



**FACULTAD DE DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

# **LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**AUTOR/A: MARINA DEL CARMEN VEGA VICARIO  
TUTOR/A: JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ SÁEZ**

**Palencia, 19 de junio de 2025**

## **RESUMEN**

Este trabajo de investigación se enfoca en las emociones ya que están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y gracias a la inteligencia emocional, nos permite reconocerlas con el fin de poder gestionarlas y controlarlas para así llevar una vida confortable en todos los ámbitos.

En el ámbito educativo, es primordial que los futuros docentes adquieran competencias emocionales que les permita tanto gestionar las emociones, como acompañar en el desarrollo emocional de los alumnos y alumnas.

A través de un estudio cuantitativo basado en el cuestionario TMMS-24, se ha analizado el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes del Grado de Educación infantil, destacando la importancia de incluir la formación emocional en los docentes.

## **ABSTRACT**

This research focuses on emotions because they are present in our lives from birth, and thanks to Emotional Intelligence, they allow us to recognize them in order to manage and control them, leading a comfortable life in all areas.

In the educational field, it is essential that future teachers acquire emotional skills that allow them to both manage emotions and support their students' emotional development.

Through a quantitative study based on the TMMS-24 questionnaire, the level of emotional intelligence in students in the Early Childhood Education degree was analyzed, highlighting the importance of including emotional training for teachers.

## **PALABRAS CLAVE**

Emoción, educación emocional, inteligencia emocional, competencias emocionales, maestros de Educación Infantil.

## **KEYWORDS**

Emotion, emotional education, emotional intelligence, emotional competencies, early childhood education teachers.

# ÍNDICE

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>                                                       | <b>6</b>  |
| <b>2. OBJETIVOS.....</b>                                                          | <b>7</b>  |
| <b>3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....</b>                                     | <b>8</b>  |
| <b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>                                             | <b>10</b> |
| <b>4.1. LAS EMOCIONES.....</b>                                                    | <b>10</b> |
| 4.1.1. Concepto de emoción, educación emocional y competencia emocional.....      | 10        |
| 4.1.2. Clasificación de las emociones.....                                        | 10        |
| 4.1.3. Funciones de las emociones.....                                            | 13        |
| <b>4.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....</b>                                        | <b>15</b> |
| 4.2.1. Concepto de inteligencia emocional.....                                    | 15        |
| 4.2.2. Principios de la inteligencia emocional.....                               | 16        |
| 4.2.3. Modelos de la inteligencia emocional.....                                  | 17        |
| 4.2.3.1. Modelos mixtos.....                                                      | 17        |
| 4.2.3.2. Modelos de habilidades.....                                              | 20        |
| 4.2.3.3. Otros modelos.....                                                       | 21        |
| 4.2.4. Importancia de la inteligencia emocional.....                              | 25        |
| <b>4.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN<br/>INFANTIL.....</b> | <b>27</b> |
| <b>4.4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO.....</b>                        | <b>28</b> |
| <b>5. METODOLOGÍA.....</b>                                                        | <b>30</b> |
| <b>5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....</b>                                            | <b>30</b> |

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>5.2. MÉTODO DE TRABAJO.....</b>                                                            | <b>30</b> |
| <b>5.3. CONTEXTO DONDE SE HA REALIZADO LA PROPUESTA.....</b>                                  | <b>32</b> |
| <b>5.4. INTERVENCIÓN Y PROPUESTA A LOS FUTUROS MAESTROS/AS DE<br/>EDUCACIÓN INFANTIL.....</b> | <b>32</b> |
| <b>6. RESULTADOS.....</b>                                                                     | <b>36</b> |
| <b>6.1. DISCUSIÓN.....</b>                                                                    | <b>39</b> |
| <b>7. CONCLUSIONES.....</b>                                                                   | <b>44</b> |
| <b>8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....</b>                                                     | <b>46</b> |
| <b>9. ANEXOS.....</b>                                                                         | <b>52</b> |

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado correspondiente al Grado de Educación Infantil, cursado en la Facultad de Educación de Palencia, aborda el tema de la inteligencia emocional de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil.

Está organizado en seis apartados principales y un séptimo apartado en el que se recogen las referencias bibliográficas empleadas en la elaboración del trabajo.

Comienzo exponiendo los objetivos que pretendo conseguir con este proyecto. Después está la justificación del tema elegido, exponiendo las razones por las que considero que es un tema importante para los maestros y las maestras de Educación Infantil. Seguidamente está la fundamentación teórica sobre la que se basa todo el trabajo. En él expongo de manera más profunda los conceptos e ideas del tema que investigo. Conceptos como las emociones, la educación emocional, la inteligencia emocional, la competencia emocional y la inteligencia emocional en los maestros de Educación Infantil.

El siguiente apartado es la metodología, en el que expongo el método de trabajo, el contexto donde se ha realizado la propuesta y el proceso llevado a cabo durante la intervención.

Tras ello están los resultados que obtengo, dando respuesta a los objetivos que he propuesto al inicio del documento.

Y finalmente están las conclusiones donde reflexiono sobre los diferentes aspectos que he abordado.

## **2. OBJETIVOS**

El principal objetivo que se persigue en este trabajo es analizar información acerca de la educación emocional y la inteligencia emocional en futuros maestros/as de Educación Infantil.

Los objetivos específicos son:

- Concienciar sobre la necesidad y la importancia de incluir la educación emocional en las aulas.
- Evaluar las competencias emocionales de los futuros docentes mediante la utilización del cuestionario TMMS-24.

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

Son muchos los motivos por los que he decidido decantarme por este tema para realizar mi Trabajo de Fin de Grado, por un lado, por mi entusiasmo y curiosidad por aprender sobre un tema que considero imprescindible para mi labor como futura docente y, por otro lado, porque las emociones son clave en los maestros/as debido a que según cómo transmitan las cosas pueden tener diferentes repercusiones en los niños y las niñas.

La inteligencia emocional constituye una destreza esencial para el crecimiento personal y profesional de cada persona. En el contexto educativo, la dimensión emocional ha cobrado una importancia creciente, ya que los docentes tienen un papel clave no solo en la formación académica del alumnado, sino también en su crecimiento social y emocional.

Además, la capacitación de los maestros/as en inteligencia emocional resulta imprescindible hoy en día, ya que favorece el desarrollo de competencias necesarias para gestionar las emociones de los estudiantes, mejorar la comunicación y el clima dentro del aula, y fomentar un entorno de aprendizaje seguro y positivo. Además, la formación en este ámbito beneficia a los propios docentes, ya que les permite adquirir herramientas para regular sus emociones, incrementar su bienestar emocional y, en general, mejorar su calidad de vida.

Por estas razones, busco reflejar las ventajas que ofrece el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos y alumnas y la relevancia de una adecuada conciencia y formación de los docentes en este ámbito para poder enseñarla de manera eficaz a los estudiantes. Esta formación, tanto inicial como continua, permitirá al docente asignar a la inteligencia emocional un papel crucial en el aula, formando personas emocionalmente responsables.

Por tanto, el desafío no recae únicamente en la escuela para educar emocionalmente a los niños y niñas, sino que también implica formar a todos los agentes educativos que participan en el desarrollo personal de los estudiantes

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1. LAS EMOCIONES

#### 4.1.1. Concepto de emoción, educación emocional y competencia emocional

→ Emoción. Conjunto de modificaciones fisiológicas, cognitivas y motoras que surgen de la evaluación consciente o inconsciente de un estímulo, en un contexto específico y en relación a las metas de una persona en un instante particular de su vida.

