



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia
emocional de los profesores y
alumnos.

M^a Ángeles Gutiérrez Cañizal

Tutora: Eva Rubio Zarzuela

Departamento: Personalidad, Evaluación
y Tratamiento Psicológico

Facultad Ciencias de la educación,
Universidad de Sevilla

Junio 2017

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

“La única manera de cambiar la mente de alguien es conectar con ella a través del corazón.”

Rasheed Ogunlaru

RESUMEN

La inteligencia emocional es definida por Salovey y Mayer (1990) como un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, y la capacidad para regularlos. Con la presente investigación se pretende valorar la inteligencia emocional en profesores y alumnos, en función de ciertas variables como el carácter del centro, el contexto socio-cultural donde se ubique el mismo, y variables sociodemográficas.

Para ello, se lleva a cabo un estudio cuantitativo con una muestra constituida por 80 alumnos y 4 profesores pertenecientes a dos clase de 4º de Primaria y otras dos de 6º de Primaria de un colegio concertado y otro público de la provincia de Sevilla. Para evaluar la competencia socioemocional de los alumnos se utiliza el cuestionario EQ-I: YV de Bar-On y Parker (2000) y se evalúa la inteligencia emocional percibida del profesorado mediante el TMMS-24 basada en el TMMS-48 (Trait Meta Mood Scale) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. El análisis y procesamiento de datos se realiza con el programa estadístico SPSS 24.

Tras el análisis de los resultados, se concluye que en esta muestra la relación entre el centro escolar al que pertenecen los alumnos y los factores socioeconómicos del barrio en que se ubica, no resulta significativa. No obstante, si se encuentra alguna relación con el nivel de IE del profesorado y sus respectivos alumnos.

PALABRAS CLAVES

Contextos, Docente¹, Educación, Evaluación, Inteligencia emocional.

¹ En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero”, “el padre” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

ABSTRACT

Emotional intelligence is defined by Salovey and Mayer (1990) as a social intelligence's subgroup that include the capacity to control own feelings and emotions, as well as the others' one; and the ability to regulate them. With the present investigation, it is intend to assess teachers and students' emotional intelligence, depending on certain variables such as school's character, sociocultural context where it is found, and sociodemographic variables.

With this aim, a quantitative study is carried out with a sample consisting of 80 students and 4 teachers belonging to two classes of 4° of Primary and another two of 6° of Primary of a concerted school and another public school of the province of Seville. To evaluate students' socioemotional competence, it is used the EQ-I: YV de Bar-On y Parker (2000) questionnaire and the teachers' emotional intelligence is assessed by the TMMS-24 based on the TMMS-48 (Trait Meta Mood Scale) of Salovey and Mayer's group of investigation. The data analysis and processing is performed with the statistical program SPSS 24.

After analysing the results, it is conclude that in this sample the relationship between the school to which the students belong, and the socioeconomic factors of the neighbourhood where it is located, are not significant. However, there is some relationship between the IE level of the teaching staff and their respective students.

KEY WORDS

Contexts, Teacher, Education, Evaluation, Emotional intelligence.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 Orígenes de la inteligencia emocional	
2.2 Conceptualizando la inteligencia emocional	
2.3 Beneficios de la mejora de la inteligencia emocional	
2.4 La importancia de la inteligencia emocional en los docentes	
2.5 Educar la inteligencia emocional: educación emocional	
2.6 Intervenciones hasta el momento y estrategias para la práctica	
3. OBJETIVOS.....	17
4. METODOLOGÍA.....	18
4.1 Muestra	
4.2 Instrumentos	
4.2.1 EQ-I: YV	
4.2.2 TMMS- 24	
4.3 Procedimiento	
4.3.1 Diseño de las variables	
4.3.2 Plan de trabajo	
4.3.3 Temporalización.	
5. RESULTADOS.....	24
5.1 Análisis descriptivos de la muestra de alumnos	
5.2 Análisis descriptivos de la muestra de docentes	
6. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS	33
7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.....	37
8. REFERENCIAS	40
9. ANEXOS	45
9.1 Anexo 1: Correo solicitando participación	
9.2 Anexo 2: TMMS-24	
9.3 Anexo 3: EQ-I: YV	
9.4 Anexo 4: Libro de códigos para el SPSS	

1. JUSTIFICACIÓN

“La disposición emocional del alumnado determina su habilidad para aprender”
Platón.

Esta frase enunciada hace ya más de 2300 años, supone para mí la clave de la educación. Tras la realización del periodo de prácticas correspondientes al tercer curso de este grado, Educación Primaria, observé que los alumnos aprendían rápidamente y de forma significativa los contenidos que le resultaban interesantes y estaban relacionados directamente con su entorno, mientras que aquellos que ellos calificaban de aburridos o inútiles, lo olvidaban una tras otra vez, a pesar de tener la misma importancia que los que ellos habían aprendido a la primera o por sí mismos.

Esto se debe a que se aprende mejor lo que se siente, aquello que nos mueve y nos toca, aquello que vivimos; no solo lo que nos explican. Las emociones son energía y movimientos, son parte del cerebro y condicionan nuestra forma de aprender.

Por otro lado, la realización de un voluntariado con niños inmigrantes de edades entre infantil y primaria, enfocado a atender a niños cuyas madres no tienen suficientes recursos económicos me lleva a cuestionarme como estos niños parecían más desenvueltos en algunas áreas en comparación con los anteriores, a pesar de no obtener académicamente tan buenos resultados en la escuela. ¿Podría deberse esto a la experiencia propia? ¿Sería atribuible al contexto en el que vivían? ¿O del colegio al que acudían?

Es por ello, que decidí analizar el nivel de inteligencia emocional (en adelante, IE) que tienen los alumnos de distintos centros escolares, ubicados en contextos muy dispares y con características diferentes. Desde la perspectiva de defender la necesidad de trabajar la educación emocional en todos los ambientes del niño, incluyendo el escolar. Con el fin de mejorar el desarrollo tanto a nivel educativo como en todos los aspectos de la vida diaria, consiguiendo el bienestar personal y social, que es lo que nosotros popularmente llamamos felicidad.

Somos seres emocionales, y la educación emocional debería ser obligatoria en los colegios. En 1989, tras años de cambio en el mundo contemporáneo, la UNESCO publica el informe Delors el cual da respuesta a las tensiones del momento. En este informe se propone cambiar la misión de la educación, por una educación centrada en la realización de la persona, que debe fundamentalmente aprender a ser. Así se establecen los pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Desde entonces con la LOGSE 1/1990 hasta nuestros días con la actual LOMCE 8/2013 distintas han sido las leyes educativas por las que nos hemos regido, no obstante todas tienen como objetivo final la formación integral de la persona. En esta formación, el profesorado es fundamental. Por lo que resulta necesario, la formación inicial y continua de los docentes, para responder de manera exitosa a las necesidades reales del niño.

Sin embargo, en un mundo de constantes cambios, es imposible predecir las demandas de la sociedad del futuro, por lo que se necesita una formación permanente y

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

actualizada que ofrezca a los individuos la mejor educación del momento, donde la educación emocional es la garantía de ello.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Orígenes de la IE

Hasta el siglo pasado, afirman Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) la inteligencia ha sido la capacidad más valorada en la sociedad occidental. Esto se debe a la relación que existe entre el cociente intelectual y los resultados académicos: dominar contenidos de historia, lengua, matemáticas, inglés, etc.

Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) señalan que resulta cuanto menos curioso, que se conozca más a Alfred Binet (1909) por ser el creador del concepto de cociente intelectual (en adelante, CI), que por sus diseños de programas educativos para integrar a los niños con dificultades intelectuales y de aprendizaje. Sin embargo, han pasado ya más de cien años y apenas parece haber cambiado el motivo de sus quejas: muchos maestros y padres, y la sociedad en general, se desinteresan por aquellos alumnos que no están dotados con una alta inteligencia. De hecho, es frecuente escuchar afirmaciones del tipo: “es un muchacho que nunca llegará lejos... está mal dotado, no tiene inteligencia”.

Muchos niños son capaces de hacer frente a estas declaraciones y afrontarlas con éxito. Sin embargo, otros muchos niños no. Esto se debe a que en un contexto tan competitivo como el escolar, no se les forma en las competencias emocionales y sociales necesarias para afrontar con éxito las emociones negativas y destructivas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002).

Esto es una consecuencia de la sociedad del siglo XX donde se prioriza los aspectos intelectuales y académicos por encima de los aspectos emocionales y sociales (Evans, 2002; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). Cada alumno es responsable de su desarrollo personal en estos aspectos de ámbito privado.

En el siglo XXI se está tomando lentamente conciencia de la necesidad de atender explícitamente en la escuela, en la familia y en general en la sociedad, los aspectos emocionales y sociales (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). Según afirma Guilles Lipovestky (2006), las sociedades actuales ya no buscan solo ser ricas, sino que buscan una nueva jerarquía de valores y una nueva forma de relacionarse con uno mismo y con los demás, con el fin de encontrar la felicidad.

Estos cambios según afirman Bisquerra, Pérez y García (2015) vienen impulsados en cierta manera por Gardner (1985), quien a finales del siglo XX, cambia la concepción que se tenía de inteligencia, al proponer la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1985). En esta se explica la existencia de siete inteligencias, no únicamente la intelectual, que es la que se había priorizando a lo largo de la historia. Este giro radical, supone una gran polémica en la visión tradicional de la inteligencia. Especialmente al hablar de dos nuevas habilidades de las que no se tiene constancia alguna hasta el momento: La inteligencia intrapersonal, que hace referencia al conocimiento de uno mismo y la inteligencia interpersonal, habilidad de comprender las conductas de los demás y dar una respuesta adecuada.

2.2 Conceptualizando la inteligencia emocional

Salovey y Mayer (1990) apuntan a un nuevo tipo de inteligencia, definiéndola como un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.

Goleman (1995) populariza el término inteligencia emocional, conceptualizándolo como la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y el conocimiento para manejarlos. Su teoría organiza el constructo de IE en base a cinco competencias principales (Bisquerra, 2003):

- *Conocimiento de las propias emociones:* Consiste en la capacidad de ser consciente de las emociones propias, siendo capaz de identificar un sentimiento desde el momento de su aparición (dimensión intrapersonal).
- *La capacidad de controlar las emociones:* Hace referencia a la habilidad de expresar las emociones de forma correcta. Está íntimamente relacionado con la habilidad anterior e implica un dominio sobre las propias emociones, basado en el autoconocimiento emocional (manejo del estrés).
- *La capacidad de motivarse uno mismo:* Capacidad para ser capaz de automotivarse con el fin de lograr unos objetivos. Los grandes éxitos de la vida dependen de la automotivación (estado de ánimo).
- *El reconocimiento de las emociones ajenas:* Partiendo del conocimiento de las emociones propias, esta habilidad nos permite identificar las necesidades y los deseos de los demás (dimensión interpersonal). Bisquerra (2016) sostiene que la base de las relaciones interpersonales es la empatía, que permite conectar con las necesidades y deseos de las personas.
- *El control de las relaciones:* El manejo de las emociones de los demás desarrolla las habilidades sociales, que permiten establecer interacciones basadas en la empatía e interés emocional (adaptabilidad).

Mayer, Salovey y Caruso (2004) critican esta propuesta de Goleman (1995) debido al dudoso rigor del concepto sobre el que se sustenta y por intentar relacionar un espectro demasiado amplio de contenidos, ya que atribuye a la IE todas las cualidades positivas expresadas por el ser humano a excepción de su cociente intelectual.

