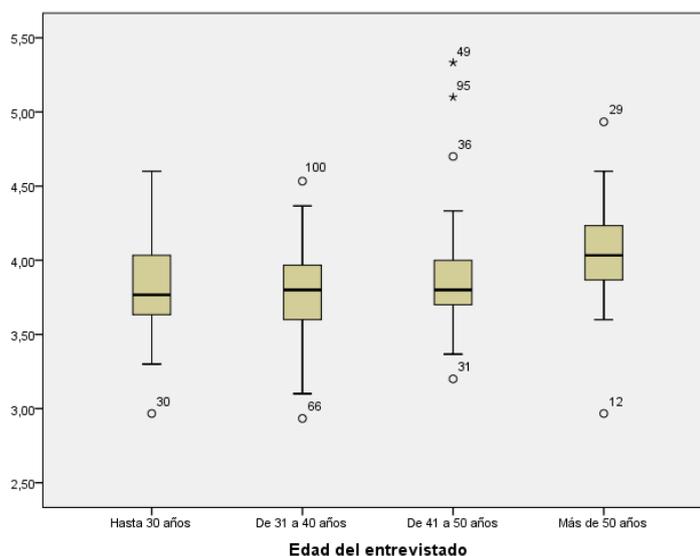


Figura 15. Diagrama de dispersión de la Inteligencia Emocional por edades.

Tanto en la tabla como en el diagrama de dispersión se puede ver que existe un grupo de edad que resalta por encima de los demás, a nivel de dominio de la Inteligencia Emocional, siendo este grupo el de más de 50 años.

Finalmente, para completar los resultados se ha hecho un análisis sacando la correlación bivariada (Rho Spearman), entre el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional y los años de experiencia docente (Tabla 6). Obteniendo una correlación estadísticamente significativa ($r=.224$, $p\leq.01$).

Tabla 6. *Correlaciones entre el nivel de desarrollo emocional y la experiencia docente.*

		Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional		Experiencia docente	
Rho de Spearman	Nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional	Coeficiente de correlación	1,000	.244**	
		Sig. (bilateral)		.007	
		N	121	121	
	Experiencia docente	Coeficiente de correlación	.244**	1,000	
		Sig. (bilateral)	.007		
		N	121	121	

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Una vez analizados todos los datos se puede deducir, de forma general, que el nivel de inteligencia sí que tiene influencia en los estilos de enseñanza. Y aunque, el índice de predicción no es muy alto, es importante tenerlo en cuenta para mejorar la práctica docente.

Sobretudo existen dos dimensiones que se están relacionadas con el nivel de la Inteligencia Emocional del docente: la dimensión Socioemocional y la Comunicativa-Relacional. Por tanto, es importante trabajar este factor para mejorar la calidad educativa. Siendo, imprescindible, si se pretende que los propios alumnos/as desarrolle esta inteligencia también. Pues es extremadamente difícil que un docente pueda transmitir conceptos como la empatía, si el alumnado no lo ve día a día en el aula. Además, el nivel de inteligencia emocional, va a tener una influencia en factores tan esenciales, como el control del aula, la capacidad de transmitir los conocimientos, en la resolución de conflictos de aula y en la convivencia del docente dentro del centro (ya sea con el alumnado, las familias o el resto de docentes).

El análisis de los resultados, ha mostrado la existencia de un factor fundamental en el desarrollo de esta competencia: el tiempo. Pues existe una relación entre la edad de los docentes, y los años de experiencia, que refuerzan la necesidad de que exista una formación continua en los docentes. Abarca, Marzo y Saña (2002) recuerdan que las competencias emocionales se aprenden desde el nacimiento, y se acaba de aprender al finalizar la vida (Férrandez-Berrocal, Ruiz y Cabello, 2009). Por tanto, se hace imprescindible la existencia de un compromiso para la mejora, de esta forma se evitará el estancamiento y será posible una evolución. Pero esta meta, no tiene que salir únicamente de los docentes, sino que tiene que haber intenciones de mejora por parte de los centros educativos y de las autoridades competentes. (Day, 2006; Férrandez-Berrocal, Ruiz y Cabello, 2009).

DISCUSIÓN

En este trabajo se facilitan evidencias empíricas entre la relación de los diferentes estilos de enseñanza y la competencia emocional docente. Con la aplicación de un proceso de investigación empírica, se desarrollan nuevos contenidos conceptuales y teorías, que llevan a la producción de nuevas ideas e interrogantes para futuras

investigaciones, favoreciendo el proceso de las ciencias. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Este trabajo, al tratarse de una investigación empírica, me ha llevado al descubrimiento de nuevos conocimientos. Así como, al encuentro de algunas limitaciones.