→ Educación emocional. Bisquerra (2020) explica que es un concepto complejo que no puede ser definido en pocas palabras. De todos modos, se puede resumir en los siguientes términos: proceso educativo, continuo y permanente, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo emocional, como elemento esencial al desarrollo cognitivo, y juntos son elementos constituyentes para el desarrollo de la personalidad en su totalidad. Por lo tanto, se plantea fomentar el desarrollo de habilidades y competencias emocionales que permitan a las personas gestionar de manera más eficaz sus emociones ante los desafíos diarios, con el objetivo de mejorar su bienestar tanto personal como social

→ Competencia emocional. Bisquerra & Pérez (2007), definen la competencia emocional como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar diversas actividades con un determinado nivel de eficacia y calidad.

#### 4.1.2. Clasificación de las emociones

Existen diversas teorías que clasifican las emociones. Pero una de las más extendidas es la del psicólogo Paul Eckman (1984), quien propuso la existencia de seis emociones

básicas. Ekman distingue entre emociones primarias y secundarias, ya que diversas investigaciones han evidenciado que las culturas difieren tanto en la manera de nombrar como de experimentar las emociones (ver figura 1).

### Figura 1.

*Rueda de las emociones de Robert Plutchik*

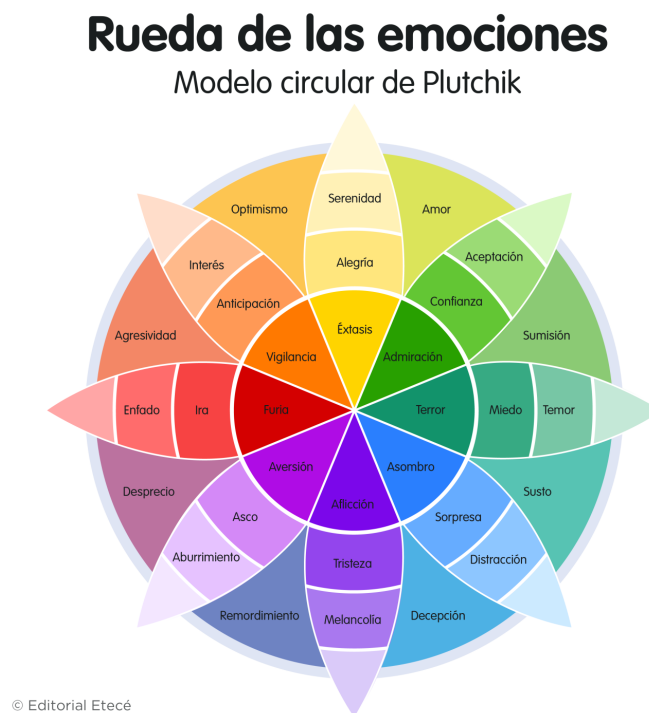


Figura 1. Rueda de las emociones de Plutchik, R. (2001).

Las emociones básicas o primarias son universales y están inscritas biológicamente en los seres humanos. Las emociones básicas son:

- **Alegría:** un estado agradable que genera bienestar y satisfacción. Por ejemplo, un niño/a que recibe una recompensa tras realizar algo bien.
- **Enfado:** surge ante situaciones agresivas u hostiles y motiva a la persona a protegerse o afrontar la situación. Un ejemplo sería un niño o niña que recibe un insulto de otro compañero.

- Miedo: es una reacción de lucha o huida que genera respuestas fisiológicas como tensión muscular o sudoración. Por ejemplo, cuando un niño o niña se pierde en un supermercado.
- Tristeza: se manifiesta como desesperanza y falta de motivación, como ocurre ante la pérdida de un ser querido
- Sorpresa: aparece frente a un acontecimiento inesperado y puede ser positiva o negativa, dependiendo de la causa y de la persona. Un ejemplo sería recibir una visita inesperada.
- Asco: se experimenta como una sensación de repulsión o rechazo, que puede generarse por una imagen, un sabor o una sensación táctil, como al probar comida en mal estado.

Y en cuanto a las emociones secundarias, se originan de la combinación de diversas emociones primarias y se expresan de acuerdo con las normas sociales, culturales y personales que cada individuo ha aprendido. Estas emociones tienen un carácter más complejo y elaborado a nivel intelectual, incorporando un fuerte componente cultural y tradicional que influye en cómo se manifiestan y se interpretan en diferentes contextos. Algunas emociones secundarias son:

- Decepción: combinación de la sorpresa y la tristeza. Por ejemplo, que un amigo/a no cumpla una promesa.
- Optimismo: combinación de alegría y anticipación. Por ejemplo, tener expectativas positivas sobre un partido de baloncesto.
- Alarma: combinación del miedo y sorpresa. Por ejemplo, una persona nota que alguien la está siguiendo.

- Amor: combinación de alegría y confianza. Por ejemplo, una conexión romántica con una persona.
- Sumisión: combinación de confianza y miedo. Por ejemplo, un trabajador/a se somete a las órdenes de su jefe, cuando este le asigna tareas fuera de su horario laboral y la trata de manera despectiva.

De igual manera, cada emoción básica puede presentarse con distintos niveles de intensidad, lo que posibilita una gran diversidad de emociones secundarias.

#### 4.1.3. Funciones de las emociones

Las funciones de las emociones en el artículo de Chóliz Montañés, M. (2005) según Reeve (1994) son las siguientes:

→ Función adaptativa: una de las funciones más importantes de las emociones es preparar al organismo para realizar de manera eficaz los comportamientos requeridos por las condiciones ambientales, movilizar la energía necesaria y dirigir la conducta (acercando o alejando) objetivos específicos. Plutchik (1980) destacó ocho funciones principales de las emociones y optó por un lenguaje funcional que identificara cada respuesta con su función adaptativa correspondiente. De esta manera, el proceso se vuelve más fácil de ejecutar y los métodos experimentales pueden usarse de manera conveniente para la investigación de las emociones. La relación correspondiente entre las emociones y sus funciones se muestra en la siguiente tabla (ver tabla 1):

**Tabla 1.**

*Funciones de las emociones (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)

La importancia de las emociones como mecanismo adaptativo ha sido resaltada por Darwin (1984), quien argumentó que las emociones ayudan a promover un comportamiento apropiado, lo que las hace muy importantes en la adaptación. Sin embargo, la emoción es uno de los procesos menos susceptibles a los principios de la selección natural (Chóliz y Tejero, 1995), estando conducida por tres principios que son propios. Los principios básicos que guían la evolución de las emociones son la acción directa de los hábitos útiles relevantes, los opuestos y el sistema nervioso.

→ Función social: Dado que una de las principales funciones de las emociones es promover el surgimiento de un comportamiento apropiado, la expresión de las emociones permite a los demás predecir su comportamiento asociado, lo que tiene un valor evidente en las relaciones interpersonales. Izard (1989) destacó diversas funciones sociales de las emociones, como facilitar la interacción entre las personas, regular el comportamiento de los demás, permitir la comunicación de estados afectivos o facilitar la conducta prosocial. Emociones como la felicidad pueden fomentar las conexiones y relaciones sociales, mientras que la ira puede evocar respuestas de evasión o confrontación. De cualquier modo, la expresión de emociones puede verse como un conjunto de estímulos discriminativos que ayudan a los demás a comportarse adecuadamente.

→ Función motivacional: La relación entre emoción y motivación están estrechamente vinculadas, ya que es una experiencia que acompaña a todo tipo de actividad y tiene dos características principales de la conducta motivada: dirección e intensidad. Las emociones inspiran un comportamiento positivo. Las conductas “llenas” de emociones parecen más enérgicas. Como hemos comentado, las emociones tienen una función adaptativa, facilitando las conductas necesarias para llevar a cabo de manera eficaz cada requerimiento. Así, la ira promueve respuestas defensivas, la felicidad promueve la atracción interpersonal, la atención sorprendente a nuevos estímulos, etc. Además, las emociones orientan nuestras acciones al favorecer que nos acerquemos o nos alejemos de ciertos objetivos, dependiendo de cómo han evolucionado estas respuestas emocionales. Esta función motivacional de las emociones está en línea con lo mencionado previamente sobre sus dos dimensiones fundamentales: el nivel de agrado o desagrado y la intensidad con la que se experimentan.

