



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORA: Ana Alonso Reguera

TUTOR: José Luis Rodríguez Sáez

Palencia, junio de 2023



Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.

Aristóteles

RESUMEN

Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y es el correcto desarrollo de la Inteligencia Emocional el que nos permite reconocerlas a fin de poder gestionarlas y controlarlas para llevar una vida satisfactoria en todos los ámbitos. Así, la escuela se convierte en un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones.

En la actualidad, la vinculación entre cognición y emoción es indudable, por ello, es necesario implementar programas de Educación Emocional que contribuyan al desarrollo de competencias emocionales del alumnado y, especialmente, de los docentes. El planteamiento principal de este trabajo es el de proyectar la importancia de una buena formación inicial y permanente del profesorado en Inteligencia Emocional como meta para mejorar el proceso educativo del alumnado y, por lo tanto, la necesidad de incluir la Educación Emocional en los títulos de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria que dé a los futuros maestros la posibilidad de formarse en dicho ámbito.

PALABRAS CLAVE: Emociones, Inteligencia emocional, Educación emocional, competencias emocionales, formación inicial, formación permanente.

ABSTRACT

Emotions are present in our lives since we are born and it is the correct development of Emotional Intelligence that allows us to recognize them in order to be able to manage and control them to lead a satisfactory life in all areas. Thus, the school becomes another area of knowledge and experiences in which emotions are developed.

Nowadays, the link between cognition and emotion is unquestionable; therefore, it is necessary to implement Emotional Education programs that contribute to the development of emotional competences of students and, especially, of teachers. The main approach of this work is to project the importance of a good initial and permanent training of teachers in Emotional Intelligence as a goal to improve the educational process of students and, therefore, the need to include Emotional Education in the degrees in Early Childhood Education and Primary Education that give future teachers the possibility of training in this field.

KEYWORDS: Emotions, Emotional intelligence, Emotional education, Emotional competencies, Initial training, Continuing education.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	9
1. Introducción.....	9
2. Justificación	12
3. Objetivos.....	15
II. FUNDAMENTACION TEÓRICA	16
1. Las Emociones.....	16
1.1 Concepto de emoción y origen	16
1.2 Funciones de las emociones	18
1.3 Clasificación de las emociones	19
2. Inteligencia Emocional	21
2.1 Antecedentes y concepto de Inteligencia Emocional	21
2.2 Modelos de inteligencia emocional	26
2.3 Diferencia entre Inteligencia y competencia emocionales	30
3. La Educación Emocional.....	33
3.1 La importancia de educar las emociones	34
3.2 El papel de la escuela en la promoción de la inteligencia emocional.....	36
3.3 La función del maestro en el desarrollo de la inteligencia emocional.....	38
3.4 La educación emocional en la formación de los docentes.....	40
III. DESARROLLO DEL ESTUDIO.....	43
1. Planteamiento del problema	43
2. Hipótesis	43
3. Método.....	44
3.1 Diseño metodológico	44
3.2 Muestra	44
3.3 Instrumento de recogida de datos	45
3.4 Procedimiento	47
3.5 Análisis de datos	47
4. Resultados.....	47
5. Discusión	54

IV. CONCLUSIONES	57
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS.....	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Funciones adaptativas de las emociones según Plutchik (1980).	18
Tabla 2. Habilidades que integra cada componente de la Inteligencia Emocional.....	29
Tabla 3. Legislación en España en materia educativa	37
Tabla 4. Puntuaciones del TMMS-24 según dimensión y sexo.....	46
Tabla 5. Descriptivos del TMMS-24.....	48
Tabla 6. Estadísticos descriptivos del TMMS-24.....	50
Tabla 7. Diferencias en Inteligencia emocional en función del género.....	51
Tabla 8. Resultados en porcentajes en el TMMS-24.....	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner	24
Figura 2. Cinco dimensiones de la Competencia Emocional	32
Figura 3. Formación en el ámbito de la Inteligencia Emocional.....	52
Figura 4. Tipo de formación en IE de los participantes	53

I. INTRODUCCIÓN

1. Introducción

Durante el último medio siglo, han comenzado a resonar en nuestra sociedad términos como educación emocional o inteligencia emocional. Pero ¿realmente somos conscientes de los beneficios que suponen para la educación?

Actualmente, nos encontramos con una sociedad efímera y cambiante, donde las nuevas tecnologías y la globalización, entre otros muchos avances, están modificando las formas de relacionarse. Debido a estas fugaces transformaciones, competencias como la adaptación son premiadas hoy en día a la hora de conseguir un puesto de trabajo, e incluso, a la hora de alcanzar el bienestar tanto personal como social. Por ello, las escuelas se han hecho eco de estas nuevas demandas y han comenzado a reaccionar para sufragar el déficit educativo existente en el campo de las competencias emocionales y, por ende, de la inteligencia emocional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

En lo referente al ámbito educativo, son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo con el fin de conocer los beneficios que supone poseer habilidades emocionales, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado. Brackett (2014) encontró que los estudiantes que recibieron entrenamiento en habilidades emocionales tuvieron mejor rendimiento académico en comparación con los estudiantes que no la habían recibido. Siguiendo esta línea, Salovey (2011) demostró que los maestros que poseían habilidades emocionales eran más efectivos en el aula y tenían una mejor relación con sus estudiantes, lo que a su vez mejoraba el rendimiento académico de estos. Toda esta investigación psicoeducativa ha puesto en relieve que, tal y como afirma Bisquerra (2000), para ser un educador efectivo, no solamente es necesario poseer un bagaje teórico o académico, sino también saber aplicar y desarrollar las habilidades emocionales con los alumnos. Sin embargo, actualmente, en los concursos de oposiciones al cuerpo docente, los méritos que se valoran siguen estando aún muy relacionados con las calificaciones medias, los años de experiencia o tener una formación postgrado, sin contar con las habilidades emocionales que posee el docente para el desempeño de su trabajo.

Por otro lado, hoy en día son cada vez más frecuentes fenómenos relacionados con el fracaso escolar como las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, el abandono de los estudios, el aburrimiento o la indisciplina escolar, entre otros. Continuando con las aportaciones que ofrece Bisquerra (2000), se puede afirmar que estos hechos provocan estados emocionales negativos como la falta de motivación, la apatía, la irritabilidad, el miedo, la disminución de la autoestima, la ansiedad o la depresión. Se deben desarrollar competencias emocionales que posibiliten hacer frente a estas situaciones con mayores probabilidades de éxito.

Debido a la preocupación existente por la falta de educación emocional en las escuelas, las emociones están tomando un nuevo papel en nuestra sociedad y organizaciones como la UNESCO abogan por un cambio educativo en el que se entrelacen lo cognitivo y lo emocional, consiguiendo así una formación integral de los educandos mediante el desarrollo de todas sus capacidades, tanto individuales como sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Pero, como menciona Marina (2012), es necesario señalar que, aunque los niños sean el futuro del mañana, hoy se ha de mirar por esos profesionales de la educación que están en contacto con los educandos. Hay una gran necesidad de transformar los planes de estudios en la formación del profesorado, dándoles un giro donde la educación en competencias emocionales sea tan relevante como los conocimientos académicos y poder obtener una educación de calidad.

Por todo lo expuesto, esta trabajo tendrá una doble finalidad. Por una parte, la aclaración de los conceptos de inteligencia y educación emocional, el término emoción y plasmar los beneficios que traen consigo a través de una revisión bibliográfica. Y, por otra parte, realizar un estudio acerca de la inteligencia emocional de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Valladolid.

La primera parte, el marco teórico, está compuesta por tres grandes bloques. El primero se destinado al abordaje de las emociones y recoge definición, funciones y clasificación; el segundo bloque explora los antecedentes de la Inteligencia Emocional, los modelos existentes y la importancia de su desarrollo en los individuos, sobre todo en el alumnado; en el tercer bloque se describe el papel que tiene la escuela en el fomento de la Inteligencia Emocional.

En cuanto a la segunda parte del trabajo, se realiza el estudio arriba mencionado. Este se compone de cinco bloques en los que se hace referencia al planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis planteadas, el método utilizado, los resultados obtenidos y la discusión o análisis de estos.

Por último, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado tras la realización del presente trabajo, las referencias bibliográficas consultadas para su elaboración y los anexos complementarios.

2. Justificación

La elección de la Educación Emocional como tema para abordar mi Trabajo de Fin de Grado parte, por un lado, de la creciente necesidad de profundizar en el trabajo de las emociones desde el ámbito educativo y, por otro lado, de mi entusiasmo y curiosidad por aprender sobre un tema que considero fundamental para mi labor como futura docente.

La inteligencia emocional es una habilidad fundamental para el desarrollo personal y profesional de cualquier individuo. En el ámbito educativo, el trato de lo emocional se va convirtiendo en un tema, cada vez, con mayor importancia debido a que los docentes tienen un papel fundamental en la formación de los estudiantes, no solo a nivel académico, sino también en su desarrollo emocional y social.

Así, la formación de los docentes en inteligencia emocional se ha convertido en una necesidad en la actualidad, ya que supone el desarrollo de importantes habilidades para la gestión de las emociones de sus estudiantes, mejorar la comunicación y el clima del aula y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y seguro. Además, la formación en inteligencia emocional también puede ser beneficiosa para los propios docentes, ya que les permite desarrollar habilidades para gestionar sus propias emociones, mejorar su bienestar emocional y su calidad de vida en general.

Por estos motivos, pretendo plasmar los beneficios que aporta el desarrollo de la inteligencia emocional al alumnado y la importancia de una buena conciencia y formación de los maestros en la misma para poder ser capaces de transmitirla eficazmente a los alumnos. Esta formación, tanto inicial como permanente, permitirá al profesorado atribuir a la inteligencia emocional un papel indispensable dentro del aula, desarrollando así personas emocionalmente responsables.

No es tan solo un reto para la escuela educar emocionalmente a los niños, sino que también lo es educar a todos aquellos agentes que se encargan de favorecer el crecimiento personal de estos, como los maestros.

Relación con las Competencias

La Universidad de Valladolid, de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, establece una serie de competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes de grado, en este caso Grado en Educación Infantil, para que se les pueda otorgar dicha titulación. Tras realizar un análisis de las competencias que establece la Universidad, he seleccionado aquellas que muestran una relación más directa con el presente Trabajo de Fin de Grado:

Competencias generales

1. Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
2. Saber aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio –la Educación-.
3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro del área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
5. Desarrollo de aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias específicas

- A.1** Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia.
- A.14** Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación.
- A.29** Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno grupo y situación y tener capacidad para ser flexible.
- A.30** Saber valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral del alumnado.
- A.34** Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
- A.39** Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- A.46** Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.
- A.47** Capacidad para saber valorar la relación personal con cada alumno o alumna y su familia como factor de calidad de la educación.
- A.48** Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- A.49** Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios.
- C.4** Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- C.5** Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
- C.9** Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

3. Objetivos

Para la elaboración del presente documento se han planteado una serie de objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo de su desarrollo:

OBJETIVO GENERAL

- Analizar la competencia emocional que posee el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria para concienciar sobre la necesidad e importancia de incluir la educación emocional en las aulas y en su formación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceptualizar el significado del término emociones.
- Definir el término de inteligencia emocional.
- Destacar la importancia de educar las emociones.
- Evaluar las competencias emocionales de 100 docentes en formación mediante la utilización del cuestionario TMMS-24.
- Analizar el grado de importancia y presencia que el alumnado universitario y recién titulados en el ámbito de la educación otorgan al desarrollo de la Inteligencia emocional.