Las limitaciones encontradas son las siguientes:

- **Deseabilidad social:** al tratarse de cuestionarios que buscaban evaluar la imagen autopercebida de los docentes, en general las respuestas eran bastante altas. Y, aunque los resultados de la muestra han sido bastante heterogéneos, hay que tener en cuenta el factor de que a nadie le suele gustar ser juzgado. Por tanto, es posible que las respuestas no hayan sido del todo sinceras.
- **Muestra:** aunque, en este caso, se ha conseguido un buen número de cuestionarios. Ha habido ciertas resistencias en algunos docentes para rellenarlas. Uno de los factores que han influenciado en esta dificultad ha sido lo sobrecargados de encuestas que estaban en algunos centros, a causa de la multitud de trabajos que van a usar esta herramienta; sin embargo el hecho de que fueran cuestionarios de respuesta cerrada, ha facilitado un poco el acceso. Otro factor que ha influenciado en esta dificultad, ha sido el miedo a la posible imagen que se podía obtener de los centros, que ha hecho imposible obtener respuestas por parte de algunos centros educativos.
- **Nº de ítems, y vocabulario:** algunos de los participantes de este estudio, han manifestado su dificultad para rellenar los cuestionarios debido a la gran cantidad de ítems que se juntaban entre los dos cuestionarios. Así como la ambigüedad de algunas preguntas, que han necesitado de una explicación por parte de la autora.
- **Tiempo:** consciente de que uno de los mayores problemas que aparece en todas las investigaciones es la distribución del tiempo. Más aún cuando es la primera investigación que hago. Otro factor que ha dificultado las cosas es el establecimiento de metas iniciales demasiado altas, por tanto el tiempo ha sido más del esperado negativo. Además de tener escaso tiempo disponible, tener que combinarlo con actividades académicas como el prácticum y la superación de todas las asignaturas, ha disminuido considerablemente el tiempo disponible para dedicar al trabajo. Tiempo que me hubiese gustado dedicar.

Sin embargo, son muchas las aportaciones que el trabajo ha hecho a mi formación como docente:

- **Interés del tema:** a lo largo de estos cuatro años, he sentido que mi interés por la Inteligencia Emocional era muy importante para mí. Más aún cuando he podido observar la importancia de trabajar aspectos socioemocionales en el alumnado. Sin embargo, hasta el momento de la elección del tema, no había sido consciente de la importancia que este factor tiene para los docentes.
- **Repaso de los diferentes Estilos de Enseñanza:** estos aspectos se trabajan al inicio de la carrera, y con el paso del tiempo se han ido olvidando. Que hacia el final de mi período de formación oficial, haya tenido que hacer un repaso de estos aspectos, hace que me sienta más capacitada para afrontar diferentes situaciones en mi experiencia laboral.
- **Relación de la teoría con los resultados:** poder comprobar, de primera mano la relación entre las dos variables, hace más real la necesidad de trabajar estos aspectos, que ya intuía de un modo teórico. Y que, aún hoy, tiene poca representación en las revistas científicas.
- **Comprobación de mis propios límites:** al ser un trabajo individual, y al tratarse de un estudio científico, me ha servido para conocer mis propios límites, y la superación de diferentes miedos que tenía (siendo la principal, la realización de un trabajo de investigación completo). De esta forma he visto completada mi formación como docente.

CONCLUSIONES

Después de haber visto, la interacción existente entre los Estilos de Enseñanza y de la Competencia Emocional Docente, resulta evidente la necesidad de continuar estudiando estas variables. Está claro que existen tantas formas de enseñar como docentes hay en el mundo, como dice el dicho popular: “cada maestrillo tiene su librillo”. Sin embargo, para cumplir el objetivo principal de esta profesión, formar a los pequeños para que puedan desarrollarse de una forma completa en la sociedad actual; es necesario observar qué prácticas docentes son las más efectivas y completas para el alumnado. Esto, es algo que se puede experimentar en los nuevos planes de estudio, con la asignatura del prácticum, donde se observan diferentes docentes y el alumno

puede valorar los aspectos positivos y negativos de cada docente, para la aplicación futura de su ejercicio docente.

Por otro lado, desarrollar la Inteligencia Emocional en los docentes, es importante. No solo, porque les ayudará a tener mejor estilo de vida como personas. Si no, porque ésta es una profesión en la que tiene importancia la figura del docente como una persona completa. Así pues la personalidad va a ejercer influencia sobre su Estilo de Enseñanza, y por tanto van a influenciar a los alumnos en su desarrollo. ¿Cómo va a aprender un alumno/a a afrontar dificultades, si el docente se pone nervioso a la mínima irregularidad? En unos momentos, en que la experiencia, no se cuestiona como herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje; no se puede pretender que el alumnado aprenda a desarrollar sus capacidades emocionales, explicándolas únicamente de un modo teórico. Y eso, se verá mucho más claro en la etapa de Educación Infantil, donde todos los conocimientos se imparten de una forma más globalizada.