## **4.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

### **4.2.1. Concepto de inteligencia emocional**

La inteligencia emocional es un concepto importante para reconocer, entender y manejar las emociones. Por ello existen diversas definiciones de diversos autores (García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)).

Salovey y Mayer (1990) define la inteligencia emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Según Gardner (1993) la inteligencia emocional puede entenderse como la capacidad biopsicológica que permite a una persona procesar información y afrontar problemas dentro de su entorno cultural.

Goleman (1995) definió inicialmente la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer tanto los propios sentimientos como los de los demás, motivar y manejar adecuadamente las relaciones. Posteriormente, en 1998, reformuló este concepto señalando que implica reconocer los sentimientos propios y ajenos, motivar y gestionar las emociones tanto en uno mismo como en las relaciones interpersonales.

Y Bar-On (1997) la describe como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de una persona para afrontar con éxito diferentes aspectos del entorno.

#### **4.2.2. Principios de la inteligencia emocional**

Existen una serie de principios o competencias para obtener una correcta inteligencia emocional (García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)), que son los siguientes (Gómez et al., 2000):

→ Autoconocimiento: capacidad de conocerse a uno mismo y saber los puntos fuertes y débiles que cada uno tiene.

→ Autocontrol: capacidad de controlar los impulsos, mantener la calma y no perder los nervios.

→ Automotivación: habilidad para realizar las cosas por uno mismo/a, sin necesidad de ser impulsado por otra persona.

→ Empatía: habilidad para ponerse en la piel de otros, es decir, intentar entender la situación de otra persona.

→ Habilidades sociales: capacidad de interactuar con otras personas, utilizando estrategias comunicativas que permitan establecer relaciones eficaces y satisfactorias.

→ Asertividad: implica defender las propias ideas, afrontar los conflictos en lugar de evitarlos y aceptar las críticas constructivas que pueden contribuir al propio crecimiento.

→ Proactividad: habilidad para tomar la iniciativa ante problemas u oportunidades, responsabilizándose de sus propios actos.

→ Creatividad: capacidad para ver el mundo desde una perspectiva diferente y abordar los problemas con nuevas formas de pensamiento y soluciones innovadora.

#### **4.2.3. Modelos de la inteligencia emocional**

A lo largo del tiempo, han sido diversos autores los que han desarrollado sus propios modelos de inteligencia emocional, adaptando cada uno de ellos a su visión particular del concepto. Lo que ha llevado a diferentes formas de entender y medir la inteligencia emocional.

Cuando nos referimos a modelos de inteligencia emocional, hablamos de tres grandes categorías: los modelos mixtos en los que están incluidos los rasgos de la personalidad y destrezas afectivas, los modelos de habilidades se centran en destrezas específicas para gestionar la información emocional y utilizarla de forma adaptativa en el pensamiento y la conducta y otros modelos que complementan a los anteriores.

A continuación se presentan los principales modelos de la inteligencia emocional (García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)).

##### **4.2.3.1. Modelos mixtos**

Goleman (1995) y Bar-On (1997) incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la tolerancia a la frustración, la motivación, el manejo del estrés, la asertividad, la ansiedad, la confianza y/o persistencia.

##### **➤ Modelo de Goleman**

Daniel Goleman (1995, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)) establece una complementariedad entre el Cociente Emocional (CE) con el Cociente Intelectual (CI). Un ejemplo se puede ver en las diferencias entre una persona con un alto

coeficiente intelectual pero con baja habilidad laboral y otra persona con un coeficiente intelectual promedio y con gran capacidad de trabajo. Los dos pueden alcanzar el mismo objetivo, puesto que ambos conceptos se refuerzan mutuamente.

Los componentes que constituyen la Inteligencia Emocional según Goleman (1995) son:

- Conciencia de uno mismo: conocimiento que se posee sobre los estados internos, los recursos y las intuiciones propias.
- Autorregulación: consiste en controlar nuestros propios estados emocionales, impulsos y recursos internos.
- Motivación: se refiere a las tendencias emocionales que orientan o facilitan el logro de metas y objetivos.
- Empatía: implica ser consciente de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.
- Habilidades sociales: es la capacidad de generar respuestas positivas en otras personas, sin que esto signifique ejercer control sobre ellas.

#### ➤ Modelo de Bar-On

El modelo utiliza la frase “inteligencia emocional y social” para aludir a las habilidades sociales necesarias para moverse en la vida. Según Bar-On (1997, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)), la adaptabilidad de la inteligencia emocional y social es mayor a la inteligencia cognitiva. Este modelo está formado por diversos aspectos (ver tabla 2):

- Componente intrapersonal: está basado en el conocimiento de las emociones de uno mismo.
- Componente interpersonal: punto central de las relaciones con las demás personas.

- Componente de adaptabilidad: habilidades que permiten la gestión efectiva de los cambios.
- Componente del manejo del estrés: está relacionado con la regulación de las emociones.
- Componente del estado de ánimo en general: motivación de la persona en la organización de su vida.

**Tabla 2.**

*Habilidades que incluye cada componente de la Inteligencia Emocional*

| <b>Componente Intrapersonal</b>         |
|-----------------------------------------|
| Comprensión emocional de sí mismo       |
| Asertividad                             |
| Autoconcepto                            |
| Autorrealización                        |
| Independencia                           |
| <b>Componente Interpersonal</b>         |
| Empatía                                 |
| Relaciones interpersonales              |
| Responsabilidad social                  |
| <b>Componente de adaptabilidad</b>      |
| Solución de problemas                   |
| Prueba de la realidad                   |
| Flexibilidad                            |
| <b>Componente del manejo del estrés</b> |

---

Tolerancia al estrés

Control de los impulsos

---

**Componente del estado de ánimo en general**

---

Felicidad

Optimismo

---

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

#### **4.2.3.2. Modelos de habilidades**

##### ➤ Modelo de Salovey y Mayer

John Mayer y Peter Salovey han reformulado en varias ocasiones este modelo. En 1997 y 2000, los autores presentan sus nuevas contribuciones, que han permitido una optimización del modelo hasta establecerlo como uno de los más empleados y reconocidos .

Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes:

- Percepción emocional: capacidad para reconocer las emociones propias y ajenas mediante la expresión facial y otros factores como la voz o la comunicación no verbal.
- Facilitación emocional del pensamiento: habilidad para conectar las emociones con otras percepciones como el gusto y el olfato o, emplear la emoción para ayudar al pensamiento.
- Comprensión emocional: capacidad para solucionar los problemas e identificar qué sentimientos son parecidos.
- Dirección emocional: entender las repercusiones que los actos sociales tienen en las emociones y en la gestión de las emociones propias y ajenas.
- Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal: capacidad para mostrar receptividad hacia los sentimientos, ya sean buenos o malos.

#### 4.2.3.3. Otros modelos

➤ Modelo de Cooper y Sawaf

Cooper y Sawaf (1997, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)) denominaron a este modelo como el de los “Cuatro Pilares”, por su composición.

- Alfabetización emocional: formada por la sinceridad emocional, la vitalidad, la sabiduría, la retroalimentación, la percepción, el compromiso y la relación. Estos elementos favorecen la efectividad y la confianza personal.
- Agilidad emocional: relacionado con la confianza, la adaptabilidad y la autenticidad individual que abarca competencias para escuchar, manejar conflictos y conseguir resultados positivos en diversas situaciones complicadas.
- Profundidad emocional: integración de la vida cotidiana con el trabajo.
- Alquimia emocional: capacidad de innovar adaptándose a desafíos y tensiones.