En esta línea Bar-On (2006) propone el término de Inteligencia Emocional-Social (en adelante, IES) y explica que es un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan cómo de eficaces las personas se perciben a sí mismas y a los demás, el modo en que se expresan y relacionan y cómo se enfrentan a las demandas del día a día (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012). El modelo relaciona habilidades propias de la definición de IE aportada originalmente por Salovey y Mayer (1990), junto con facetas de la definición de IE como rasgo aportada por Goleman (1995). Este modelo, al igual que el de Goleman, organiza la ISE en cinco dimensiones (Bar-On, 2006):

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

- *Inteligencia Intrapersonal:* Aquellas habilidades referidas a la identificación, comprensión y expresión de los sentimientos y necesidades propios.
- *Inteligencia Interpersonal:* Consiste en la capacidad de escuchar, comprender y valorar los sentimientos y necesidades de los otros.
- *Adaptabilidad:* Engloba las habilidades necesarias para afrontar eficazmente problemas cotidianos.
- *Manejo del estrés:* Hace referencia a la regulación de las emociones y el control de las mismas como respuesta a situaciones estresantes.
- *Estado de ánimo:* Consiste en la capacidad de mantener actitudes positivas ante la vida.

Hay que señalar, que dentro de la psicología cuando se hace alusión a la inteligencia emocional en literatura especializada, existe una separación entre los modelos de IE denominados “modelos de habilidades” y los denominados “modelos mixtos”. Ambos modelos, parecen presentarse como complementarios. No obstante, algunos autores valoran la posibilidad de que se esté hablando de dos constructos diferentes (Mestre, Gil-Olarte y Guil, 2004).

Los primeros y más extendidos en nuestro país, los modelos mixtos, a pesar de aportar una visión más general y confusa, se centran en combinar las habilidades mentales con rasgos de personalidad o habilidades de tipo social y afectivo, que hacen de mediadores entre el procesamiento de la información aportada por las emociones y el comportamiento psíquico o conductual, como respuesta (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). Por otro lado, el modelo de habilidades, científicamente más justificado, se centra en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporciona las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo, es decir, se entienden las emociones como una fuente de información que el individuo procesa, implicando en ello una serie de habilidades mentales (Salovey y Mayer, 1990).

Desde el modelo de Salovey y Mayer la IE se concibe como la inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones con el objetivo de que el individuo pueda solucionar los problemas que le surjan y se adapte de forma eficaz al medio en el que vive (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). La IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas que son (Mayer y Salovey, 1997):

- *Percepción y expresión emocional:* Incluye la habilidad de identificar emociones en uno mismo, como también en otros individuos, junto con la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado.
- *Facilitación emocional:* Es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- *Conocimiento emocional:* Consiste en la comprensión del significado de las emociones, no solo en emociones sencillas sino también en la evolución de unos estados emocionales a otros.

- *Regulación emocional*: Es la capacidad de estar abierto tanto a emociones positivas como negativas, reflexionar sobre las mismas y regularlas.

Estos cuatro componentes se enlazan entre sí, de forma que sin el adecuado desarrollo de alguno de ellos no sería posible el desarrollo de los otros tres (Salovey y Mayer, 1997).

2.3 Beneficios de la mejora de la inteligencia emocional

Numerosas investigaciones muestran que la falta de habilidades de inteligencia emocional afecta a los estudiantes, tanto fuera como dentro del contexto escolar (Sánchez- Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

Existen cuatro dimensiones dentro de la IE, y la falta de IE en una de ellas facilita la aparición de conductas problemáticas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007):

- Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales
- Inteligencia emocional y bienestar psicológico
- Inteligencia emocional y rendimiento académico
- Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas

Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales

Una de las metas principales a lo largo de la vida de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean. Una alta IE ayuda al mejor conocimiento de uno mismo y a ofrecer a los demás información sobre el propio estado psicológico. Las personas emocionalmente más inteligentes, no son solo mejores a la hora de percibir, comprender y mejorar sus propias emociones, sino también son más hábiles a la hora de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás (Fernández- Berrocal y Ruiz, 2008).

Engelberg y Sjoberg (2004) encuentran relación entre la IE y los comportamientos prosociales como ajuste social y actitudes cívicas. En este sentido, Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) llevan a cabo un estudio con una muestra formada por 108 alumnos de Valencia de edades comprendidas entre los 9 y 15 años, concluyendo que los alumnos que tienen tendencia a acosar a otros miembros del alumnado tienen carencias en dos cualidades de la IE: la empatía y el autocontrol.

Estos resultados ponen de relieve el interés por conocer y trabajar la dimensión afectiva, junto con la dimensión cognitiva. Puesto que según afirman Mellado et al. (2014) en el día a día el plano afectivo y el plano cognitivo están en continuo *feedback*. Además, la capacidad de regular emociones se relaciona positivamente con la calidad de las relaciones sociales, éxito con el otro sexo y sensibilidad social (Coté, Lopes, Salovey y Beers, in press; Lopes et al, 2004).

Inteligencia emocional y bienestar psicológico

En esta línea se observa cómo la IE se relaciona positivamente y de forma moderada con rasgos emocionales como la autoestima y el liderazgo, y negativamente con la ansiedad social, llegando incluso a controlar algunos efectos de la personalidad e inteligencia (Barling, Slater y Kelloway, 2000). Algunas investigaciones analizan el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos utilizando como base el modelo de Mayer y Salovey. Las investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos con alumnos universitarios, apuntan a que aquellos alumnos con una IE más elevada tienen un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y menos depresión (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Por otro lado, los estudios realizados en España con adolescentes, determinan que al separar a los niños en grupos en función de los niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado normal se diferencian de los clasificados con mayor índice de depresión, debido a la mayor claridad hacia sus sentimientos y una mayor capacidad para regular sus emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007).

Inteligencia emocional y rendimiento académico

Aunque no se puede afirmar que la IE emocional incide directamente sobre el rendimiento académico, sí influye en la salud mental de los estudiantes y su equilibrio psicológico, el cual está relacionado y afecta al rendimiento académico final (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Gil- Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pérez y Castellón, 2007). La IE actúa como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico y lo promocionaría (Brackett y Mayer, 2003).

Los trabajos llevados a cabo en la Universidad de Harvard defienden que no existe una relación entre los mejores puestos de trabajo y los mejores salarios o categorías con mayor prestigio, con respecto a los mejores resultados académicos en la universidad, instituto o colegio. Sin embargo, sí se encuentra una correlación positiva entre el control emocional y un mayor nivel de placer a pesar de no obtener los mejores resultados académicos (Ruiz Alva, 2005).

No obstante, los estudios llevados a cabo por Pulido y Herrera (2015), en una muestra de 1186 estudiantes en 9 centros distintos, de niveles desde infantil a universitario, en un contexto pluricultural como el de la ciudad de Ceuta, encuentran evidencias de la existencia de la relación entre rendimiento académico, medido por las calificaciones medias, e IE evaluada mediante una adaptación del MSCEIT.

Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sugieren que los estudiantes con peores niveles de IE presentan mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, favoreciendo la aparición de conductas disruptivas y comportamientos antisociales (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil- Olarte, 2006). Además, otras investigaciones demuestran que al estudiar las conductas no saludables y los problemas de conducta, se halla que la IE se relaciona de forma inversa con el

maltrato entre compañeros, la violencia y el consumo del tabaco y drogas (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Gil- Olarte, Guil, Mestre, 2004). Mientras que se relaciona positivamente con el control de estrés y buenos niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

2.4 La importancia de la inteligencia emocional en los docentes

Palomera, Fernández- Berrocal y Brackett (2008) señalan que no es recomendable centrarse solamente en desarrollar las habilidades socio-emocionales de los estudiantes, sino que es necesario también incidir en la necesidad de fomentar dichas competencias entre el profesorado.

Greenberg et al. (2003) afirman que los propios profesionales que integran el sistema educativo son conscientes de la necesidad del desarrollo de sus propias competencias emocionales y sociales, tanto para sus quehaceres diarios como para el adecuado desarrollo integral de sus alumnos. Además conocen el papel que juegan las emociones en su labor diaria, ya que estas, junto con las habilidades necesarias para manejar las emociones, inciden directamente en los procesos de aprendizaje, en la salud mental y física, en la calidad de las relaciones sociales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). Por ello, se considera imprescindible la formación y desarrollo de la IE de los profesores.

Palomera, Fernández- Berrocal y Brackett (2008) sostienen que resulta cuanto menos paradójico, que el profesorado enseñara una competencia que no tiene. Pues previamente antes de enseñar algo, hay que entenderlo y adquirir los conocimientos suficientes para poder enseñarlo a otros después. De igual forma, no se puede enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente.

El bienestar personal en general, y en especial aquí el bienestar docente, es sumamente importante para desempeñar con éxito una profesión. La desmotivación del profesorado, el agotamiento y la frustración docente son algunos síntomas del síndrome de “estar quemado” o burnout, que afecta a un 33% de los docentes de promedio. Este síndrome aparece como consecuencia de la interacción de múltiples factores internos y externos de la persona (Travers y coopers, 1997). De acuerdo a Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), algunos de los factores internos que facilitan la aparición de dicha enfermedad pueden ser el autoestima del docente, el nivel de experiencia, el estilo de enseñanza o la personalidad, mientras que las causas externas están relacionadas con la presión social, los estereotipos negativos que vienen asociados a la profesión de maestro, la falta de recursos, la incomunicación o falta de cooperación entre los compañeros, entre otros (Vanderguer y Huberman, 1999).

Este síndrome puede ser causa de patologías como la depresión, insomnio, cefaleas, úlceras, alergias, etc. Patologías que se van agudizando con el paso del tiempo, debido a los múltiples estresores y que es el principal motivo de las bajas laborales (Durán, Extremera y Rey, 2001). La IE se encuentra dentro de las causas personales de aparición de la enfermedad, pues aunque hay personas que tienen más habilidades para controlar sus emociones y hacer frente a los múltiples estresores responsables del malestar docente, otras carecen de esta competencia. Por ello la IE se percibe como un posible

factor explicativo y por tanto, se puede trabajar en su desarrollo, dentro de un marco de prevención docente (Palomera, Fernández- Berrocal y Brackett, 2008).

Brotheridge y Grandey (2002) aseguran que la docencia se percibe como una de las profesiones más estresantes, puesto que el docente debe controlar y regular, no solo sus propias emociones, sino además las de aquellos que le rodean: alumnos, padres, compañeros y otros profesionales del ámbito educativo Sin embargo, muchos de los docentes tienen una alta dificultad en el manejo de sus emociones negativas (Emmer, 1994). Las emociones negativas, como por ejemplo la ansiedad o el estrés, intervienen en la capacidad cognitiva para el procesamiento de la información (Ey-senck y Calvo, 1992). Mientras que las emociones positivas en los docentes aumentan la capacidad para generar nuevas ideas mediante la creatividad. Y por tanto, la capacidad de afrontamiento ante las dificultades y el bienestar de sus alumnos (Frederickson, 2001; Birch y Ladd, 1996).

Así, Sutton y Whealey (2003) afirman que este efecto positivo puede además generar un círculo que facilita un clima de clase más favorecedor y proclive para que se produzca un buen aprendizaje. Un clima escolar adecuado tiene una repercusión positiva sobre el ajuste psicológico de los estudiantes, posibilitando un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y una disminución de las conductas desadaptativas (Westling, 2000).

Una investigación realizada en Inglaterra con profesores de secundaria, confirma que la IE emocional del profesor predice el nivel de burnout que sufre. Por otro lado, Brackett, Palomera y Gil-Olarte (2006) añaden que los docentes que se perciben así mismos como poseedores de una alta IE utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes del contexto escolar, experimentan menos consecuencias negativas como fruto del estrés y mayor satisfacción laboral.