II. FUNDAMENTACION TEÓRICA

1. Las Emociones

1.1 Concepto de emoción y origen

Etimológicamente, el término emoción viene del latín “emotio”, nombre que se deriva del verbo “emovere” formado por el prefijo e- (hacia fuera) y “moveré” que significa remover, sacar de lugar, retirar o sacudir. Por ello, podemos entender que una emoción es algo que saca a uno de su estado habitual de ánimo, nos “con-mueve” y que la tendencia a la acción es parte de su concepción (Diccionario etimológico del Castellano, 2023).

El interés por conocer qué implica una emoción ha sido constante a lo largo de nuestra historia, pero fue a finales del siglo XX cuando el estudio de este fenómeno cobró especial relevancia, gracias al auge de disciplinas como la Psicología Cognitiva, la Neurología y la Psiquiatría. Estas, a través de los estudios del cerebro, ayudaban a comprender con mayor precisión cómo las emociones actúan en el sistema nervioso y endocrino de los seres humanos, cumpliendo importantes funciones de adaptación y supervivencia.

El aumento de la investigación en el campo de las emociones durante el último siglo nos ha dejado numerosas definiciones del concepto de Emoción, aportadas por diferentes autores y variando especialmente en los últimos años en función de las metodologías y las disciplinas utilizadas para abordar su estudio. Así, después de cien años desde que William James formulara su teoría psicofisiológica de las emociones, aún no encontramos una definición completa, precisa y clara.

James (1884) afirmó que “la emoción es básicamente la percepción de cambios psicológicos, cambios que son definidos como alteraciones de las estructuras viscerales y de la musculatura estriada, siendo estos cambios fisiológicos los que provocan esos sentimientos etiquetados como emociones” (Herrador, 1991, p.66)

A modo de entregar un resumen más actualizado, podemos citar el Diccionario de la Real Academia Española (2014) que define Emoción como “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción

somática”. Por su lado, el Diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004) plantea el concepto de Emoción como “Toda reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo que se acompaña de fenómenos neurovegetativos”.

Por otro lado, destacan diversos psicólogos y científicos por sus aportaciones en este campo. Una de las concepciones de emoción que se puede destacar es la de Nussbaum (2015) que nos dice que “una emoción es la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la importancia o valoración de este” (p.45). Lo que pone de manifiesto la estrecha interrelación entre los componentes cognitivos y emocionales.

Una concepción similar es la de Bisquerra (2012) que define emoción de la siguiente forma: “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (p.16).

Otra corriente que llega desde el área de las neurociencias considera que las emociones no son elementos básicos de la experiencia humana, sino que emergen de la interacción entre procesos fisiológicos y conceptuales (Barret, Lewis y Haviland-Jones, 2016). Los aportes de este modelo son principalmente dos; el primero es que rebate la idea de que las emociones son innatas y que los seres humanos no poseen control alguno en ellas. A su vez, señala que las emociones no son vivenciadas de igual manera, la influencia del entorno las modula tanto en experiencias subjetivas como en expresión social, tomando especial importancia el lenguaje y la cultura. Son estos hallazgos los que ponen de manifiesto la importancia de realizar estudios sobre la educación emocional.

Como hemos podido observar, no existe un único concepto de emoción, sino varios, entre otros motivos porque resulta bastante difícil dar una definición que recoja satisfactoriamente todas las dimensiones de la experiencia emocional. Sin embargo, como señalan Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2015):

Hay acuerdo en que las emociones son funciones cerebrales complejas con tres componentes más o menos visibles o explícitos: el cognitivo, el fisiológico y el conductual. Este aspecto tiene grandes repercusiones educativamente hablando: implica abordar

integralmente el trabajo del cuerpo, la mente y la conducta en la atención de las emociones (p.18).

1.2 Funciones de las emociones

Todas las emociones tienen alguna función que les aporta utilidad y permite que el sujeto ejecute las reacciones conductuales pertinentes. Incluso las emociones más desagradables desempeñan funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal. Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales:

- **Funciones adaptativas:** Quizá una de las funciones más importantes de la emoción sea la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, activando la energía necesaria y dirigiendo la conducta a un fin determinado.

La importancia de las emociones como mecanismo de adaptación, tanto en hombres como en animales, ya fue puesta de manifiesto por Darwin. Uno de los autores más relevantes de orientación neo-darwinista es Plutchik (1970) que destacó que las emociones poseen ocho funciones principales, identificando cada una de ellas con su función adaptativa correspondiente como podemos observar en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1. Funciones adaptativas de las emociones según Plutchik (1980).

Lenguaje Subjetivo.	Lenguaje funcional
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

Fuente: Chóliz (2005).

- **Funciones sociales:** Puesto que la función de adaptación de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación. Izar (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como “facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos o promover la conducta prosocial” (Chóliz, 2005, p.5). Existen emociones como la alegría que permiten establecer vínculos sociales, mientras otras, como la rabia, dan lugar a respuestas indeseables o malentendidos.
- **Funciones motivacionales:** La relación entre emoción y motivación es íntima. No se limita al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez, la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas.

1.3 Clasificación de las emociones

Existen diferentes maneras de clasificar las emociones dependiendo de cada autor. Sin embargo, cuando se proporciona un listado de emociones a diversas personas para que las clasifiquen, la mayoría tienden a hacer dos categorías; negativas y positivas.

En esto coinciden una gran parte de autores, entre los que encontramos a Bisquerra (2009), que basándose en la clasificación de Lázarus (1991), afirma que las emociones se encuentran en un eje que va del placer al displacer, por lo que es posible distinguir entre emociones positivas o agradables y emociones negativas o desagradables, según el grado en que afecten al comportamiento de los individuos.

Según Bisquerra (2000, p.91), las *Emociones Positivas* se experimentan cuando se logra un objetivo y con ello se proporciona disfrute y bienestar. Entre ellas destacan, la alegría, el buen humor, el amor, la felicidad, el interés, la satisfacción, etc.

Estas emociones son vitales para nuestro bienestar. Una de las principales ventajas del cultivo de las emociones positivas radica en que ejercen una gran influencia sobre el procesamiento intelectual, el razonamiento, la resolución de problemas y las habilidades sociales (Barragán y Morales, 2014, p.112).

Por el otro lado, las *Emociones Negativas* son emociones desagradables que se experimentan cuando se produce una amenaza, se sucede una pérdida o se bloquea el logro de una meta. Requieren la movilización de importantes recursos comportamentales y cognitivos para la creación y elaboración de planes que resuelvan o ayuden a aliviar la situación.

Entre las emociones negativas encontramos la tristeza, el miedo, la ira, la envidia, el asco, la vergüenza, la culpa, etc.

Punset (2008) afirma que “las emociones, tanto las positivas como las negativas, cumplen un papel evolutivo, es decir, existen porque sirven para ayudarnos a sobrevivir en un entorno complejo” (p.272).

Bisquerra (2000, p.92) llega a describir una tercera categoría para recoger aquellas emociones que no son positivas ni negativas, sino que comparten características de ambas; las *Emociones Neutras o Ambiguas*. Son aquellas que no pueden considerarse agradables ni desagradables, puesto que pueden ser positivas o negativas según las circunstancias. Contemplan, por ejemplo, la sorpresa, la esperanza o la compasión.

Para finalizar, sostiene la existencia de una cuarta categoría a la que denomina *Emociones Estéticas*, las cuales se ponen de manifiesto con la contemplación de obras artísticas literarias, musicales, esculturas, pintura, etc.

El mismo autor mantiene que existe otra clasificación realizada por diversos analistas y es la división entre *Emociones Básicas o Emociones Primarias* y *Emociones Complejas o Emociones Secundarias*. Quienes defienden la existencia de emociones básicas, asumen que se trata de procesos directamente relacionados con la adaptación y la evolución, los cuales derivan directamente de los planteamientos de Darwin, y tienen un sustrato neural universal e innato. Es decir, se tratarían de reacciones afectivas

presentes en todos los seres humanos y que se expresan de forma característica, de ahí que se trate de un tema sobre el que todavía no existe un consenso entre los investigadores.

Según Izard (1991), los requisitos que debe cumplir una emoción para ser considerada como básica son los siguientes:

- Derivar de procesos biológicos evolutivos.
- Poseer sentimientos específicos y distintivos.
- Tener un sustrato neural específico y distintivo.
- Tener una configuración o expresión facial específica y distintiva.
- Manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

Según este autor, las emociones que cumplirían con los requisitos son: el placer, la sorpresa, el interés, la tristeza, el miedo, la ira, el desprecio y el asco. Por su parte, otro de los autores relevantes en el estudio de la emoción, Ekman, considera que son seis las emociones básicas: la sorpresa, la tristeza, el miedo, la ira, el asco y la alegría.

2. Inteligencia Emocional

2.1 Antecedentes y concepto de Inteligencia Emocional

Es cierto que la inteligencia es una de las características humanas que más se ha estudiado a lo largo de la historia. Hasta el año 1970, el aspecto que más interesaba de la inteligencia a los investigadores era su componente cognitivo, representándolo a través de una medida numérica, rigurosa y exacta que fue conocida como Coeficiente Intelectual. La proliferación de estudios centrados en la inteligencia durante el siglo XX, dieron lugar a la aparición de nuevas teorías e investigaciones que apuntaban a la existencia de más de un tipo de inteligencia. Así, en la actualidad, la inteligencia constituye una capacidad muy genérica que engloba a su vez distintas capacidades cognitivas y que se define también en términos emocionales.

