



TRABAJO FIN DE GRADO- GRADO EN PEDAGOGÍA
Curso 2019-2020

**TRABAJO SOBRE LAS COMPETENCIAS
EMOCIONALES DEL ALUMNADO DE CICLO
SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Autora:

OLIVA MARÍA LÓPEZ DELGADO

Tutor: Pedro Gallardo Vázquez

Agradecimientos

A mi tutor por haber sido mi guía. Gracias por el tiempo y esfuerzo brindado en la realización.

A mis padres y hermano. Gracias por vuestro apoyo incondicional durante esta etapa que culmina.

INDICE

1. RESUMEN	5
2. ABSTRACT	5
3. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	6
4. OBJETIVOS GENERALES	7
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
6.1. Definición de inteligencia emocional	8
6.1.1. Componentes de la inteligencia emocional	11
6.1.2. Emoción	13
6.2. Educación emocional	14
6.2.1. Consideraciones sobre la práctica de la educación emocional	16
6.2.2. Enfoque práctico de la educación emocional en la etapa de Educación Infantil	17
6.3. Importancia de la formación del profesorado en inteligencia emocional	18
7. MÉTODO	22
7.1. Participantes	22
7.2. Instrumento	22
7.2.1. El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)	22
7.3. Procedimiento	23
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS	24
8.1. Análisis de los datos generales	24
8.2 Análisis de los resultados del cuestionario TMMS-24	25
9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE LA REALIZACIÓN DE NUEVOS TRABAJOS	32
9.1. Conclusiones	32
9.2. Limitaciones	33
9.3. Propuestas para la realización de nuevos trabajos	33
10. BIBLIOGRAFÍA	34
11. ANEXOS	37

1. RESUMEN

La incorporación de la formación profesional en la educación requiere un cambio de perspectiva acerca del rol del docente, de la escuela y de las interacciones en clase. Este cambio de perspectiva exige una formación continua del profesorado y de todas aquellas personas involucradas en el proceso educativo.

Este Trabajo Fin de Grado (TFG), que trata sobre las competencias emocionales del alumnado de Ciclo Superior de Educación Infantil, consta de dos partes: en la primera, se elabora un marco teórico sobre la inteligencia emocional, la educación emocional y la importancia de la formación docente en inteligencia emocional; en la segunda, se analizan los resultados de la aplicación del cuestionario TMMS-24 a 52 alumnos y alumnas del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla) para evaluar sus competencias emocionales.

Palabras claves: inteligencia emocional, educación emocional, formación del profesorado, cuestionario TMMS-24, alumnado de Ciclo Superior de Educación Infantil.

2. ABSTRACT

The incorporation of vocational training in education requires a change of perspective on the role of the teacher, the school and classroom interactions. This change of perspective requires continuous training of teachers and all those involved in the educational process. This Final Grade Paper (TFG), which deals with the emotional competences of students in upper cycle of early childhood education, consists of two parts: in the first, a theoretical framework on emotional intelligence is elaborated, emotional education and the importance of teacher training in emotional intelligence; in the second, the results of the application of the questionnaire TMMS-24 to 52 students of the Upper Cycle of Early Childhood Education of the I.E.S Tartessos of

Keywords: emotional intelligence, emotional education, teacher training, questionnaire TMMS-24, students of Higher Cycle of Early Childhood Education.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

En la actualidad cuando el ser humano ante la aparición de un hecho complejo necesita de una respuesta rápida, factible y beneficiosa, atiende a lo que siente dejándose llevar así por las emociones. Como bien dice Arribas (2016, p. 202), “El ser humano no es un ser racional que se emociona. Es un ser emocional que, en ocasiones, razona”.

Desde hace siglos, las personas hemos encumbrado el pensamiento y la razón y despreciado las emociones y sentimientos que son las que nos permiten mejorar nuestra calidad de vida personal y profesional. Hoy día, debido a los estudios en Inteligencia Emocional, tenemos los conocimientos y las herramientas suficientes para elevar las emociones y situarlas en el sitio que les corresponde (Arribas, 2016, pp. 201-202).

Fernández-Martínez y Montero-García (2016, p. 56) indican que no fue hasta 1995 cuando Daniel Goleman popularizó el concepto de Inteligencia Emocional (I. E. Desde entonces, el constructo de I. E. ha evolucionado de forma indudable y actualmente no se considera el sistema emocional como un elemento perturbador de la inteligencia, sino como potenciadora de la misma. En nuestros días la I.E. es un tema de gran actualidad, convirtiéndose en objeto de interés y debate para muchos científicos, psicólogos y educadores.

Cuando hablamos de Inteligencia Emocional hacemos referencia a la capacidad de valorar los sentimientos y emociones propios y de los demás; para poder diferenciarlos y utilizar la información obtenida para guiar pensamientos y acciones.

Fernández-Martínez y Montero-García (2016, p. 54) destacan la importancia que tiene el desarrollo de la I. E. en la vida de las personas, así como la necesidad de potenciar su educación, especialmente en el segundo ciclo de Educación Infantil. Estas autoras señalan que labor y responsabilidad de los docentes no es solo enseñar conocimientos al alumnado, sino contribuir a su perfeccionamiento y, para lograr este objetivo, la I.E. puede ser una buena herramienta. De esta forma, fomentando su desarrollo, es posible contribuir a la construcción de un mundo más inteligente y más feliz.

Según Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008, p. 448), los resultados de los estudios realizados sobre las emociones y la inteligencia emocional “permiten afirmar que las competencias emocionales son competencias básicas que nos facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral”.

La importancia de la inteligencia emocional queda recogida en la normativa que regula la Educación en España.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su artículo 71.1, establece que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todos los alumnos y alumnas alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

En el artículo cincuenta y siete de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se establece lo mismo que en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado logre el máximo desarrollo de sus capacidades individuales, intelectuales, sociales y emocionales.

Por su parte, el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, recoge en su artículo 4 a), que uno de los objetivos a conseguir en la etapa de infantil es que los niños y niñas construyan su propia identidad y que vayan formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismos, tomando gradualmente conciencia de sus sentimientos y emociones a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.

Por lo expuesto, es importante realizar trabajos sobre las competencias emocionales del alumnado.

El trabajo se divide en dos partes. En la primera se elabora un marco teórico sobre la inteligencia y la educación emocional. En la segunda se aplica el cuestionario TMMS-24 a 52 alumnos y alumnas del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla) para evaluar sus competencias emocionales.

4. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de este trabajo son los siguientes:

- Objetivo 1. Elaborar un marco teórico sobre la inteligencia y educación emocional.

-Objetivo 2. Pasar el instrumento Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) al alumnado del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla) para evaluar sus competencias emocionales.

Estos objetivos generales se concretan a través de los objetivos específicos que se detallan a continuación.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Los objetivos específicos relativos al objetivo general 1 son:
 - Definir el concepto de inteligencia emocional.
 - Identificar los componentes y competencias de la inteligencia emocional.
 - Definir el concepto de emoción.
 - Definir el concepto de educación emocional.
 - Presentar algunas consideraciones sobre la práctica de la educación emocional.
 - Exponer algunos aspectos prácticos de la educación emocional en la etapa de Educación Infantil.
 - Abordar la importancia de la formación del profesorado en inteligencia emocional.
- Los objetivos específicos relativos al objetivo general 2 son:
 - Analizar las competencias emocionales de un grupo de 52 alumnos y alumnas del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla) mediante la utilización del cuestionario TMMS-24.
 - Exponer las conclusiones obtenidas a partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el cuestionario TMMS-24 por un grupo de 52 alumnos y alumnas del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla) en el cuestionario TMMS-24.