Además otros estudios llevados a cabo mediante el entrenamiento en competencias emocionales de los profesores noveles, confirman que la IE de los profesores resulta necesaria para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula con efectividad y calidad, tanto para el propio bienestar como para el bienestar de los estudiantes (Sutton y Wheohty, 2003).

Palomera et al. (2008) señalan que el profesor es la persona que pasa más tiempo con el niño durante su desarrollo socio-emocional y cognitivo. Además es la persona que le orienta a aprender a ser. Pues, aunque los padres en especial, y la familia en general, pertenecen al ecosistema más cercano e influyente del niño, no todos los niños parten del mismo ecosistema ni tienen las mismas posibilidades. Es por ello que la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones, resulta imprescindible en esta profesión para poder atender, utilizar y generar las emociones a nuestro favor.

2.5 Educar la inteligencia emocional: educación emocional

La necesidad de desarrollar la IE dentro del ámbito escolar va de la mano de la implementación de programas emocionales en los centros educativos. Bisquerra y Pérez Escoda (2012) afirman que educar la IE se convierte en una tarea obligatoria en el

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

ámbito educativo. Puesto que hay una implicación de todos los elementos educativos en esta tarea. La comunidad educativa es consciente de que la educación emocional es un elemento imprescindible para la formación de personas capaces de desenvolverse adecuadamente en un mundo de constantes cambios.

La orientación educativa en España otorga un papel esencial a la formación en competencias socio-emocionales de los alumnos (Bisquerra y Pérez, 2007). Siendo conscientes de que en el aprendizaje de estas competencias no es tan necesaria la instrucción verbal, como la práctica y el entrenamiento para perfeccionarlas (Fernández berrocal et al., 2008). El objetivo final consiste en ejercitar y practicar de forma continua las habilidades emocionales, hasta automatizarlas y convertirlas en una respuesta más del repertorio natural de la persona.

Para dar respuesta a esta demanda, aparece la educación emocional (en adelante, EE). Bisquerra (2012) define la EE como un proceso educativo, continuo y permanente, que tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, para capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Partiendo de esta definición, se obtienen las siguientes características sobre la EE (Bisquerra, 2012):

- La educación emocional, como proceso continuo y permanente está presente desde el nacimiento, así como a lo largo de toda la vida, ya que adopta un enfoque del ciclo vital.
- Debe iniciarse en la familia y continuar en el colegio. Para que esto sea posible, se necesita formación tanto del profesorado como de las familias. La formación en competencias emocionales es un paso indispensable para su puesta en práctica.
- Se observa que las competencias emocionales son de las más difíciles de adquirir. Una prueba de ello, es que el estudiante es capaz de aprender numerosos e importantes contenidos conceptuales y procedimentales a lo largo de un trimestre. Sin embargo, no puede aprender a regular sus emociones solo en tres meses, sino que requiere una insistencia a lo largo de su vida.
- Las competencias emocionales son un tipo de competencias básicas para la vida, puesto que son esenciales para el desarrollo integral de la personalidad.
- Es una forma de prevención primaria inespecífica. Se puede aplicar a una multiplicidad de situaciones y pretende minimizar la vulnerabilidad de las personas a ciertas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su aparición.
- La educación emocional sigue una metodología inminentemente práctica a través de dinámicas de grupo, autorreflexión, razón dialógica, juegos, introspección, etc. Cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de la IE. Los conceptos relacionados con el saber no son suficientes. Hay que saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir.

- Algunos ejemplos de los objetivos que busca alcanzar la EE consisten en adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias, identificar las emociones de los demás, denominar a las emociones correctamente, regular las emociones propias, subir el umbral de tolerancia a la frustración, prevenir el efecto nocivo de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para desarrollar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, etc.

Sin embargo, Bisquerra (2012) señala que tener buenas competencias emocionales, no garantiza que sean utilizadas de forma correcta, sino que también pueden ser utilizadas con otros propósitos deshonestos. Es por ello, que insiste en que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de unos valores y principios éticos, como una parte inherente de la educación emocional.

2.6 Intervenciones hasta el momento y estrategias para la práctica

En las últimas décadas se están creando multitud de programas, tanto en España como en el extranjero, para desarrollar las habilidades emocionales que componen la IE. Sin embargo, son muy pocas las propuestas que resultan ser eficaces y aún no existen suficientes estudios que validen dichos programas y evalúen su eficacia (Guil y Gil-Olarte, 2007)

No obstante, un paso previo a la aplicación de programas educativos para el desarrollo de la IE es la formación a los profesores que van a impartir y desarrollar esos programas. Ya que, aunque los docentes están muy sensibilizados con la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en el contexto educativo, no se perciben con suficientes capacidad y formación emocional para enseñarlas (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) afirman que se asume que los profesores, al igual que ocurre con los padres, son expertos en estas habilidades socio-emocionales, y se les demanda que desarrollen una educación integral en sus alumnos. No obstante, no se les dota de los medios necesarios para ello, facilitándoles una formación que les enseñe cómo desarrollar estas nuevas competencias en el aula, y que al mismo tiempo les aporte estrategias para su propio bienestar.

Existen diversos modelos para trabajar la IE a través de la EE. El siguiente modelo (figura 1) es uno de los más relevantes y utilizados en la actualidad. Está desarrollado por GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona (Bisquerra, 2008) y trabaja las siguientes líneas de actuación:

- *Conciencia emocional*: conocer las emociones propias y las de los demás. Se consigue a través de la (auto)observación. Conviene distinguir entre pensamientos, acciones y emociones.
- *Regulación emocional*: Dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. La regulación emocional es el equilibrio entre represión y

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

descontrol. Algunas técnicas concretas: dialogo interno, retrospección, meditación, *mindfulness*, control del estrés (relajación, respiración...), autoafirmaciones positivas, etc.

- *Autonomía emocional*: Capacidad para no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno. Se trata de tener sensibilidad con invulnerabilidad. Esto requiere de autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficiencia, responsabilidad y automotivación.
- *Habilidades sociales*: Facilitan las relaciones interpersonales. Estas competencias predisponen a un clima social favorable. Las emociones interculturales son aquellas que experimentamos cuando estamos con personas de otra etnia, color, cultura, religión... y que según se regulen pueden facilitar o dificultar la convivencia.
- *Competencias para la vida y el bienestar*: Conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social. El bienestar es lo más parecido a la felicidad: No se puede esperar a que los estados emocionales positivos aparezcan hay que construirlos conscientemente, con voluntad y actitud positiva.

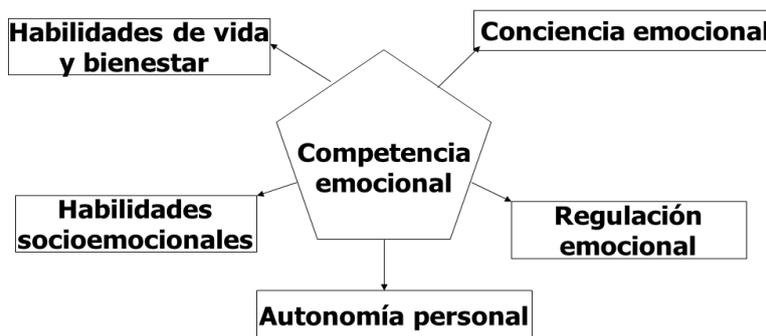


Figura 1. Mapa representativo del modelo propuesto por Bisquerra (2012).

Bisquerra y Pérez (2007) señalan que aunque hasta el momento no se dispone de una delimitación única sobre las etapas o fases del desarrollo emocional, sí hay múltiples propuestas. Estas adquieren una gran relevancia para el desarrollo de programas de intervención educativa, destinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es valorar la inteligencia emocional en profesores y alumnos, en función de ciertas variables como el carácter del centro (público o concertado), el contexto socio-cultural donde se ubique el mismo, y variables sociodemográficas.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos concretos:

1. Evaluar la inteligencia emocional de los alumnos de la muestra.
2. Evaluar la inteligencia emocional de los profesores de la muestra.
3. Estudiar la relación entre las puntuaciones de los profesores en inteligencia emocional y las puntuaciones de los alumnos en inteligencia emocional.
4. Comparar si existen diferencias destacables entre las puntuaciones en inteligencia emocional obtenidas por los alumnos de la escuela pública respecto a los alumnos de la escuela concertada en la muestra estudiada.
5. Determinar si la inteligencia emocional de alumnos y profesores varía en función del contexto sociocultural y económico donde se sitúe la institución educativa.
6. Comprobar si existen diferencias estadísticas en los profesores de la muestra en función de las variables sociodemográficas y laborales del sexo, edad, años de experiencia docente y ciclo en el que lleva a cabo su profesión.

4. METODOLOGÍA

4.1 Muestra

El estudio está compuesto por una muestra de N= 84 Sujetos (Mujeres = 46´4%, Hombres = 53´5%) de los cuales un 95´2 % se corresponde con alumnos de entre 9- 13 años (un 51´3 % de 4º de Educación Primaria y un 48´8% de 6º de Educación Primaria) y un 4´8 % a profesores de Primaria (un 50% pertenecen al segundo ciclo de Primaria y un 50 % pertenecen al tercer ciclo de Primaria). Un 37´5% de la muestra pertenece al CEIP Juan Ramón Jiménez y un 62´5% al CDP San José SS.CC. Los estudiantes y profesores cumplimentan los cuestionarios de forma voluntaria y anónima.

El CDP San José SS.CC conocido popularmente como *los padres blancos*, se ubica en el barrio de Los Remedios (Sevilla) ubicado junto al río Guadalquivir en la zona oeste de Sevilla. El barrio pertenece al distrito de Los Remedios y es una zona residencial, comercial y de ocio importante de la ciudad. El colegio se sitúa frente al recinto de la feria de abril.

El centro que tiene más de 1650 alumnos, 95 profesores y más de 50 monitores, oferta todos los niveles de enseñanza desde Infantil hasta Bachillerato, y tiene ciclos de grado medio y superior. En cada curso de Infantil, Primaria y Secundaria el centro cuenta con cuatro líneas por curso, que luego se reducen a tres en Bachillerato. La ratio se sitúa en torno a los 26 alumnos por aula.

El colegio tiene unas amplias instalaciones y oferta una amplia gama de actividades extraescolares que van desde culturales (estudio asistido, inglés, ajedrez, teatro, audiovisuales, etc.), deportivas (gimnasia rítmica, judo, baloncesto, fútbol, predeporte, etc.), religiosas (postcomunión, grupos juveniles, taller solidario, ambientación, etc.), comedor, aula matinal... El centro posee el Sello de Excelencia Europea 500+.

Al centro acuden alumnos principalmente que residen en Los Remedios, ya que solo se encuentran dos colegios en el barrio (el CDP Santa Ana y este), por lo que el nivel socio-económico es medio-alto.

El CEIP Juan Ramón Jiménez, conocido como *Los Viveros* se ubica en La Barriada del Carmen, al final de Triana, limitando con el muro de contención de la S-30. La barriada del Carmen se construye a mediados de la década de los años 50 para acoger al incremento de vecinos que llegaban desde otras poblaciones a Sevilla y para reinstalar a los desplazados de otras zonas. En el barrio reside una población de nivel socioeconómico medio-bajo, donde gran parte es inmigrante.