Cuando se intenta definir el concepto de Inteligencia Emocional, podemos observar que existen tantas definiciones como autores han escrito sobre el tema. Para comprender mejor de lo que se está hablando, es necesario visualizar el origen y la evolución de la inteligencia emocional. Para ello, autores como Frago (2015, p.114-

115), en consonancia con otros precursores del término como lo fue Mayer, proponen segmentar el estudio en las siguientes cinco fases:

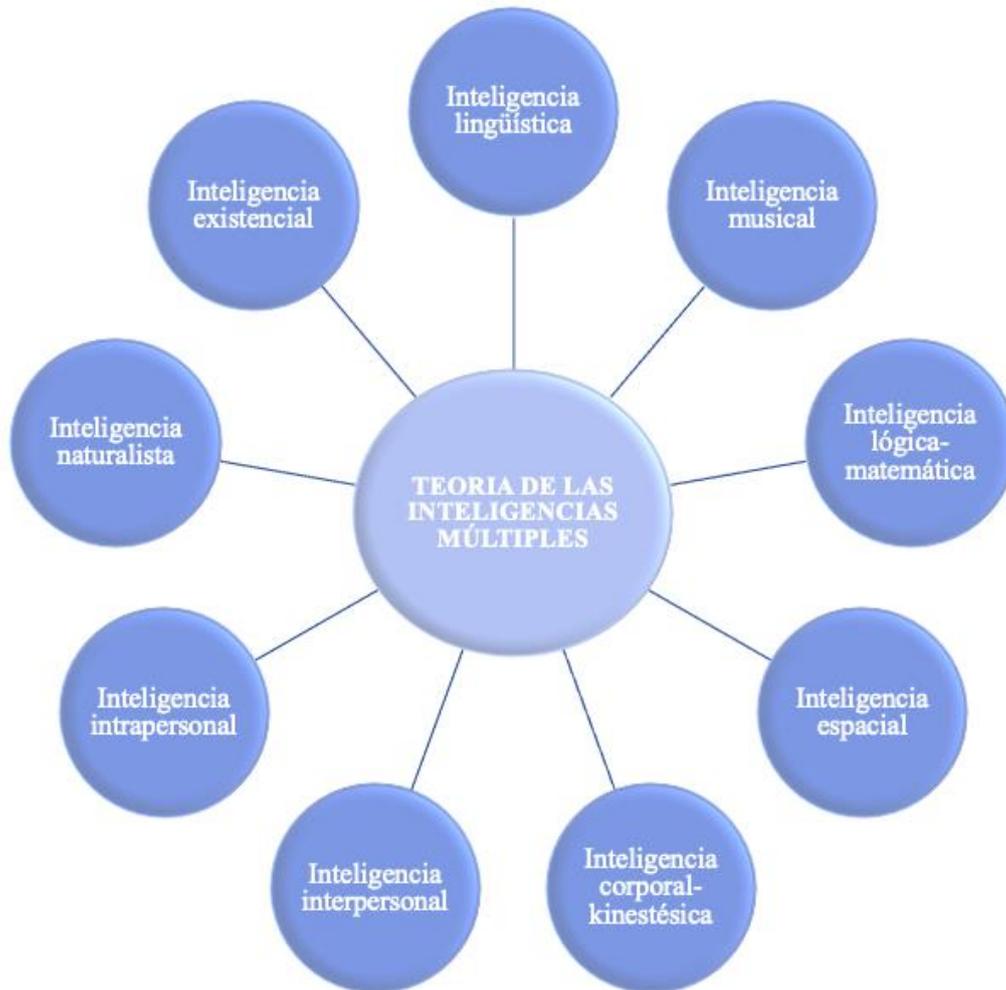
- *Primera fase: La concepción de inteligencia y emoción como conceptos separados.* Es una de las etapas más largas, abarcando desde 1900 hasta finales de los años setenta. Coincide con el surgimiento del enfoque psicométrico de la inteligencia humana, donde se comienza a utilizar instrumentos científicamente elaborados para medir el razonamiento abstracto.
- *Segunda fase: los precursores de la inteligencia emocional.* Esta etapa transcurre entre los años 1970 y 1990, aproximadamente durante unos 20 años. Aquí la influencia del paradigma cognitivo y del procesamiento de información es evidente. En este periodo surgen dos autores clave que son Howard Gardner (2005), autor de la teoría de las inteligencias múltiples y Robert Sternberg (2000, 2009), creador de la teoría trídica de la inteligencia basada en el procesamiento de la información.
- *Tercer fase: creación del concepto a manos de Mayer y Salovey.* Esta fase transcurre entre los años 1990 y 1993, periodo en el que Mayer y Salovey (1993) y sus colaboradores publican una serie de artículos sobre inteligencia emocional. En su primera formulación de la teoría de la inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1990) mostraron que la inteligencia emocional se integra con tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional.
- *Cuarta fase: la popularización del concepto.* Esta fase transcurre entre los años 1994 y 1997, periodo en el que la inteligencia emocional comienza a difundirse rápidamente tanto en círculos académicos como no académicos gracias a la obra publicada por Daniel Goleman en 1995.
- *Quinta fase: institucionalización del modelo de habilidades e investigación.* Esta etapa comienza a partir de 1998 y aún no ha concluido. Aquí se produce un refinamiento del constructo por parte de Salovey y Mayer (1990), quienes pasan de un modelo de tres habilidades básicas a uno de cuatro que mencionaremos en el siguiente apartado. Además, se crean nuevos instrumentos de medición, aumenta el número de investigaciones sobre la temática a la par que el constructo comienza a relacionarse con otras variables.

Estas fases revelan el transcurso y la evolución del concepto de Inteligencia Emocional sin inmiscuirse en el significado del constructo. Para ello, atendemos a continuación a diferentes autores que han investigado sobre él y, así, ofrecer una definición operativa del término.

La inteligencia emocional tiene sus inicios en 1920, muy cerca en tiempo con el paradigma conductista y de la mano de uno de sus principales representantes, Edward Thorndike, profesor de psicología quien señala la existencia de tres tipos de inteligencias; la *Inteligencia Abstracta* (habilidad para manejar ideas), la *Inteligencia Mecánica* (habilidad para entender y manejar objetos) y la *Inteligencia Social*. Es en esta última donde radica el origen del concepto de Inteligencia emocional, la cual define como “la habilidad para comprender y dirigir hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Reina, 2009, p.2). De este modo, Thorndike manifestó que la inteligencia social es un elemento a tener en cuenta a la hora de determinar el coeficiente intelectual de un individuo, convirtiéndose así en uno de los precursores que entrelazaron la emoción y la cognición al hablar de inteligencia. Estos planteamientos fueron poco considerados debido al paradigma de la época mencionado anteriormente, para el cual lo emocional nada tenía que ver con lo cognitivo o lo intelectual.

Años más tarde, en torno a 1983, el psicólogo de la Universidad de Harvard Howard Gardner propone su teoría de las “*Inteligencias Múltiples*”. En ella desarrolla la idea de tener en cuenta las habilidades emocionales en la definición de un concepto amplio de inteligencia, siendo el primer teórico en el campo de la inteligencia que señaló la diferencia entre las capacidades intelectuales y las emocionales. Dicho autor, plantea que no existe una única inteligencia en el ser humano, sino que distingue siete tipos de inteligencia que posteriormente ampliaría con dos más en el año 2001 y que sintetizamos en la figura 1. La vinculación entre esta teoría y la Inteligencia Emocional reside en la asignación de dos tipos de inteligencia al área emocional como son la Inteligencia Interpersonal o “capacidad para discernir y responder apropiadamente a los estados ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de otras personas” y la Inteligencia Intrapersonal que hace referencia a “la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta”.

Figura 1. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner



Fuente: Elaboración propia a partir de Gardner (1983)

No obstante, quienes acuñaron realmente el concepto de Inteligencia Emocional como tal, fueron los psicólogos norteamericanos Peter Salovey y John Mayer (1990) haciendo una fusión de los conceptos de Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal que proponía Gardner y afirmando que la Inteligencia Emocional es:

La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 186).

Aún así, no sería hasta 1995 cuando Daniel Goleman, un investigador y periodista del *New York Times*, popularizara el concepto de Inteligencia Emocional en su libro “*Emotional Intelligence*” definiéndola como “la aptitud vital básica que nos permite tomar las riendas de nuestros impulsos emocionales, comprender los sentimientos más profundos de nuestros semejantes, manejar amablemente nuestras relaciones” (Goleman, 2003, p. 15).

Desde entonces, el constructo de Inteligencia Emocional ha evolucionado de forma indudable, convirtiéndose en un tema de gran actualidad y objeto de interés y debate para muchos psicólogos y educadores, hasta el punto en el que no se considera el sistema emocional como un elemento agitador de la inteligencia, sino como un potenciador de la misma.

En 2006, Darder y Bach ofrecen su propia definición de inteligencia emocional, en la que también la mencionan como el conjunto de habilidades que nos permiten reconocer con exactitud los sentimientos y emociones, tanto los nuestros como los de los demás, además de utilizarlas a nuestro favor para el cumplimiento de metas u objetivos previstos, y como guía en las relaciones que mantenemos con otras personas (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p.96).

Por otro lado, Salvador (2010) señala que la inteligencia emocional supone la manera en la que entendemos el mundo y, en consecuencia, la forma de actuar que tenemos. Añade que no se trata de una sola habilidad, sino que engloba un conjunto de características personales como las actitudes, los sentimientos, la autoconciencia, etc. (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p.97).

En 2015, Gallardo-Vázquez y Gallardo-López aportan su propia definición de inteligencia emocional, definiéndola como

la capacidad que desarrolla la persona a lo largo de su vida para percibir adecuadamente los estados emocionales, expresándolos de forma conveniente; comprender el significado de la información que nos suministran nuestras propias emociones, regular los propios estados emocionales y manejar las emociones de los demás.

Tras haber realizado un recorrido por las distintas definiciones de inteligencia emocional, se puede afirmar que la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades y habilidades que nos permiten reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás; nos otorga el dominio para controlarlas y gestionarlas de manera adecuada y utilizarlas para mejorar nuestras vidas, tanto a nivel personal como laboral o en las relaciones sociales.

Por ende, la inteligencia emocional abarca una dimensión personal en cuanto a autoconocimiento de nosotros mismos, y una dimensión social al atender las exigencias y deseos de los demás. Es por ello por lo que, la inteligencia emocional y, particularmente, las emociones, juegan un papel muy relevante en nuestras vidas y se hace necesario otorgarle un espacio de atención dentro del ámbito de la educación.

2.2 Modelos de inteligencia emocional

De la misma manera que ocurre con la conceptualización del término de Inteligencia Emocional, han sido muchos los autores que han elaborado su propio modelo de inteligencia emocional, ajustándolo a la percepción que ellos tienen del constructo.

En términos generales, cuando se habla de modelos de inteligencia emocional, podemos observar una estructuración en tres grandes categorías: Los modelos mixtos en los que se incluyen rasgos de la personalidad y diversas destrezas afectivas, los modelos de habilidades que se centran únicamente en aquellas habilidades que permiten el procesamiento de la información emocional y otros modelos que complementan a los anteriores.

En este apartado realizaremos una revisión de los principales modelos de inteligencia emocional como son el modelo de Goleman (1995) y el modelo de Bar-On (1997), ambos pertenecientes a los modelos mixtos, y el modelo de Salovey y Mayer (1990) que se incluye dentro de los modelos de habilidades (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p.46).

2.2.1 Modelo de Goleman

Daniel Goleman (1995), en su modelo, sigue la misma línea que en su definición del concepto. Plantea, de forma novedosa, un cambio que permitiese establecer una complementariedad entre el Cociente Intelectual (CI) o desarrollo cognitivo, es decir, todo lo asociado a la razón, a lo científico, al cerebro, etc., y lo que él denomina Coeficiente Emocional (CE) o desarrollo emocional, es decir, todo lo asociado a los sentimientos, los instintos, al corazón, etc.