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

6.1. Definición de inteligencia emocional

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1966 por B. Leuner para plantear el tema de cómo muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su baja inteligencia emocional. Este término fue usado nuevamente por Payne en 1986 en

su libro “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire”, donde plantea el eterno problema entre emoción y razón y propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños. Posteriormente, en 1990 lo utilizaron y lo difundieron los psicólogos norteamericanos Salovey y Mayer para describir las cualidades emocionales que parecen tener gran importancia para lograr el éxito.

A partir de 1990 Salovey y Mayer continuaron desarrollando su idea de la *inteligencia emocional*, pero pronto sus trabajos comenzaron a desbordar el ámbito inicial de la psicología infantil, ampliando el concepto de manera que se convirtió en una dimensión de la personalidad humana en general. Sin embargo, fue el libro “Inteligencia emocional” de Daniel Goleman (1995) el que difundió este concepto de forma espectacular, al ser un best seller en muchos países. A partir de ese momento el uso

del concepto de inteligencia emocional se generalizó tanto en el ámbito académico como en los textos de divulgación psicológica y auto-ayuda, convirtiéndose en el símbolo de ese reconocimiento social de la importancia de las emociones en el desarrollo de una vida psicológicamente equilibrada (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, pp. 88-89).

Goleman (1999, citado por Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, p. 93) define la *inteligencia emocional* como

la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término, pues, que engloba habilidades muy distintas - aunque complementarias- a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual.

En este sentido, como señalan Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2015, p. 93), “hay personas que son cognitivamente muy inteligentes pero que, al adolecer de *inteligencia emocional*, acaban trabajando para otros con cocientes intelectuales inferiores pero que tienen una *inteligencia emocional* superior a la suya”.

Según Mayer, Salovey y Caruso (2000) (citados por Pegalajar y López, 2015, p. 96), la *inteligencia emocional* supone “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones”.

El modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer ha sido reformulado en sucesivas ocasiones desde que en el 1990, Salovey y Mayer introdujeran la empatía como componente. En 1997 y en 2000, los autores realizan sus nuevas aportaciones, que han conseguido una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y por consiguiente, uno de los más populares. Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 47): percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, dirección emocional y regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal.

En síntesis, estos autores establecen una serie de habilidades internas de la persona que ha de potenciar, en base a la práctica y la mejora continua.

García-Fernández y Giménez-Mas (2010, p. 46) indican que el hecho de que una persona pueda tener una mayor creatividad que otra persona, no quiere decir que de forma intrínseca obtenga una mayor inteligencia emocional, ya que concurren otros factores como si la persona sabe explotar esa creatividad. Por el contrario, la falta de creatividad se puede ver compensado por una mayor automotivación.

Según García-Fernández y Giménez-Mas (2010, p. 45), Bar-On (1997) define la inteligencia como un “conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente”.

El modelo de inteligencia emocional de Bar-On está compuesto por los siguientes aspectos (García Fernández y Giménez-Mas, 2010, pp. 46-47): componente intrapersonal, componente interpersonal, componentes de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés y, componente del estado de ánimo en general.

1. Componente intrapersonal: incluye la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia.
2. Componente interpersonal: compuesto por la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
3. Componentes de adaptabilidad: este componente se refiere a la capacidad de la persona para identificar y definir los problemas y, generar e implementar soluciones efectivas (solución de problemas), evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe (prueba de la realidad) y

realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes (flexibilidad).

4. Componentes del manejo del estrés: este componente se refiere a la capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones (tolerancia al estrés) y a la habilidad para resistir y controlar emociones (control de los impulsos).
5. Componente del estado de ánimo en general: incluye la felicidad y el optimismo.

Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2015, p. 104) definen la inteligencia emocional 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.

En opinión de Barrientos (2016, p. 73), una persona con inteligencia emocional es la que sabe convivir con las emociones o sentimientos negativos y además las convierte en positivas. También lo es cuando es capaz de entrenar y utilizar las habilidades para gestionar adecuadamente las emociones positivas y negativas y valorarlas como oportunidades de aprendizaje. A veces, se pueden sustituir unas por otras y aprender a expresarlas con esfuerzo de forma intencional, pero para ello tiene que haber una voluntad de querer hacerlo automotivándose. Cuando logremos ese aprendizaje, es decir, manejar bien una emoción o estado de ánimo, seremos capaces de encadenarlos con otros estados de ánimo favorables y, en consecuencia, incrementamos nuestra “energía vital” o ganas por hacer cosas, se lo comunicamos a nuestros compañeros, padres o amigos, nos sentimos felices y emprendemos otras acciones con más ánimo.

6.1.1. Componentes de la inteligencia emocional

Según Goleman (1995, citado por García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 46), los componentes que constituyen la inteligencia emocional son:

- Conciencia de uno mismo. Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- Autorregulación. Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.

- Motivación. Son las tendencias emocionales que guían o que facilitan la consecución de objetivos.
- Empatía. Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales. Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás, pero no entendidas como capacidades de control sobre otra persona.

El modelo de inteligencia emocional de Bar-On está compuesto por cinco componentes: componente intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, del manejo del estrés y manejo del estado de ánimo general (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, pp. 46-47).

Componente intrapersonal:

- Comprensión emocional de sí mismo: habilidad para comprender nuestros propios sentimientos y emociones, diferenciarlos y, conocer el porqué de los mismos.
- Asertividad: habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los otros y, defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- Autoconcepto: capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.
- Autorrealización: habilidad para hacer lo que realmente podemos, deseamos y se disfruta.
- Independencia: capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

Componente interpersonal:

- Empatía: habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los otros.
- Relaciones interpersonales: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás, caracterizadas por una cercanía emocional.
- Responsabilidad social: habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social.

Componente de adaptabilidad:

- Solución de problemas: capacidad para identificar y definir los problemas a los que nos enfrentamos y, generar e implementar soluciones efectivas.

- Prueba de la realidad: habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos y lo que en realidad existe.

- Flexibilidad: habilidad para hacer u ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Componentes del manejo del estrés:

- Tolerancia al estrés: capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y emociones fuertes.

- Control de los impulsos: habilidad para resistir y controlar las emociones.

Componente del estado de ánimo en general:

- Felicidad: capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida.

- Optimismo: habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida.

Las habilidades incluidas en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer son las siguientes (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 47): percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, dirección emocional y regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal.

6.1.2. Emoción.

Existen múltiples definiciones del término “emoción” aportadas por diferentes autores. No hay coincidencia entre todas ellas, ya que se trata de un término un tanto impreciso. A continuación, se detallan algunas de las definiciones más frecuentemente utilizadas.

Según Barrientos (2016, p. 66-67), las emociones son respuestas psicológicas y biológicas que tiene el sujeto ante estímulos externos que le sirven de acomodación al percibir a otras personas, hechos, objetos e incluso a imágenes de recuerdos significativos. Se sienten con gran intensidad, pero son etéreas y efímeras y se expresan sobre todo de

forma facial y precisa. Se producen cambios tanto a nivel psicológico como somático. Van asociadas a la memoria, tanto del elemento elicitor de la emoción como de la propia reacción de la persona, lo que le sirve como modelo de recuerdo para dar respuesta a situaciones parecidas.

Goleman (2001, citado por Ortega, 2009, p. 30) entiende que todas las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución y sostiene que la emoción hace referencia a un sentimiento, a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.

Para Ortega (25/10/2017), “La Emoción es una alteración rápida e intuitiva de nuestro estado de ánimo que experimentamos sin darnos cuenta”.

6.2. Educación emocional

Al hablar de educación debemos tener en cuenta, como bien nos señala Bisquerra (2011, p. 16), que es un concepto más amplio que el de escolarización (educación formal, y que se refiere a cualquier proceso de aprendizaje en cualquier contexto. Incluye, por lo tanto, la escolarización, la educación en la familia, la formación en organizaciones y empresas y la educación permanente a lo largo de toda la vida.