Así pues, en una sociedad en la que cada vez se le pide más a los docentes, mientras que su consideración va disminuyendo. Es necesario que éstos estén preparados para afrontar todas las situaciones posibles, con control (dejándose afectar lo necesario). Con conocimientos acerca de las materias que tiene que impartir, no basta. Los docentes han de tener una formación completa, para tener suficientes recursos para solucionar los imprevistos que vayan surgiendo a lo largo de la experiencia profesional. Además, los docentes tienen que desarrollar inquietudes para buscar soluciones, y defender la profesión ante la sociedad.

Por eso, para posteriores investigaciones se podrían adoptar diferentes líneas:

- **Elaboración de un programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional:** existen pocos programas para trabajar la inteligencia emocional del docentes, quizás por la idea de que se trataría de una formación que beneficiaría a los propios docentes (que es verdad), pero no se tiene en cuenta la influencia que las mejoras tendrían en la práctica educativa, beneficiando a los propios alumnos (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, (2010). Y, aunque se pueden desarrollar capacidades emocionales de forma intuitiva, esta formación puede llegar a ser errónea. (Palomero, 2009).
- **Mas investigaciones sobre los docentes:** para mejorar la actividad docente. Y repercutirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, favoreciendo la sociedad a la larga.

- **Realizar la misma investigación pero haciendo una distribución de la muestra más amplia:** para asegurarse la fiabilidad y veracidad de los resultados.
- **Completar este estudio con observaciones directas en aulas:** para que deje de ser un estudio cuantitativo, y enriquecer los datos con observaciones reales, haciendo categorías. Aplicando, incluso, pretest y postest.

Para mí la realización de este Trabajo de Fin de Grado ha contribuido a mi crecimiento como persona, y a completar mi formación inicial como docente. Me ha ayudado a superar algunas limitaciones que yo tenía como estudiante, y me ha servido para valorar más la importancia de mi desarrollo completo como persona en mi futura profesión como docente. La Inteligencia Emocional, es una de las cosas que se dejan primero de lado cuando las programaciones de aula no se ajustan a la realidad. Y espero haber reflejado la importancia de estos contenidos se desarrollen bien, y la importancia de que tiene que los docentes seamos personas emocionalmente sanas. Existe un miedo generalizado a reconocer públicamente las heridas emocionales, y a trabajarlas en grupos. En un momento en que la educación cooperativa no se pone en duda, creo muy importante que la inteligencia emocional se pueda trabajar en grupo.

Un miedo bastante importante que yo tenía, era a realizar una investigación yo sola, sin compañeros de clase que me ayudaran, y he podido comprobar que soy capaz. También he podido desarrollar la humildad; soy una chica que se pone altas expectativas siempre y que me ha tocado ir cambiando los límites y hacerlos más realistas. Además, me ha servido como repaso de muchos contenidos vistos en la carrera pero que habían quedado en el olvido.

Finalmente, valoro mucho el acompañamiento de mi tutor académico, que ha estado siempre disponible, ayudándome y calmando mis inquietudes. Además de orientarme en los caminos que debía tomar en todo momento, demostrando mucha paciencia conmigo.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para completar este trabajo, se pretende presentar una pequeña propuesta de un ejemplo de programa para trabajar la competencia emocional en los docentes. El objetivo de esta dinámica es potenciar la Inteligencia Emocional de los docentes, y así

colaborar a la aparición y permanencia del “docente apasionado” (figura. 16). Aunque no hay que olvidar que no se pretende que, con la lectura de este programa se mejore de forma automática la inteligencia emocional de los docentes.

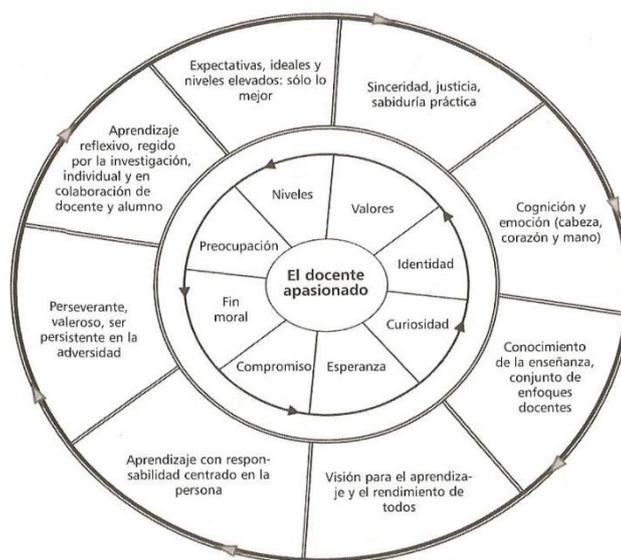


Figura 16. Características de un docente apasionado (Day, 2006, p. 37)

En este círculo se puede observar aquello que el autor representa como la figura completa de un docente completamente desarrollado, serían las cualidades de un maestro “ideal”. Uniendo los aspectos técnicos con cualidades y características de los docentes. (Day, 2006).