Es un barrio residencial que cuenta con dos colegios, un instituto, un conservatorio y los viveros municipales, sin embargo no tiene ni un solo bar o comercio. Los vecinos se ven obligados a salir fuera de este para adquirir los productos básicos. Un dato curioso, y que enfatiza el olvido del barrio, es que el carril bici muere justo antes de entrar en esta barriada, a pesar de ser parte de Triana.

El centro oferta tanto Infantil como Primaria, tiene una línea en cada curso excepto en 1º y 2º de Primaria, donde hay dos líneas. La ratio se sitúa en torno a 16 niños por

aula. Además tiene un aula específica de autismo. El colegio cuenta con un gran terreno y oferta actividades extraescolares, comedor y aula matinal.

Al centro acuden alumnos que residen principalmente en Triana, sin llegar a cubrir toda la oferta, por lo que habitualmente entran nuevos alumnos una vez empezado el curso académico. Destaca el gran número de alumnos inmigrantes.

4.2 Instrumento

4.2.1 EQ-i: YV

Para la recogida de datos relativos a la inteligencia emocional del alumnado se hace uso del cuestionario EQ-i: YV (anexo 3) en cada centro.

El cuestionario EQ-i: YV (*Emotional Quotient Inventory: Youth Version*) diseñado por Bar – On (1997), y posteriormente validado para niños (Bar- On y Parker, 2000). Contiene 60 ítems que hacen referencia a las cinco grandes dimensiones de la Inteligencia Emocional – Social (IES), que a su vez se agrupan en quince subgrupos para definir la IES. De estos, diez son considerados como capacidades básicas y los otros cinco subgrupos como capacidades facilitadoras de la IES.

Además incluye 4 indicadores de validez que evalúan el grado con el que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas, con el objetivo de limitar el efecto de deseabilidad social y aumentar la seguridad de los resultados obtenidos. Las respuestas oscilan entre una puntuación de 1 (nunca me pasa) y 4 (siempre me pasa).

Las cinco dimensiones principales son:

- *Competencia intrapersonal:* Consiste en la habilidad para comprender las emociones propias y saber comunicárselas correctamente a los otros. Evalúa el autoestima personal, las habilidades de autoconciencia- emocional, asertividad, autorregulación e independencia. Se evalúa con los ítems 7, 17, 28, 31, 43, 53.
- *Competencia interpersonal:* Es la habilidad para entender y apreciar las emociones de los demás. Agrupa las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. Le corresponden los ítems 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 55, 59.
- *Adaptabilidad:* Comprende las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad. Se evalúa con los ítems 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57
- *Gestión del estrés:* Agrupa las habilidades para dirigir y controlar las propias emociones. Evalúa las subescalas de tolerancia del estrés y control de impulso. Sus ítems son 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58.
- *Estado de ánimo en general:* Es la habilidad para tener una actitud positiva ante la vida. Incluye las subescalas de felicidad y optimismo. Los ítems que le corresponden son 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

La competencia socio-emocional global se corresponde con la suma total de los ítems anteriores.

La tabla 1 muestra las cinco destrezas principales de la IE evaluadas mediante el EQ-I: YV, y el resultado obtenido: *Superior*, *Efectivo* o *Por debajo de lo esperado*, de acuerdo al intervalo al que pertenezca la puntuación total en cada una de las destrezas.

Tabla 1. Tabla de interpretación de los resultados del EQ-I: YV.

	Estado de ánimo general	Adaptabilidad	Manejo del estrés	Competencia interpersonal	Competencia intrapersonal	Competencia socio-emocional global
Superior	> 40	> 28	> 34	> 31	> 17	> 110
Efectivo	32-40	23-28	27-34	25-31	14-17	90-110
Por debajo	< 32	< 23	< 27	< 25	< 14	< 90

4.2.2 TMMS-24

Para medir las destrezas sobre la inteligencia emocional percibida en las muestras obtenidas del profesorado se utiliza la versión TMMS-24 (anexo 2), basada en el TMMS-48 (*Trait Meta Mood Scale*) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. El cuestionario que se utiliza es adaptado al castellano en 1998 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007).

La versión original es una escala de 48 ítems que mide el metaconocimiento de los estados emocionales a través de las destrezas con las que se puede ser conscientes de las propias emociones así como de nuestra capacidad para regularla (Ramos-Díaz, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N., 2007).

El test empleado contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional con 8 ítems cada una. Como se puede observar en la tabla 2, los ítems del 1 al 8 corresponden al factor *percepción emocional*, los ítems del 9 al 16 se corresponden al factor *comprensión de sentimientos* y los ítems del 17 al 24 para el factor *regulación de emociones*:

- Percepción emocional: Mide la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- Comprensión de sentimientos: Evalúa la correcta comprensión de los propios sentimientos.
- Regulación emocional: Mide la habilidad para regular los estados emocionales correctamente.

Las respuestas oscilan entre el 1 (nada de acuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo). El test recoge una evaluación distinta según el sujeto sea hombre o mujer.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

Tabla 2. Tabla de interpretación de los resultados del TMMS-24.

	Puntuaciones para hombres	Puntuaciones para mujeres
Percepción	Debe mejorar: presta poca atención < 21 Percepción adecuada 22 a 32 Debe mejorar: presta demasiada atención >33	Debe mejorar: presta poca atención < 24 Percepción adecuada 25 a 35 Debe mejorar: presta demasiada atención >36
Comprensión	Debe mejorar su comprensión < 24 Adecuada comprensión 25 a 35 Excelente comprensión >36	Debe mejorar su comprensión < 23 Adecuada comprensión 24 a 34 Excelente comprensión >35
Regulación	Debe mejorar su regulación < 23 Adecuada regulación 24 a 35 Excelente regulación >36	Debe mejorar su regulación < 23 Adecuada regulación 24 a 34 Excelente regulación >35

El análisis de los datos se lleva a cabo mediante el programa informático SPSS Statistics 24.

4.3 Procedimiento

A continuación se expone el procedimiento seguido en la fase metodológica:

4.3.1 Diseño de variables:

Para el estudio de la muestra de los alumnos se analizan las siguientes variables:

1. Variables sociodemográficas:
 - Colegio
 - Curso
 - Edad
 - Sexo
2. Evaluación de la inteligencia socioemocional (EQ-i: YV)
 - Estado de Ánimo
 - Adaptabilidad
 - Gestión del Estrés
 - Competencia interpersonal
 - Competencia intrapersonal
 - Competencia socio-emocional global

En el estudio de la muestra de docentes las variables a considerar son las siguientes:

1. Variables sociodemográficas:
 - Colegio
 - Curso en el que imparte clases
 - Edad
 - Sexo
 - Años de experiencia docente

2. Evaluación de las destrezas sobre la inteligencia emocional percibida (TMMS-24):
 - Percepción emocional
 - Comprensión de sentimientos
 - Regulación emocional

4.3.2 *Plan de trabajo:*

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se siguen las siguientes fases:

Fase 1. Preparación:

- Se definen los requisitos necesarios para el trabajo que se va a realizar y se buscan centros que cumplan los requisitos señalados.
- De los centros que cumplen con los requisitos, se establece contacto vía email con los cuatro centro seleccionados (Anexo 1). Sin embargo, solo dos aceptan participar en la investigación educativa.
- A continuación, se establece una cita presencial con el director de cada centro seleccionado y se le explica detalladamente en que consiste la investigación que se va a llevar a cabo, al mismo tiempo que se les solicita su colaboración.
- Posteriormente se hace entrega de la información al jefe de estudios y se le entrega el cuestionario EQ-I: YV y el cuestionario TMMS-24 a modo de ejemplo.
- Finalmente se acuerda un día para recoger las muestras en cada centro.

Fase 2. Recogida de datos:

Se reparte a cada profesor- tutor de las clases seleccionadas el cuestionario TMMS-24 (anexo 2), que incluye en el encabezado las variables sociodemográficas antes mencionadas. De igual forma, se les reparte a los alumnos los cuestionarios EQ-I: YV (anexo 3) con sus respectivas variables sociodemográficas, y se les explica la forma de cumplimentarlo, respondiendo a las dudas que van surgiendo.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

Fase 3: Análisis de datos:

El análisis de los datos obtenidos de cada muestra se lleva a cabo mediante el programa IBM SPSS Statistics 24. Se utiliza la función de análisis descriptivos para calcular la media y la mediana y se procede después a la realización de tablas y gráficos ilustrativos.

4.3.3 *Temporalización:*

Fase 1. Preparación

Se lleva a cabo durante los meses de diciembre, enero y febrero de 2016-2017.

Fase 2. Recogida de datos

La recogida de datos del CDP San José SS.CC. tiene lugar el jueves 9 de marzo, mientras que la del CEIP Juan Ramón Jiménez tiene lugar el viernes 17 de marzo.

Fase 3. Análisis de datos

Se lleva a cabo en los meses de marzo y abril de 2017.

5. RESULTADOS

A continuación se detallan los resultados obtenidos en el trabajo.

El diseño de la investigación llevada a cabo se realiza mediante análisis descriptivos de tipo correlacional, ya que los objetivos específicos de la misma se basan en la comparación de los resultados obtenidos mediante los cuestionarios TMMS-24 y EQ-I: YV.

La muestra obtenida a partir de alumnos y profesores se compara mediante las variables *colegio de referencia, curso, sexo y edad*. Para el análisis de los resultados de la muestra del profesorado, se añade también la variable años de experiencia. Para la realización de este estudio se utilizan unidades principalmente de tipo ordinal y nominal.

5.1 Análisis descriptivos de la muestra de alumnos

Análisis descriptivos de variables sociodemográficas en la muestra de alumnos

Centro escolar

La tabla 3 muestra los datos correspondientes a la frecuencia de alumnos de cada centro, junto con el porcentaje correspondiente al mismo. El colegio San José SS.CC. tiene una frecuencia de 50 alumnos entre las dos clases participantes, lo que supone un porcentaje del 62,5% de la muestra participante en dicho estudio. Mientras que en el CEIP Juan Ramón Jiménez hay 30 alumnos entre las dos aulas estudiadas, por lo que sus alumnos constituyen el 37,5% de la muestra total.

Tabla 3. Tabla de frecuencias del centro escolar de los sujetos de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	CEIP Juan Ramón Jiménez	30	37,5
	CDP San José SS.CC.	50	62,5
	Total	80	100,0

Sexo

La figura 2 recoge el análisis de frecuencias de la variable sexo. En ella se observa como existe un predominio del género masculino (55%) representado con el color verde, frente al género femenino (45%) representado con el color azul.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

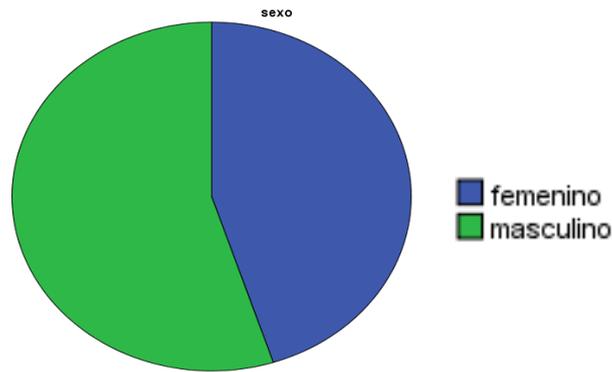


Figura 2. Gráfico de sectores del porcentaje de la variable *sexo* de los alumnos en la muestra.

Edad de los alumnos:

Las edades de los sujetos de la muestra están comprendidas entre los 9 y los 13 años (figura 3). La frecuencia más alta de alumnos se sitúa en el rango de los 9-10 años (51,3%), siendo los niños de 13- 14 años la minoría (2,5%), puesto que se trata de alumnos que han repetido algún curso escolar o que han tenido una incorporación tardía al sistema educativo. El 46,3 % de la muestra tiene entre 11-12 años.