➤ Modelo de Boccardo, Sasia y Frontela

Según Boccardo, Sasia y Frontela (1999, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)) se establecen las siguientes áreas:

- Autoconocimiento emocional: es la identificación de las emociones.
- Control emocional: capacidad para conectar emociones y ajustarlas a diversas circunstancias.
- Automotivación: canalizar las emociones para alcanzar una meta, fundamentalmente para permanecer en un estado de búsqueda constante y sostener la mente creativa en la búsqueda de soluciones.
- Reconocimiento de las emociones ajenas: capacidad que fomenta el autoconocimiento emocional.

- Habilidad para las relaciones interpersonales: generar emociones en otros.

➤ Modelo de Matineaud y Engelhartn

Mantineaud y Engelhartn (1996, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)) centraron su labor en medir la inteligencia emocional utilizando unos cuestionarios aplicados a diferentes ámbitos, incorporando como componentes de la inteligencia emocional:

- El conocimiento en sí mismo.
- La gestión del humor.
- Motivación de uno mismo de manera positiva.
- Control de impulso para demorar la gratificación.
- Apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

Este modelo se distingue de los demás por la apertura externa, introduciendo factores exógenos.

➤ Modelo de Elías, Tobías y Friedlander

Elías, Tobías y Friedlander (1999, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)) señalan como componentes de la Inteligencia Emocional:

- Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
- f Hacer frente a los impulsos emocionales.
- Plantearse objetivo positivos y planes para alcanzarlos
- Utilizar habilidades sociales.

Elías et al., (1999), integran los modelos anteriores para igualar la medición del constructo inteligencia emocional.

## ➤ Modelo de Rovira

Rovira (1998, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)) realiza una importante aportación con respecto a las habilidades componentes de la inteligencia emocional. El autor engloba el modelo en doce dimensiones (ver tabla 3):

**Tabla 3.**

*Doce dimensiones del modelo de Rovira.*

| <b>Actitud positiva</b>                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valorar más los aspectos positivos que los negativos                                                       |
| Resaltar más los aciertos que los errores, las utilidades que los defectos, el esfuerzo que los resultados |
| Hacer uso frecuente del elogio sincero                                                                     |
| Buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia                                                    |
| Ser consciente de las propias limitaciones y de las de los demás                                           |
| <b>Reconocer los propios sentimientos y emociones</b>                                                      |
| Reconocer los propios sentimientos y emociones                                                             |
| <b>Capacidad para expresar sentimientos y emociones</b>                                                    |
| Expresar sentimientos y emociones a través de algún medio o cal apropiado                                  |
| <b>Empatía</b>                                                                                             |
| Captar las emociones de otro individuo, a través del lenguaje corporal                                     |
| <b>Ser capaz de tomar decisiones adecuadas</b>                                                             |
| Integrar lo racional y lo emocional                                                                        |
| <b>Motivación, ilusión, interés</b>                                                                        |
| Suscitar ilusiones e interés por algo o alguien                                                            |
| <b>Autoestima</b>                                                                                          |
| Sentimientos positivos hacia sí mismo                                                                      |
| Confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos                                         |
| <b>Saber dar y recibir</b>                                                                                 |

---

Ser generoso

Dar y recibir valores personales: escucha, compañía y/o atención

---

**Tener valores alternativos**

---

Dar sentido a la vida

---

**Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones**

---

Capacidad de superarse en situaciones difíciles

---

**Ser capaz de integrar polaridades**

---

Integrar lo cognitivo y lo emocional

---

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

➤ Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional

Bonano (2001, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)) basa su modelo en los mecanismos de autorregulación emocional del individuo para manejar la emocionalidad de manera inteligente. El autor identifica tres categorías principales de actividad reguladora:

- Regulación de Control: acciones automáticas y funcionales enfocadas en la regulación inmediata de las respuestas emocionales.
- Regulación Anticipatoria: prever los próximos retos que pueden surgir.
- Regulación Exploratoria: obtener nuevas destrezas o recursos para preservar nuestra estabilidad emocional.

➤ Modelo Autorregulatorio de las experiencias Emocionales

Higgins et al. (1999, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)), se basan en la autorregulación de las emociones, al igual que ocurre con Bonano pero estableciendo los siguientes procesos:

- Anticipación regulatoria. Prever placer o malestar futuro.
- Referencia regulatoria. Adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.

- Enfoque regulatorio. Estados finales deseados: autorrealizaciones y aspiraciones contra responsabilidades y seguridades.

Este modelo es continuo del anterior que matiza diferentes procesos como la planificación emocional.

➤ Modelo de proceso de Barret y Gross

Barret y Gross (2001, citado en García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010)) incluyen en el modelo los siguientes procesos:

- Selección de la situación. Aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.
- *f* Modificación de la situación. Adaptarse para modificar su impacto emocional.
- *f* Despliegue atencional. Elegir la parte de la situación en la que presta atención.
- *f* Cambio cognitivo. Posibles significados que se eligen en una situación.
- *f* Modulación de la respuesta. Influnciar las tendencias de acción.

#### **4.2.4. Importancia de la inteligencia emocional**

Según García-Fernández, M., & Giménez Mas, S. I. (2010), la inteligencia emocional es esencial en el desarrollo humano y tiene gran relevancia en el ámbito educativo. Cejudo et al. (2015) afirman que el cerebro opera en un 90% con base en las emociones, por lo que es imprescindible educar emocionalmente, especialmente a los alumnos y alumnas. Según Danvila y Sastre (2010), la inteligencia emocional complementa a la inteligencia cognitiva y está estrechamente relacionada con el éxito, especialmente en el ámbito laboral.

González y González (2011) destacan que la inteligencia emocional mejora el clima social en la escuela, siendo beneficioso para el alumnado, padres y docentes. Ruiz y Carranza Esteban (2018) señalan que esta inteligencia fortalece el reajuste emocional y el desarrollo

individual. Para Rodríguez et al. (2011), la inteligencia emocional impacta en la vida cotidiana al mejorar el manejo de la ansiedad y la regulación emocional.

Pérez et al. (2019) indican que las personas con alta inteligencia emocional enfrentan mejor los sucesos vitales y experimentan mayor satisfacción. En el ámbito docente, una buena salud emocional del profesor influye positivamente en el aprendizaje, especialmente en adolescentes en proceso de formación (Puertas et al., 2020). Además, Valenzuela y Portillo (2018) subrayan que la motivación y el buen manejo emocional promueven la adquisición de la confianza y el conocimiento.

Diversos estudios (Usán y Salavera, 2019; Fernández Berrocal y Cabello, 2021) demuestran que la inteligencia emocional está directamente relacionada con el rendimiento académico, el bienestar emocional y la prevención de problemas. Pulido y Herrera (2017) destacan que debe fomentarse desde el hogar, la escuela y el trabajo. Para Gómez y Cano (2020), la inteligencia emocional ayuda a afrontar el estrés académico, mientras que Costa et al. (2021) señalan que toda acción humana está basada en respuestas emocionales formadas por la educación emocional previa.

Fragoso (2018) argumenta que todo proceso racional tiene una base emocional, mientras que Elizondo et al. (2018) se posicionan por incorporar los descubrimientos de la neurociencia en las metodologías educativas. Finalmente, Castañeda Quinteros (2020) detalla que la inteligencia emocional beneficia los ámbitos personal (autoestima), social (habilidades interpersonales), afectivo (reconocimiento emocional), cognitivo (integración emocional), y comunicativo (expresión emocional).

### **4.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Cedeño, M. A., & López, M. A. (2022), dice que los buenos docentes deben tener una alta conciencia emocional, saber gestionar sus emociones y las ajenas (Hosotani y Imai-Matsumura, 2011) y actuar como modelos para sus alumnos y alumnas. Su bienestar emocional influye positivamente en el desarrollo emocional y académico de los alumnos y alumnas, así como en el clima del aula. Por el contrario, una mala gestión emocional por parte del profesorado puede generar caos.