Esta propuesta es un conjunto de otros autores, así como un conjunto de ideas propias de la autora. Hué (2012) presenta un método de trabajo que se denomina: método de pensamiento emocional. Con este método se pretende completar la formación de los docentes por medio de siete competencias emocionales: autoconocimiento, autoestima, control emocional, motivación, conocimiento de los demás, valoración del otro y liderazgo. En las sesiones de este autor se empieza y se acaba una reflexión inicial y final, además se les pide a los docentes que aprovechen los momentos de silencio y la escritura de un diario como herramienta para la reflexión y la posterior mejora.

Cabello, Riz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) proponen 10 sesiones, empezando por el conocimiento y desarrollo de las emociones y acabando con técnicas de regulación emocional. Las sesiones empiezan con un contenido teórico y, seguidamente se hacen actividades relacionadas con la teoría vista.

Marina y Bernabeu (2007) elaboran un programa para llevar a un estado óptimo los recursos afectivos de los propios docentes, y que puedan afrontar satisfactoriamente diferentes situaciones que se les puedan presentar en la práctica docente. Su programa está basado en cuatro pilares fundamentales: respetar al máximo la personalidad y autonomía de los docentes, las herramientas fundamentales de las sesiones son los participantes y las dinámicas que ellos mismos puedan generar, trabajar a la vez aspectos prácticos y teóricos y, finalmente, no pretender generar aprendizajes meramente técnicos.

En esta propuesta, se realizarían 15 sesiones de 1:30h. Serían los propios participantes los que organizaran las sesiones, buscando así la implicación máxima. Se les presentaría una serie de actividades. Además se les recomendaría la realización de un diario para facilitar el análisis de su experiencia. Y en todas las sesiones se haría un poco de terapia en grupo así como dinámicas que prepararía un orientador o terapeuta.

ACTIVIDADES

A continuación se presentan una serie de propuestas de actividades para trabajar con el personal docente:

- Visionado de películas:

- La Ola: donde se ve como un docente se implica tanto en una iniciativa educativa, que acaba por usarla para sanar sus necesidades emocionales. Con nefastos resultados.
- En busca de la felicidad: para ver la necesidad de estar luchando siempre por nuestros objetivos.
- Cadena de favores: la importancia de un buen ejercicio docente, donde se puede ver la implicación del maestro y el proceso a seguir para curar viejas heridas.

- Lectura de libros:

- “Eres uno de nosotros”, Marianne Franke-Gricksch, Ed. Alma Lepik. Análisis de las emociones según la pedagogía sistémica para docentes, alumnos y padres.
- “Educación socioemocional en la etapa de primaria”, Anna Carpena, Ed. Eumo-Octaedro. Materiales prácticos y de reflexión. Precisamente

son los materiales de reflexión los que dan una información efectiva sobre los cuatro bolques que determinan la educación socioemocional. Una información para aplicar a título personal, para recomendar y/o trabajar con las familias y para nuestra práctica docente.

- “Educar con co-razón”, José María Toro, Ed. Desclée De Brouwer. “La sonrisa de un niño en la escuela no tiene precio. La sonrisa de un maestro que es feliz en la escuela...eso tampoco no tiene precio”

- Seminarios:

- Comunicación eficaz con P.N.L (programación neurolingüística): Para tomar consciencia del tipo de palabras que usamos; en cada palabra, en cada tono de voz, en cada gesto, en cada conducta se manifiesta nuestra manera de ser y de estar, aunque lo que hacemos y cómo lo hacemos no es lo que somos, nos identifica. Vigilar el procedimiento mediante el cual nos dirigimos a los demás, es una buena manera de hacernos conscientes de cómo lo hacemos y nos da un margen de actuación para cambiar aquello que nos puede alejar de nuestro propósito y encontrar más recursos para acercarnos a él.
- Talleres sobre Pedagogía Sistémica: para poder ampliar la mirada a las diferentes dimensiones de las personas que hacen posible el aprendizaje o lo dificultan. La mirada sistémica ayuda a respetar esos contextos y a establecer un aumento del bienestar en todos los agentes educativos-
- Talleres sobre ecología emocional: Ecología emocional es un concepto que propone prevenir la contaminación y el calentamiento emocional y sus nefastas consecuencias. Para poder identificar las información emocional y a encauzar la energía provocada. Es nuestra responsabilidad mejorarnos a nosotros mismos para mejorar el mundo y conseguir una vida más equilibrada y armónica.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002) La educación emocional y la interacción profesor/a-añumno/a. *AUFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 5 (3). 1-4.
<http://web.archive.org/web/20041216094113/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=874> (Última consulta: 19 de febrero del 2013).
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10. 61-82.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (1). 41-49. <http://www.aufop.com> (Última consulta: 19 de febrero del 2013).
- Cantón Mayo, I. y CañónRodríguez, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias pedagógicas*. 18, .153-172.
- Castro, A. (2006). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación OEI*, 6(37), 1-16.
<http://www.campus-oei.org/revista/html> (Última consulta: 5 de junio del 2013).
- Cerezo, H. (2006). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*. 4(7).<http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html> (Última consulta: 8 de julio del 2013).
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and the good community. *American Journal of Community Psychology*, 30,1-11.
- Cooper, A. y Petrides, V. (2010) A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personal Assesment*. 5 (92). 449-457.
<http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2010.497426> (Última consulta: 1 de febrero del 2013).
- Córmack, M. Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción Pedagógica*. 2(13). 154-161.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea ediciones.