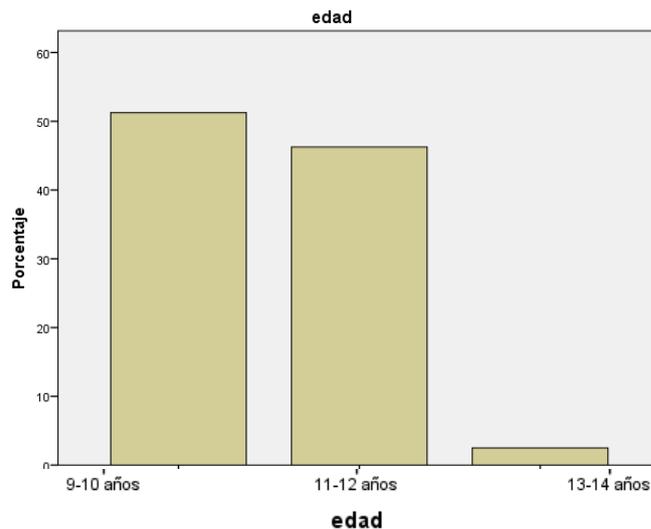


Figura 3. Gráfico de barras de la variable *edad* de los discentes expresada en porcentajes.

Análisis descriptivos de las variables correspondientes a la IE por medio del EQ-i: YV en la muestra de alumnos

A continuación, se especifican los datos obtenidos de la muestra de los alumnos a través del cuestionario EQ-I: YV, el cual valora diferentes componentes emocionales y sociales, que predice la IE global. En primer lugar, se analizan los cinco componentes de la IE, así como la competencia socioemocional total, en función de la variable *género*. A continuación, se analizan estos componentes en función de la variable *curso escolar* y de la variable *edad*. Finalmente, se evalúa los cinco componentes de la IE en

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

función del *colegio de referencia*. Dentro de cada análisis de variable, se clasifica la puntuación obtenida en **superior**, **efectivo**, o **por debajo de lo esperado**, en base a la tabla 1.

Género

Tabla 4. Tabla que recoge la puntuación media de cada habilidad dentro de la IE en función de la variable género.

	Ánimo	Adaptabilidad	Estrés	C. Interpersonal	C. Intrapersonal	C.Socio-emoc.global
Femenino	47,94	28,79	30,56	35,07	13,83	156,19
Masculino	47,35	29,44	30,79	33,63	14,8	156,01
Media	47,63	29,15	30,71	34,29	14,38	156,16

Como se puede observar en la tabla 4 respecto al componente *estado de ánimo*, la media de ambos sexos se encuentra dentro del rango **superior**, por encima de los 40 puntos. No obstante, el sexo femenino alcanza una puntuación unas décimas superior frente al masculino. Lo contrario ocurre al valorar el componente de *adaptabilidad*, donde son los niños los que obtienen una puntuación ligeramente superior frente a las niñas. Aunque la media de ambos se sitúa en la categoría **superior** de los resultados al haber superado los 28 puntos. En relación al componente *gestión del estrés*, la diferencia entre ambas puntuaciones es menos acusada, pues ambos sexos tienen casi la misma puntuación. Sin embargo, sus puntuaciones son más bajas y se sitúan en el nivel de **efectivo** (entre los 27 y 34 puntos).

En lo que respecta a la *competencia interpersonal*, se halla una diferencia en la media de la puntuación obtenida por el sexo femenino frente a la obtenida por el sexo masculino, alcanzando las niñas 1´4 puntos sobre los niños. A pesar de ello, el sexo masculino también logra una puntuación categorizada como **superior** en este componente de la IE. Respecto a la *competencia intrapersonal* es el sexo masculino el que alcanza una puntuación más alta con un punto por encima del sexo femenino (figura 4). La media obtenida por ambos grupos se sitúa en la categoría **efectivo** (intervalo con puntuación 14- 17 puntos). Finalmente, la puntuación final obtenida por ambos grupos, la cual se corresponde con la competencia socio-emocional global es muy similar para ambos sexos, lo que impide señalar que existan diferencias en cuanto al género en la IE. La media de ambos grupos alcanza una puntuación **superior** en IE.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

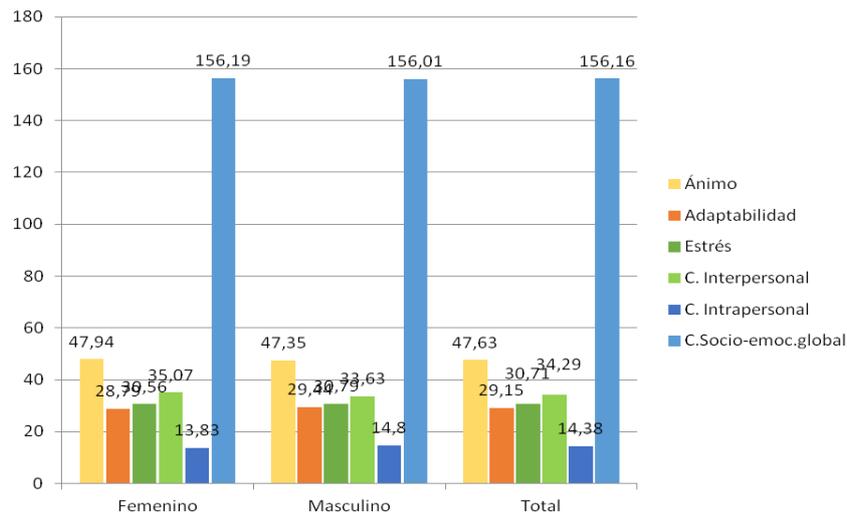


Figura 4. Gráfico que recoge las diferentes puntuaciones obtenidas en los 6 componentes evaluados en el EQ-I: YV en función de la variable sociodemográfica género.

Colegio

Tabla 5. Tabla que recoge la puntuación media de cada habilidad dentro de la IE en función de la variable *colegio de referencia*.

	Ánimo	Adaptabilidad	Estrés	C. Interpersonal	C. Intrapersonal	C.Socio-emoc.global
Juan Ramón Jiménez	47,26	28,1	30,58	34,36	14,21	154,51
San José SS.CC.	47,84	29,78	30,76	34,22	14,46	157,06
Media	47,63	29,15	30,71	34,29	14,38	156,16

En el análisis estadístico descriptivo de la tabla 5, se observa que la muestra perteneciente al CDP San José SS.CC. alcanza niveles **superiores** en todas las destrezas de la Inteligencia Emocional excepto en la competencia *interpersonal*, donde los alumnos del CEIP Juan Ramón Jiménez obtiene una puntuación de una décima por encima del otro centro. No obstante, la diferencia entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos de ambos centros escolares en la competencia *socio-emocional global* oscila entre 1,6 y 0´14 puntos, presentando la competencia *adaptabilidad* el mayor rango de diferencia de 1´6 puntos de los alumnos del colegio concertado sobre los alumnos del colegio público (figura 5). Se observa que la destreza *ánimo*, pertenece al rango **superior**. Al igual que ocurre con los componentes *adaptabilidad* y *competencia interpersonal*. Para las otras dos destrezas: *gestión del estrés* y *competencia intrapersonal*, la muestra tiene una puntuación dentro de la categoría **efectivo**. Siendo la puntuación *socioemocional global* obtenida por ambos centros **superior**.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

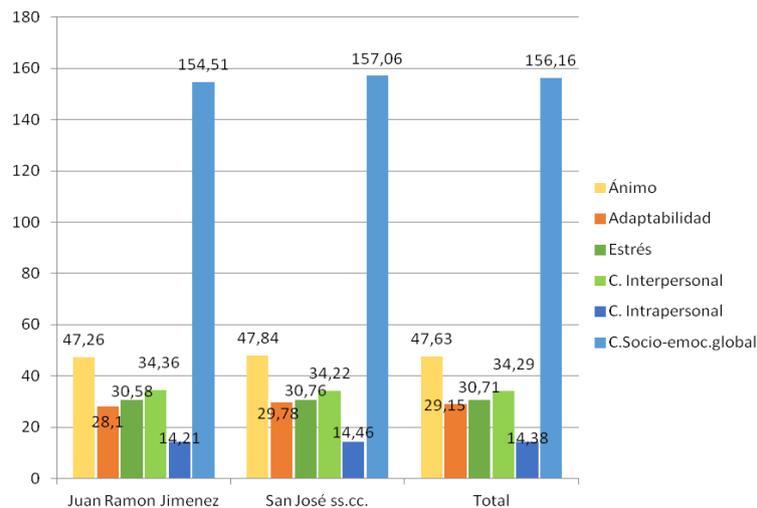


Figura 5: Gráfico que recoge las diferentes puntuaciones obtenidas en los 6 componentes evaluados en el EQ-I: YV en función de la variable sociodemográfica *colegio de referencia*.

Curso académico

El análisis de las puntuaciones de los alumnos en la IE y sus componentes según la variable *curso académico*, se realiza junto al análisis de la variable sociodemográfica *edad* de los alumnos, ya que toda la muestra correspondiente a 4º de EPO se encuentra en la franja de edad de 9-10 años, estando los alumnos de 6º de EPO en la franja de 11-12 años junto con otros dos alumnos, que tienen 12- 13 años.

Tabla 6. Tabla que recoge la puntuación media de cada habilidad dentro de la IE en función de la variable *curso académico*.

	Ánimo	Adaptabilidad	Estrés	C. Interpersonal	C. Intrapersonal	C.Socio-emoc. global
4º Primaria	48,46	29,78	30,75	34,69	14,14	157,82
6º Primaria	46,71	28,43	30,62	33,83	14,6	154,19
Total	47,63	29,15	30,71	34,29	14,38	156,16

En los datos recogidos en la tabla 6 se detecta que los alumnos de 4º de Primaria obtienen una mayor inteligencia emocional en todas las destrezas a excepción de una: la *competencia intrapersonal*. En lo referente a las puntuaciones obtenidas en la *competencia socioemocional global*, se halla que los alumnos de cuarto curso se perciben con una puntuación de tres puntos por encima de sus compañeros de sexto curso. Encontrándose todos ellos dentro de la categoría de IE **superior** (figura 6).

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

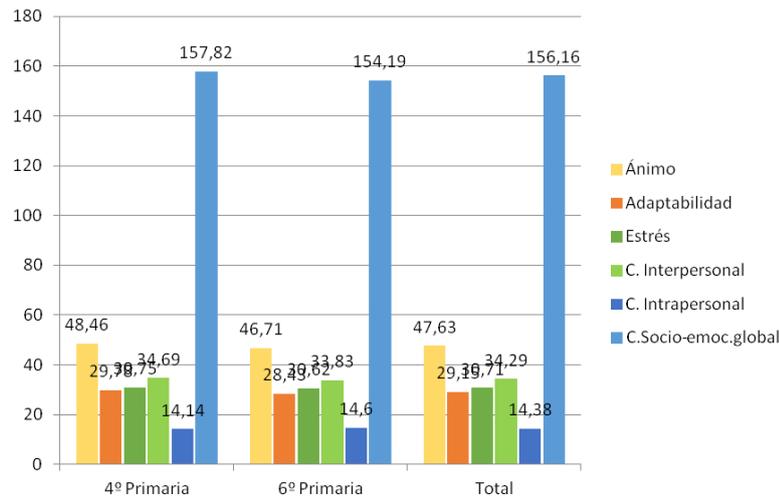


Figura 6. Gráfico que recoge las diferentes puntuaciones obtenidas en los 6 componentes evaluados en el EQ-I:YV en función de la variable sociodemográfica *curso académico*

5.2 Análisis descriptivos de la muestra de docentes

Análisis descriptivos de las variables sobre inteligencia emocional percibida

A continuación se detallan los datos obtenidos de la muestra del profesorado a través del test TMMS-24, el cual mide las destrezas sobre la inteligencia emocional percibida.