Para conseguir el desarrollo integral de las personas hay que tener en cuenta tantos los aspectos académicos como las competencias emocionales, debemos conocer qué es la educación emocional, qué persigue y en qué nos favorece.

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”.

Los objetivos generales de la educación emocional se pueden resumir, según Bisquerra (2005, p. 97), en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias; identificar las emociones de los otros; desarrollar la habilidad para regular las emociones propias y ajenas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

La educación emocional surge y se desarrolla paralelamente al interés por las emociones positivas, psicología positiva, bienestar emocional, *fluir*, etc. (Bisquerra, 2011, p. 18).

Según Aguaded y Pantoja (2015, p. 69) es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (idiomas, matemáticas, lenguaje, etc.).

La educación emocional debe ser eminentemente práctica. Para ello conviene emplear “técnicas de dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, simulación, introspección, imaginación emocional, relajación, etc” (Bisquerra, 2016, p. 31).

Noddings (2003, citado por Bisquerra, 2011, p. 16) destaca la importancia de que los centros escolares preparen para la vida y no solo para lo que se llama “habilidades económicas”. Este autor argumenta como tiene que asumir muchas funciones que antes correspondían a la familia. Así mismo, señala, por un lado, que las familias muchas veces no están preparadas para educar en competencias sociales y emocionales, en la autoestima, así como para la felicidad. Se necesita formación para ello. También subraya, al igual que Bisquerra y Hernández (2017, p. 59), la necesidad de que el profesorado reciba formación en educación emocional.

Aguaded y Pantoja (2015, p. 86) señalan que “Es necesario realizar una *alfabetización emocional* desde infantil, comenzando con las emociones más básicas y aprendiendo a diferenciar unas de otras”.

Finalmente, hay que decir que son diversos los argumentos que justifican y evidencian la necesidad de una alfabetización emocional o educación emocional, entre ellos, podemos destacar los siguientes: 1. Comportamientos problemáticos como: violencia, depresión, suicidio y consumo de drogas. 2. Co-ocurrencia de comportamientos problemáticos como: conductas antisociales, consumo de alcohol y tabaco, estados depresivos o estrés, entre otros. 3. Factores de riesgo, que pueden agruparse en cinco categorías: individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad. 4. Factores protectores, de los cuales poco se sabe todavía. La información disponible indica que hay dos categorías de factores protectores: personales y ambientales (Bisquerra, 2003, p. 9-11).

6.2.1. Consideraciones sobre la práctica de la educación emocional

En este apartado se exponen algunos aspectos importantes relacionados con la buena práctica de la educación. Se destaca el rol de la persona adulta en la educación emocional de niños y adolescentes. También se exponen algunos recursos didácticos para la práctica de la educación emocional.

Las emociones nos acompañan a lo largo de nuestra vida desde el nacimiento, forman parte de nosotros y deben educarse para que los niños y niñas puedan crecer, desarrollarse y convivir mejor consigo mismos y con las otras personas. La educación emocional debe iniciarse en las primeras etapas de la vida, que es cuando hay mayores probabilidades de que sea efectiva.

El llanto es el primer lenguaje de comunicación y de relación del bebé. La etapa en la que el bebé comienza a decir palabras que tienen el valor de frases se sitúa entre los 12 y los 18 meses, aproximadamente, es cuando comienza el lenguaje. Cuando se aprende a hablar se hace necesario poner nombre a lo que nos pasa, a nuestras emociones y sentimientos. Este es el mejor momento para que la persona adulta ayude al niño a comprender sus sentimientos y expresar sus emociones. El niño aprende a expresar sus emociones por imitación; lo hace tal como lo ha visto expresar a las personas adultas, especialmente a sus padres, madres y educadores.

La educación emocional parte de la necesidad de que la persona adulta, como modelo y referente del niño, haya desarrollado competencias emocionales para que el niño pueda imitarlas e integrarlas en sus esquemas de desarrollo (López, 2011, p. 72). A continuación, se presentan algunos aspectos que la persona adulta debe tener en cuenta a la hora de relacionarse con niños o adolescentes (López, 2011, pp. 72-74).

- Permitir que expresen, sin prohibiciones, las emociones que sientan.
- No eliminar las emociones negativas; hay que vivir tanto las emociones positivas como negativas para un buen aprendizaje emocional.
- Hablar de las emociones con total naturalidad, sin dramatizaciones.
- Reconocer sus emociones para facilitar que ellos reconozcan las emociones de los otros, además de las propias.

- Recordarle que le queremos, sientan la emoción que sientan, así como también dar mensajes como: “Comprendo que te sientas enfadado y te sigo queriendo”.

- Contemplar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra.

- Dejar que los niños se familiaricen con estrategias que fomenten el bienestar. Por ejemplo, practicar el masaje para relajarse.

- Permitir que el niño se equivoque y aprenda a ser más autónomo emocionalmente.

- Ayudarle a comprender que de la emoción no necesariamente debe derivarse un cierto comportamiento, sino que las mociones se pueden regular. Por ejemplo, de la ira no debe derivarse violencia.

- Ayudar a que el aprendizaje del niño tenga en cuenta la perspectiva de la otra persona, ayudar a comprender sus puntos de vista, sus emociones y sentimientos contribuirá a la convivencia y relación con los demás.

- Los niños y niñas tienen derecho a emocionarse y expresar lo que sienten. Pero es importante que lo hagan de forma adecuada. Por ejemplo, si yo me enfado no tengo derecho a pegarte. Puedo decir que me he enfadado contigo, pero sin agresión. Por ello es bueno que la persona adulta le permita sentir la emoción, tanto si es positiva como negativa, y debe ayudar a expresar su enfado de forma correcta.

6.2.2. Enfoque práctico de la educación emocional en la etapa de Educación Infantil

La maestra de infantil debe generar un buen clima afectivo en el aula. Una forma de conseguirlo es pedir a las familias que le proporcionen materiales que forman parte de la historia del niño (objetos, fotografías, juguetes, etc.) y que ocupen un lugar importante para el niño.

Una buena estrategia para lograrlo consiste en trabajar a partir de situaciones habituales, que se generan de forma espontánea y natural, con el propósito de favorecer la comprensión emocional y el aprendizaje funcional (López, 2011, p. 79).

Según López (2011, p. 79), los títeres, los cuentos, la música y el juego son cuatro recursos de excelencia que pueden ayudar a trabajar la educación emocional. Los títeres facilitan buenas dinámicas y permiten crear vínculos emocionales con ellos. Los cuentos permiten que los niños se identifiquen con sus personajes y con sus sentimientos y

emociones; de esta manera se generan vínculos afectivos. Los cuentos son un buen recurso para canalizar las emociones. La música, con su variedad de estilos, fomenta el despertar de emociones y el fluir en ellas. El juego facilita la interacción y la expresión libre de emociones y sentimientos. También las experiencias y vivencias que se puedan compartir en espacios de trabajo individual y en grupo son una buena oportunidad para favorecer la educación emocional (López, 2011, p. 79).

López (2011, p. 79) dice que la disposición de los niños y niñas, junto con la maestra, en forma de semicírculo o círculo facilita el contacto visual y corporal entre ellos; favorece la comunicación y el diálogo, así como el bienestar individual y grupal, ya que uno se siente escuchado, mirado y acogido.

6.3. Importancia de la formación del profesorado en inteligencia emocional

¿Cómo capacitar o desarrollar la competencia emocional docente? Bayón (2015, p. 61) presenta algunos consejos para la elección de itinerarios formativos que se detallan a continuación:

Formación inicial: buscar planes de estudio de magisterio y postgrados para la capacitación pedagógica del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria que contengan desarrollo emocional centrado en los recursos docentes.