Este autor destaca cinco elementos determinantes en su desarrollo, los cuales están estrechamente entrelazados:

- *Conciencia emocional o Autoconciencia*: Puede ser definida como la habilidad del ser humano para interpretar los mecanismos físicos, mentales y emocionales que operan en la vida diaria dentro de él. Es decir, a través de la autoconciencia emocional podemos identificar los estados emocionales concretos que vivimos. Algunos ejemplos de autoconciencia serían la detección de un pensamiento negativo, la capacidad para asociar signos físicos con emociones o la correcta evaluación de reacciones.
- *Control de las emociones o Autorregulación*: Es la habilidad de controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo. Es decir, responsabilizarse de los propios actos o a lo que también nos referimos como "pensar antes de actuar". El control de las emociones comprende la habilidad para calmarse en momentos de estrés, derivar ideas negativas o destructivas a canales más positivos, identificación de los cambios de humor o la comprensión del efecto de nuestra conducta sobre los otros.
- *Motivación*: Es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y buscando soluciones.
- *Empatía o Conciencia Social*: Es la transferencia de atención hacia el otro, desarrollando la capacidad de escuchar, entender, interpretar y comprender las emociones de los demás. Según Goleman (1995), tener empatía no significa adoptar las emociones de otras personas como propias y tratar de complacer a todo el mundo, sino ser capaz de escuchar el mensaje que hay detrás de las palabras que alguien pronuncia.

- *Habilidad social*: Entendemos este último elemento de la inteligencia emocional, como el conjunto de capacidades que nos permiten dar respuesta al entorno y relacionarnos mejor con las personas que nos rodean, llegando a ser una influencia positiva sobre ellos. Es la habilidad para transmitir mensajes verbales y no verbales, como pensamientos o sentimientos, de manera eficiente, clara y creíble.

Las tres primeras dimensiones dependen fuertemente de la propia persona, correspondiéndose con el propio yo: ser consciente de uno mismo, saber controlar en cierto modo los propios estados de ánimo y motivarse a sí mismo. En contraposición, las otras dos dimensiones, hacen referencia a la relación con las otras personas, configurando ambas la competencia social. Es por ello que esta perspectiva está considerada una teoría mixta, ya que incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos.

2.2.2 Modelo de Bar-On

El modelo de Bar-On (1997) entiende la Inteligencia Emocional como “la capacidad de entender y encaminar nuestras emociones para que estas trabajen para nosotros y no en contra, lo que nos ayuda a ser más eficaces y a tener éxito en distintas áreas de la vida” (Bar-On, 1997, p.15). Consideró que la inteligencia emocional influía en el éxito, la salud y el bienestar psicológico, distinguiendo en su modelo cinco grandes componentes de esta que, a su vez, se subdividen en diversas habilidades y capacidades (ver tabla 2):

- El *componente intrapersonal*: basado en el conocimiento de las propias emociones.
- El *componente interpersonal*: es el punto central de las relaciones con los demás.
- El *componente del manejo del estrés*: relacionado con la regulación de las emociones.
- El *componente del estado de ánimo*: enfocado en la motivación del individuo en la organización de su vida.
- El *componente de adaptabilidad o ajuste*: compuesto por habilidades que permiten la gestión efectiva de los cambios.

Tabla 2. Habilidades que integra cada componente de la Inteligencia Emocional

Componente Intrapersonal
- Asertividad
- Auto concepto
- Autorrealización
- Independencia emocional
- Comprensión emocional de sí mismo
Componente Interpersonal
- Empatía
- Responsabilidad social
- Relaciones interpersonales satisfactorias
Componente del manejo del estrés
- Tolerancia al estrés
- Control de los impulsos
Componente del estado de ánimo
- Felicidad
- Optimismo
Componente de adaptabilidad
- Solución de problemas
- Flexibilidad
- Prueba de la realidad

Fuente: Elaboración propia a partir de García Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010).

2.2.3 Modelo de Salovey y Mayer

Los psicólogos norteamericanos John Mayer y Peter Salovey han ido reformulando su modelo en sucesivas ocasiones (1990,1997 y 2000). Tras sus últimas aportaciones, el modelo que proponen Salovey y Mayer es uno de los más utilizados en la comprensión de la inteligencia emocional y contempla las siguientes cuatro etapas, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior:

- *Percepción emocional*: Son las habilidades que se construyen en la edad infantil y que nos permiten identificar diferentes tipos de emociones, tanto en uno mismo como en los demás, así como el significado que tienen a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresión corporal. A medida que vamos madurando, nuestro abanico de emociones se va ampliando.
- *Facilitación emocional del pensamiento*: Las emociones entran en el sistema cognitivo dentro de este nivel. Consiste en la capacidad de usar la emoción para facilitar el razonamiento o la capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y el olor.
- *Comprensión emocional*: Es la habilidad para resolver problemas e identificar que emociones son semejantes. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel.
- *Regulación emocional*: Implica el manejo y regulación de forma reflexiva de las emociones con el fin de producir un crecimiento intelectual, emocional y personal.

2.3 Diferencia entre Inteligencia y competencia emocionales

Del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales, siendo estos dos conceptos diferenciados. En el concepto de competencia se incorpora el saber, el saber hacer y el saber ser. Las competencias básicas que una persona debe dominar al finalizar la escolarización obligatoria es aún un tema de debate, sin embargo, si que existe un convencimiento en la necesidad de desarrollar competencias que van más allá de las competencias profesionales habituales. Por ejemplo, hacia los años ochenta, comenzó a difundirse el término de "habilidades sociales" que, pasaría a denominarse "competencia social" durante la década de los noventa.

Del mismo modo que ocurre con la inteligencia emocional, la delimitación del concepto de Competencia Emocional es muy debatido por los autores que tratan sobre ello. Tanto es así que existen autores, como Salovey y Mayer que, para ellos, las competencias sociales se deben complementar con las competencias emocionales y lo designan como competencias socio-emocionales. Mientras otros, como Goleman (1995) o Bar-On (1997), optan por nombrarlas específicamente como competencias emocionales.

Carolyn Saarni (1999) fue la primera en definir el término de competencia emocional desligado del concepto de inteligencia emocional. Dentro de su modelo, esta autora define la competencia emocional como el conjunto de habilidades y capacidades que una persona requiere para afrontar situaciones en un entorno cambiante y propiciar ventajas competitivas, mejor adaptación, eficiencia y una mayor confianza en sí misma. Es decir, además de conocer y saber gestionar nuestras emociones, destaca la influencia que el entorno ejerce como condicionante.

Bisquerra (2003) reformuló su propia definición de competencias emocionales, entendiendo por estas “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.22). Partiendo de esta nueva conceptualización, elabora un modelo de competencias emocionales basado en cinco elementos:

- *Conciencia emocional*: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, saber darles nombre y captar el clima emocional de un contexto determinado.
- *Regulación emocional*: capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, así como la capacidad para autogenerarse emociones positivas.
- *Autonomía emocional*: capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo.
- *Inteligencia interpersonal*: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, lo que implica asertividad, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, etc.

- *Competencias para la vida y el bienestar*: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales.

Figura 2. Cinco dimensiones de la Competencia Emocional



Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra y Pérez (2007).

Existe una cierta confusión entre los términos de inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional. Lo que no ponen en duda autores como Brackett y Salovey (2006), es que la competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre individuos y ambiente y, como consecuencia, confiere más importancia al aprendizaje y el desarrollo. Por tanto, tiene unas aplicaciones educativas inmediatas.

3. La Educación Emocional

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse, como mínimo, dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. La educación tradicional siempre ha valorado más los aspectos cognitivos de los alumnos sobre los emocionales, incluso la formación de la afectividad era vista como entorpecedora del conocimiento. Durante muchos años, el principal objetivo académico ha sido el desarrollo del cociente intelectual ignorando el componente afectivo de la persona. Sin embargo, recientes estudios afirman que, además de ser totalmente compatibles el desarrollo de ambos aspectos, existe un equilibrio entre lo racional y lo emocional, y esta relación es tan armoniosa que la habilidad intelectual se incrementa. (Frashwater y Stickley, 2004).

El pensamiento, aunque parezca ser racional, está cargado de aspectos emocionales. Pongamos como ejemplo una situación tan común como cuando tenemos que resolver un problema que nos plantea la vida. En este caso, activamos nuestra parte más racional para buscar posibles soluciones o salidas a nuestro problema. Sin embargo, lograrlo nos produce sensaciones, emociones y sentimientos positivos. En tanto sucede todo lo contrario en el caso de fracasar. Por lo que es posible afirmar que la capacidad para atender y entender las emociones, experimentar de manera clara los sentimientos y poder comprender los estados de ánimo, tanto negativos como positivos, son aspectos que influyen de manera decidida sobre la salud mental del individuo, afectan a su equilibrio psicológico y, por ende, a su rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Aunque el énfasis de los cambios educativos está puesto principalmente en el impacto que la tecnología está provocando en nuestras vidas, una corriente paralela y complementaria a esta rescata la importancia y la urgencia de educar las emociones y los sentimientos, con el objetivo de alcanzar esa finalidad de la educación que antes mencionábamos. De esta manera, y reafirmandonos en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963), la educación actual comienza a considerar a la persona en su totalidad, lo que significa que no se debe tener en cuenta solo los aspectos cognitivos, sino también los motivacionales, actitudinales y afectivos.

La educación emocional tiene como propósito el desarrollo de competencias emocionales. Es decir, educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver los problemas. Bisquerra (2005, p. 96) define la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Para Bisquerra (2005, p.97), la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico y en la formación permanente durante toda la vida. La educación de las emociones tiene que servir como puente para aproximar lo que queremos ser y lo que somos, partiendo de actitudes afectivas que fomenten en los niños una combinación efectiva del pensamiento, la emoción y la acción.

3.1 La importancia de educar las emociones

La necesidad de trabajar la inteligencia emocional a lo largo de la vida ocupa un lugar central, igual que lo hacen las emociones. Estas, ejercen un papel imprescindible en el funcionamiento psicológico de los individuos ya que de ellas depende nuestro éxito o fracaso ante las diferentes situaciones que se nos presentan. La inteligencia emocional, por su parte, permite manejar estas emociones de forma eficiente, dotando al individuo de confianza y seguridad.

La inteligencia emocional se desarrolla y se va modificando a lo largo de toda la vida, sin embargo, los primeros años son cruciales, pues es cuando se forjan las habilidades emocionales y se asientan las bases de esta (Goleman, 1995). Además, según Henao y García (2009) es en la infancia cuando los niños son conscientes de sus emociones y cuando comienzan a ser capaces de reconocer las emociones de los demás y sus causas.

Para Palomino (2010) “aprender o adquirir esta inteligencia emocional es un proceso que toma su tiempo, un camino sinuoso, con altibajos y que, sin embargo, vale la pena atravesar porque en el control de nuestras emociones está la clave de nuestra felicidad”.

Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008, p.429-431) sostienen que la inteligencia emocional posee numerosos beneficios. Por un lado, mejora de las *relaciones interpersonales*, es decir, permite al alumnado compartir con otras personas información sobre su estado emocional y comprender las emociones de los demás. Por otro lado, mejora el *bienestar psicológico* del alumnado, pues existen estudios realizados en Estados Unidos que muestran que los alumnos con una inteligencia emocional mayor desarrollada tienen menos síntomas físicos, menos síntomas de ansiedad o depresión, menos rumiación y utilizan más estrategias para solucionar problemas.

Autores como Zubizarreta (2019) también sostienen que un buen desarrollo de la inteligencia emocional incide positivamente en el rendimiento académico del alumno. Las personas con menor inteligencia emocional pueden experimentar más situaciones de estrés y dificultades emocionales durante los estudios, al contrario de los que poseen más habilidades emocionales. Goleman (1995), indica:

La investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión adecuada de las emociones e impulsos perturbadores, no solo mejora la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico (p.12).