En el análisis estadístico descriptivo se determina que la muestra alcanza niveles adecuados de IE, tanto en la *percepción emocional* (dentro de una **percepción adecuada**: 25 a 35), como en la *comprensión de sentimientos* (dentro del nivel de **adecuada percepción**: 24 a 34 con una puntuación de 32) y en la *regulación emocional* (con 31, dentro del nivel de **adecuada regulación** de 24 a 34). En la Tabla 7 se observan los resultados descriptos.

Tabla 7. Datos estadísticos descriptivos de la muestra en los tres factores de IE percibida.

	N	Min.	Max.	Media
Percepción emocional	4	26	29	27,25
Comprensión	4	28	35	32
Regulación	4	24	36	31

A continuación se recogen las medias en las tres destrezas de la IE percibida en función del *sexo*. Posteriormente se analizan los datos obtenidos entre los docentes según la *edad* y según los *años de experiencia*. Finalmente se analiza si existen diferencias entre las medias de las puntuaciones de los docentes de un centro escolar y el otro, y si existe alguna relación entre los docentes que imparten clase en 4º de Primaria y los que imparten clase en 6º de Primaria.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

Sexo

En relación a la variable sexo, las puntuaciones obtenidas por las mujeres y los hombres están dentro del intervalo **adecuado** en las tres destrezas. En la figura 7 se recoge que las mujeres tienen una mayor puntuación en el factor *percepción emocional*, y los hombres tienen una media superior en *comprensión emocional* y *regulación emocional*.

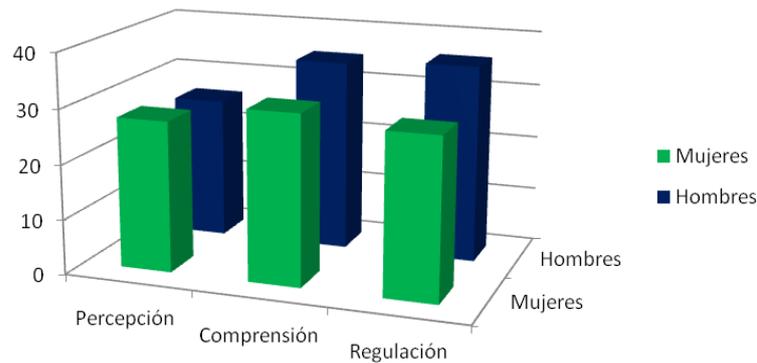


Figura 7. Gráfico de barras de las puntuaciones obtenidas en los tres factores atendiendo a la variable género.

Edad

Respecto a la variable *grupo de edad*, se analizan las puntuaciones obtenidas en los tres factores atendiendo a las distintas puntuaciones obtenidas por la muestra por medio de la distribución en cuartiles, lo que da lugar a un grupo de 25- 35 años, un grupo de 36- 45 años y un grupo de 56- 65 años. Ninguno de los sujetos de la muestra se encuentra en el intervalo 46 – 55 años.

Como muestra la figura 8, no se observan grandes diferencias entre las puntuaciones obtenidas atendiendo a esta variable, pues todos los grupos de edad logran puntuaciones pertenecientes al rango **Adecuado**. Sin embargo, una mención especial merece el grupo de edad superior (55- 65 años), el cual obtiene los resultados más bajos en las tres destrezas evaluadas.

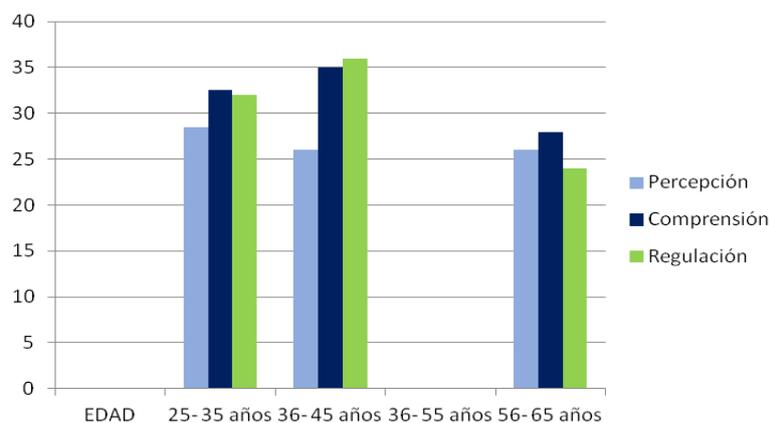


Figura 8. Gráfico de barras de las puntuaciones obtenidas en los tres factores atendiendo a la variable grupo de edad.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

Años de experiencia docente

En la variable *años de experiencia docente*, no se aprecian diferencias importantes entre las puntuaciones obtenidas por los dos percentiles que aparecen en la muestra: de 11 a 20 años de experiencia, y de 31- 40 años. No obstante, la mayor parte de la muestra se sitúa en el primer intervalo citado. El cual alcanza las puntuaciones más altas en los tres factores considerados (figura 9). Esta diferencia de puntuaciones se hace más notable en el factor *regulación emocional*, donde el intervalo de menor edad (11-20 años) obtiene una puntuación de casi 10 puntos por encima de la puntuación obtenida por el intervalo de mayor edad (31-40 años). Los resultados arrojan que los profesores del intervalo 11- 20 se perciben con mayor inteligencia emocional, a pesar de llevar menos años de experiencia. Este dato coincide con lo obtenido en la variable anterior, *edad del docente*, los profesores más jóvenes se perciben con una mayor IE frente a los mayores.

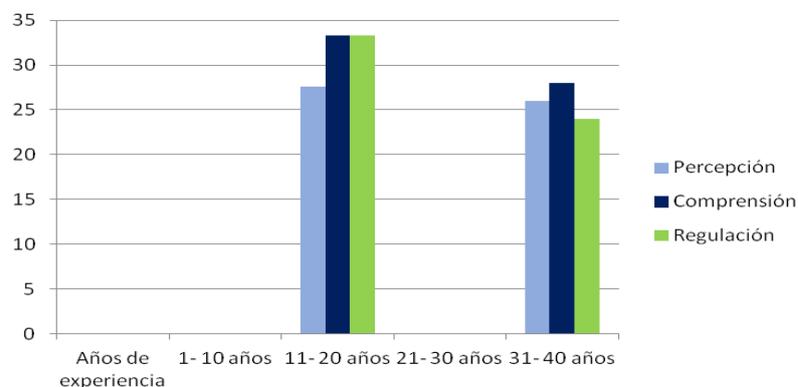


Figura 9. Gráfico de barras de las puntuaciones obtenidas en los tres factores atendiendo a la variable *años de experiencia docente*.

Colegio y curso en el que imparte clases.

Atendiendo a las variables *colegio* y *curso en el que imparte clases*, no se observan grandes diferencias en las puntuaciones obtenidas en ninguna de estas dos variables frente a los tres factores de la IE percibida.

En relación a la variable *colegio en el que imparte clases*, los docentes de ambos centros alcanzan puntuaciones consideradas **adecuadas** en las tres destrezas valoradas. No obstante, existe una ligera diferencia respecto a las puntuaciones obtenidas por los profesores del colegio San José SS.CC., que alcanzan una puntuación mayor en los factores *comprensión* y *regulación*, obteniendo en este último factor una diferencia de cuatro puntos frente a los otros profesores. Por otro lado, los docentes del colegio Juan Ramón Jiménez alcanzan una puntuación ligeramente superior en la destreza *Percepción emocional* (Tabla 8).

En lo referente a la variable *curso en el que imparte clases*, los profesores que imparten clases en el cuarto curso de primaria, independientemente del colegio al que pertenezcan, alcanzan puntuaciones superiores en las tres competencias evaluadas: *Percepción*, *Comprensión* y *Regulación* frente a sus compañeros que imparten clases en 6º de primaria. De estos resultados se deriva, que los docentes de 4º de Primaria tienen mayor IE que sus compañeros que imparten clases en 6º de Primaria.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

Tabla 8. Datos estadísticos descriptivos de la muestra en los tres factores de IE percibida atendiendo a la variable *colegio y curso en el que imparte clases*.

Colegio		
	Juan Ramón Jiménez	San José SS.CC.
Percepción	27,5	27
Comprensión	31,5	32,5
Regulación	29	33
Curso		
	4° Primaria	6° Primaria
Percepción	28,5	26
Comprensión	32,5	31,5
Regulación	32	30

6. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

El objetivo principal que se plantea en esta investigación se centra en valorar la inteligencia emocional en profesores y alumnos, en función de ciertas variables como el carácter del centro (público o concertado), el contexto socio-cultural donde se ubique el mismo, y variables sociodemográficas.

Con los datos recogidos en el presente estudio, y en relación a los objetivos específicos planteados de acuerdo al objetivo general, se observa que tanto la inteligencia emocional de los alumnos, como la inteligencia autopercebida por los docentes se encuentran dentro de niveles medios o superiores dentro de las clasificaciones comentadas.

Respecto al primero de los objetivos específicos, que consiste en *evaluar la IE de los alumnos de la muestra* a partir de los datos estudiados, se halla que las medias de los alumnos alcanzan niveles **superiores** en las destrezas de la IE correspondientes al *estado de ánimo*, la *competencia interpersonal* y la *adaptabilidad*. Mientras que en la *gestión del estrés* y la *competencia intrapersonal* obtienen niveles **efectivos**.

Estos resultados tienen cierta asociación con tres de las cuatro variables seleccionadas: *colegio de referencia*, *curso académico* y *edad*. Destacando también la variable *sexo*.

Respecto a la variable *sexo*, en los resultados obtenidos en este estudio se observa que algunas de las destrezas de la inteligencia emocional se presentan más en las niñas y otras en los niños. Así, la muestra femenina obtiene puntuaciones más elevadas en las destrezas *estado de ánimo* y *competencia interpersonal*, así como en la puntuación *socioemocional global*. Por el contrario, la muestra masculina tiene una puntuación superior en las destrezas *adaptabilidad* y *competencia intrapersonal*, alcanzando también una puntuación ligeramente superior en *gestión del estrés*. No obstante, las niñas presentan una puntuación media superior en IE frente a los niños.

Estos resultados coinciden con otros estudios recientes, como el realizado por Parra y Tirado (2016) quienes realizan una investigación educativa con una muestra de alumnos de sexto de primaria, de dos clases pertenecientes a diferentes colegios de la provincia de Sevilla. Un colegio trabaja con una metodología tradicional, mientras que el otro lo hace con una metodología por comunidades de aprendizaje. El estudio se lleva a cabo mediante la aplicación del EQ-I:YV y concluye que el alumnado de los centros donde se lleva a cabo una metodología educativa innovadora a través de comunidades de aprendizaje, obtiene una mayor puntuación en casi todas las destrezas de la IE. En esta investigación, las niñas obtuvieron puntuaciones superiores en las variables *competencia interpersonal*, *estado de ánimo*, *manejo del estrés* y *competencia socioemocional global*. Por otro lado, los niños obtuvieron unas puntuaciones superiores en *adaptabilidad* y *competencia intrapersonal*.