La gestión emocional requiere habilidades complejas como regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades para el bienestar. Sin embargo, ni la edad ni la experiencia garantizan estas competencias, y muchas veces los docentes no han recibido formación al respecto. Por ello, se considera esencial incluir la educación emocional en la formación inicial y continua del profesorado, especialmente en educación infantil.

En España, la orden ECI/3854/2007 ya reconoce la importancia de la dimensión emocional en la educación infantil, aunque las competencias recogidas son generales. Algunas universidades, como la de La Laguna (Santa Cruz de Tenerife), han incorporado asignaturas específicas de educación emocional. También existen programas de formación continua, aunque su participación sigue siendo baja, a pesar de ser bien valorados.

En definitiva, aunque existen avances y una creciente oferta formativa, mejorar las competencias emocionales sigue siendo una decisión personal del docente. Aun así, los estudios muestran que los maestros/as de educación infantil tienden a tener mayor inteligencia emocional que el de educación primaria, lo que refuerza la necesidad de que la administración educativa integre la educación emocional en el currículum oficial.

#### 4.4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO

La educación emocional es un componente esencial en el currículo de Educación Infantil en Castilla y León, en consonancia con la Ley Orgánica 2/2006, que establece la necesidad de trabajar la educación emocional en todas las materias. En el currículo también se incluye la importancia del desarrollo integral del niño/a, introduciendo dimensiones físicas, motoras, emocionales, sociales, afectivas y cognitivas. La afectividad, las características personales y las necesidades emocionales de cada niño/a son elementos clave que deben guiar la práctica educativa.

Entre los objetivos curriculares específicos vinculados a la inteligencia emocional en Educación Infantil en Castilla y León destacan:

- Construir una imagen positiva y realista de uno mismo y desarrollar capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir pautas elementales de convivencia y relación social, promoviendo la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

Estos objetivos favorecen la autorregulación emocional, la tolerancia, la empatía, el respeto a la diversidad y la comunicación emocional.

Asimismo, el Real Decreto 95/2022, que regula la organización y los contenidos mínimos de Educación Infantil, indica que el objetivo de esta etapa es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones, incluyendo la emocional.

En la práctica, se han instaurado cursos y programas dirigidos a docentes para mejorar sus capacidades en Inteligencia Emocional, con la finalidad de intervenir de manera adecuada en el aula y promover un entorno educativo que beneficie el bienestar emocional de los alumnos y alumnas.

En resumen de todo esto, podemos decir que la LOMLOE y la normativa específica de Castilla y León apoyan y fomentan la educación emocional en la etapa de Educación Infantil, considerándola fundamental para el desarrollo integral del alumnado.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Tras revisar la literatura científica y exponer los antecedentes más relevantes sobre esta temática, en este estudio se plantea analizar la información acerca de la educación emocional y la inteligencia emocional en futuros maestros de Educación Infantil matriculados en la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). Más concretamente, el objetivo de esta investigación es analizar el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) según el sexo y la relación de la inteligencia emocional con la edad de estos maestros en formación inicial. Por ello, las hipótesis planteadas en dicha investigación son las siguientes:

H1. Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al sexo de los futuros docentes.

H2. Existe una relación significativa entre la edad y el nivel de inteligencia emocional en los maestros en formación inicial.

### **5.2. MÉTODO DE TRABAJO**

#### **5.2.1. Participantes**

Con el fin de verificar la fundamentación teórica he realizado una investigación cuantitativa a través de una encuesta a los alumnos y alumnas de 1º a 4º Grado de Educación infantil y 5º Grado de PDTOG (ver Anexo 1). Está hecho mediante el método cuantitativo, ya que está centrado en el análisis de los datos que he recopilado a través de un cuestionario.

Las características de la muestra del estudio se pueden ver en la tabla 4. Participaron 37 estudiantes matriculados entre 1º y 5º curso en el Programa de Doble Titulación Oficial de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil que se imparten en la Facultad de Educación de Palencia de la Universidad de Valladolid, de los cuales el 24.3% de los

estudiantes están matriculados en primer curso, el 10.8% en 2º curso, el 16.2% en 3º curso, el 13.5% en 4º curso y el 35.1% restante, en el último curso.

En relación al sexo, es importante señalar que en este tipo de carreras existe una mayor representación de mujeres que de varones. Por ello, en la muestra el 83.8% son mujeres, mientras que el 16.2% restante son varones.

En cuanto a la edad, el mayor porcentaje, un 45.9%, se encuentra en el intervalo 22-23 años. Por el contrario, el menor porcentaje se sitúa en aquellos alumnos que tienen 24 años o más, con un 10.8%. Los alumnos de entre 18 y 19 años representan el 21.6% de la muestra y el alumnado de entre 20 y 21 años, el 21.6%.

Si se atiende a los estudios previos que dan acceso a la Universidad, la mayoría de los alumnos, un 86.5%, acceden mediante el Bachillerato y la prueba de EBAU; y un porcentaje importante, el 13.5%, lo hace mediante algún módulo de Formación Profesional.

**Tabla 4.**

*Características sociodemográficas de la muestra.*

|                         |            | Recuento | %    |
|-------------------------|------------|----------|------|
| Sexo                    | Varón      | 6        | 16.2 |
|                         | Mujer      | 31       | 83.8 |
| Edad                    | 18-19 años | 8        | 21.6 |
|                         | 20-21 años | 8        | 21.6 |
|                         | 22-23 años | 17       | 45.9 |
|                         | >24 años   | 4        | 10.8 |
|                         |            |          |      |
| Acceso a la Universidad | EBAU       | 32       | 86.5 |
|                         | FP         | 5        | 13.5 |
| Curso                   | 1º         | 9        | 24.3 |
|                         | 2º         | 4        | 10.8 |
|                         | 3º         | 6        | 16.2 |
|                         | 4º         | 5        | 13.5 |
|                         | 5º         | 13       | 35.1 |

### **5.3. CONTEXTO DONDE SE HA REALIZADO LA PROPUESTA**

He llevado a cabo la investigación en el campus de La Yutera de Palencia, a los alumnos y alumnas de los Grados de Educación Infantil y del Grado de PDTOG, que abarca las edades de 18 a 32 años.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo a través de un muestreo intencional, no aleatorio, de carácter voluntario. Se recopilaron las respuestas de manera anónima a través de un formulario de Google.

### **5.4. INTERVENCIÓN Y PROPUESTA A LOS FUTUROS MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

#### **5.4.1. Análisis de datos**

Para la realización del análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS 29.0 para Windows (Statistical Package for the Social Science) mediante el cual se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial, trabajando con un nivel de confianza del 95% y asumiendo un error del 5%.

Previamente, se comprobó el cumplimiento del supuesto de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors. Los resultados indicaron que las tres dimensiones evaluadas de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) presentaron valores de significación mayores a .05 (atención = .200; claridad = .200; reparación = .145). Asimismo, la prueba de Monte Carlo reforzó estos resultados con valores de significación también superiores a .05. En función de estos resultados, se concluye que los datos siguen una distribución aproximadamente normal, lo que permite el uso de pruebas estadísticas paramétricas en los análisis posteriores. Por otro lado, dado que la variable edad no presentó una distribución normal, mientras que las dimensiones de inteligencia emocional sí lo hicieron, se optó por utilizar el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ). Esta

prueba no paramétrica permite analizar la asociación entre variables ordinales o cuantitativas que no cumplen con los supuestos de normalidad, proporcionando así resultados más robustos y adecuados al tipo de datos disponible.

La variable principal de estudio es la inteligencia emocional, constituida por la atención, claridad y reparación emocional. Mediante el análisis inferencial, se identifican: 1) si existen diferencias entre dos grupos en el nivel de inteligencia emocional, dependiendo del sexo; y 2) si a mayor edad de los maestros en formación inicial, mayor será su nivel de inteligencia emocional.

#### 5.4.2. Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos de evaluación empleados en este estudio.

En el presente estudio se analizó el nivel de inteligencia emocional de los docentes en formación inicial mediante el uso del cuestionario TMMS-24, una versión abreviada y adaptada al español por Fernández-Berrocal et al. (2004), basada en el instrumento original TMMS-48 desarrollado por Salovey et al. (1995). Este instrumento consta de 24 ítems distribuidos en una escala Likert de cinco puntos, que va desde “Nada de acuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. Evalúa tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional, cada una compuesta por ocho ítems: la **atención emocional**, entendida como la habilidad para percibir y expresar adecuadamente las emociones; la **claridad emocional**, que se refiere a la capacidad para comprender los propios estados emocionales; y la **reparación emocional**, asociada a la habilidad para regular las emociones, reduciendo las negativas y manteniendo las positivas. En cuanto a su fiabilidad, el instrumento presenta adecuados coeficientes alpha de Cronbach en sus tres dimensiones: atención emocional ( $\alpha = .90$ ), claridad emocional ( $\alpha = .91$ ) y reparación emocional ( $\alpha = .88$ ).

### 5.4.3. Cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

La Inteligencia Emocional se ha medido a través del Trait Meta Mood Scale-24 del grupo de investigación de Salovey & Mayer, et al., (1995). Una escala de rasgo compuesta por 48 ítems que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, es decir, de las habilidades para reconocer las propias emociones y la capacidad para regularlas. Esta herramienta mide tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional, cada una evaluada a través de ocho ítems:

- Atención a las emociones: es la capacidad para sentir y expresar los propios sentimientos.
- Claridad emocional: se refiere a comprender los estados emocionales de uno mismo.
- Reparación emocional: es la capacidad de regular los estados emocionales.

Para calcular la puntuación de cada uno de los factores, se suma los ítems del 1 al 8 para el factor atención, los ítems del 9 al 16 para el factor de claridad y del 17 al 24 para el factor de reparación. Después, se consulta la puntuación obtenida en las tablas correspondientes (ver figura 2), donde se indican los puntos de corte para hombres y mujeres, debido a que existen diferencias en las puntuaciones según el sexo.

**Figura 2.**

*Puntuaciones de hombres y mujeres según dimensión y sexo TMMS-24*

|                 | <b>Puntuaciones<br/>Hombres</b>                             | <b>Puntuaciones<br/>Mujeres</b>                             |
|-----------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <b>Atención</b> | Debe mejorar su atención: presta poca atención<br>< 21      | Debe mejorar su atención: presta poca atención<br>< 24      |
|                 | Adecuada atención<br>22 a 32                                | Adecuada atención<br>25 a 35                                |
|                 | Debe mejorar su atención: presta demasiada atención<br>> 33 | Debe mejorar su atención: presta demasiada atención<br>> 36 |

Fuente: Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *TMMS-24: Instrumento para la evaluación de la inteligencia emocional percibida*. [Versión PDF].

| <b>Claridad</b> | <b>Puntuaciones<br/><i>Hombres</i></b> | <b>Puntuaciones<br/><i>Mujeres</i></b> |
|-----------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
|                 | Debe mejorar su claridad<br>< 25       | Debe mejorar su claridad<br>< 23       |
|                 | Adecuada claridad<br>26 a 35           | Adecuada claridad<br>24 a 34           |
|                 | Excelente claridad<br>> 36             | Excelente claridad<br>> 35             |

| <b>Reparación</b> | <b>Puntuaciones<br/><i>Hombres</i></b> | <b>Puntuaciones<br/><i>Mujeres</i></b> |
|-------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
|                   | Debe mejorar su reparación<br>< 23     | Debe mejorar su reparación<br>< 23     |
|                   | Adecuada reparación<br>24 a 35         | Adecuada reparación<br>24 a 34         |
|                   | Excelente reparación<br>> 36           | Excelente reparación<br>> 35           |

Fuente: Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *TMMS-24: Instrumento para la evaluación de la inteligencia emocional percibida*. [Versión PDF].

## 6. RESULTADOS

En relación con la dimensión de **atención emocional**, se observa que tanto hombres como mujeres se concentran mayoritariamente en el nivel de atención "adecuada". En el caso de los varones ( $n = 6$ ), el 50,0 % ( $n = 3$ ) presentó una atención emocional adecuada, seguido por un 33,3 % ( $n = 2$ ) con demasiada atención y un 16,7 % ( $n = 1$ ) con poca atención. Entre las mujeres ( $n = 31$ ), el 54,8 % ( $n = 17$ ) mostró un nivel adecuado, el 29,0 % ( $n = 9$ ) poca atención, y el 16,1 % ( $n = 5$ ) demasiada atención emocional (ver tabla 6).

En cuanto a la **claridad emocional**, los datos muestran que el 66,7 % de los varones ( $n = 4$ ) se ubicaron en el nivel adecuado de comprensión emocional, mientras que el 33,3 % ( $n = 2$ ) se situó en el nivel de poca comprensión, y ninguno presentó una excelente claridad emocional. En contraste, las mujeres presentaron una mayor dispersión: el 54,8 % ( $n = 17$ ) reportó poca comprensión emocional, el 38,7 % ( $n = 12$ ) una comprensión adecuada y solo el 6,5 % ( $n = 2$ ) una excelente claridad emocional (ver tabla 6).

Respecto a la dimensión de **reparación emocional**, se evidencia una distribución equilibrada entre los varones: el 50,0 % ( $n = 3$ ) mostró una regulación emocional adecuada y el otro 50,0 % ( $n = 3$ ) una regulación deficiente, sin que ningún participante masculino alcanzara el nivel de excelente regulación. En el grupo de mujeres, el 45,2 % ( $n = 14$ ) presentó una regulación emocional baja, el 41,9 % ( $n = 13$ ) adecuada y el 12,9 % ( $n = 4$ ) excelente (ver tabla 6).

**Tabla 6.**

*Relación entre Atención y variables sociodemográficas y académicas*

| IE_Atención |                  |          |                       |       |
|-------------|------------------|----------|-----------------------|-------|
|             | Poca<br>atención | Adecuada | Demasiada<br>atención | Total |

| Sexo          | Varón | 16.7%                   | 50.0%    | 33.3%                        | 100%   |
|---------------|-------|-------------------------|----------|------------------------------|--------|
|               |       | (n=1)                   | (n=3)    | (n=2)                        | (n=6)  |
|               | Mujer | 29.0%                   | 54.8%    | 16.1%                        | 100%   |
|               |       | (n=9)                   | (n=17)   | (n=5)                        | (n=31) |
| IE_Claridad   |       |                         |          |                              |        |
|               |       | Poca<br>comprensió<br>n | Adecuada | Excelente<br>comprensió<br>n | Total  |
| Sexo          | Varón | 33.3%                   | 66.7%    | 0.0%                         | 100%   |
|               |       | (n=2)                   | (n=4)    | (n=0)                        | (n=6)  |
|               | Mujer | 54.8%                   | 38.7%    | 6.5%                         | 100%   |
|               |       | (n=17)                  | (n=12)   | (n=2)                        | (n=31) |
| IE_Reparación |       |                         |          |                              |        |
|               |       | Poca<br>regulación      | Adecuada | Excelente<br>regulación      | Total  |
| Sexo          | Varón | 50.0%                   | 50.0%    | 0.0%                         | 100%   |
|               |       | (n=3)                   | (n=3)    | (n=0)                        | (n=6)  |
|               | Mujer | 45.2%                   | 41.9%    | 12.9%                        | 100%   |
|               |       | (n=14)                  | (n=13)   | (n=4)                        | (n=31) |

Estos resultados sugieren que, en general, tanto hombres como mujeres tienden a situarse en niveles intermedios o adecuados en las distintas dimensiones de la inteligencia emocional, aunque con diferencias específicas según el sexo y la dimensión evaluada.

Para analizar las posibles diferencias entre hombres y mujeres en las tres dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional), se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes (ver tabla 7). Previamente se verificó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene, la cual no mostró diferencias significativas en ninguna de las dimensiones ( $p > .05$ ), por lo que se asumió igualdad de varianzas.

**Tabla 7.***Diferencias según sexo en inteligencia emocional*

|            | Hombres       | Mujeres      |          |          |
|------------|---------------|--------------|----------|----------|
|            | <i>M (SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Atención   | 26.67 (7.31)  | 28.26 (7.02) | -.505    | .617     |
| Claridad   | 25.17 (4.45)  | 23.87 (6.87) | .442     | .661     |
| Reparación | 26.67 (7.53)  | 25.39 (6.87) | .412     | .683     |

En la dimensión de **atención emocional**, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ( $t(35) = -0.505, p = .617$ ).

En cuanto a la **claridad emocional**, tampoco se observaron diferencias significativas entre los grupos ( $t(35) = 0.442, p = .661$ ).

De igual forma, en la dimensión de **reparación emocional**, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ( $t(35) = 0.412, p = .683$ ).

Por tanto, se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de inteligencia emocional entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones evaluadas.

Los resultados del análisis de correlación de Spearman indican que no se encontró una relación significativa entre la edad y las dimensiones de la inteligencia emocional (ver tabla 8).

**Tabla 8.***Relación de la edad con la inteligencia emocional*

|            | Edad | Atención | Claridad |
|------------|------|----------|----------|
| Atención   | .01  |          |          |
| Claridad   | .27  | .37*     |          |
| Reparación | -.14 | .04      | .42**    |

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

En cuanto a las relaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre atención y claridad emocional ( $\rho = .37, p < .05$ ), así como entre claridad y reparación emocional ( $\rho = .42, p < .01$ ), lo cual sugiere una asociación moderada entre estas dimensiones. No se identificaron correlaciones significativas entre atención y reparación emocional ( $\rho = .04, p > .05$ ).

## 6.1. DISCUSIÓN

El objetivo principal del estudio ha sido establecer el grado de influencia de la inteligencia emocional en los futuros maestros y maestras de Educación Infantil. A la vista de los resultados obtenidos se plantea la siguiente discusión de datos.

Los resultados obtenidos nos permiten observar que los futuros maestros/as, tanto hombres como mujeres tienden a ubicarse en niveles adecuados en las tres dimensiones de la inteligencia emocional evaluadas: atención, claridad y reparación emocional. Esta tendencia sugiere que la mayoría de los participantes, indistintamente del sexo, poseen habilidades emocionales funcionales, aunque no necesariamente sobresalientes. Este descubrimiento es consistente con estudios previos que contienen que la inteligencia emocional suele distribuirse de manera relativamente homogénea en poblaciones jóvenes o universitarias (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

### **Dimensiones de atención, claridad y reparación emocional**

Respecto a la **atención emocional**, la gran parte de los participantes, tanto hombres como mujeres, se ubican en el nivel “adecuado”, lo que se puede interpretar como una capacidad promedio para percibir y centrarse en sus propias emociones. Aun así, se observa una leve diferencia en la polarización de los extremos: mientras que los hombres presentan un porcentaje más alto de “demasiada atención”, las mujeres muestran una mayor proporción

con “poca atención”. Esta diferencia, aunque no es significativa de manera estadística, podría tener implicaciones prácticas. Una atención excesiva a las emociones podría asociarse con pensamientos repetitivos o hipervigilancia emocional, mientras que una atención escasa puede dificultar la toma de conciencia emocional (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010, p. 50).

En cuanto a la **claridad emocional**, los datos muestran un patrón diferenciado entre géneros. Los hombres tienden a concentrarse en niveles adecuados, sin casos de excelente claridad, mientras que las mujeres muestran una mayor variabilidad, con un porcentaje significativo en el nivel de poca comprensión emocional. Esta diferencia es relevante, ya que la claridad emocional (la capacidad para entender y etiquetar las propias emociones) es clave para una adecuada gestión emocional posterior (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010, p. 50). La proporción de mujeres con baja claridad puede señalar la necesidad de intervenciones específicas en este grupo, fundamentalmente si se consideran los impactos emocionales que puede tener esta dificultad.

Y finalmente en cuanto a la **reparación emocional**, los resultados reflejan una cierta semejanza entre hombres y mujeres en los niveles “adecuado” y “bajo”, aunque las mujeres presentan una ligera ventaja en el nivel de “excelente regulación”. Esta dimensión, es esencial para restablecer el equilibrio emocional tras experiencias negativas, presenta oportunidades de mejora en ambos sexos, dado que una proporción considerable de los participantes, aproximadamente la mitad en cada grupo, manifiesta dificultades en este ámbito (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010, p. 50).

### **Diferencias según sexo**

Se observan algunas diferencias en la distribución de los niveles (por ejemplo, mayor porcentaje de mujeres con poca claridad emocional y mayor proporción de hombres con

demasiada atención), el análisis deductivo no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las tres dimensiones de la inteligencia emocional. Concretamente, los valores de  $p$  en las pruebas  $t$  de Student fueron muy superiores al umbral de significancia ( $p > .05$ ), lo que indica que las diferencias observadas pueden atribuirse al azar y no a una diferencia real entre los grupos.

Este resultado coincide con investigaciones recientes que sugieren que, aunque pueden existir diferencias de matiz en la forma en que hombres y mujeres gestionan sus emociones, estas no siempre alcanzan importancia estadística, principalmente en muestras pequeñas o en contextos académicos (Sánchez-Núñez et al., 2008). Además, la falta de diferencias significativas podría estar influida por el tamaño reducido de la muestra masculina, lo que limita el poder estadístico del análisis.

### **Relación entre edad e inteligencia emocional**

No se encuentra una relación significativa entre la edad y ninguna de las dimensiones de la inteligencia emocional. Este hallazgo es coherente con la literatura que señala que, en etapas de la adultez temprana, la inteligencia emocional tiende a consolidarse y no presenta variaciones significativas asociadas a la edad (Salovey & Mayer, 1990). Sin embargo, sería interesante explorar esta relación en muestras más amplias y con mayor rango de edad, ya que algunos estudios sugieren que ciertas habilidades emocionales pueden desarrollarse con la experiencia vital.

### **Correlaciones entre dimensiones de la inteligencia emocional**

Un aspecto destacable de los resultados es la presencia de correlaciones positivas y significativas entre atención y claridad emocional, así como entre claridad y reparación emocional. Esto muestra que quienes presentan mayor capacidad para percibir sus emociones

tienden también a comprenderlas mejor, y que una mayor comprensión emocional se une a una mejor regulación emocional. Estos hallazgos favorecen el modelo teórico de la inteligencia emocional, que plantea que las distintas dimensiones están interrelacionadas y se potencian de manera mutua (Mayer & Salovey, 1997).

Sin embargo, la ausencia de correlación significativa entre atención y reparación emocional sugiere que percibir las propias emociones no necesariamente implica una mayor capacidad para regularlas, a menos que exista una adecuada comprensión de las mismas. Esto fortalece la importancia de trabajar la claridad emocional como un puente entre la percepción y la regulación de las emociones.

### **Implicaciones y limitaciones**

Los resultados obtenidos tienen implicaciones relevantes para el diseño de intervenciones orientadas a reforzar la inteligencia emocional. Dado que la mayoría de los participantes está situados en niveles adecuados, las estrategias podrían centrarse en promover la excelencia en claridad y regulación emocional, principalmente en mujeres, quienes contienen mayor dificultad en la comprensión emocional. Igualmente, la falta de diferencias significativas por sexo sugiere que las intervenciones pueden ser diseñadas de manera inclusiva, sin necesidad de grandes adaptaciones por género.