- Incluir en el centro espacios y tiempos de reuniones entre el profesorado para crear y fomentar un grupo de apoyo en el que se hable de cómo se sienten y se estimule el tejido relacional del claustro.

- Apostar por incluir un programa de educación emocional en el centro educativo.

- Atentos a las intervenciones exclusivas para alumnos y alumnas donde el docente es solo un medio.

Formación:

- Antes comenzar Magisterio o un máster para Profesor de Enseñanza Secundaria, buscar planes de estudio que contengan el desarrollo emocional centrado en los recursos docentes.

- Las formaciones específicas de educación emocional (máster, curso de expertos, cursos de postgrado o cursos de larga duración de capacitación profesional de más de 70

horas): valorar los programas académicos y formativos en los que la educación emocional se trabaja desde la estimulación de la afectividad del mismo. Con profesionales expertos y debidamente cualificados en el trabajo emocional. Preferiblemente los que realicen el trabajo emocional desde el modelo *Emotional Focused Therapy* (EFT).

- Formaciones puntuales (hasta 40 horas): seleccionar o priorizar los cursos en los que se trabaja la competencia emocional del profesorado.

- Acudir a una Terapeuta o *coach* emocional cuando sea necesario.

- Algunas lecturas: comenzar por el libro escrito por Leslie Greenberg, titulado “Emociones: una guía interna”, publicado en 2000 por publicado por la editorial Desclée De Brouwer. No es específico de educación, pero es una manera sencilla y útil de trabajar nuestras propias emociones.

Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez (2010, pp. 36-37) señalan que los desafíos que impone la vida al hombre de hoy, trascienden las posibilidades del intelecto y el repertorio de tareas para las que lo preparó la escuela. Las demandas han cambiado y, con ellas, ha de cambiar la finalidad de la educación, pues ya hoy no se nos juzga solo por lo bien que sepamos leer, calcular o resolver los denominados problemas complejos, sino también por lo bien que sepamos manejar las relaciones con nosotros mismos y con los demás. Por ello, es necesario que el profesorado se forme en educación emocional.

Molero, Pantoja-Vallejo y Galiano-Carrión (2017, pp. 51-52) dicen que es importante considerar que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para lograr el éxito escolar debiéndose valorar las implicaciones educativas de los aspectos emociones en las clases, en especial en lo relacionado con el bienestar emocional y sus repercusiones en la mejora de la convivencia escolar. El desarrollo de las competencias emocionales, según estos autores, es clave para el logro del bienestar, por esta razón, es necesario que la educación de las emociones se contemple en los currículos educativos, observando la relación existente entre los estilos educativos y el desarrollo emocional, algo que puede favorecer tanto el bienestar del alumnado como del profesorado. Por ello, al igual que Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez (2010), piensan que es necesario que el profesorado se forme en educación emocional.

Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez (2010, p. 42) indican que la inteligencia emocional de padres y maestros son condición para llevar la educación

emocional a las aulas y al hogar; señalan que la necesidad de la formación del profesorado para la educación emocional es una realidad aceptada por muchos y cada vez una práctica más habitual en diferentes países; y subrayan que la inclusión de la educación de la inteligencia emocional en los centros educativos requiere de la formación de los agentes y agencias educativas que comprometen a la sociedad y a todo el sistema educativo, en general, implica un cambio de paradigma en los objetivos de la educación.

El diseño de todo programa de capacitación emocional debe tener un carácter interactivo y vivencial, y contemplar algunos contenidos básicos, como (Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez, 2010, p. 42):

- Nociones acerca de la inteligencia humana, en particular la visión multidimensional de la inteligencia. La relación entre cognición y emoción.
- Ideas preliminares acerca de la educación y el desarrollo.
- La inteligencia emocional y sus dimensiones.
- La identificación o autoevaluación de estas en los cursantes.
- Estrategias y vías para la educación emocional.
- Características psicológicas fundamentales de las edades infanto-juveniles y la manifestación de las capacidades emocionales en las diferentes etapas del desarrollo.

El objetivo fundamental de esta preparación es que padres y maestros sean capaces de (Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez, 2010, pp. 42-43):

- Reconocer sus propias emociones y compartirlas con los niños, lo cual legitima la esfera emocional como parte de nuestra subjetividad.
- Ser sensible y abierto a las reacciones emocionales de los hijos o educandos, lo que implica paciencia, tolerancia y una actitud empática en el trato hacia ellos.
- Disponer de estrategias para el manejo de emociones perturbadoras.
- Ser capaces de ofrecer una guía de acción ajustada a las necesidades de cada uno, en el enfrentamiento de sus emociones negativas, sin imposición de criterios, pero sí de límites necesarios en la educación emocional, respecto a normas culturales que los niños deben incorporar.

- Dirigir su labor educativa más que a las conductas observadas, al trasfondo emocional que subyace a estas.

- Concebir las reacciones emocionales como momentos para el acercamiento afectivo.

- Tener en cuenta los fundamentos que rigen el comportamiento de las diferentes dimensiones emocionales, como la interrelación de dependencia y jerarquía entre ellas, lo cual facilita la efectividad de su educación.

García y Sánchez (2017, p. 130) dicen que si el ApS (propuestas de Aprendizaje y Servicio) desarrolla competencias emocionales, podemos afirmar que estamos educando emocionalmente, porque el fin de la educación emocional es precisamente este desarrollo competencial. Si actualmente la educación emocional aparece como una temática de interés, no lo es menos en la formación del profesorado, si bien habría que especificar que la mayoría de las aproximaciones se realizan desde la denominada inteligencia emocional.

Una pregunta que es interesante responder es la siguiente: ¿las competencias emocionales que debe desarrollar un docente son las mismas que las de cualquier otro profesional? No, las competencias emocionales de un docente no son las mismas que las de cualquier persona o las de otro trabajador, entre otras razones, por las siguientes (Bayón, 2015, pp. 57-58):

- La docencia es una profesión de sobreexposición emocional por lo que los recursos emocionales que deben desarrollar son mayores que los que se necesitan para la vida cotidiana.

- No estar preparado para esta exposición plantea al docente mayor posibilidad de desgaste y sufrir el Burn-Out que conlleva un deterioro profesional.

- Ya desde el informe Delors se apuntan las competencias aprender a ser y aprender a convivir como competencias básicas que el profesorado debe desarrollar y estimular en su alumnado. A esto se le añade que la evolución del rol del docente pasa por aumentar la capacidad de relación educativa con sus alumnos y alumnas.

- La relación educativa de ayuda que establece el profesorado con sus alumnos y alumnas es fundamental para el aprendizaje y está relacionada con las capacidades emocionales del docente.

- Finalmente, otra razón pedagógica es que una definición detallada de qué es la competencia emocional docente facilita un marco o mirada que articula una planificación para los distintos niveles de concreción más ajustada y precisa al modelo de estimulación y desarrollo de la competencia emocional docente.

7. MÉTODO

De acuerdo con los propósitos planteados, se presenta un trabajo descriptivo enmarcado en un enfoque de naturaleza cuantitativa. Para ello, como instrumento de recogida de datos, se ha utilizado el cuestionario TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

7.1. Participantes

El Cuestionario TMMS-24 fue cumplimentado por 52 alumnos y alumnas del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla) en el mes de diciembre de 2019.

7.2. Instrumento

7.2.1. El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

El Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) es un instrumento que se utiliza para evaluar el conocimiento que cada persona tiene sobre sus propios estados emocionales. Para su aplicación se pide a los participantes que evalúen el grado de acuerdo con cada uno de los ítems, utilizando para ellos una escala tipo Likert donde las posibilidades de respuestas son: 1= nada de acuerdo; 2= algo de acuerdo; 3=bastante de acuerdo; 4=muy de acuerdo; y 5=totalmente de acuerdo. Las puntuaciones de cada dimensión se obtienen sumando las respuestas de los ítems que la componen. Para el factor de atención a los sentimientos se deben sumar los ítems del 1 al 8, para el factor de comprensión se suman los ítems del 9 al 16, y para el factor de regulación se suman los ítems del 17 al 24; pudiendo obtener como máximo 40 puntos en cada dimensión. 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 1. Distribución de los rangos de las puntuaciones totales en cada dimensión.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Percepción emocional	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36
Claridad emocional	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35
Regulación de los estados de ánimo	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

Fuente: Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). ¿Cómo se mide la Inteligencia emocional? En J. L. Zaccagnini. *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana* (pp. 123-146). Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 144-146.

7.3. Procedimiento

En primer lugar, se informó al centro educativo I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla) sobre el Trabajo Fin de Grado a desarrollar, solicitando su aprobación; en segundo lugar, se envió una carta de solicitud de colaboración a la dirección y el profesorado del I.E.S citado; en tercer lugar, se pasó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) a 52 alumnos y alumnas del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla)

en diciembre de 2019; en cuarto lugar, se procedió al análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante el uso del paquete informático IBM SPSS Statistics-22. Finalmente, se obtuvieron las conclusiones y se presentaron propuestas para la realización de nuevos Trabajos Fin de Grado.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y un análisis de los mismos.

8.1. Análisis de los datos generales.

En la tabla 1 se muestra la distribución de la muestra por género.

Tabla 1. Distribución del alumnado por género.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Hombre	5	9,6	9,6	9,6
Mujer	47	90,4	90,4	100,0
Total	52	100,0	100,0	

La muestra está compuesta por 52 alumnos y alumnas del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas de Sevilla, de los cuales 47 son alumnas (90,4%) y 5 son alumnos (9,6%).

En la tabla 2 se muestra la distribución del alumnado por edad.

Tabla 2. Distribución del alumnado por edad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 18	6	11,5	11,5	11,5
19	13	25,0	25,0	36,5
20	7	13,5	13,5	50,0
21	7	13,5	13,5	63,5
22	3	5,8	5,8	69,2
23	3	5,8	5,8	75,0
24	1	1,9	1,9	76,9
25	1	1,9	1,9	78,8
26	3	5,8	5,8	84,6
28	1	1,9	1,9	86,5
29	1	1,9	1,9	88,5

Tabla 2. Continuación

34	1	1,9	1,9	90,4
35	1	1,9	1,9	92,3
36	1	1,9	1,9	94,2
42	1	1,9	1,9	96,2
43	1	1,9	1,9	98,1
45	1	1,9	1,9	100,0
Total	52	100,0	100,0	

El 11,5% del alumnado (6 discentes) tienen 18 años, el 25% (13 discentes) tienen 19 años, el 13, 5% (7 discentes) tienen 20 años, el 13,5% (7 discentes) tienen 21 años, el 5,8% (3 discentes) tienen 22 años, el 5,8% (3 discentes) tienen 23 años, el 1,9% (1 discentes) tienen 24 años, el 1,9% (1 discentes) tienen 25 años, el 5,8% (3 discentes) tienen 26 años, el 1, 9% (1 discentes) tienen 28 años, el 1, 9% (1 discentes) tienen 29 años, el 1, 9% (1 discentes) tienen 34 años, el 1,9% (1 discentes) tienen 35 años, el 1,9% (1 discentes) tienen 36 años, el 1, 9% (1 discentes) tienen 42 años, el 1,9 % (1 discentes) tienen 43 años y el 1, 9% (1 discentes) tienen 45 años.

8.2 Análisis de los resultados del cuestionario TMMS-24

En las tablas 3, 4 y 5 se observan los porcentajes obtenidos por el alumnado en cada una de las tres dimensiones del TMMS-24 (percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional).

Tabla 3. Percepción emocional.

Percepción	Presta poca atención	Adecuada	Presta demasiada atención
Alumnas	31,91 % (15)	59,57 % (28)	8,51% (4)
Alumnos	20% (1)	80% (4)	0% (0)
Total	30, 76% (16)	61,53% (32)	7,69%(4)

El 31, 91% de las alumnas (15 alumnas) obtienen una puntuación menor a 24 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan poca atención a sus estados emocionales; el 8,51 % (4 alumnas) una puntuación superior a 36 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan demasiada atención a sus estados emocionales; y, el 59,57% (28 alumnas) una puntuación que oscila entre 25 y 35 puntos, es decir, tienen una adecuada percepción de sus estados emocionales. En total, de las 47 alumnas, 19

(40,42%) deben mejorar la percepción de sus estados emocionales, y 28 (59,57%) perciben adecuadamente sus estados emocionales.

El 20% de los alumnos (1 alumno) obtiene una puntuación menor a 21 puntos, es decir, debe mejorar su percepción porque prestan poca atención a sus estados emocionales; ningún alumno obtiene una puntuación superior a 33 puntos, es decir, ninguno debe mejorar su percepción porque prestan demasiada atención a sus estados emocionales; y, el 100% (5 alumnos) una puntuación que oscila entre 22 y 32 puntos, es decir, tienen una adecuada percepción de sus estados emocionales. En total, de los 5 alumnos, ninguno (0%) debe mejorar la percepción de sus estados emocionales, y 5 (100%) perciben adecuadamente sus estados emocionales.

Tabla 4. Comprensión emocional.

Comprensión	Poca	Adecuada	Excelente
Alumnas	27, 65% (13)	65,95 % (31)	6,38% (3)
Alumnos	0% (0)	100% (5)	0% (0)
Total	25 % (13)	69, 23% (36)	5, 77%(3)

El 27,65% de las alumnas (13 alumnas) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales; el 65,95% (31 alumnas) una puntuación que oscila entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales; el 6,38% de las alumnas (3 alumnas) alcanza una puntuación superior a 35, es decir, tiene una excelente comprensión de sus estados emocionales. En total, de las 47 alumnas, 13 (27,65%) deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales, y 34 (72,33%) tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales.

Ningún alumno obtiene una puntuación menor a 25 puntos, es decir, ninguno debe mejorar la comprensión de sus estados emocionales; el 100% (5 alumnos) una puntuación que oscila entre 26 y 35 puntos, es decir, tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales; ningún alumno alcanza una puntuación superior a 36, es decir, ninguno tiene una excelente comprensión de sus estados emocionales. En total, de los 5 alumnos, ninguno debe mejorar la comprensión de sus estados emocionales, y 5 (100%) tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales.

Tabla 5. Regulación emocional.