Distintos resultados encuentran los trabajos realizados por Buenrostro- Guerrero et al. (2011) con una muestra de 282 niñas y 157 niños de edad entre 11- 12 años en un centro escolares de Guadalajara. Sus resultados revelan que, utilizando el instrumento EQ-I: YV en su investigación, las niñas obtienen mejores puntuaciones en las variables correspondientes a *intrapersonal*, *interpersonal* y en competencia *socio-emocional*

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

global total, mientras que los niños obtienen mejores puntuaciones en las variables estado de ánimo, adaptabilidad y manejo del estrés.

Respecto a la variable *colegio de referencia*, se observa que los alumnos del colegio San José SS.CC. obtienen puntuaciones superiores en todas las destrezas de la IE excepto en la *competencia interpersonal*, en la que el colegio Juan Ramón Jiménez obtiene una puntuación ligeramente más elevada.

Sí se detecta una mayor diferencia en lo referente al componente *adaptabilidad*, de más de un punto y media del CDP San José SSCC por encima del CEIP Juan Ramón Jiménez. En este sentido y en consonancia con los estudios de Lara, H. (2006), el niño al no contar con las habilidades necesarias para integrarse en su medio, puede compensar las emociones que esto provoca con otro tipo de emociones o acciones. Se podría atribuir la inferioridad de la puntuación obtenida en el componente adaptabilidad, al hecho de que una gran parte de la muestra procedente del CEIP Juan Ramón Jiménez son inmigrantes, por lo que puede que no se encuentren adaptados en su totalidad al contexto en el que viven. A pesar de esto, alcanzan mejores puntuaciones que el otro centro en el componente *interpersonal*.

Los resultados obtenidos en la variable *colegio de referencia*, resultan de especial relevancia, ya que están estrechamente relacionados con el ambiente sociocultural donde se ubica el centro escolar y las características del mismo.

En esta línea, García Rembao, Valenzuela y Miranda (2012) analizan la competencia socioemocional en una muestra de 78 alumnos de sexto grado de cuatro escuelas situadas en diferentes contextos: urbano, urbano marginal, rural e indígena. Los hallazgos del estudio desvelan, que sí existen diferencias significativas entre los alumnos y su inteligencia socioemocional en los cuatro contextos.

En relación a las variables *edad* y *curso académico* de los alumnos de la muestra, resulta llamativo que los alumnos de menor edad, los cuales se corresponden con 4º EPO consiguen puntuaciones superiores en todas las destrezas excepto en la competencia intrapersonal.

Estos resultados contrastan con los obtenidos por Nazir y Masrur (2010), quienes afirman que en el área de inteligencia emocional existe un patrón de aumento conforme aumenta la edad. Una posible explicación para estos datos obtenidos por Nazir y Masrur (2010) es la aportada por Ugarriza (2001), el cual tras concluir también a partir de una muestra de 1966 alumnos de 15 años que la IE incrementa en función de la edad, sostiene que es debido a que el desarrollo socioemocional del individuo se basa en la experiencia propia. Las personas aprenden a identificar sus propias emociones y las de los demás a partir de sus vivencias. Por lo que, cuanto mayor es la experiencia de vida de las personas, mayor IE desarrolla.

Sin embargo, los datos obtenidos en esta investigación educativa no coinciden con estos trabajos. Esto puede ser ocasionado porque los alumnos más pequeños responden al cuestionario sobre su IE con una visión más positiva que sus compañeros de más edad, o que realmente como se obtiene en los resultados, los alumnos de edades inferiores se perciben con más IE.

Respecto al segundo objetivo, que consiste en *evaluar la inteligencia emocional de los profesores de la muestra* a través del cuestionario TMMS-24, el estudio concluye que los participantes se encuentran en el nivel **adecuado** (de acuerdo a la clasificación: **debe mejorar**, **adecuado** y **excelente**) en las tres dimensiones claves de la IE emocional: *Percepción emocional*, *Comprensión de sentimientos* y *Regulación emocional*.

Los resultados atendiendo a la variable *sexo* reflejan que la muestra proveniente de los varones alcanza una puntuación superior en todas las destrezas, frente a la puntuación obtenida por la muestra femenina.

Estos resultados no están en la misma línea que los de Arenas (2016) que relaciona la presencia de déficits en materia adaptativa, con el desarrollo de la IE de los sujetos, en un estudio cuantitativo con el TMMS-24, a partir de una muestra de 25 alumnos de edades comprendidas entre los 19 y 41 años. El autor determina que existe una correlación significativa entre la IE y la conducta adaptativa, pero no halla diferencias en IE en relación a la variable *sexo*. En esta misma línea, los estudios llevados a cabo por Albaladejo et Al. (2014) en una muestra de 52 sujetos, utilizan el TMMS-24 junto con una prueba de reconocimiento facial (FACS) y determinan que no existen diferencias en el desarrollo de la IE en función del *sexo*.

En oposición a los hallazgos de este trabajo están los estudios de Molero y Pantoja (2015) con una muestra de 70 profesores, que concluyen que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente superiores en las tres destrezas evaluadas. Del mismo modo, las investigaciones de Extremera, Peña y Rey (2011) empleando el TMMS-24 en una muestra de 217 estudiantes de educación secundaria, apuntan a que las mujeres obtienen resultados más altos para las competencias de *percepción* y *comprensión emocional*, mientras que los hombres logran una puntuación superior en la dimensión de *regulación emocional*.

Una posible explicación para los datos obtenidos en este trabajo la ofrecen Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008), que realizan una revisión de los instrumentos empleados para valorar la IE, señalan que el TMMS-24 evalúa como el individuo percibe el metaconocimiento de los estados emocionales e indican que los hombres tienden a sobrevalorar sus capacidades cuando responden a las preguntas de este tipo de cuestionarios, mientras que por el contrario, las mujeres suelen infravalorarse.

En relación a la variable *edad* de los docentes, no se detectan diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por los docentes de distintas edades, ya que todos los grupos de edad de la muestra estudiada puntúan con resultados **adecuados** en las tres destrezas evaluadas de la IE percibida. Sin embargo, es el intervalo de más edad (55 – 65 años) el que obtiene las puntuaciones más bajas en inteligencia emocional.

Estos mismos resultados, coinciden con los obtenidos por Bernarás, Garaigordobil y De las Cuevas (2011) en un estudio con 59 sujetos utilizando instrumentos de automedida, en el que no se encuentran diferencias en IE entre los sujetos menores de la muestra y los mayores.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

Atendiendo a la variable *años de experiencia* se halla que el intervalo de años que mayor puntuación obtiene en las tres destrezas es el que comprende entre los 11-20 años, a pesar de estar constituido por los docentes que llevan menos años impartiendo clases.

En esta línea, Pérez Hurtado (2016), valora las cualidades de los docentes asociadas a determinados perfiles educativos con la IE desarrollada por sus alumnos, aplicando el TMMS-24 en una muestra de 129 docentes y alumnos. Concluye que el nivel de competencia socioemocional del alumnado, se relaciona con niveles adecuados de *percepción, comprensión y regulación emocional* del docente tutor, pero no encuentra relación entre los años de experiencia y la IE de los docentes.

En lo referente a la *variable colegio en el que imparte clases*, los docentes del colegio San José SS.CC obtiene puntuaciones más elevadas en la mayoría de las destrezas, especialmente en la habilidad de *regulación emocional*, donde hay cuatro puntos de diferencia entre los profesores de un centro y el otro. No obstante, los docentes de ambos colegios obtienen resultados categorizados como ***adecuados***, a pesar de que las características y el contexto sociocultural de cada colegio son distintos.

Para terminar, respecto a la *variable curso en el que se imparten clases*, los resultados señalan que los profesores tutores de 4º EPO, independientemente del colegio al que pertenezcan, obtienen una puntuación superior en las destrezas de la IE evaluadas: *percepción, comprensión y regulación emocional*. De esto se deriva, que los docentes de 4º EPO de la muestra, al igual que ocurría con los alumnos de dichas clases, se perciben con un mayor nivel de desarrollo socioemocional.

7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

En base a los resultados de la presente investigación, se concluye que:

1. La inteligencia emocional de los alumnos de la muestra estudiada presenta niveles superiores en el desarrollo global de la IE, obteniendo una puntuación considerada dentro del nivel **superior** en las destrezas *estado de ánimo*, *adaptabilidad* y *competencia interpersonal*. Mientras que en las destrezas *gestión del estrés* y *competencia intrapersonal* obtiene una puntuación dentro del nivel considerado como **efectivo**.
2. La puntuación obtenida por la muestra de docentes presenta también niveles medios o superiores en función de la clasificación tomada de referencia para la evaluación: **debe mejorar, adecuado y excelente**. Así para la destreza *percepción emocional* los docentes obtienen una puntuación media considerada dentro del rango de **adecuado**, para la destreza de *comprensión de sentimientos* también alcanzan una puntuación considerada dentro del nivel **adecuado**, que se repite en la destreza *regulación emocional*.
3. Los resultados determinan que los alumnos con mayor puntuación en IE tienen profesores que a su vez alcanzan niveles más altos de IE percibida. Los profesores de la muestra que presentan puntuaciones medias superiores en las destrezas de *percepción* y *regulación emocional*, tienen alumnos que obtienen puntuaciones con mayores niveles de desarrollo en las estas subcategorías.
4. Los alumnos del colegio San José SS.CC. alcanzan puntuaciones superiores en todas las destrezas excepto en la competencia interpersonal. Sin embargo, en ambos colegios los alumnos alcanzan puntuaciones que se sitúan dentro de la categoría de IE **superior**.
5. No se encuentra diferencias de medias en la IE de alumnos y profesores en función del contexto sociocultural y económico donde se sitúe la institución educativa.
6. En relación a las variables sociodemográficas de los alumnos, se observa en la variable *edad*, que los alumnos de edades inferiores obtienen resultados superiores frente a sus compañeros más mayores.

Así mismo, respecto a la variable *sexo*, las niñas presentan puntuaciones más elevadas en los factores: *estado de ánimo*, *competencia interpersonal* y *competencia socioemocional global*, mientras que los niños destacan en adaptación y competencia intrapersonal.

7. Los resultados del estudio concluyen que las variables sociodemográficas y laborales del *sexo*, *edad*, *años de experiencia* y *curso académico* consideradas en la muestra docente no están asociadas entre sí.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

Como limitaciones del presente estudio, se destaca el reducido tamaño de la muestra, especialmente de los docentes, 84 personas entre alumnos y profesores, que no permiten generalizar los resultados a una población más amplia. Es por ello, que se recomienda para futuras investigaciones, seleccionar una muestra con la suficiente representatividad en los distintos cursos en los que se imparten clases, en varios rangos de edad, en años de experiencia docente y con paridad en relación a la variable sexo. Otra de las dificultades del presente trabajo es la escasez de investigaciones que tratan sobre la IE de los docentes y su relación con la IE de los alumnos, así como estudios sobre colegios con distintas características y ubicados en contextos socioculturales dispares. Esto dificulta la discusión de los hallazgos y el poder extrapolar los resultados obtenidos. Se propone como futura línea de investigación profundizar más en este campo y mejorar el presente trabajo, ampliando la muestra a otros colegios y contextos.

Respecto a las limitaciones encontradas en el uso de los instrumentos EQ-I: YV y TMMS-24 se destaca que al ser cuestionarios de autoinforme cumplimentados por los propios sujetos, aportan una visión más subjetiva de la percepción que se tiene sobre las destrezas de la IE. Esto puede ocasionar que los alumnos de menos edad respondan de forma más extremista, marcando en su mayoría el 1 (nunca me pasa) o el 4 (siempre me pasa), utilizando con menor frecuencia los valores medios 2 (a veces me pasa) y 3 (casi siempre me pasa). Sería interesante, de cara a futuros trabajos, que se combinaran técnicas cuantitativas como las utilizadas, con otras cualitativas como la observación de los participantes, la entrevista o el análisis documental; así se dota de mayor precisión y exactitud tanto a los datos que se recopilan como a los resultados que se obtienen.