- Drummond, I., Nixon, I. y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6 (1). 19-27.
- Echevarría, B. (2005) *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> (Última consulta: 3 de junio del 2013).
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D. y Cabello, R. (2009) Inteligencia emocional para educadores. *Revista didáctica "Multitarea"*. 4. 129-143.
- García, C. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*. 11 (10). 2-14.
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm> (Última consulta: 19 de febrero del 2013)
- García-Renedo, M., Lorens, S., Cifre, E. y Salanova (2006) Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*. 339. 387-400.
- Gardner, H (1999) *Inteligencias redefinidas*. Nueva York, Basic Books.
- Goleman, D. (1988). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guerrero, B. (1988). Estilos de enseñanza y Formación Profesional Docente en educación superior en Venezuela. El Estilo de Enseñanza en Docentes en Institutos y Colegios Universitarios. *Trabajo de Ascenso a docente titular. Colegio Universitario de Los Teques*.
- Guerrero, N. (1996). Evaluación de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción en el Colegio Universitario de los Teques Cecilio Acosta. *Trabajo de Maestría*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación (3ª ed.)*. México: McGraw Hill.
- Herrán, A. (2004). El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas. *Indivisa, Boletín de Estudios de Investigación*. 5. 45-65.

- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*. 12. 47-68.
- Isaza, L. y Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*. 1 (15). 133-141. <http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web> (Última consulta: 19 de febrero del 2013)
- Izquierdo, C. (2000) Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Educación*. 26. 127-149.
- Jesús de León, I (2005) Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*. 57. 69-97.
- Lenoir, Y. y Morales-Gómez, M. A. (2011). El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (9). 47- 64. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art3.pdf> (Última consulta: 8 de julio del 2013).
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2007) *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marqués, G. P. (2000). Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de educación, UAB. <http://blocs.xtec.cat/formaciotic1/files/2009/03/funciones-de-los-docentes-hoy.pdf> (Última consulta: 18 de julio del 2013).
- Martínez, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. (Universidad Nacional de Educación a Distancia. Santander). *Revista Complutense de Educación*. 1(19). 77-94.
- MEC (2006). Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster. Madrid. MEC <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf> (Última consulta: 18 de julio del 2013)
- Mejias, N. (2011). Escalas de actitudes en investigación. *Odiseo revista electrónica de pedagogía*, 11. <http://odiseo.com.mx/libros-resenas/2011/07/escalas-actitudes-en-investigacion> (Consulta: 18 de julio del 2013).

- Ortega, M.C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 12 (1). 145-153.
<http://www.aufop.com> (Última consulta: 19 de febrero del 2013).
- Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013) Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*. 16. 233-254.
- Quivy, R. y Van Canpenhoud, L. (2000). *Manual de investigación de las ciencias sociales*. México. Noruega.
- Renzulli, J. S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (1). 33-40.
<http://www.aufop.com> (Última consulta: 19 de febrero del 2013)
- Riesco, M. (2008). Enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*. 13. pp 79-104.
- Sánchez, J. y Gaya, J. (2006) La Inteligencia emocional en la docencia.
http://s350253982.mialojamiento.es/dmdocuments/inteligencia_emocional.pdf
(Última consulta: 18 de julio del 2013)
- Sureda, I. y Colom, J. (2002) Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *AUFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 5(3). 1-4.
<http://web.archive.org/web/20041216102941/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=918> (Última: 19 de febrero del 2013)
- Tejada, J. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 9, nº 2. <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html> (Última consulta: 18 de julio del 2013).
- Valdivieso, J.A., Carbonero, M.A. y Martín-Antón, L.J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1). 47-80.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO ECAD-EP. Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente de Educación Primaria, usada para este estudio.