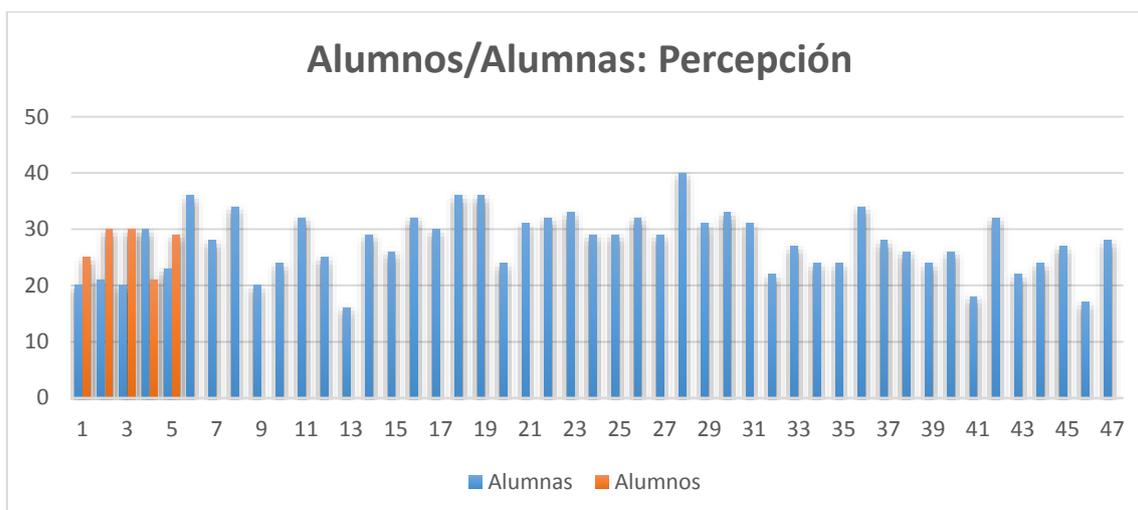
Regulación	Poca	Adecuada	Excelente
Alumnas	38,29 % (18)	46,80 % (22)	14, 89% (7)
Alumnos	20% (1)	80% (4)	0% (0)
Total	36,53% (19)	50% (26)	13,46% (7)

El 38,29% de las alumnas (18 alumnas) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la regulación de sus estados emocionales; el 46,80% (22 alumnas) una puntuación que oscila entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales; y, el 14,89% (7 alumnas) alcanza una puntuación superior a 35, es decir, tienen una excelente regulación de sus estados emocionales. En total, de las 47 alumnas, 18 (38,29%) deben mejorar la regulación de sus estados emocionales, 22 (46,80%) tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales y 7 (14,89%) tienen una excelente regulación de sus estados emocionales.

El 20% de los alumnos (1 alumno) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la regulación de sus estados emocionales; el 80% (4 alumnos) una puntuación que oscila entre 24 y 35 puntos, es decir, tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales; ningún alumno alcanza una puntuación superior a 36, es decir, ninguno tiene una excelente regulación de sus estados emocionales. En total, de los 5 alumnos, 1 (20%) debe mejorar la regulación de sus estados emocionales, y 4 (80%) tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales.

En las figuras 1, 2 y 3 se observan la puntuación obtenida por el alumnado en cada una de las tres dimensiones del TMMS-24 (percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional).

Figura 1. Percepción emocional (ítems 1 al 8 del TMMS-24).



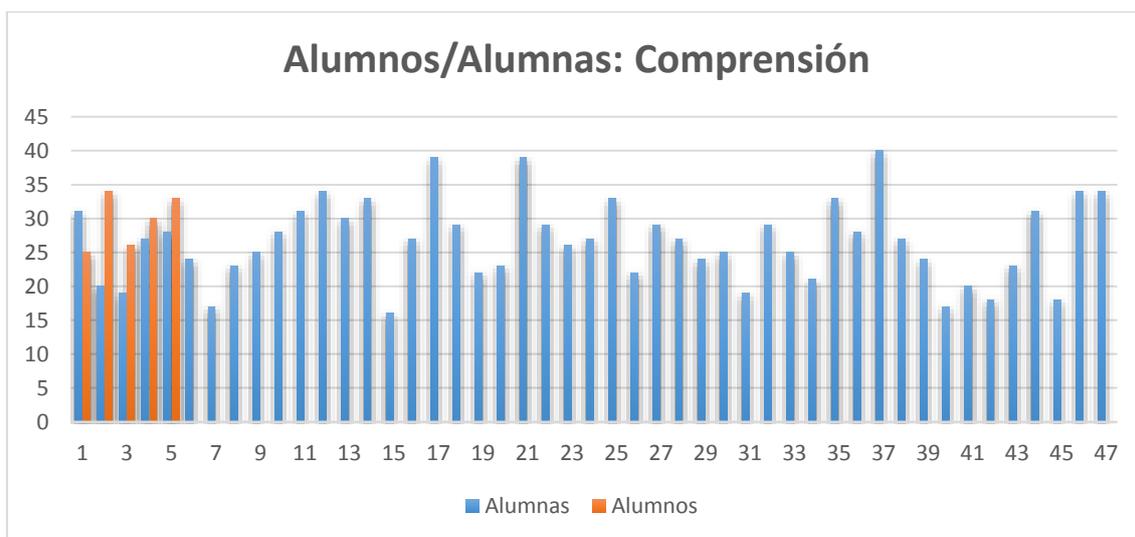
En la figura 1 se observa la puntuación obtenida por los alumnos y alumnas con respecto a la percepción emocional.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas por las alumnas, se observa que de 47 alumnas 28 han obtenido una puntuación entre 25 y 35 puntos, es decir, tienen una adecuada percepción; 15 alumnas han obtenido una puntuación menor a 24 puntos, es decir, deben mejorar su percepción; 4 alumnas han obtenido una puntuación mayor a 36 puntos, es decir, deben mejorar su percepción: prestan demasiada atención.

Con respecto a los alumnos, se observa que de 5 alumnos 4 han obtenido una puntuación entre 22 y 32 puntos, es decir, tienen una adecuada percepción; 1 alumno ha obtenido una puntuación menor a 21 puntos, es decir, debe mejorar su percepción; ningún alumno ha obtenido una puntuación mayor a 33 puntos, es decir, ninguno debe mejorar su percepción.

En total, 20 discentes (38,46%) tienen que mejorar su percepción y 32 discentes (61,53%) tienen una adecuada percepción.

Figura 2. Comprensión emocional (ítems 9 al 16 del TMMS-24).



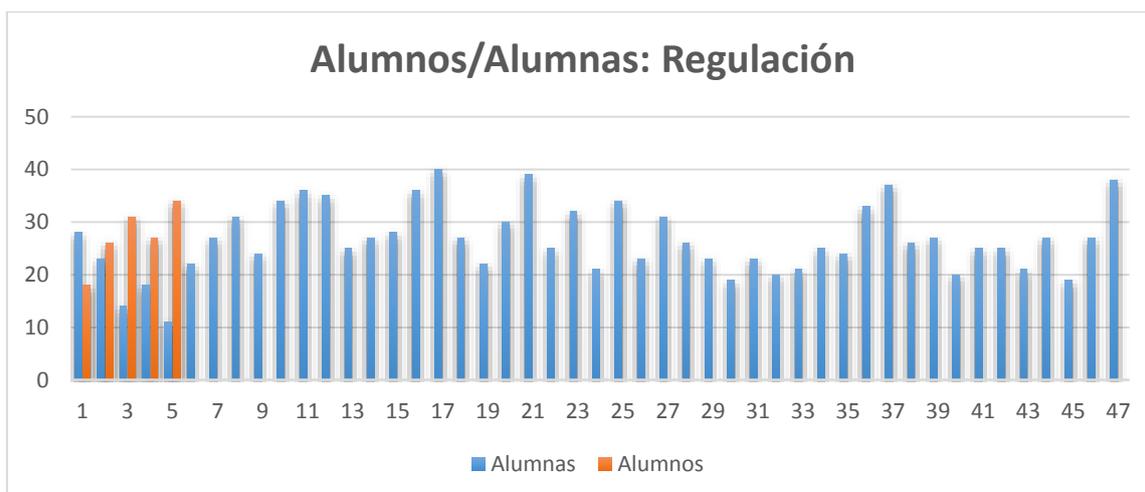
En la figura 2 se observa la puntuación obtenida por los alumnos y alumnas con respecto a la comprensión emocional.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas por las alumnas, observamos que de 47 alumnas 31 han obtenido una puntuación entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una adecuada comprensión; 13 alumnas han obtenido una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar su percepción; y 3 alumnas han obtenido una puntuación mayor a 35 puntos, es decir, tienen una excelente comprensión.

Con respecto a los alumnos, observamos que los 5 alumnos han obtenido entre 26 y 35 puntos, es decir, tienen una adecuada comprensión. Ningún alumno) obtiene una puntuación menor a 25 puntos, es decir, ningún alumno debe mejorar su comprensión.

En total, 13 discentes (25%) deben mejorar su comprensión; 36 discentes (69,23%) tienen una adecuada comprensión; y 3 discentes (5,76%) tienen una excelente comprensión.

Figura 3. Regulación emocional (ítems 17 al 24 del TMMS-24).



En la figura 3 se observa la puntuación obtenida por los alumnos y alumnas con respecto a la regulación emocional.

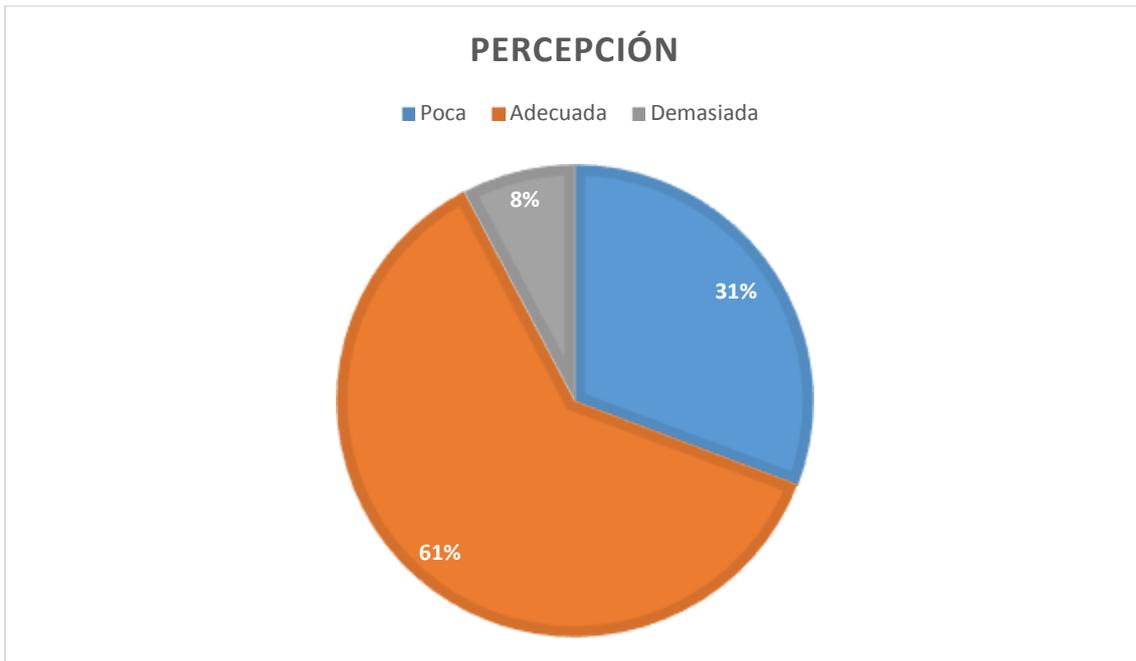
En cuanto a las puntuaciones obtenidas por las alumnas, se observa que de 47 alumnas 22 han obtenido una puntuación entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una adecuada regulación; 18 alumnas han obtenido una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar su regulación; 7 alumnas han obtenido una puntuación mayor a 35 puntos, es decir, tienen una excelente regulación.

Con respecto a los alumnos, se observa que de 5 alumnos 4 han obtenido una puntuación entre 24 y 35 puntos, es decir, tienen una adecuada regulación; 1 alumno ha obtenido una puntuación menor a 23 puntos, decir, debe mejorar su regulación; ningún alumno ha obtenido una puntuación mayor a 36 puntos, es decir, ningún alumno tiene una excelente regulación.

En total, 26 discentes (50%) tienen una adecuada regulación, 19 discentes (36,53%) deben mejorar su regulación y solo 7 discentes (13,46%) tienen una excelente regulación.

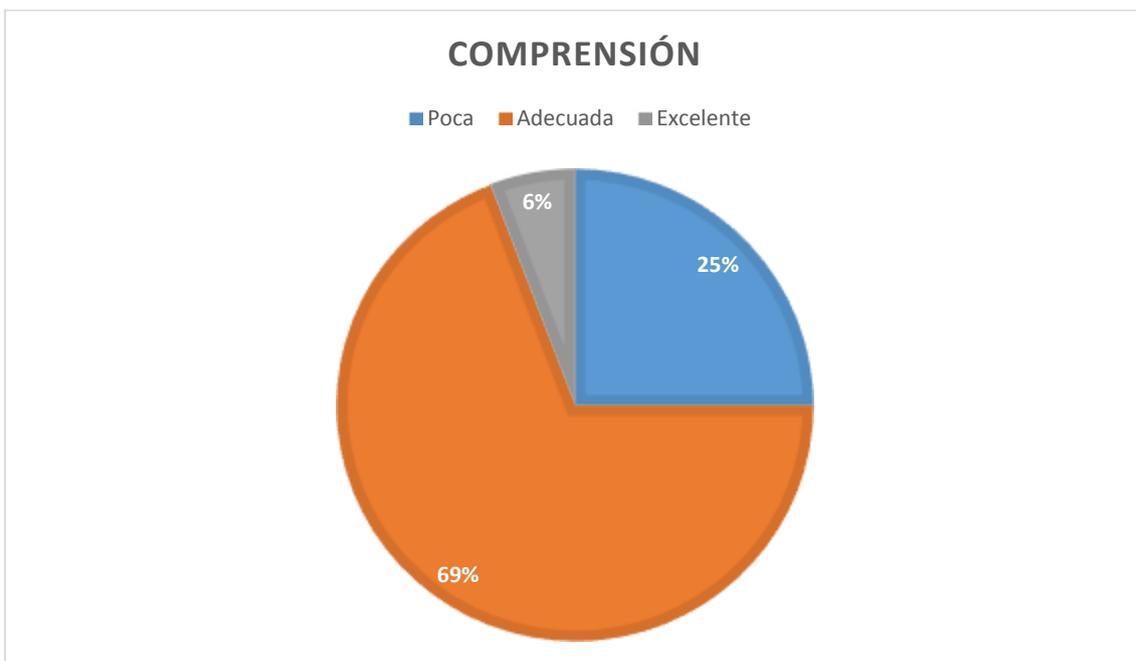
En las figuras 4, 5 y 6 se observan los porcentajes obtenidos por el alumnado en cada una de las tres dimensiones del TMMS-24 (percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional).

Figuras 4. Percepción emocional (ítems 1 al 8 del TMMS-24).