Entre las principales limitaciones de la investigación se encuentra el tamaño reducido de la muestra, lo que podría haber limitado la detección de diferencias significativas entre hombres y mujeres. Por lo que en futuras investigaciones sería mejor incorporar muestras más amplias y diversas para profundizar en estos hallazgos.

En síntesis, los resultados sugieren que hombres y mujeres presentan niveles parecidos de inteligencia emocional en sus distintas dimensiones, y que la edad no parece ser

un factor determinante en este grupo de investigación. La interrelación entre las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional refuerza la necesidad de abordarlas de manera integral en programas de desarrollo emocional.

## 7. CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Grado me ha permitido profundizar en la relevancia de la inteligencia emocional como una competencia esencial en la formación de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil. A través del análisis teórico y práctico desarrollado, se ha demostrado que la inteligencia emocional no solo influye en el bienestar y la autorregulación emocional del docente, sino que también influye directamente en la calidad del proceso educativo y en el desarrollo integral del alumnado.

Los resultados obtenidos reflejan que, aunque tanto hombres como mujeres presentan niveles adecuados de inteligencia emocional en sus dimensiones de atención, claridad y reparación emocional, existen matices que deben ser considerados para diseñar estrategias formativas más efectivas y personalizadas. La capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas es un medio fundamental para gestionar el aula, favorecer la convivencia y promover un clima emocional positivo que facilite el aprendizaje significativo.

Igualmente, la inteligencia emocional se muestra como un factor clave para enfrentar los desafíos emocionales que conlleva la labor docente, principalmente en la etapa de Educación Infantil, donde la atención a las emociones es esencial para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. La formación en esta área contribuye a que los futuros docentes adquieran herramientas para manejar el estrés, resolver conflictos y establecer relaciones interpersonales saludables, aspectos que impactan de manera favorable en su desempeño profesional y en la calidad educativa.

Por otro lado, la ausencia de diferencias significativas en inteligencia emocional según el sexo y la edad en la muestra investigada indica que estas competencias pueden ser desarrolladas y mejoradas en cualquier persona, indistintamente de estas variables, lo que abre la puerta a programas de formación inclusivos y accesibles para todos y todas.

Finalmente, este trabajo resalta la necesidad de incorporar la educación emocional como un eje transversal en los planes de estudio de las carreras de magisterio y en la formación continua del profesorado. Solo a través de una formación rigurosa y sistemática en inteligencia emocional será posible preparar a docentes capaces de responder a las demandas emocionales y educativas del siglo XXI, fomentando así una educación más equitativa, humana y centrada en el desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

En conclusión, la inteligencia emocional es un pilar fundamental para la excelencia educativa y el bienestar docente, y su promoción debe ser una prioridad en las estrategias educativas y la labor docente cotidiana. Este trabajo invita a continuar investigando en esta línea y a impulsar iniciativas que fortalezcan estas competencias en los futuros maestros y maestras de la Educación Infantil.

## 8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2020). *Concepto de competencia emocional*. En Rafael Bisquerra.
- Bisquerra, R. (2020). El concepto de la educación emocional. En *Rafael Bisquerra*.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco Canales, A. (2019). *La emoción y sus componentes*. Universidad de Alcalá, Grupo LEIDE.
- Castañeda Quinteros, J. (2020). Inteligencia emocional y sus modelos: su importancia para el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(2), 10-24
- Cedeño, M. A., & López, M. A. (2022). Inteligencia emocional y competencias del profesorado estratégico de educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 229-250.
- Cejudo, J., López, M. L., Rubio, M. J., & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 24-41.
- Chóliz Montañés, M. (2005). Psicología de la emoción: El *proceso emocional*. Universidad de Valencia.
- Chóliz, M., & Tejero, P. (1995). Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(3-4), 99-108
- Concepto.de. (2013-2025). *Emoción – Qué es, para qué sirve, tipos y sentimientos*.
- Costa, M. A., Gonzales de del Catillo, M. Á., Arapa Turpo, R. T., Pancca Calsin, N. C., & Paricahua Palli, N. Y. (2021). Inteligencia emocional y sus modelos: su importancia

- para el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(1), 116-130
- Danvila del Valle, I., & Sastre Castillo, M. Á. (2010). Inteligencia emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* (Obra original publicada en 1872). Madrid: Alianza Editorial
- Ekman, P. (1984). *Expression and the nature of emotion*. Hillsdale: Erlbaum.
- Elías, M. J., Tobías, S. E., & Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés
- Elizondo, C., Martínez, Y., & Martínez, J. (2018). Estrategia neurodidáctica para la formación de investigadores en educación superior. *Delectus*, 1(2), 41-52.
- España, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, 2 de febrero). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28, 2-52.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *TMMS-24: Instrumento para la evaluación de la inteligencia emocional percibida*.  
[[https://estaticos.qdq.com/swdata/files/843/843040819/TMMS24-copia-2\\_lj1NJjp.pdf](https://estaticos.qdq.com/swdata/files/843/843040819/TMMS24-copia-2_lj1NJjp.pdf)].
- Feldman-Barrett, L., & Gross, J. J. (2001). Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 286-310). Guilford Press.

- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Escritos de Psicología*, 2(3), 56-67
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2018). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-21.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gómez, M., & Cano, A. (2020). Relación entre la inteligencia emocional y la ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 45-60.
- González, V., & González, M. (2011). La inteligencia emocional y su práctica en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048.

- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. In P. Ackerman, R. Sternberg, & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences: Advances in theory and research* (pp. 423-463). W.H. Freeman.
- Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (texto consolidado)*. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158-17207.
- Junta de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). Decreto 64/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190, 1-207.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Pérez, M. S. V., Gonzales de del Catillo, M. Á., Arapa Turpo, R. T., Pancca Calsin, N. C., & Paricahua Palli, N. Y. (2019). Inteligencia emocional y sus modelos: su importancia para el proceso enseñanza aprendizaje. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(1), 116-130.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, 89(4), pp. 344 - 350.
- Puertas, V. M., López, J. M., & Martínez, S. L. (2020). Salud emocional del profesorado y su influencia en el aprendizaje del alumnado adolescente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 45-60
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265.
- Reeve, J. M. (1994). *Motivation and emotion* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

- Rodríguez, M., Del Pino, J., & Alvaredo, A. (2011). Las emociones negativas como la ansiedad, la ira y la tristeza pueden afectar la salud cuando alcanzan niveles intensos o frecuentes. En *Las emociones* (pp. 1-24). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ruiz-Aranda, D., & Salguero, J. M. (2012). Modelos teóricos de inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 247-261.
- Ruiz, P., & Carranza Esteban, R. F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*. United States: Basic Books.
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E.M., Trujillo González, M.C.&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. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8675
- Usán, P., & Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in*

*Educational Psychology*, 17(1), 5-26.

Valenzuela, J. L., & Portillo, M. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3),

228-241.

Vásquez Barboza, M. S., Arapa Turpo, R. T., Pancca Calsin, N. C., Paricahua Palli, N. Y., &

Gonzales de del Castillo, M. del Águila. (2022). Inteligencia emocional y sus

modelos: su importancia para el proceso enseñanza aprendizaje. *Paidagogo*, 4(1),

116–130.

## 9. ANEXOS

**Anexo 1:** Cuestionario para evaluar la inteligencia emocional en los futuros maestros/as de educación infantil

Este formulario está destinado a estudiantes de 1º a 4º curso de grado de Educación Infantil y 5º curso del Programa de doble Titulación Oficial Grado, con el fin de conocer la inteligencia emocional en los futuros maestros/as.

Duración: 5 minutos aproximadamente

→ Sección 1: Datos estadísticos generales

Edad:

Sexo:

Curso:

Acceso a la universidad a través de:

→ Sección 2: Test TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas, 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 |