CUESTIONARIO A: ECAD

Herramienta diseñada y validada para la operativización de los Estilos de Enseñanza

Con la finalidad de conocer algunas habilidades moduladoras del estilo de docencia, solicitamos conteste, de forma anónima, las cuestiones que se formulan a continuación. Una vez analizados y tabulados los datos, los cuestionarios serán destruidos.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Algunos datos de interés sobre Ud.:							
a)	Fecha	de	cumplimentación	de	esta	Escala:	
.....							
b)	Experiencia Docente en general:		años.	Experiencia docente en este centro:		años.	
c)	Sexo:	<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Mujer				
d)	Edad:	<input type="checkbox"/> hasta 30 años	<input type="checkbox"/> de 31 a 40	<input type="checkbox"/> de 41 a 50	<input type="checkbox"/> más de 50		
e)	Tipo de Centro:	<input type="checkbox"/> Público	<input type="checkbox"/> Concertado	<input type="checkbox"/> Privado			
		<input type="checkbox"/> C.E.I.P.	<input type="checkbox"/> C.R.A.	<input type="checkbox"/> C.E.O.	<input type="checkbox"/> Multinivel.		
f)	Tipo de Residencia del Centro Escolar:	<input type="checkbox"/> Urbana		<input type="checkbox"/> Rural			
g)	Tipo de Residencia de Ud.:	<input type="checkbox"/> Urbana		<input type="checkbox"/> Rural			
h)	Número de alumnos/as en clase:	<input type="checkbox"/> hasta 10.	<input type="checkbox"/> de 11 a 15.	<input type="checkbox"/> de 16 a 20.	<input type="checkbox"/> de 21 a 25.	<input type="checkbox"/> más de 25.	
i)	Docencia en:	<input type="checkbox"/> 1º E.I.	<input type="checkbox"/> 2º E.I.	<input type="checkbox"/> 3º E.I.			
j)	Existencia de Alumnado con Necesidades Educativas Específicas (ACNEE, ANCE, NEL, otros):					<input type="checkbox"/> Sí.	<input type="checkbox"/> No.
k)	Con funciones de docencia como:		<input type="checkbox"/> Tutor/a				
			<input type="checkbox"/> Especialista:				
			<input type="checkbox"/> E. Física.	<input type="checkbox"/> Música	<input type="checkbox"/> Lengua Extranjera		
			<input type="checkbox"/> Religión				
	<input type="checkbox"/> Apoyo PT	<input type="checkbox"/> Apoyo E. Compensatoria	<input type="checkbox"/> Apoyo AL				

Por favor, valore cada cuestión según su importancia (1 es lo mínimo y 5 lo máximo): Entendiéndose que el 1 significa el mínimo grado de acuerdo con el enunciado y, por el contrario, el 5 significa el máximo grado de acuerdo con el enunciado.

		Grado de Acuerdo				
		1	2	3	4	5
1	Planifico los contenidos con las metas a conseguir.					
2	Soy capaz de adaptar mi metodología a las nuevas circunstancias demandadas por el sistema educativo.					
3	En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador.					
4	Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.					
5	Me muestro muy seguro en mis explicaciones.					
6	Guío los trabajos en grupo.					
7	Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.					
8	Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implicó directamente.					
9	Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.					
10	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.					

		Grado de Acuerdo				
		1	2	3	4	5
1	1					
1	1					
1	2					
1	3					
1	4					
1	5					
1	6					
1	7					
1	8					
1	9					
2	0					
2	1					
2	2					
2	3					
2	4					
2	5					
2	6					
2	7					
2	8					
2	9					
3	0					
3	1					
3	2					
3	3					
3	4					
3	5					
3	6					
3	7					

7					
38	Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.				
39	Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.				
40	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.				
41	Domino los contenidos de las áreas que imparto.				
42	Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula.				
43	Soy directo en mis expresiones con el alumnado.				
44	Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.				
45	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.				
46	Escucho con atención los problemas personales del alumnado.				
47	Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.				
48	Tengo por costumbre preparar la materia de clase anticipadamente a diario.				
49	Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.				
50	Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.				
51	Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.				
52	Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado.				
53	Intento ser buen modelo como maestro/a.				
54	Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido.				
55	Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.				
56	Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.				
57	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.				
58	Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.				

ANEXO II. CUESTIONARIO TEIQue-SF. Trait Emotional Intelligence

Questionarie- Short Form.Utilizado en estudio.

Instrucciones: por favor, conteste cada pregunta poniendo un círculo alrededor de cada número, que refleje su acuerdo o desacuerdo con la frase. No se detenga mucho tiempo en entender el significado exacto de las frases. Elija rápidamente y elija la respuesta lo más exacta posible. No hay respuestas correctas o incorrectas. Hay 7 respuestas posibles en cada pregunta, yendo desde “*completamente desacuerdo*” (número 1) a “*completamente de acuerdo*” (número 7).