Por último, mantienen que la inteligencia emocional mejora las conductas disruptivas del alumnado. Por ejemplo, las conductas antisociales o las conductas destructivas que presentan algunos alumnos pueden estar asociadas a un bajo déficit emocional y esto provoca un mayor riesgo a caer en prácticas negativas como desórdenes alimenticios, violencia, suicidios, etc.

Todo ello, hace más que evidente la necesidad de educar la inteligencia emocional, promoviendo las habilidades necesarias que permitan lograr un óptimo desarrollo evolutivo y socioemocional de los individuos.

3.2 El papel de la escuela en la promoción de la inteligencia emocional

El desarrollo de la inteligencia está muy ligado a la educación de los sentimientos, porque cuando la educación no los incluye, no pasa de ser una simple instrucción.

No podemos negar que las disposiciones sentimentales tienen un componente innato, pero sabemos también que, históricamente, la familia ha sido considerada el primer y más importante agente de socialización de valores, habilidades, destrezas, actitudes y de construcción de la personalidad, entre otros.

Sin embargo, en los últimos años, han ido surgiendo cambios en la estructura familiar. Castro et al. (2007, p.116) constatan que la organización familiar actual es más compleja, que los roles se han diversificado y que su función socializadora se ha debilitado. Así, afirman que podemos considerar la escuela un segundo agente de socialización, pues el alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, es decir, periodos en los que se produce principalmente su desarrollo emocional.

Tradicionalmente, la escuela ha centrado su atención únicamente en las competencias cognitivas del alumno. De esta forma, los maestros no tenían en cuenta el fomento de otras capacidades que estuvieran más centradas en el control de situaciones adversas que la vida demandara fuera. En este sentido, Goleman (1996, p.77) afirma que “este es precisamente el problema, la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades -o de oportunidades- a la que debemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida”. Por lo tanto, el papel de la escuela no era el de preparar a los alumnos para convivir con los demás, ni el de permitirlos comprenderse a sí mismos o percibir sus emociones para aprender a lidiar con ellas, sino todo lo contrario, su papel era el de un mero transmisor de conocimientos.

Actualmente, la escuela ya no tiene como única función la de enseñar, sino también educar partiendo desde un enfoque más amplio y humanista, conceptualizada por Gardner (1985) como una “*escuela centrada en el individuo*” con una visión ajustada a todos los ámbitos del alumno, no solo al aspecto cognitivo. Una escuela donde el desarrollo de la competencia emocional del individuo esté presente el currículo.

En este sentido, con anterioridad al año 2006 no se encuentra referencia alguna a las emociones o a la educación emocional dentro de la legislación educativa española que presentamos en la Tabla 3. No es hasta la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) cuando vemos por primera vez integrarse las emociones en el cuerpo legislativo: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales” (LOE, 2006). Dentro de esta ley, la educación emocional se sitúa al mismo nivel que otros temas tradicionalmente considerados relevantes como la expresión oral o escrita o la competencia digital.

Tabla 3. Legislación en España en materia educativa

Ley Educativa	Año
Ley General de Educación	1970
Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación	2002
Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación	2006
Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la educativa	2013
Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	2020

Fuente: Elaboración propia a partir de la legislación educativa en España.

Con la llegada de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se realiza una modificación de la anterior. En lo relativo a la educación emocional, la LOMCE no introduce ninguna novedad, de hecho, no incluye la expresión “Educación emocional” en ningún caso, ni a ninguno de sus derivados como son las competencias emocionales y la inteligencia emocional. Sin embargo, a partir de esta legislación, hubo comunidades en las que el trabajo de las emociones se incluyó mediante la introducción de asignaturas de libre configuración con el fin de garantizar la educación integral de la persona, como fue el caso de Canarias.

La recién ley entrada en vigor, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) que, al igual que en el caso de la LOMCE, es una normativa que modifica la

LOE, introduce por primera vez y de forma específica la expresión educación emocional un mínimo de cinco veces, lo que Bisquerra considera un avance importante hacia la práctica (Bisquerra, 2021). Sin embargo, la premisa de la inclusión de la educación emocional como parte de una formación básica no se cumple, no parece haber un criterio claro que permita discernir qué parámetros han sido tenidos en cuenta para incluir o no la educación emocional en la legislación relativa a los contenidos mínimos del currículo.

En conclusión, la inteligencia emocional parte de la convicción de que la escuela debería promover situaciones que posibiliten el desarrollo de la sensibilidad y el carácter de los alumnos, sobre la base de que el quehacer educativo se involucre tanto el ser físico como el mental, afectivo y el social, en un todo.

3.3 La función del maestro en el desarrollo de la inteligencia emocional

Como se menciona anteriormente, el alumno pasa gran parte de su infancia en las aulas y es en esta etapa donde presentan bastante facilidad para adentrarse en el mundo de los sentimientos. Para que el alumno aprenda y desarrolle habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones, necesitará de un educador emocional, por lo que los docentes se convierten en un agente activo de su desarrollo afectivo.

La enseñanza es una profesión cargada de emociones. Mientras que, para enseñar matemáticas o geografía, el profesor debe poseer conocimientos y actitudes hacia la enseñanza de esas materias, las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesor debe incentivar al alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades (Bisquerra, 2009). Pero, no se busca sólo a un profesor que tenga conocimientos óptimos de la materia a impartir, sino que además se convierta en modelo de equilibrio emocional, de habilidades empáticas y de resolución reflexiva de los conflictos interpersonales, como fuente de aprendizaje para sus alumnos. Así, el profesor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos.

Es aquí donde recae la importancia de la profesión como educador y formador, pero, muchas veces, corre el peligro de provocar los efectos contrarios a los deseados.

Como afirma el pedagogo estadounidense Haim (1972), los profesores que saben ponerse en el lugar de sus alumnos y les dedican palabras desde el respeto, contribuyen a que la jornada escolar este menos marcada por la rabia, el miedo o la frustración. Es decir, generar un ambiente lo menos agresivo posible, hará el trato más humano. Por el contrario, los profesores que se enfrentan con regularidad a sus alumnos o con desprecio, no deben sorprenderse de que sus discípulos pisoteen las emociones de sus compañeros sin consideración alguna, pues los niños aprenden a expresar sus emociones observando como lo hacen los adultos más cercanos y significativos, especialmente los padres y los educadores.

Por ello, los profesores pueden y deben ser en todo momento, educadores, en el más amplio sentido de la palabra. Su acción no tendría que limitarse a la de sancionar conductas inadecuadas o evaluar fríamente los conocimientos del alumnado. El diálogo entre profesor y alumnos es fundamental. Entender al alumno como persona, que tiene una dimensión superior al de mero estudiante, es imprescindible para poder comprender sus problemas y ayudarlo a resolverlo. Según Goleman (1995), educar a los niños con inteligencia emocional significa ayudarles a navegar por el difícil mundo de las emociones, no ahogándolas, sino dirigiéndolas y equilibrándolas. Pero, en este sentido, el papel del educador no debe quedar reducido a promover únicamente el desarrollo de la inteligencia emocional, también lo es procurar que los niños no pierdan, conforme van creciendo y avanzando en el sistema educativa, esa capacidad emocional con la que comienzan a principios de su escolarización y que les permite abrirse con relativa facilidad ante lo emocional.

Finalmente, como sostiene Goleman (1998), los alumnos que tienen profesores inteligentes emocionalmente disfrutan más asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos, pues los profesores son un modelo adulto para seguir, ya no solo como la figura que posee el conocimiento, sino como la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida.

3.4 La educación emocional en la formación de los docentes

Para obtener mejores resultados en el proceso de alfabetización emocional es importante la formación previa del docente. Este será el precedente a que el profesorado sea un buen referente para sus alumnos, junto a otros agentes de socialización. Como subrayan Fernández-Berrocal y Extremera (2002, p.6) “los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase”.

Para ello, ha de contar con una preparación y un apoyo por parte de las familias del alumnado. Según Santamaría (2010, p.81):

Para educar emocionalmente el profesor ha de contar con una formación específica en educación emocional, orientada al desarrollo de competencias emocionales como paso previo para ser un claro referente de sus alumnos junto con el papel de la familia y el grupo de iguales, en calidad de agentes de socialización emocional.

Así, el primer paso es que el profesorado se forme de manera inicial en este terreno, sin embargo, y aunque su importancia es reconocida por parte del Ministerio de Educación, no se ha producido una incorporación obligatoria a los programas de formación de maestros.

En lo que concierne a la formación inicial del docente, el problema más significativo suele ser que se otorga mayor importancia a la formación académica que a la observación y prácticas innovadoras, a los aspectos cognitivos que, a los afectivos, es decir, se sigue formando a los docentes para dar clases y no para mediar procesos de aprendizaje.

En la misma línea, Diker y Terigi (en Chacon, 2008) afirman que la formación inicial está escasamente vinculada con la realidad de los centros escolares y, por consiguiente, los egresados describen dificultades y desconocimiento en relación con aspectos didácticos, la planificación, evaluación y dirección de los grupos de clase, así como estrategias que faciliten el desarrollo de las habilidades socio-emocionales, las

cuales ni siquiera son contempladas en la planificación. Esta realidad, precisa la revisión del diseño curricular de la carrera de Educación.

Bisquerra (2005, p.100) considera que “la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales” del profesorado de todos los niveles educativos. El autor propone la implantación de una asignatura sobre “Educación emocional” en la formación inicial del profesorado, incluyendo contenidos de educación moral y competencia social, entre otros. Para consolidar esta idea, defiende que además de una formación inicial, en la vida profesional de un educador es también necesaria una formación continua y permanente mediante programas de formación de formadores en Educación emocional que les permita desarrollar competencias emocionales para ponerlas en práctica en el aula y favorecer así el desarrollo de dichas competencias también en el alumnado. Esta fase es donde el propio sujeto asume su preparación, teniendo la oportunidad de ampliar, consolidar y adquirir diferentes conocimientos que mejoren su desempeño profesional. La formación de un docente emocionalmente inteligente no alcanza un límite, sino que se traduce en un desarrollo continuo.

López (2005, p.114), por su parte, considera que educar emocionalmente al alumnado no significa llevar a cabo actividades, sino desarrollar actitudes y formas de expresión teniendo presentes las emociones de este. De esta manera, apuesta por la intervención mediante *programas* de educación emocional, entendidos éstos como planes “de acción o actuación, sistemática y organizada, al servicio de las metas educativas que se consideran válidas” (2003, p.9). A su vez, asegura que es conveniente que la familia conozca estos programas de educación emocional con el objetivo de poder colaborar todos en su logro.

Por otro lado, los maestros social y emocionalmente competentes desarrollan su docencia a través del apoyo a sus alumnos, del desarrollo de sus habilidades y fortalezas, de la cooperación y la comunicación. Es esencial que el docente conozca bien el grupo con el que va a trabajar, ya que cuanto mayor sea el conocimiento, mayor será la eficiencia de la acción pedagógica. Mediante la observación y los diálogos se debe tratar de conocer todos los aspectos posibles, pues todos son importantes y han de ser tenidos en cuenta con el fin de satisfacer las necesidades del alumnado. Para Connell (1997, p.91):

Ser profesor no es sólo cuestión de poseer un cuerpo de conocimientos y capacidad de control de un aula. Eso se podría hacer con un ordenador y un bastón. Para ser profesor es igual de importante la capacidad de establecer relaciones humanas con las personas a las que se enseña.

A pesar de ser el tema de las emociones considerado un tema complejo, esta dificultad no debe permitir que sea descuidada. No debe ser visto como una barrera, sino más bien como un desafío a ser enfrentado por los maestros para el bien estar de sus alumnos. Con esto, no se pretende desvalorizar la inteligencia racional, sino concienciar a la sociedad sobre la importancia de los beneficios que se obtienen al encontrar el equilibrio entre ambas inteligencias, la racional y la emocional. Apoyando esta visión, Tejada (2009) se refiere a un momento coyuntural que requiere de un gran esfuerzo por parte de las universidades para ayudar a los profesores a desarrollar nuevas competencias y a hacer el cambio de un modelo de docencia centrado en el profesor a un modelo centrado en el alumno y sus capacidades.

III. DESARROLLO DEL ESTUDIO

Aplicación del Test TMMS-24 para el análisis y descripción de la IE

1. Planteamiento del problema

Si efectivamente, como afirman los autores anteriormente mencionados, se hace necesario que el profesorado posea una adecuada Inteligencia Emocional para poder fomentarla y transmitirla en sus aulas, ¿Cómo es su IE?, ¿Están lo suficientemente formados en este campo?, ¿Ellos mismos consideran importante su impulso y desarrollo, tanto a nivel personal como en el alumnado? Y en caso afirmativo, ¿Conocen las estrategias y herramientas para ello?

2. Hipótesis

Teniendo en cuenta el objetivo general del presente documento, que se centra en el análisis de la competencia emocional que posee el futuro profesor de Educación Infantil y Educación Primaria, se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

- Hipótesis 1: El nivel de competencia emocional del futuro profesorado puede ser insuficiente, lo que influiría en el clima emocional del aula y el rendimiento académico de los alumnos.
- Hipótesis 2: Existe una diferencia significativa en las puntuaciones entre mujeres y hombres, siendo las mujeres quienes presentan puntuaciones más altas y por ende, mayor capacidad para reconocer y expresar emociones, así como para comprender las emociones de los demás.
- Hipótesis 3: El profesorado tiene una formación escasa o nula en Inteligencia Emocional que le proporcione herramientas y estrategias para trabajarla en el aula.

3. Método

3.1 Diseño metodológico

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, el estudio que se presenta a continuación es de carácter exploratorio y descriptivo.

Es una investigación exploratoria debido a que se partió prácticamente de una ausencia de datos en nuestro medio sobre la inteligencia emocional de la población en estudio, dirigida a los estudiantes de educación de la Universidad de Valladolid, pretendiendo dar una visión general de tipo aproximado respecto a la problemática abordada, que corresponde a un tema educativo-social novedoso y escasamente estudiado.

Es una investigación descriptiva, pues se realiza una descripción de las características básicas del problema y sus manifestaciones mediante el análisis de cada uno de sus componentes.

Según el nivel de medición y análisis, la investigación es cuantitativa, ya que proyecta sintéticamente en cuadros y gráficos, con valores porcentuales, sobre los cuales se ha realizado el respectivo análisis.

3.2 Muestra

En el presente estudio se analiza una muestra total de 92 estudiantes recogida aleatoriamente durante los meses de febrero a abril de 2023, siendo 82,6 % de los participantes del género femenino y un 17,4% del género masculino. La edad de los participantes está comprendida entre los 18 y 29 años, siendo la edad más frecuente los 22 años.

Los criterios de selección incluyeron al alumnado matriculado en el grado de Educación Infantil, grado de Educación Primaria, la Doble titulación o Máster en Educación de la Universidad de Valladolid, tanto en la Facultad de Educación de la ciudad de Palencia, como la de Valladolid.

El alumnado de Educación Infantil lo forman X participantes, constituyendo el X%. El alumnado de Educación Primaria formado por X participantes, siendo un X%. El alumnado del programa de estudios conjuntos constituido por X participantes, formando el X%. Y finalmente, el alumnado de Máster lo constituyen X personas, estableciendo el X% restante.

3.3 Instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado para el desarrollo de este estudio fue el “Trait Meta Mood Scale” en su versión reducida y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) de la original de Salovey y Mayer (1995). La versión americana original consiste en una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad de regularla.

A su vez, en el cuestionario realizado, se han incluido algunas preguntas para conocer el perfil de los estudiantes participantes como la edad o los estudios concretos que realizan, así como una serie de preguntas cerradas sobre la formación que han podido recibir en Inteligencia emocional y la importancia que atribuyen a la misma.

3.3.1 Cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

La Inteligencia Emocional se midió a través del Trait Meta Mood Scale-24 (Extremera et al., 2004), un auto informe que puede considerarse la primera medida de la Inteligencia Emocional, en general. Este cuestionario está compuesto por tres dimensiones:

- Atención a las emociones: Se refiere a la conciencia que tenemos de nuestras propias emociones, la capacidad para reconocer nuestros sentimientos y saber lo que significan.
- Claridad emocional: se refiere a la facultad para conocer y comprender las emociones, sabiendo distinguir entre ellas, entendiendo como evolucionan e integrándolas en nuestro pensamiento.
- Reparación emocional: se refiere a la capacidad de regular y controlar emociones positivas y negativas.

Cada ítem es evaluado a través de una escala de tipo Likert en el que la puntuación se sitúa entre 1 (nada de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). En la evaluación del cuestionario se otorga una puntuación final a la suma de las ocho preguntas de cada dimensión, pudiendo así obtener cada dimensión entre 8 y 40 puntos. Para la interpretación de los resultados es necesario observar la distribución de los rangos de las puntuaciones totales en cada dimensión, los cuales se muestran a continuación:

Tabla 4. Puntuaciones del TMMMS-24 según dimensión y sexo

	Puntuación Mujeres	Puntuación Hombres
ATENCIÓN	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21
	Adecuada percepción 25 a 35	Adecuada percepción 22 a 32
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33
CLARIDAD	Debe mejorar su comprensión < 23	Debe mejorar su comprensión < 25
	Adecuada comprensión 24 a 34	Adecuada comprensión 26 a 35
	Excelente comprensión > 35	Excelente comprensión > 36
REPARACIÓN	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 34	Adecuada regulación 24 a 35
	Excelente regulación > 35	Excelente regulación > 36

Fuente: Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004).

Si bien puntuaciones altas en claridad y reparación son adecuadas, no ocurre lo mismo con la atención emocional, que puede llevar a la hipervigilancia de las emociones y sensaciones. En consecuencia, puede producirse hipocondrías por el exceso de miedo o preocupación.

3.4 Procedimiento

Para la realización de este estudio, en primer lugar, se realizó una revisión de la literatura científica existente sobre esta temática y, una vez analizada, se determinó el instrumento de estudio.

Para recoger la información necesaria, se realizó la adaptación del instrumento TMMS-24 a un formato digital mediante la plataforma Microsoft Forms, al cual se añadieron dos secciones más, una primera para conocer el perfil de los encuestados y una última para saber la importancia que le atribuyen a la Inteligencia emocional en su formación (ver Anexo 1). El tiempo disponible para ello ha sido medible, pero dejando libertad total a los participantes para su realización.

La distribución del instrumento de recogida de datos ha sido llevada a cabo mediante la facilitación de un enlace a los estudiantes de la Facultad de Educación de Palencia y Valladolid durante los meses de febrero de 2023 a abril de 2023. En total, contestaron de manera voluntaria 100 estudiantes.

3.5 Análisis de datos

El análisis de los datos se ha realizado a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

4. Resultados

En el apartado que se expone a continuación se presenta los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento de estudio (ver Anexo I), así como la interpretación de estos.

La muestra final fue de 92 sujetos. Se descartaron 8 personas que habían contestado el cuestionario porque no eran estudiantes de ninguna de las titulaciones objeto de estudio.

Del total de la muestra, el 82,6% eran mujeres. Presentaban edades comprendidas entre 18 y más de 29 años, siendo la edad más frecuente los 22 años (22,8%). Las titulaciones han mostrado una participación bastante similar en el estudio: Grado en Ed. Infantil (25%), Grado en Ed. Primaria (39,1%), y Doble Grado en Ed. Infantil y Ed. Primaria (35,9%).

En cuanto al curso en el que se encontraban las personas participantes, también hay poca variabilidad: Cuarto (20,7%); Quinto (19,6%); Segundo (18,5%); Primero (14,1%); Tercero (12%); He finalizado mis estudios (12%); Máster (2,2%) y Otro (1,1%).

En la Tabla 5 se indican los estadísticos descriptivos del TMMS-24. Se puede observar que, las puntuaciones medias pertenecientes a las dimensiones de atención y reparación emocional entrarían dentro de los rangos que nos indican un nivel adecuado de competencia, tanto para hombres como mujeres, según la evaluación que nos proponen Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Sin embargo, en la dimensión de claridad emocional, su resultado pertenecería a un nivel adecuado de competencia en el caso de las mujeres, pero no es así para los hombres, los cuales deberían mejorarla en términos generales.

Tabla 5. Descriptivos del TMMS-24

	<i>Atención</i>	<i>Claridad</i>	<i>Reparación</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Varones (N=16)	25,62 (6,56)	24,44 (6,43)	30,19 (6,13)
Mujeres (N=76)	29,82 (4,45)	25,05 (5,31)	27,84 (5,33)
<i>Media</i>	29,09 (5,10)	24,95 (5,49)	28,25 (5,51)

A continuación, en la Tabla 6, se muestran los estadísticos comparativos de cada ítem con el fin de poder analizar individualmente cada dimensión. En la atención emocional, los ítems en los que los futuros maestros dieron puntuaciones más altas, por encima de los tres puntos, fueron: presto mucha atención a los sentimientos con una media de 4,01 (0,82), normalmente me preocupo mucho por lo que siento con una puntuación media de 3,92 (0,92) y pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo con una media de 4,41 (0,75). Los ítems menos considerados fueron que no dedican mucho tiempo a pensar en sus sentimiento y emociones, siendo la menor valorada la de no pensar a menudo en sus emociones con una media de 3,04 (0,95).

Respecto a los ítems de la claridad emocional, todos estuvieron rondando los tres puntos por encima o por debajo, siendo las puntuaciones de todos los ítems muy próximas. Los más destacados fueron que llegan a comprender sus propios sentimientos y suelen ser conscientes de ellos en diferentes contextos. Sin embargo, encontraron mayores dificultades en saber decir como se sienten.