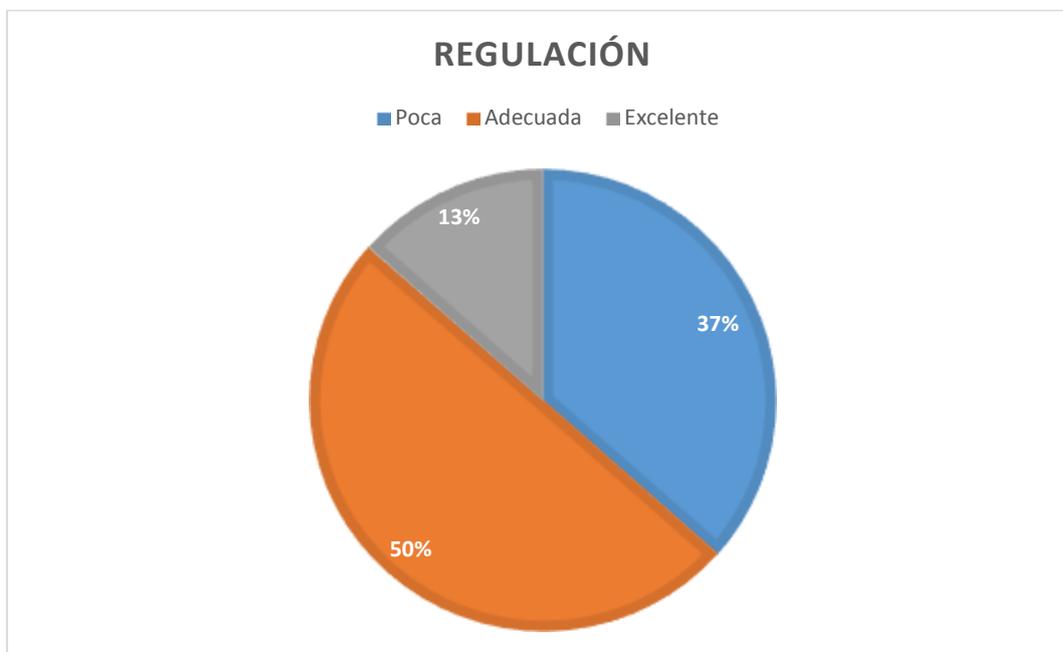
En la figura 4 se observa que de los 52 discentes que han cumplimentado el cuestionario, el 31% (16 discentes) debe mejorar su percepción; el 61% (32 discentes) tiene una adecuada percepción; y 8% (4 discentes) debe mejorar su percepción: presta demasiada atención.

Figura 5. Comprensión emocional (ítems 9 al 16 del TMMS-24).



En la figura 5 se observa que de los 52 discentes que han cumplimentado el cuestionario, el 25% (13 discentes) debe mejorar su comprensión; el 69% (36 discentes) tiene una adecuada comprensión; y 6% (3 discentes) tiene una excelente comprensión.

Figura 11. Regulación emocional (ítems 17 al 24 del TMMS-24).



En la figura 6 se observa que de los 52 discentes que han cumplimentado el cuestionario, el 37% (19 discentes) debe mejorar su regulación; el 50% (26 discentes) tiene una adecuada regulación; y 13% (7 discentes) tiene una excelente regulación.

9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE LA REALIZACIÓN DE NUEVOS TRABAJOS

9.1. Conclusiones

En función de los resultados obtenidos en el desarrollo de este trabajo hemos llegado a las conclusiones siguientes:

Se ha procedido a la elaboración de una fundamentación teórica sobre la inteligencia emocional y la educación emocional, permitiendo así conceptualizar el significado de los términos inteligencia emocional, emoción y educación emocional, describir los componentes de la inteligencia emocional, exponer algunas consideraciones sobre la práctica de la educación emocional, presentar algunos aspectos prácticos de la educación

emocional en la etapa de Educación Infantil y destacar la importancia de la formación del profesorado en inteligencia emocional.

Por otro lado, se pueden establecer ciertas conclusiones con respecto a la aplicación del cuestionario:

El 61,53% del alumnado (28 alumnas y 4 alumnos) presenta una adecuada percepción, es decir, es capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada; y el 38,46% (19 alumnas y 1 alumno) debe mejorar su percepción, es decir, presta poca o demasiada atención a los sentimientos.

El 69,23% del alumnado (31 alumnas y 5 alumnos) presenta una adecuada comprensión, es decir, identifica y comprende bien sus estados emocionales; el 5,76% (3 alumnas) presenta una excelente comprensión, es decir, tiene un excelente nivel de identificación y comprensión de sus estados emocionales.

El 50% del alumnado (22 alumnas y 4 alumnos) presenta una adecuada regulación, es decir, es capaz de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos; el 36,53% (18 alumnas y 1 alumno) debe mejorar su regulación, es decir, no es capaz de regular los estados emocionales correctamente; y el 13,46% (7 alumnas) presenta una excelente regulación, es decir, tiene un excelente nivel de regulación de los estados emocionales tanto positivos como negativos.

9.2. Limitaciones

1. La muestra que cumplimentó el cuestionario no ha sido elegida de forma aleatoria. Esta falta de aleatoriedad puede afectar a la validez externa de los resultados.

2. La utilización de un solo instrumento de evaluación para determinar las competencias emocionales del alumnado.

9.3. Propuestas para la realización de nuevos trabajos

Los futuros Trabajos Fin de Grado que se proponen son los siguientes:

1. Realizar un trabajo con el objetivo de conocer las competencias emocionales de los estudiantes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla, en el curso

2020/2021, utilizando como instrumento el (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

2. Realizar un trabajo con el propósito de analizar las relaciones entre inteligencia emocional percibida (IEP) y el optimismo disposicional, en una muestra de alumnos (N=159) de segundo curso del Grado de Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, utilizando como instrumentos: el TMMS-24), para evaluar la IEP, y el Life Orientation Test (LOT-R), para medir el optimismo disposicional.

10. BIBLIOGRAFÍA

Aguaded, M. C. y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88.

Arribas, P. (2016). *El universo de lo sencillo: 50 reflexiones para crecer y amar como valientes*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40450/1/T38117.pdf>

Bayón, A. (2015). Competencia emocional docente ¡la revolución interior! *Padres y Maestros*, 361, 55-61.

Bello-Dávila, Z.; Rionda-Sánchez, H. D. y Rodríguez-Pérez, M^a. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 51, 36-43.

Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 58-65.
- DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA 164, de 19-8-2008).
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of trait Meta Mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66.
- 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. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3 (6), 43-52. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- García, M. y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127-145.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE 106, de 04-05-06).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (BOE 295, de 10-12-2013).

- López, É. (2011). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En R. Bisquerra (Coord.). *Educación emocional: propuestas para educadores y familia* (pp. 71-88). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Molero, D.; Pantoja-Vallejo, A. y Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 43-56.
- Ortega, M.^a C. (2009). La educación emocional: un factor determinante de la salud. En R. Perea (Dir.). *Promoción y educación para la salud. Tendencias innovadoras* (pp. 3-45). Madrid: Díaz de Santos.
- Ortega, N. (25 de octubre de 2017). La importancia de las emociones. *Activa psicología y formación*. Recuperado de <http://www.activapsicologia.com/la-importancia-de-las-emociones/>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454.
- Pegalajar, M.^a C. y López, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 95-106.

11. ANEXOS

Anexo 1. Solicitud de permiso a la dirección y profesorado del centro para pasar el cuestionario TMMS-24 al alumnado del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla).

A/A Equipo Directivo del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla)

Me dirijo a ustedes a fin de solicitar la colaboración de los alumnos y alumnas del Ciclo Superior de Educación Infantil del I.E.S Tartessos de Camas (Sevilla) del centro al que pertenecen para la cumplimentación del cuestionario TMMS-24. Este cuestionario es un instrumento integrado por 18 ítems que proporcionan información sobre las competencias emocionales.

Necesito la información para elaborar el Trabajo Fin de Grado sobre las competencias emocionales del alumnado de Ciclo Superior de Educación Infantil

Muchas gracias por su colaboración.

Atentamente,

Oliva María López Delgado

Estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Calle Pirotecnia, s/n, 41013 Sevilla

Teléfono: 95.455.17.00/47/48

Anexo 2. Escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Datos estadísticos generales.

Centro:

Curso:

Fecha de nacimiento (día/mes/año):

Edad:

Género (señale con una X el que corresponda): Hombre/ Mujer

Fecha de realización del cuestionario (día, mes, año):

INSTRUCCIONES

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 con una X la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	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

TMMS-24. Continuación

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

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

Gracias por su colaboración.