1. Expresar mis emociones con palabras, no es problema para mí.	1	2	3	4	5	6	7
2. Yo, normalmente, encuentro complicado ver las cosas desde el punto de vista de las otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Generalmente, soy una persona motivada.	1	2	3	4	5	6	7
4. Normalmente encuentro dificultades para regular mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
5. Generalmente no busco una vida alegre.	1	2	3	4	5	6	7
6. Puedo tratar con eficacia a otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
7. Yo tengo tendencia a cambiar frecuentemente mis pensamientos.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces, no puedo exteriorizar los sentimientos que siento.	1	2	3	4	5	6	7
9. Siento que tengo numerosas cualidades buenas.	1	2	3	4	5	6	7
10. Con frecuencia encuentro dificultades para hacer valer mis derechos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Generalmente, me dejo influenciar por los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
12. En general, tengo una perspectiva pesimista de la mayoría de cosas.	1	2	3	4	5	6	7
13. La gente cercana a mí, a menudo se quejan de que no los trato bien.	1	2	3	4	5	6	7
14. Con frecuencia, encuentro dificultades para ajustar mi vida de acuerdo a las circunstancias.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general, soy capaz de lidiar con el estrés.	1	2	3	4	5	6	7
16. Con frecuencia encuentro dificultades para mostrar mi afecto a los que son cercanos a mí.	1	2	3	4	5	6	7
17. Normalmente me “pongo en los zapatos de los demás” y experimento sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Habitualmente encuentro dificultades para sentirme motivado/a.	1	2	3	4	5	6	7
19. De normal, encuentro caminos para controlar mis emociones cuando yo quiero.	1	2	3	4	5	6	7
20. En general, estoy a gusto con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
21. Yo puedo describirme a mí mismo/a como un/a buen negociador/a.	1	2	3	4	5	6	7
22. Yo tiendo a encontrarme involucrado/a en cosas, y luego quiero salirme.	1	2	3	4	5	6	7
23. Con frecuencia, me paro y pienso acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
24. Creo que soy una persona fuerte.	1	2	3	4	5	6	7
25. Suelo “venirme abajo” siempre, aunque sepa que estoy bien.	1	2	3	4	5	6	7
26. No me parece tener ningún poder sobre los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
27. Generalmente, creo que las cosas me irán bien en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
28. Yo encuentro complicado estrechar lazos con aquellas personas que están cerca de mí.	1	2	3	4	5	6	7
29. Usualmente, me adapto bien a los nuevos ambientes.	1	2	3	4	5	6	7
30. Otras personas me admiran por ser una persona relajada.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO III. DATOS CUESTIONARIOS EN EXCEL.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R												
1	Nº	Maestro	Dato	Identificación 1	Dato	Id. 2	Dato	Id. 3	Dato	Id. 4	Dato	Id. 5	Dato	Id. 6	Dato	Id. 7	Dato	Id. 8	Dato	Id. 9	Dato	Id. 10	Dato	Id. 11	ECAD 1	ECAD 2	ECAD 3	ECAD 4	ECAD 5	ECAD 6
2	1		16/04/2013	8 años	mujer	de 41 a 50	público (C.É rural	urbana	hasta 10	todos	si	especialista (PT)	5	5	3	5	5													
3	2		17/04/2013	13 años	mujer	de 31 a 40	público (C.É rural	rural	hasta 10	3º	si	especialista (com	5	5	5	4	5													
4	3		18/04/2013	2 años	mujer	hasta 30	público (C.É rural	urbana	de 21 a 25	1º y 3º	si	especialista (E.F)	5	5	4	5	5													
5	4		19/04/2013	7 años	mujer	de 31 a 40	público (C.É rural	urbana	de 21 a 25	3º	si	tutor/a	5	5	5	5	5													
6	5		13/04/2013	24 años	hombre	de 41 a 50	público (C.É rural	urbana	de 11 a 15	2º	no	tutor/a	4	4	5	5	4													
7	6		12/04/2013	21 años	mujer	de 41 a 50	concertado urbana	urbana	de 21 a 25	1º	si	tutor/a	5	3	4	5	4													
8	7		12/04/2013	5 años	mujer	hasta 30	público (C.É rural	rural	de 21 a 25	3º	si	tutor/a	5	5	4	5	5													
9	8		12/04/2013	6 años	mujer	hasta 30	público (C.É rural	rural	de 21 a 25	3º	no	tutor/a	4	5	5	4	4													
10	9		12/04/2013	5 años	hombre	hasta 30	público (C.É rural	rural	de 21 a 25	1º	no	tutor/a	4	4	5	4	4													
11	10		12/04/2013	8 años	mujer	hasta 30	público (C.É rural	urbana	más de 25	todos	si	especialista (apo	5	4	4	4	5													
12	11		12/04/2013	38 años	mujer	más de 50	público (C.É urbana	urbana	de 11 a 15	2º	si	tutor/a	5	4	5	4	4													
13	12		X/04/2013	30 años	mujer	más de 50	público (C.É urbana	urbana	de 15 a 20	todos	si	especialista (apo	4	4	4	4	5													
14	13		12/04/2013	5 años	mujer	hasta 30	público (C.É rural	urbana	de 15 a 20	todos	si	especialista (reli	5	3	5	4	4													
15	14		12/04/2013	6 años	mujer	de 31 a 40	público (C.É rural	rural	de 21 a 25	1º	si	tutor/a	4	3	4	4	4													
16	15		14/04/2013	10 años	mujer	de 31 a 40	público (C.É rural	urbana	de 21 a 25	2º	no	tutor/a	5	4	4	4	4													
17	16		15/04/2013	4 años	mujer	hasta 30	público (C.É rural	urbana	de 21 a 25	2º	si	tutor/a	5	5	4	5	5													
18	17		10/04/2013	27 años	mujer	más de 50	concertado urbana	urbana	más de 25	3º	No	tutor/a	5	4	5	4	4													
19	18		09/04/2013	2 años	mujer	hasta 30	concertado urbana	urbana	de 21 a 25	2º	si	tutor/a	4	4	5	5	5													
20	19		09/04/2013	30 años	mujer	más de 50	concertado urbana	urbana	de 21 a 25	3º	si	tutor/a	5	4	5	5	5													
21	20		11/04/2013	23 años	mujer	de 31 a 40	concertado urbana	urbana	de 21 a 25	1º	no	tutor/a	5	4	5	5	5													
22	21		17/04/2013	5 años	mujer	de 31 a 40	público (C.É rural	urbana	más de 25	todos	si	especialista (mús	4	4	4	4	4													
23	22		15/04/2013	4 años	mujer	hasta 30	público (C.É rural	rural	de 21 a 25	1º	si	tutor/a	5	4	4	4	4													
24	23		16/04/2013	19 años	mujer	de 41 a 50	público (C.É rural	rural	de 21 a 25	1º	si	tutor/a	5	3	4	4	4													
25	24		15/04/2013	19 años	hombre	de 41 a 50	público (C.É urbana	urbana	de 21 a 25	3º	si	tutor/a	4	4	4	3	4													
26	25		17/04/2013	30 años	hombre	más de 50	público (C.É urbana	urbana	hasta 10	2º	si	especialista (apo	4	4	4	4	4													
27	26		12/04/2013	9 años	mujer	hasta 30	público (C.É rural	rural	de 11 a 15	2º	no	tutor/a	5	5	5	5	5													
28	27		12/04/2013	14 años	mujer	más de 50	público (C.É urbana	urbana	de 15 a 20	3º	si	tutor/a	5	5	5	5	5													
29	28		21/04/2013	38 años	mujer	más de 50	público (C.É urbana	urbana	de 21 a 25	2º	no	tutor/a	5	5	5	4	5													
30	29		X/04/2013	35 años	mujer	más de 50	público (C.É urbana	urbana	de 21 a 25	2º	si	tutor/a	5	4	2	4	4													
31	30		23/04/2013	4 años	mujer	hasta 30	concertado urbana	urbana	de 21 a 25	2º y 3º	si	especialista (E.F)	5	4	4	5	5													
32	31		22/04/2013	17 años	mujer	de 41 a 50	concertado urbana	urbana	más de 25	2º	si	tutor/a	5	3	4	4	5													

ANEXO IV. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS U-MANN-WHITNEY Y H DE KRUSKAL-WALLIS APLICADOS A LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional según la variable sexo.

Estadísticos de contraste^a

	Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional
U de Mann-Whitney	409,000
W de Wilcoxon	6737,000
Z	-,939
Sig. asintót. (bilateral)	,348

a. Variable de agrupación: Sexo del entrevistado

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional según la variable tipo de residencia escolar (es decir, si es urbana o rural).

Estadísticos de contraste^a

	Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional
U de Mann-Whitney	1461,000
W de Wilcoxon	2364,000
Z	-1,079
Sig. asintót. (bilateral)	,281

a. Variable de agrupación: Tipo de residencia del centro escolar

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional según la variable existencia de alumnado con necesidades educativas específicas.

Estadísticos de contraste^a

	Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional
U de Mann-Whitney	1273,000
W de Wilcoxon	3551,000
Z	-1,212
Sig. asintót. (bilateral)	,225

a. Variable de agrupación:
Existencia de alumnado con necesidades educativas específicas

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional según la variable funciones de docencia (tutor o especialista).

Estadísticos de contraste^a

	Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional
U de Mann-Whitney	1175,000
W de Wilcoxon	1610,000
Z	-,805
Sig. asintót. (bilateral)	,421

a. Variable de agrupación:
Funciones de docencia

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se ve que no hay diferencias en el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional según la variable tipo de centro.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional
Chi-cuadrado	1,647
gl	3
Sig. asintót.	,649

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se ve si existen diferencias en el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional según la variable edad del entrevistado (agrupada en intervalos), a nivel $p < .05$.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional
Chi-cuadrado	8,442
gl	3
Sig. asintót.	,038

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad del entrevistado

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se ve que no hay diferencias en el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional según la variable volumen de alumnos en clase (agrupada en intervalos).

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional
Chi-cuadrado	,341
gl	4
Sig. asintót.	,987

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Volumen de alumnado en clase