En último lugar, los ítems que conforman la reparación emocional, al igual que la primera dimensión, tuvieron puntuaciones que rondan por encima de los tres puntos. El aspecto más destacado fue que los futuros maestros cuando están felices tienen mucha energía con una puntuación media de 4,66 (0,49) o se preocupan por tener un buen estado de animo con una media de 4,01 (0,80). Sin embargo, encontramos una gran diferencia en las puntuaciones referidas a pensar en los placeres de la vida cuando están tristes con una media de 2,88 (1,81) o cambiar su estado de ánimo cuando están enfadados con una media de 3,27 (1).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del TMMS-24

Ítems	M	SD
Dimensión Atención Emocional		
1. Presto mucha atención a los sentimiento.	4,01	0,82
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	3,92	0,92
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	3,45	1,05
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo.	4,41	0,75
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	3,49	1,04
6. Pienso en mi estado de animo constantemente.	3,04	0,95
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	3,44	0,93
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	3,46	0,96
Dimensión Claridad Emocional		
9. Tengo claros mis sentimientos.	3	0,97
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	3,01	0,99
11. Casi siempre sé como me siento.	3,03	0,93
12. Normalmente conozco mis sentimientos en diferentes situaciones.	3,30	0,77
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	3,37	0,84
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	2,77	1,02
15. A veces puedo decir cuales son mis emociones.	3,29	0,78
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	3,38	0,81
Dimensión Reparación Emocional		
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	3,36	1,06
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	3,34	0,98
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	2,88	1,18
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	3,31	0,99
21. Si doy demasiados vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	3,35	1,08
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	4,01	0,80
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	4,66	0,49
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	3,27	1

Tabla 7. Diferencias en Inteligencia Emocional en función del género

	Rango promedio		U Mann-Whitney	<i>p</i>
	Mujer	Varón		
Atención	50,16	29,09	329,5	0,004
Claridad	47,59	41,31	525,0	0,392
Reparación	44,80	54,59	478,5	0,181

Como se observa en la Tabla 7, el resultado de la prueba U de Mann-Whitney reportó diferencias estadísticamente significativas en función de la variable sexo en una de las dimensiones del TMMS-24. El nivel de atención es mayor ($Z = -2,876$) entre mujeres ($Md = 31$) y varones ($Md = 25$).

Tabla 8. Resultados en porcentajes en el TMMS-24

PERCEPCIÓN Y ATENCIÓN EMOCIONAL	COMPRENSIÓN Y CLARIDAD EMOCIONAL	REGULACIÓN Y REPARACIÓN EMOCIONAL
Debe mejorar su atención 19,6%	Debe mejorar su comprensión 41,3%	Debe mejorar su reparación 20,7%
Adecuada atención 75,0%	Adecuada comprensión 54,3%	Adecuada reparación 65,2%
Presta demasiada atención 5,4%	Excelente comprensión 4,3%	Excelente reparación 14,1%

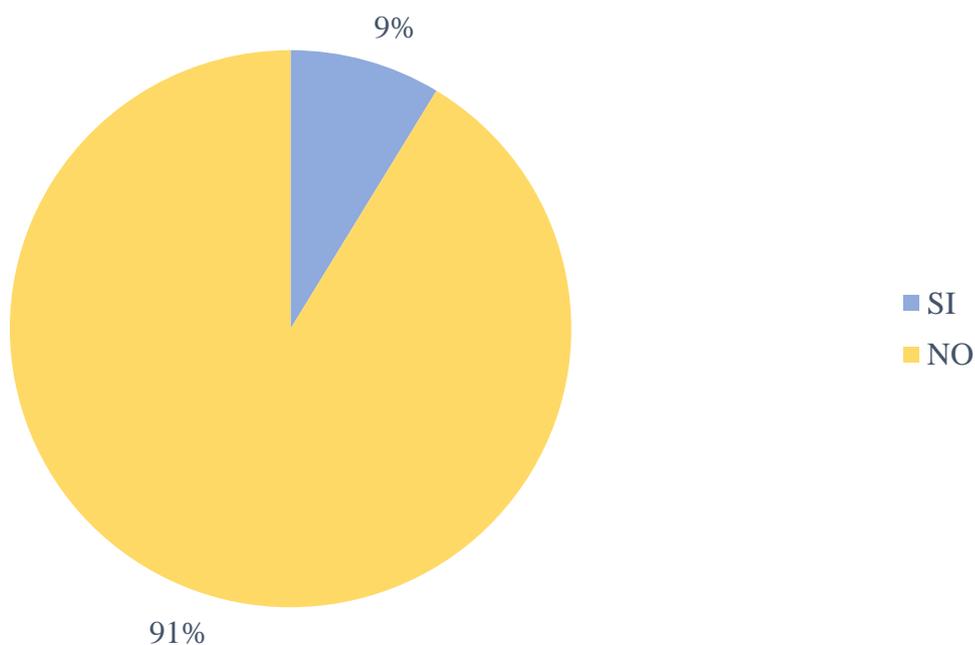
Tal y como observamos en la Tabla 8, la mayoría de los participantes posee una adecuada atención emocional, constituyendo un 75% de la muestra. El 25% restante debería mejorarla, ya sea por prestar poca (19,6%) o por prestar demasiada (5,4%).

En cuanto a los resultados obtenidos en el factor de claridad emocional, la mayoría (54,3%) posee unos niveles adecuados de comprensión emocional. Existe un gran grupo de participantes (41,3%) que deberían mejorar este aspecto, mientras que otro pequeño grupo destaca por su excelente claridad (4,3%).

En los resultados obtenidos en el factor de reparación emocional, se muestra un alto porcentaje de participantes con adecuada reparación (65,2%). En este caso, existe un porcentaje, menor que en la dimensión anterior, que ha de mejorarla (20,7%) y otro que destaca por su excelente reparación (14,1%).

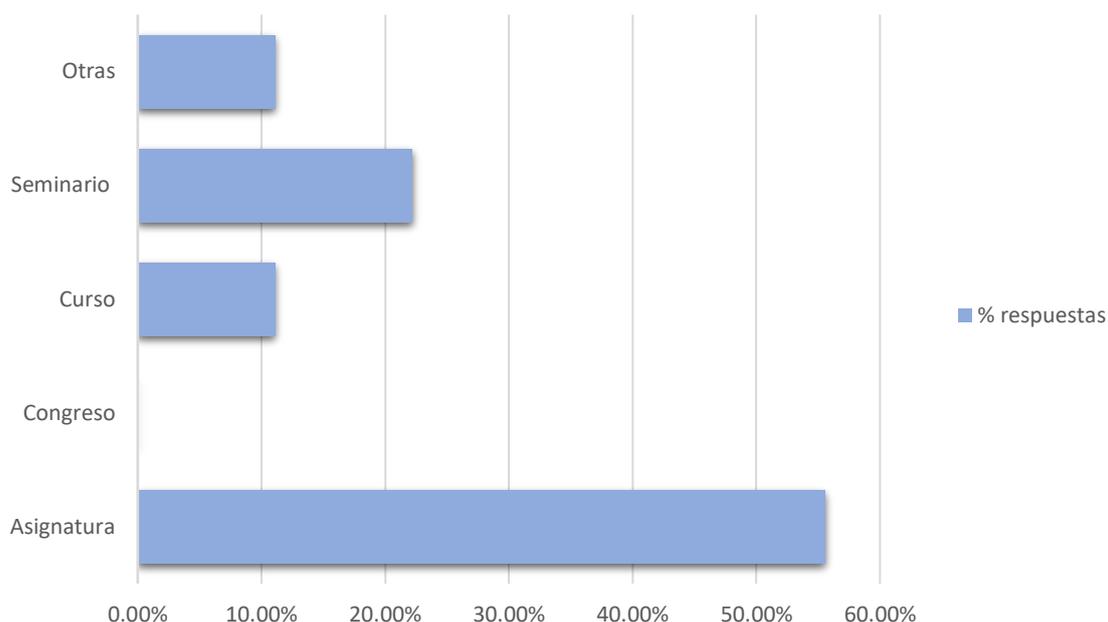
Por otro lado, el 97,8% de las personas encuestadas consideran que la manera de gestionar sus emociones puede influir en el aula. Y tan solo el 8,7% afirma haber recibido formación en Inteligencia Emocional en su formación universitaria, tal y como se indica en la Figura 3. El 91,3% restante corresponde a 91 personas que constataron no haber recibido ningún tipo de formación.

Figura 3. Formación en el ámbito de la Inteligencia Emocional



Del 8,7% que dice haber recibido dicha formación, afirman haberlo hecho por diferentes vías, siendo en mayor medida a través de Asignaturas (62,5%) del título de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria y en igual porcentaje en cursos, seminarios y temario dentro de la asignatura (12,5% respectivamente). El 90,2% considera importante que los maestros reciban dicha formación desde los estudios oficiales de grado y el 1,1% considera que es importante pero que lo haría por su cuenta.

Figura 4. Tipo de formación en IE de los participantes



Entre las personas que consideran importante recibir formación en Inteligencia Emocional desde el grado: la mayoría (53,3%) opina que debería ser a través de una formación de 6 ECTS (150 horas de duración); seguido por los 22,8% que opinan que debería tener una mayor carga docente (9 ECTS, 225 horas); y los 17,4% que opinan que debería incluso tener más de 225 horas de duración. Por último, solamente el 4,3% opinan que dicha formación debería ser menor de 150 horas. Hubo un 2,2% de personas que no contestaron este ítem.

El 100% considera su labor como maestro/a como una oportunidad de crecimiento personal; y el 94,6% estaría dispuesto a formarse en Inteligencia Emocional por sus propios medios.

5. Discusión

El objetivo principal de este estudio fue determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional en la formación de futuros docentes de Educación Infantil y educación Primaria. Así, y a la vista de los resultados obtenidos, se plantea la siguiente discusión de datos.

Los resultados obtenidos, en términos generales, nos permiten observar que los futuros maestros no perciben en sí mismos una alta competencia emocional, ya que la mayoría de los participantes concluyen en niveles considerados sólo como adecuados en las tres dimensiones analizadas. De esta forma, coincidimos con el estudio efectuado por Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón (2017) que demostraron que los docentes de infantil y primaria obtienen mayores puntuaciones dentro del rango “adecuado” que, por ejemplo, docentes de otros niveles educativos.

Este resultado podría considerarse óptimo en lo que se refiere a la *atención emocional*, pues como se mencionaba anteriormente, no es recomendable prestar poca (desatención emocional) ni demasiada (pensamiento rumiativo) atención a nuestros sentimientos y estados de ánimo. En este caso, un gran porcentaje (75%) presta buena atención a sus sentimientos y emociones. Hemos de destacar que existe un grupo (19,6%) que no atiende demasiado a las mismas, es decir, tiene poca habilidad para detectar las propias emociones y las ajenas y, por lo tanto, de anticiparse a sus reacciones y a las de otros, afectando ello a la interacción social (Miranda, 2006, p.84). Por otro lado, existe un grupo (5,4%) que atiende excesivamente a las mismas, lo cual es considerado como algo perjudicial para su bienestar, llegando a generar un estado de ánimo negativo. Thayer et al. (2003) afirmaron:

Las personas atentas emocionalmente se caracterizan por estar vigilando en todo momento el progreso de sus estados de ánimo en un esfuerzo por intentar comprenderlos, lo cual no siempre es productivo para el individuo, sobre todo cuando una alta atención a las emociones no va seguida de una suficiente capacidad para discriminar sus causas, motivos y consecuencias.

Para corroborar esta idea, autores como Caruso y Salovey (2004) mantienen que la atención emocional es importante para que el individuo se adapte al entorno personal, siempre y cuando esta no se presente de manera obsesiva. Fernández-Berrocal (2004), por su parte, encontraron en sus estudios que, en estos casos, los individuos tienden a poseer altas puntuaciones en depresión.

Referente a la *claridad emocional*, un alto porcentaje (54,3%) es capaz de percibir sus emociones y las del resto. Según Caruso y Salovey (2004), se espera que estos individuos “sean capaces de entender las causas de las emociones personales y ajenas, así mismo, relacionarse con varias emociones e incluso con emociones complejas” (Miranda, 2006, p.85). En cuanto a la *reparación de emociones*, vemos que existe un alto porcentaje (65,2%) con capacidad para interrumpir y regular emociones negativas, prolongando las positivas, lo cual les permite crecer emocional e intelectualmente.

Sin embargo, afirmar que la Hipótesis 1 realizada al comienzo de este estudio es correcta sería un error, pues, en lo relativo a la claridad emocional y la reparación de emociones, los futuros maestros aún estarían demasiado lejos de la excelencia.

Por otro lado, el análisis llevado a cabo según las puntuaciones directas de la escala, nos indica que existe diferencias con relación al género de los individuos, aunque sin llegar a alcanzar diferencias significativas. Esta falta de significatividad estadística podría encajar con una tendencia a la “igualdad generacional” propia de los últimos años en estudios realizados con alumnos universitarios (Pérez-Bonet y Velado-Guillén, 2017). La puntuación media fue superior en las mujeres en las variables de atención emocional y claridad emocional, siendo la puntuación en reparación emocional ligeramente superior en hombres. Estos resultados coinciden con Sánchez-Huéscar (2018) quien en su estudio confirma que las docentes de educación infantil y primaria obtuvieron medias superiores en estas variables, mientras que los hombres obtuvieron mejores resultados en la variable de reparación emocional. Sin embargo, otros autores expusieron que las mujeres presentaron medias superiores en las tres dimensiones (Molero y Pantoja, 2015). Es probable, tal y como afirman Palomera Martín et al. (2006), que estas diferencias se deban al estereotipo cultural en el que la mujer se proyecta más hábil para atender y percibir las emociones, mientras que el hombre aparece más controlado en las suyas. Contrariamente, otros no encontraron diferencias significativas entre las distintas variables (Cazalla-Luna

et al. 2015; Gutiérrez-Moret et al. 2016). Aún así, no podemos confirmar que la segunda hipótesis del presente estudio sea cierta, pues estos datos pueden estar condicionados por las diferencias de número entre mujeres y hombres participantes.

Dentro de la dimensión de atención emocional, el ítem que mostró máxima significación fue “presto mucha atención a mis sentimientos”. Salovey (2006) explicó que este uso, comprensión y manejo de las emociones es mayor en mujeres que en hombres. De igual modo, las mujeres presentaron diferencias en inteligencia emocional porque sus rasgos de identidad son más expresivos que los rasgos de los hombres.

Los resultados obtenidos ofrecen datos muy alentadores al indicarnos que casi el total de los participantes (98%) consideran que una buena Inteligencia Emocional es importante para el posterior desarrollo emocional de los alumnos, afirmando que les permite conocer, manejar y expresar sus emociones, lo que constituye uno de los aspectos esenciales para Goleman (1998). A pesar de ello y de mostrar unos niveles adecuados de Inteligencia Emocional, es obligatorio decir que son pocos los docentes partidarios de la educación emocional que reconocen haber recibido una formación específica en la misma y conocer las estrategias necesarias para transmitirla. No podemos generalizar conclusiones, especialmente dada la insuficiente representatividad de la muestra analizada, pero observando los datos obtenidos y coincidiendo con Trujillo González et al. (2020), podemos señalar que una parte del profesorado podría no contar con la suficiente formación inicial para enfrentar las emociones en el aula, corroborando la tercera y última hipótesis planteada en el presente estudio.

Para concluir este apartado, quisiera señalar algunas de las limitaciones encontradas en la realización de la presente investigación. Estas limitaciones han estado ocasionadas principalmente por las características de la muestra, ya que no ha sido lo suficientemente heterogénea. Lo ideal habría sido encaminar la muestra hacia una heterogeneidad de perfiles docentes en cuanto a edad o género. Otra de las limitaciones a tener en cuenta ha sido la posible artificialidad de los comportamientos ya que puede ser que los participantes no hayan contestado de forma sincera y hayan mostrado una imagen distinta a la que realmente tienen de sí mismos.

IV. CONCLUSIONES

Tras la realización del presente trabajo fin de grado, podemos concluir con las siguientes deducciones.

La mayoría de los estudiantes de educación y recién titulados parecen tener un nivel adecuado de Inteligencia Emocional, pero todavía hay un grupo importante que necesita ser consciente de sus limitaciones emocionales y trabajar en la mejora de estos aspectos en su vida, tanto profesional como personal. Por lo tanto, es adecuado el planteamiento de asignaturas o cursos de formación en Inteligencia Emocional dirigidos al alumnado universitario que permita a los futuros maestros estar formados en este terreno, ya que esto les ayudará a desarrollar habilidades para comprender y gestionar las propias emociones, así como las de sus alumnos.

Casi la totalidad de los participantes considera importante el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado, manifestando múltiples beneficios en este ámbito a nivel personal y social. Por ello, es necesario que el desarrollo de la Inteligencia emocional sea contemplado tanto en las aulas de Educación Infantil como de Educación Primaria. En el primer caso, su trabajo puede presentarse mediante actividades que acerquen a los más pequeños a conocer las diferentes emociones, mientras que, en el segundo caso, puede presentarse de un modo transversal a través de las diversas áreas impartidas.

Es importante destacar que la formación en Inteligencia Emocional no puede quedar limitada a una mera formación inicial, sino que debe concebirse como una tarea continua y constante en la formación de todo docente, ya que es una habilidad que se puede seguir desarrollando a lo largo de toda la vida.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M.C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en docentes españoles. *Revista electrónica de investigación y Docencia creativa*, 6, 170-193. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45497/6-15.pdf?sequence=1>
- Ausubel, D.P. (1963). *The Psychology of Meaning Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bar- On, r. (1997). *The Bar-on Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Brackett, M.A. y Salovey, P. (2006). *Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. (6º ed.). Barcelona: Faros.

- Bisquerra, R. (2021). Inteligencia emocional, competencias y educación. Inteligencia emocional y bienestar IV. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigación*, 11-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8166539>
- Callaza-Luna, N., Ortega-Álvarez, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* 14, 152-164.
- Castro, M^a.M., Ferrer, G., Majado, M^a.F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. y Zapico, M^a.H. (2007). *La escuela en la comunidad*. Barcelona:Grao.
- Chacón Corzo, M. (2008). *Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial del docente*. *Educere*, 12 (41), 277-287.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia.
- Connell, R. W. (1997). *Escuela y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ekman, P. (1984). *Expression and the nature of emotion*. Hillsdale: Erlbaum.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Mestre, J.M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Revista Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 139-153.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 431-436.

- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Freshwate, D. y Stickley, T. (2004). *The heart of the art: emotional intelligence in nurse education*. *Nursing Inquiry*, 11 (2), 91-98.
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J.A. (2015). *La inteligencia y educación emocional en el aula*. Sevilla: Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos del Profesorado*, 3 (6), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ginott, H.G. (1972). *El arte de enseñar*. Herder.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional en la educación*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Henoa, G. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 761-783.
- Herrador, J. (1991). Las emociones y su expresión en la primera infancia. Las vías facial y vocal. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (49), 65-82.

Izard, C. (1991). *Psychology of emotions*. New York: Plenum.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado núm. 106, Madrid, España, 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Boletín Oficial del Estado núm. 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Ley Orgánica 3/2020, de 9 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado núm. 340, Madrid, España, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

López Cassá, É. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Ciss-Praxis.

López Cassá, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 153-167.

Marina, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Plataforma Editorial.

Miranda, M.A. (2006). *Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología* (Tesis inédita de maestría). Universidad autónoma de Nuevo León. México.

Mora, T. y Sanguinetti, A. (2004). *Diccionario de neurociencia*. Alianza Editorial.

Nussbaum, M. (2015). *Paisajes del pensamiento*. Paidós.

- Palomera Martín, r., Gol-Olarte Márquez, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con Inteligencia Emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:eb8becd9-c751-4f2e-ab55-e6a068d9ce47/re34128-pdf.pdf>
- Palomino, M. J. (2010). *La importancia de la inteligencia emocional*. <https://www.mentefilosofica.com/2010/08/la-importancia-de-la-inteligencia.html>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Reina, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. *Revista de Innovación y experiencias educativas*.
- Salovey, P. (2006). The Agenda for Future Research. En Druskat, V., Sala, F., Mount, G. (Eds.), *Liking Emotional Intelligence and Performance at Work*, 267-272. Nueva Jersey: Psychology Press.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*. United States: Basic Books.
- Sánchez-Huésca, I. (2018). *Influencia de la inteligencia emocional en la competencia auto percibida de los docentes de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Santamaría, J. (2010). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Tejeda, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15. <http://goo.gl/hmdqqk>

Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E.M., Trujillo Gonzales, M.C. y Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 226-244. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8675/pdf>

Zubizarreta, V. (3 de octubre de 2019). *¿Se pueden educar las emociones?* Ie-inteligenciaemocional.com. <https://ie-inteligenciaemocional.com/educativa/se-pueden-educar-las-emociones/>

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario para evaluar la inteligencia emocional en la formación de los docentes

Este formulario está destinado a estudiantes de Grado o Máster en el ámbito de la educación, con el fin de conocer el tratamiento de la inteligencia emocional en la formación de los futuros docentes.

Duración: 5 minutos aproximadamente

- **SECCIÓN 1:** Datos estadísticos generales

Edad:

Sexo:

Titulación que está cursando o ha cursado recientemente:

Nivel:

- **SECCIÓN 2:** Test TMMS-24

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas, siendo:

1- Nada de acuerdo

2- Algo de acuerdo

3- Bastante de acuerdo

4- Muy de acuerdo

5- Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

- **SECCIÓN 3: Formación**

A continuación, se presentan una serie de preguntas cerradas sobre la formación docente en Inteligencia Emocional. Seleccione la única opción que se ajuste más a su opinión.

29. ¿Crees que la manera de gestionar tus emociones puede influir en el aula?

- Si
- No

30. ¿Has recibido formación en Inteligencia emocional en la universidad?

- Si
- No

30.1 Si la has recibido ¿De qué tipo ha sido dicha formación?

- Seminario
- Asignatura
- Curso
- Otro (especificar)

30.2 Si no la has recibido ¿Consideras importante que los maestros recibiéramos dicha formación?

- Si, nos tendrían que formar desde el grado
- Si, pero formándome por mi cuenta
- No lo considero importante

30.2.1 Si consideras importante que nos formen en Inteligencia Emocional desde el grado ¿Cuántas horas de formación crees que serían adecuadas?

- Menos de 150 horas
- 150 horas (Asignatura de 6 créditos)
- 225 horas (Asignatura de 9 créditos)
- Más de 225 horas

31. ¿Consideras tu labor como maestro/a una oportunidad de crecimiento personal?

- Si
- No

32. ¿Estarías dispuesto a formarte en Inteligencia Emocional por tú propia cuenta?

- Si
- No