En relación a los estadísticos que se aplican, estos son solo de carácter descriptivos, por lo que no se generan tantas utilidades y correlaciones como el programa SPSS ofrece, a la vez que limita la elaboración de conclusiones del trabajo y la generalización de resultados. En futuras investigaciones sería adecuado aplicar pruebas estadísticas de comprobación de hipótesis, análisis de varianza (ANOVA), análisis de correlación y de regresión lineal.

Analizando la aplicabilidad del estudio, se considera que los resultados obtenidos reafirman la importancia de trabajar la IE en todos los cursos escolares, para garantizar el éxito futuro no solo a nivel educativo sino en todos los aspectos de la vida de la persona. Pues resultaría una cruel paradoja para el individuo, vivir en una sociedad rica que cubre sus necesidades físicas y materiales, pero que no lo hace feliz. El bienestar personal y social, que es comúnmente catalogado como el estado de felicidad, depende de la persona misma y está íntimamente relacionado con los sentimientos y emociones que se experimentan en el día a día. La IE regula y canaliza las emociones. Por lo que una buena IE es una garantía para el éxito, que en otras palabras es sinónimo de felicidad.

De igual forma, se destaca la importancia del desarrollo de la IE de los docentes y la influencia de la misma sobre el desarrollo socioemocional de su alumnado. Un buen desarrollo profesional del profesor repercute positivamente en sus alumnos, mientras que el mal desempeño de sus tareas docentes también genera repercusiones negativas en los discentes. De ahí la importancia de garantizar el bienestar docente, y combatir el tan actual y popularizado *burnout* o malestar docente. A esto hay que añadirle que el maestro es una de las personas que más tiempo pasa con el niño durante su desarrollo socio-emocional y cognitivo. Pues, aunque la familia pertenece al ecosistema más

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

cercano del niño, no todos los alumnos parten del mismo ecosistema ni tienen las mismas posibilidades. Por lo que la IE resulta imprescindible en esta profesión para poder atender, utilizar y generar las emociones a nuestro favor.

Respecto al contexto y las características del centro como concertado o público, no se encuentran diferencias destacables, por lo que se propone la investigación de distintas técnicas para trabajar la educación emocional, con el objetivo de compensar las desigualdades sociales que pudieran generarse debido al contexto. A esto se le suma el hecho de que tener buenas competencias emocionales no garantiza que sean utilizadas de forma correcta, sino que también pueden usarse con fines deshonestos, por lo que se debe asegurar una buena educación emocional que incluya como parte inherente a las emociones los valores y principios éticos básicos y fundamentales, tan desgastados en la actualidad y tan necesarios para la convivencia social y el desarrollo de la vida.

8. REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, J (2002) La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54 (4), 505- 518.
- Albaladejo, N., Sánchez, M., Fernández, M.D., Santos, A.M., Diez, M., Asensi, F. (2014) Competencias emocionales en estudiantes del grado en criminología. En M.T. Tortosa (Presidencia) *El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Conferencia llevada a cabo en las XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, España.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-I Bar-On emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar – On y Parker, J. D.A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ- i: YV)*. Technical manual. Toronto, Canada: Multi- Health Systems.
- Bar- On, R. (2000): Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ: i). In Reuven Bar – On y James D.A. Parker (Eds.), en *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*, pp.363 -388. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bar- On, R. (2006). The Bar –On model of emotional-social intelligence (ESI). En *Psicothema*, Nº 18, pp. 13- 25.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Nº 21, Vol. 1, pp. 7-43.
- Bisquerra, R. & Perez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación XXI*. 10, pp 61- 82.
Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación Emocional y bienestar*. (6º Ed). Madrid: Wolters Kluwer España S.A.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional : estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu

- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Síntesis, S.A.
- Brackett, M.A., y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence, en *Personality and social psychology bulletin*, N° 29, pp. 1147-1158.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D. y Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behaviour, en *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 387-1402.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL- media.
- Brotheridge, C.M. y Grandey, A.A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of “people work”, en *Journal of Vocational Behaviour*, 60, pp. 17 – 39.
- Buenrostro, A. E., Valadez, M. D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20.
- Emmer, E.T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline, en *Teaching Education*, N° 6, pp. 65- 69.
- Extremera, N., y Fernández- Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revistas de Educación*, N°. 332 pp. 97-116
- Extremera, N., Fernández- Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, pp. 260-265
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista de Investigación Educativa*, 6:2. (2006), 12 de diciembre
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista latino americana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fernández- Berrocal, P., y Ramos, N. (2003). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernandez-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, 751-755. <http://doi.org/10.2466/PR0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in ...*, 6(15), 421-436

- Fernández – Berrocal, P., Palomera, R., y Brackett, M. A. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 15, Vol 6 (2) 2008, pp. 437 – 454
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3),85-108
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument, en *Revista de Psicodidáctica*, N°17, Vol. 2, pp. 309 – 338.
- Frederickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-ing- and- build theory of positive emotions, en *American Psychology*, 56, PP. 218 -226.
- García Rembao, L., Miranda Esquer, J. F., y Valenzuela Santoyo, M. E. Inteligencia emocional en niños de sexto grado de contextos urbano, urbano marginado, rural e indígena. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorensense*, Año IV, No. 12. Diciembre, (2012) pp. 7-25
- Gil – Olarte, P., Palomera, R y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students, en *Psicothema*, N° 18, supl., pp. 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenberg, M.T, Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik H. y Elias, M.J. (2003). Enhancing school- based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, en *American Psychologist*, N° 58, pp. 466- 474
- Hume Figueroa, H., y Sánchez Núñez, M. T. *Evaluación e Intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo*. Toledo, España
- Lara, H. (2008). Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Vol.11, N° 002
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2015). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 2, (1), 69-78.

- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books, 3-31.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215. http://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mellado, V., Borrachero, A., Brígido, M., Melo, L., Dávila, M., Cañada, F. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, (3), 32.
- Mestre, J. M., Gil-Olarte, P. y Guill, R. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *REME*, 6(16), 0-2. article. Recuperado a partir de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil- Olarte, P.(2006). Emotional Intelligence and social and academia adaptation to school, en *Psicothema*, N° 18, pp. 112- 117.
- Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Molero, D. y Pantoja, A. (2015). Diferencias de género en inteligencia emocional percibida en docentes de infantil y primaria. En *Investigar con y para la sociedad* (pp. 369-378).
- Nasir, M. y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of education and research*, 32, (1).
- Palomera Martín, R., y P., Brackett, M.A. (2006). Frequency of positive affect as a posible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction, en *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), pp. 231- 239.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, N° 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 687-703.
- Parra Rivera, M. y Tirado Fernández de Peñaranda, C. (2016). *La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora: estudio de una muestra en Sevilla*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pena Garrido, M., y Repetto Talavera, E. Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 15, Vol. 6 (2) 2008, pp. 400 – 420.

- Peña, M., Extremera, N., Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, vol.22, nº1,69-79
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13, 119-129.
- Pérez Hurtado, M. (2016). *Competencia emocional y perfil de estilo educativo de los docentes y su relación con el desarrollo emocional y académico del alumnado en un CEIP de Sevilla* (Trabajo fin de grado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta, *I(2)*, 98-105. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1033>
- Ruiz Alva, C. (2005). Estandarización del test "conociendo mis emociones" de inteligencia emocional para escolares entre 8 y 14 años. *Revista de Psicología*, (7), 115-124.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, en *Imagination, Cognition, and Personality*, Nº 9, Vol. 3, pp. 185-211
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. <http://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández–Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J.M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Nº 14.
- Sutton, R.E. y Wheatly, K.F. (2003). Teacher´s emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research, en *Educational Psychology Review*, Nº 15, Vol.4, pp. 327- 358.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.

9. ANEXOS

9.1 Anexo 1

Correo solicitando participación

Buenos días,

Mi nombre es M^a ángeles y soy alumna del grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Estoy realizando mi Trabajo fin de grado sobre la inteligencia emocional y me gustaría contar con vuestra participación.

El objetivo principal de este proyecto es valorar la inteligencia emocional de profesores y alumnos, en función de ciertas variables como el contexto socio-cultural donde se ubica el centro y variables sociodemográficas (tales como el sexo, la edad, los años de experiencia docente y el ciclo en el que el profesor imparte las clases).

Para poder evaluar la Inteligencia Emocional se utilizará el cuestionario EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version) diseñado y validado para niños por Bar-On y Parker (2000), el cual se centra en cinco dimensiones concretas:

- Intrapersonal
- Interpersonal
- Manejo del estrés
- Adaptabilidad
- Estado de ánimo

Lo adjunto a continuación, para que pueda ser observado.

Por todo ello, me gustaría solicitar la colaboración de una clase de 4^o de Primaria y otra de 6^o de primaria.

Muchas gracias de antemano y espero su respuesta.

Un saludo,

M^a Ángeles

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

9.2 Anexo 2

TMMS-24

Centro:

Curso:

Edad:

Años de experiencia:

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.

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
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

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

9.3 Anexo 3

CUESTIONARIO EQ-I:YV

Sexo:

Curso:

Edad:

Centro:

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia).	1	2	3	4
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro de mí mismo.	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo.	1	2	3	4
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.	1	2	3	4
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrá bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	1	2	3	4
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Me peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me gusta sonreír.	1	2	3	4
24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros	1	2	3	4
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	1	2	3	4
26. Tengo mal genio.	1	2	3	4
27. Nada me incomoda (molesta).	1	2	3	4

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.

28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos	1	2	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas	1	2	3	4
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
32. Sé cómo pasar un buen momento.	1	2	3	4
33. Debo decir la verdad.	1	2	3	4
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	1	2	3	4
35. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
36. Me gusta hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37. No soy muy feliz.	1	2	3	4
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras.	1	2	3	4
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.	1	2	3	4
40. Me siento bien conmigo mismo.	1	2	3	4
41. Hago amigos con facilidad.	1	2	3	4
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.	1	2	3	4
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo.	1	2	3	4
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy.	1	2	3	4
48. Soy bueno para resolver problemas.	1	2	3	4
49. Me resulta difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me entretienen las cosas que hago.	1	2	3	4
51. Me gustan mis amigos.	1	2	3	4
52. No tengo días malos.	1	2	3	4
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.	1	2	3	4
54. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4
59. Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60. Me gusta cómo me veo.	1	2	3	4

9.4 Anexo 4

Libro de códigos para el SPSS

Colegio

- 1= CEIP Juan Ramón Jiménez
- 2= CDP San José SS.CC

Curso

- 1= 4º Primaria
- 2= 6º Primaria

Sexo

- 1= Femenino
- 2= Masculino

Edad

- 1= 9-10 años
- 2= 11-12 años
- 3= 13-14 años
- 4= 25-35 años
- 5= 36- 45 años
- 6= 46-55 años
- 7= 56- 65 años

Años experiencia

- 1= 1-10 años
- 2= 11- 20 años
- 3= 21-30 años
- 4= 31- 40 años

EQ-I: YV (preguntas 1-60)

- 1= Nunca me pasa
- 2= A veces me pasa
- 3= Casi siempre me pasa
- 4= Siempre me pasa

TMMS-24 (preguntas 1-24)

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

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

Valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos.