

Universidad de Sevilla



TRABAJO FIN DE GRADO-PEDAGOGÍA

Curso 2019-2020

**TRABAJO SOBRE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN EL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA**

Autora:

Montserrat Sánchez Marín

Tutor: Pedro Gallardo Vázquez

Agradecimientos

Cuando te enfrentas a un reto, no solo la actitud que tomas frente a él es importante, también quien te acompaña. Por eso, a través de estas líneas quería agradecerle su ayuda, dedicación y orientación en este camino en el que me embarque en la realización de mi Trabajo Fin de Grado a mi tutor Pedro Gallardo Vázquez, sin él este proyecto no hubiese sido posible. Igualmente, aprovecho la ocasión para reconocer el cariño y apoyo incondicional de mi familia durante mis días buenos y, esos no tan buenos.

ÍNDICE

1. RESUMEN	1
2. ABSTRACT.....	1
3. INTRODUCCIÓN	2
4. OBJETIVOS GENERALES	4
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	4
6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
6.1. Definición del término inteligencia emocional	5
6.1.1. Modelos de inteligencia emocional	13
6.1.2. Competencias emocionales versus inteligencia emocional	16
6.1.3. Marco legal sobre la inclusión de la inteligencia emocional en el contexto educativo	19
6.2. ¿Qué son las emociones?.....	21
6.3. La educación emocional.....	23
6.4. ¿Por qué es importante educar las emociones?	26
7. MÉTODO	27
7.1. Muestra.....	27
7.2. Instrumento.....	27
7.2.1. Cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)	27
7.3. Procedimiento.....	28
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS	29
8.1. Análisis de los datos generales.....	29
8.2. Análisis de los resultados del cuestionario TMMS-24.....	30
9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS PARA LA REALIZACIÓN DE NUEVOS TRABAJOS	34
9.1. Conclusiones	34

9.2. Limitaciones	35
9.3. Propuestas para la realización de nuevos trabajos	35
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
11. ANEXOS	39
Anexo I. Solicitud de permiso a la dirección y profesorado de los centros I.E.S. María Inmaculada e I.E.S. Los Alcores para pasar el cuestionario TMMS-24 a los docentes.....	39
Anexo II. Cuestionario Test Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	39

1. RESUMEN

La inteligencia emocional nos permite reconocer nuestras propias emociones y las de los demás, a fin de poder gestionarlas y controlarlas para una vida propia y colectiva satisfactoria en todos los ámbitos, y por ende en el ámbito educativo.

Es necesario implementar programas de educación emocional en los centros educativos que contribuyan al desarrollo de las competencias emocionales del alumnado y los docentes.

Este Trabajo Fin de Grado (TFG), que trata sobre las competencias emocionales del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, consta de dos partes: en la primera, se elabora una fundamentación teórica sobre la inteligencia emocional y la educación emocional; en la segunda, se analizan los resultados de la aplicación del cuestionario TMMS-24 a 54 docentes adscritos a los centros I.E.S. María Inmaculada e I.E.S. Los Alcores para evaluar sus competencias emocionales.

Palabras claves: inteligencia emocional, emociones, educación emocional, cuestionario TMMS-24, profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

2. ABSTRACT

Emotional intelligence allows us to recognize our own emotions and those of others, in order to be able to manage and control them for their own and collective life satisfactory in all areas, and therefore in the educational sphere.

It is necessary to implement emotional education programs in schools that contribute to the development of the emotional competencies of students and teachers.

This Final Grade Paper (TFG), which deals with the emotional competences of teachers in compulsory secondary education, consists of two parts: in the first, a theoretical foundation on emotional intelligence and emotional education is elaborated; in the second, the results of the application of the questionnaire TMMS-24 to 54 teachers attached to the I.E.S. María Inmaculada and I.E.S. Los Alcores centers are analyzed to evaluate their emotional competences.

Keywords: emotional intelligence, emotions, emotional education, questionnaire TMMS-24, teachers of Compulsory Secondary Education.

3. INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de medio siglo atrás resuenan en nuestra sociedad términos como educación emocional o inteligencia emocional. Pero... ¿sabemos realmente lo que significan? O algo más importante, ¿somos conscientes de los beneficios que suponen para la educación? Actualmente, nos encontramos con una sociedad cambiante y efímera, donde la globalización y las TIC's, entre otros muchos avances, están modificando las formas de relacionarse, lo que en este momento está considerado como bueno mañana puede que no. Debido a estas transformaciones fugaces, competencias como la adaptación son premiadas hoy día a la hora de conseguir un puesto de trabajo, e incluso, para alcanzar el bienestar personal y social. Por ello, las escuelas se han hecho eco de estas demandas y han empezado a reaccionar para sufragar el déficit educativo en este campo que son las competencias emocionales, y por ende, la inteligencia emocional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 44). En lo referente al ámbito educativo, son muchas las investigaciones que se están llevando a cabo con el fin de conocer los beneficios que supone poseer habilidades emocionales, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado. A lo largo de este trabajo se plasmará un estudio documental sobre la importancia de la educación e inteligencia emocional, para posteriormente, realizar un diagnóstico sobre la posesión de estas habilidades/capacidades en el profesorado de educación secundaria en dos instituciones concretas alojadas en la villa de Mairena del Alcor (Sevilla).

Cuando se habla de inteligencia emocional se puede observar que existen tantas definiciones como autores han hablado sobre el tema, y es que tanto la inteligencia emocional como las emociones en sí mismo siguen siendo constructos controvertidos. Pero se puede decir que la inteligencia emocional hace referencia a las habilidades y capacidades que una persona posee para reconocer, comprender y gestionar sus emociones y las de los demás. En este sentido, emoción e intelecto serían dos caras de una misma moneda, que juntas se complementan para obtener mejoras en nuestras vidas facilitando la correcta adaptación del individuo a la sociedad (Jiménez y López-Zafra, 2009, p. 69; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 90-104). Mientras que la educación emocional es, por tanto, un proceso de aprendizaje permanente de las competencias emocionales que buscan el desarrollo integral del individuo con la finalidad de otorgarle una vida más próspera (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 126). Ambos términos están en estrecha relación y encaminados en la búsqueda de un mejoramiento del ser humano y los procesos personales y sociales que lo rodean. En

otras palabras, la educación emocional permite al individuo adquirir ciertas destrezas que lo harán inteligente emocionalmente hablando, siendo capaz de gestionar sus emociones y la de los demás para adaptarse a los nuevos cambios que se están produciendo.

En el terreno educativo, la principal finalidad reside en enseñar y, observando el panorama actual, esas enseñanzas se enfocan en conceptos teóricos dejando a un lado el mundo de las emociones. Al respecto, cabe señalar, como indican Extremera, Rey y Pena (2016, p. 66), que la investigación psicoeducativa ha puesto de relieve que para ser un educador efectivo no solamente es necesario poseer un bagaje teórico o académico, sino también saber aplicar y desarrollar sus habilidades emocionales con sus alumnos. Sin embargo, actualmente, en los concursos de oposiciones al cuerpo docente, los méritos que se valoran siguen estando aún muy relacionados con las calificaciones medias, los años de experiencia o tener formación de pos-grado; y entre los méritos no cuentan las habilidades emocionales del docente para desempeñar su trabajo. Este hecho se contradice con las investigaciones que ponen de relieve los beneficios de la educación emocional en el ámbito escolar (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 39). Hoy día son frecuentes el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, los abandonos en los estudios, el aburrimiento, la indisciplina escolar y otros fenómenos relacionados directamente con el fracaso escolar. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la falta de motivación, la apatía, la disminución de la autoestima, el miedo, la irritabilidad, la ansiedad o la depresión. Se deben desarrollar competencias emocionales que posibiliten hacer frente a estas situaciones con mayores probabilidades de éxito (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 140).

En la investigación psicoeducativa ya se puede vislumbrar la preocupación existente por la falta de educación emocional en las escuelas. Las emociones están tomando un nuevo papel en nuestra sociedad y organizaciones como la UNESCO y la OCDE abogan por el cambio educativo en el que se entrelace lo cognitivo y lo emocional para conseguir la formación integral de los educandos mediante el desarrollo de todas sus capacidades, tanto individuales como sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Pero es necesario apuntar que, aunque los niños/as sean el futuro de mañana, hoy también tenemos que mirar por esos profesionales de la educación que están en contacto con los educandos. Hay una necesidad imperiosa de transformar los planes de estudios de la formación del profesorado, dándoles un giro de 360°, considerando la educación de competencias emocionales tan relevante como los conocimientos académicos, para así obtener una educación de calidad (Jiménez y López, 2009, p. 69; Fragoso,

2015, p.110; Extremera et al., 2016, p. 66; García, Hurtado, Quintero, Rivera y Ureña, 2018, p. 9).

Por todo lo expuesto y como muestra de mi compromiso como pedagoga con la mejora de la educación, este trabajo tendrá una doble finalidad. Por una parte, la aclaración de los conceptos de inteligencia y educación emocional, el término de emoción, plasmando los beneficios que traen consigo la educación emocional a través de una revisión bibliográfica de diversas investigaciones realizadas sobre la misma. Por otra parte, pasar el cuestionario TMMS-24 a 54 docentes de Educación Secundaria de los institutos I. E. S. María Inmaculada e I.E.S. Los Alcores, ambos ubicados en Mairena del Alcor (Sevilla), para evaluar sus competencias emocionales.

4. OBJETIVOS GENERALES

El propósito de este trabajo radica precisamente en aclarar todo el entramado existente alrededor de la educación y la inteligencia emocional poniendo en relieve los beneficios de esta y la importancia de formar al profesorado en competencias emocionales. Para ello, se centrará en varios objetivos generales como son:

- Objetivo 1. Realizar un marco teórico sobre la inteligencia y educación emocional.
- Objetivo 2. Aplicar el Test Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) a una muestra de 54 docentes adscritos a los centros I.E.S. María Inmaculada e I.E.S. Los Alcores para evaluar sus competencias emocionales.

Asimismo, estos objetivos generales se desglosan en varios objetivos específicos que serán detallados a continuación.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos relativos al objetivo general 1 son los siguientes:

- Definir el término inteligencia emocional.
- Presentar diversos aspectos de la inteligencia emocional relacionados con la educación.

- Conceptualizar el significado del término emociones.
- Definir el término educación emocional.
- Destacar la importancia de educar las emociones.

Los objetivos específicos relativos al objetivo general 2 son los siguientes:

- Analizar las competencias emocionales de 54 docentes que desempeñan su labor en el I.E.S. María Inmaculada (Sevilla) o en el I.E.S. Los Alcores (Sevilla) mediante la utilización del cuestionario TMMS-24.
- Exponer las conclusiones obtenidas a partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el cuestionario TMMS-24 por 54 docentes que trabajan en el I.E.S. María Inmaculada (Sevilla) o en el I.E.S. Los Alcores (Sevilla).

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

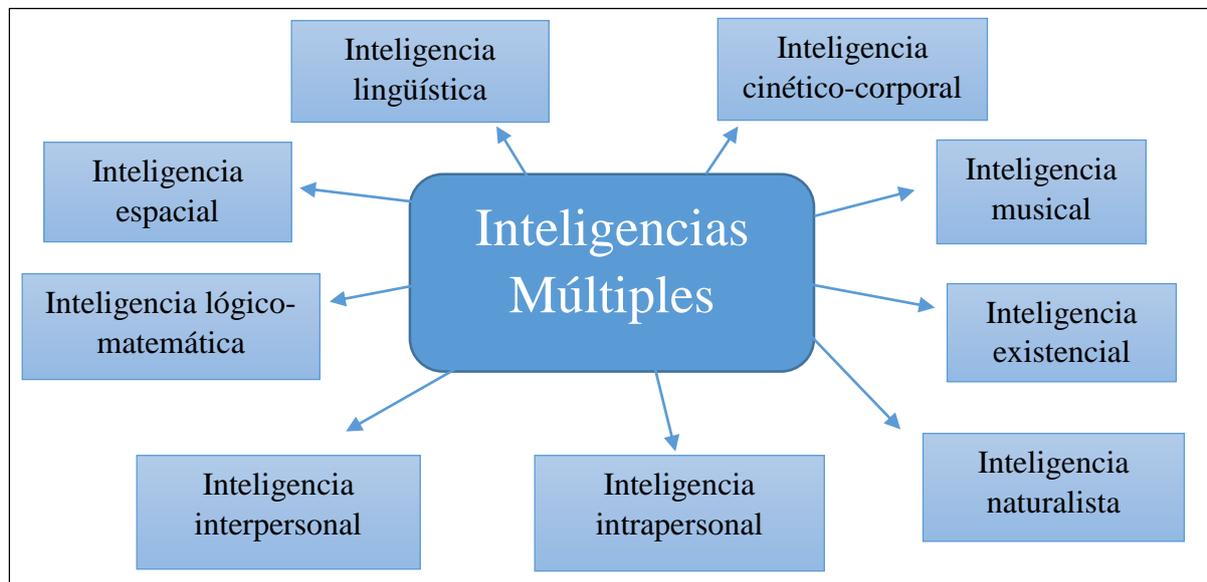
6.1. Definición del término inteligencia emocional

La sociedad actual nos envuelve en una esfera de cambios continuos y, sobre todo, vertiginosos. Ante dichas transformaciones se nos exige saber adaptarnos con la mayor rapidez posible y, para ello, ni la escuela tradicional ni la posesión de un cociente intelectual alto nos aseguran la enseñanza de las habilidades necesarias para ello. Por el contrario, las habilidades y capacidades necesarias para la adaptación son denominadas hoy día bajo el término inteligencia emocional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 44).

Pero el concepto de inteligencia emocional no surge así como así, durante el siglo XX se produjo una proliferación de estudios centrados en la inteligencia y, con ello, iban apareciendo nuevas teorías e investigaciones que apuntaban a la existencia de más de un tipo de inteligencia. Anteriormente, el concepto de inteligencia hacía referencia al ámbito cognitivo y de la razón. Ser una persona inteligente suponía obtener un coeficiente intelectual alto en los test estandarizados, asimismo, estos resultados se utilizaban como predictores del rendimiento académico del alumnado. Durante esta proliferación de investigaciones, el constructo de la inteligencia fue segmentado en partes haciéndose referencia a distintas inteligencias como la académica, la cual comprende los aspectos relacionados con el razonamiento y la memoria; la inteligencia práctica, es la alusiva a la resolución de problemas; o la inteligencia social, que

son las habilidades que permiten la gestión de nuestros pensamientos con el fin de integrarse en la sociedad. Entre toda esta maraña de teorías sobre la inteligencia, me parece conveniente subrayar la teoría de las inteligencias múltiples formulada por Howard Gardner alrededor del año 1990, ya que posee una estrecha relación con la concepción de la inteligencia emocional. Gardner publica “*Multiple intelligences*”, una obra donde explicita el transcurso de su investigación, así como su afirmación de que no existe una única inteligencia en el ser humano. Por el contrario, en su teoría Gardner distingue siete tipos de inteligencia que posteriormente ampliaría con dos más en el año 2001, todas se encuentran sintetizadas en la figura 1 (Goleman, 2003, p. 65-69; Leal, 2011, p. 1-12; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, pp. 91-92).

Figura 1. Teoría de las inteligencias múltiples.



Fuente: Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/ALFONSO_LEAL_2.pdf

Como se ha comentado antes, existe una vinculación entre esta teoría y la inteligencia emocional y esta reside particularmente en dos de los tipos de inteligencia: la interpersonal, que son aquellas habilidades que nos permiten tener relaciones sociales saludables; e intrapersonal, que se refiere más al autoconocimiento de uno mismo; ambas constituyen una parte de la inteligencia emocional (Leal, 2011, p. 5; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 92). Anteriormente a Gardner, el eminente psicólogo E. L. Thorndike manifestó en uno de sus artículos que la inteligencia social -definida como las habilidades que nos permiten comprender las necesidades de los demás y actuar consecuentemente en base a ello- es un

elemento a tener en cuenta a la hora de determinar el CI de un individuo. Es decir, Thorndike fue otro de los precursores al entrelazar emoción y cognición para denominar la inteligencia, en su caso, el coeficiente intelectual (Goleman, 2003, p.73-74).

Cuando se intenta definir el concepto de inteligencia emocional, se puede observar como existen tantas definiciones como autores han escrito sobre el tema. Y es que si por algo se caracteriza la inteligencia emocional es por seguir siendo un término bastante controvertido pese a la multitud de investigaciones que se han llevado a cabo desde su aparición. Para comprender un poco mejor de lo que se está hablando es necesario visualizar el origen y evolución de la inteligencia emocional, por ello, autores como Fragoso (2015, p.114-115), en consonancia con precursores del término como lo fue Mayer, proponen segmentar el estudio en las siguientes fases:

- *Primera fase: la concepción de inteligencia y emoción como conceptos separados.* Es una de las etapas más largas, abarcando desde 1900 hasta el final de los años setenta; coincide con el surgimiento del enfoque psicométrico de la inteligencia humana donde se comienzan a utilizar instrumentos científicamente elaborados para medir el razonamiento abstracto.
- *Segunda fase: los precursores de la inteligencia emocional.* Esta etapa transcurre entre los años de 1970 y 1990. Aquí la influencia del paradigma cognitivo y del procesamiento de información es evidente, además, en este periodo surgen dos autores clave que Mayer y Salovey (1997) retomarán como inspiración para su trabajo: Howard Gardner (2005), autor de la teoría de las inteligencias múltiples y Robert Sternberg (2000, 2009), creador de la teoría trídica de la inteligencia basada en el procesamiento de información.
- *Tercera fase: creación del concepto a manos de Mayer y Salovey.* Esta fase transcurre entre los años 1990 y 1993, periodo en el que Mayer y Salovey (1993) y sus colaboradores publican una serie de artículos sobre inteligencia emocional. En su primera formulación de la teoría de la inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1990) mostraron que la inteligencia emocional se integra con tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional.
- *Cuarta fase: la popularización del concepto.* Esta fase transcurre entre los años 1994 y 1997, periodo en el que la inteligencia emocional comienza a difundirse rápidamente

tanto en círculos académicos como no académicos gracias al *best seller* del mismo nombre publicado por Daniel Goleman en 1995.

- *Quinta fase: institucionalización del modelo de habilidades e investigación.* Esta etapa empieza a partir de 1998 y aún no concluye. Aquí se produce un refinamiento del constructo por parte de Salovey y Mayer (1990), quienes pasan de un modelo de tres habilidades básicas a uno de cuatro: percepción y valoración emocional; facilitación emocional; comprensión emocional, y regulación reflexiva de las emociones. Además, se crean nuevos instrumentos de medición, aumenta el número de investigaciones sobre la temática a la par que el constructo comienza a relacionarse con otras variables.

Estas fases revelan el transcurso y evolución del concepto de inteligencia emocional, sin inmiscuirse en el significado del constructo. Para ello, se hace necesario atender a los autores que han investigado sobre él, para así, ofrecer una definición operativa del término.

Atendiendo a las fases, se observa que los orígenes de la inteligencia emocional se remontan al año 1900, sin embargo, uno de los primeros autores a los que se hace referencia a la hora de definir el término es a B. Leuner (1966), puesto que con la publicación de su artículo "*Inteligencia emocional y emancipación*", es uno de los pioneros en mencionar la inteligencia emocional y, en su caso, entrelaza la baja posesión de ésta con el rechazo del rol social por parte de las mujeres. Después de Leuner, tendrán que pasar unos veinte años para que podamos encontrar artículos que hagan mención a la inteligencia emocional. En 1986, L. Payne publica un artículo titulado "*A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire*", en él su autor plantea la gran problemática existente entre la razón y la emoción. Subrayando la relevancia que tiene la enseñanza de las emociones en la escuela para formar a los educandos de manera integral. Aunque ambos autores tuvieron poca repercusión en los estudios posteriores, supusieron un punto de inflexión para la investigación llevada a cabo por Salovey y Mayer en 1990. Otro de los autores que merece mención es Bar-On, quien en 1985 utilizó el término *Emotional Quotient* en su tesis doctoral. No obstante, no fue hasta el año 1997, con la publicación de "*The Emotional Quotient Inventory*" cuando el término tuvo difusión. Bar-On aludía la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades distintas a las cognitivas que permiten enfrentar las demandas de la vida con éxito (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 45; Leal, 2011, p. 6; Gallardo y Gallardo, 2015, p. 89).

Pese a que los autores mencionados anteriormente supusieron el punto de partida en la investigación de la inteligencia emocional, no fue hasta 1990 con la publicación de *“Emotional Intelligence”* por parte de Salovey y Mayer cuando, tanto la comunidad científica como educativa, comienza a tomar conciencia de la relevancia de la educación de las emociones y, en consecuencia, de la inteligencia emocional. No obstante, no fue hasta el año 1995 con la publicación del best seller *“Inteligencia emocional”* de Daniel Goleman, cuando el término alcanza una difusión mundial. A partir de este momento, las emociones fueron el centro de miles de artículos publicados por diversos autores, así como, referenciaban la inteligencia emocional sugiriéndola como algo positivo para la vida (Leal, 2011, p. 7; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 89).

Retornando a Goleman, este afirma que sus postulados están basados en las ideas planteadas por Salovey y Mayer en 1990, entonces... ¿Por qué su obra obtuvo tanto éxito y difusión? Por una parte, Goleman planteó de una manera novedosa el eterno problema entre cognición y emoción; mientras que, por otra parte, el contexto en el que se encuadra su obra benefició su aceptación y difusión por parte de la sociedad, no solo la educativa, sino también, llegó a las relaciones sociales y a las empresas. Como menciona Leal (2011, p. 7), factores como los crecientes casos de violencia, la evidencia de que lo cognitivo no llega a ser predictor del éxito laboral o personal, la atención a las emociones y sentimientos como elementos distinguidos en la motivación, las nuevas aportaciones de la psicología o la neurociencia, o los elevados niveles de estrés y depresión a los que se encuentran sumidos una sociedad que va a contrarreloj en la búsqueda de adaptarse a los nuevos cambios acaecidos, son algunos de los ejemplos que impulsaron las ideas de Goleman. Varias son las ideas que el autor nos trasmite, algunas de ellas muy criticadas por autores posteriores. El eje de su obra se centraba en la idea de que las competencias emocionales son educables y, por tanto, se pueden aprender en el transcurso de la vida. Asimismo, resalta que la inteligencia emocional puede ser, incluso, más importante que a lo que tradicionalmente hemos denominado como inteligencia, es decir, el coeficiente intelectual (Goleman, 2003, p. 13; Leal, 2011, p. 8). Todas estas afirmaciones sobre la inteligencia emocional han suscitado muchas críticas y reacciones y, quizás esto, es lo que ha ido enriqueciendo su concepción y las investigaciones que lo abordan.

Entre tantas redefiniciones del término, Mayer, Salovey y Caruso en el año 2000 mencionan, al menos, tres formas de concepción de la inteligencia emocional: como movimiento cultura, donde las emociones cobran un valor importante en la educación de las

personas; como rasgo de personalidad, haciendo referencia a las habilidades que nos permiten adaptarnos al medio y conseguir el bienestar social y personal; y como habilidad mental, en la cual se ponen en juego las competencias emocionales para la gestión de las emociones. Pero... ¿En qué consiste realmente el constructo de inteligencia emocional? Para poder componer una idea completa del significado de inteligencia emocional se hace necesario atender a los autores teóricos que han ido abriendo camino en este tema. Mayer y Salovey comenzaron definiendo el término como aquellas habilidades que te permiten gestionar tus propios sentimientos y los de los demás, siendo conscientes de lo que estamos sintiendo y empleándolos de manera adecuada en nuestra forma de actuar. Desde 1990, estos autores han ido reformulando su teoría en la que han ido definiendo los componentes de la inteligencia emocional, creando su propio modelo de inteligencia emocional, el cual se detallará en el siguiente apartado, e incluso, elaborando un instrumento que permitiese medir el constructo de inteligencia emocional como es el MSCEI, Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (Leal, 2011, p. 8-9; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 90). Sin embargo, una de las definiciones, de Mayer y Salovey, tomada como referencia es la que habla de la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento personal; y la habilidad para regular las emociones y promover el desarrollo emocional e intelectual” (1997, citados por Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 91). Concretamente, John Mayer (2001) expone que la inteligencia emocional son las destrezas y habilidades que nos consienten:

- “Percibir los estados emocionales y expresarlos de la forma más adecuada.
- Comprender correctamente la naturaleza de esos estados emocionales.
- Regular esos estados emocionales, impidiendo sus efectos negativos y aprovechando sus aspectos positivos.
- Ser capaces de realizar lo mismo con los estados emocionales de los que nos rodean” (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 91).

Por su parte, Goleman define la inteligencia emocional como “la aptitud vital básica que nos permite tomar las riendas de nuestros impulsos emocionales, comprender los sentimientos más profundos de nuestros semejantes, manejar amablemente nuestras relaciones” (Goleman, 2003, p. 15). Aunque, personalmente me parece mucho más completa la siguiente definición de Goleman (1999, citado en Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 93), quien define

la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Planteando de esta manera un término muy distinto, pero complementario, al de la inteligencia comúnmente conocida. Su tesis se basa específicamente en este binomio de intelecto y emoción, como conceptos complementarios para conseguir el bienestar laboral y personal. Asimismo, afirma que las competencias emocionales se pueden aprender (Goleman, 2003, p. 29; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 128). En relación con lo mencionado, la neurociencia también se ha pronunciado, apoyando la existencia de la inteligencia emocional como habilidades dispares a las cognitivas, desviando la mirada a la presencia de competencias emocionales que pueden llegar a ser aprendidas (Leal, 2010, p. 11).

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

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

García-Fernández y Giménez-Mas (2010, p. 45) definen la inteligencia emocional, como “la capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interaccionar con el entorno, dinámico y cambiante a raíz de sus propias emociones”. Así mismo, siguiendo a Gómez et al. (2000), proporcionan unos principios básicos para que se pueda obtener una correcta inteligencia emocional (ver figura 2).

Figura 2. Principios de la inteligencia emocional.



Fuente: Elaboración propia a partir de: García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (6), 43-52, pp. 45-46.

Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2015, p. 104) aportan su propia definición de inteligencia emocional, definiéndola como

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

En este sentido, tras haber realizado un amplio recorrido por las distintas definiciones de inteligencia emocional, se puede afirmar que la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades y habilidades que nos permiten reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás; nos otorga el dominio para controlarlas y gestionarlas de manera adecuada y utilizarlas para mejorar nuestras vidas, tanto a nivel personal como laboral o en las relaciones con los demás. Por ende, la inteligencia emocional abarca una dimensión personal, con el autoconocimiento de nosotros mismo, y una dimensión social, al atender las exigencias y deseos de los demás. Sin lugar a duda, la inteligencia emocional y, particularmente, las emociones juegan un papel muy relevante en nuestras vidas, por ello, se hace necesario

prestarle la atención que merece y otorgarle un espacio en la educación. En vistas del nuevo panorama social, se hace necesario dar respuestas eficientes que nos permitan conciliar las dimensiones de razón y emoción, con el propósito de formar a los individuos de manera integral para que lleguen a obtener éxito en la vida, traducido en bienestar personal, social y laboral (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 44; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 126). Porque como dijo Aristóteles: “Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (citado en Goleman, 2003, p. 9). Y es en este preciso momento cuando entra en juego la inteligencia emocional.

6.1.1. Modelos de inteligencia emocional

De la misma manera que ocurre con las conceptualizaciones del término inteligencia emocional, muchos son los autores que han elaborado su propio modelo de inteligencia emocional ajustadas a la visión que tienen del constructo. Cuando se habla de los modelos de inteligencia emocional, se observa una clasificación según sean modelos mixtos, en los que se incluyen rasgos de la personalidad, así como, diversas destrezas afectivas; modelos de habilidades, los cuales fundamentan el constructo de inteligencia emocional a partir de diversas habilidades que permiten el procesamiento de la información emocional; y otros modelos que complementan a los modelos anteriores. En este apartado se realizará una revisión de los principales modelos de inteligencia emocional como son: el modelo de Goleman y el modelo de Bar-On, pertenecientes a los modelos mixtos; y el modelo de Salovey y Mayer, que se incluye dentro de los modelos de habilidades (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 46; Fragoso, 2015; p. 115).

Modelo de Goleman.

Goleman en su modelo sigue la misma línea de su definición, en él establece una complementariedad entre el Cociente Intelectual (CI) y, lo que él mismo denomina, Cociente Emocional (CE). Siguiendo a Goleman, la inteligencia emocional estaría compuesta por (Goleman, 2003; p. 412-413; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 46; Leal, 2011, p. 9-10; Fragoso, 2015, pp. 115-116; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 94):

- *Conciencia de uno mismo:* es el conocimiento que tenemos sobre nuestros propios estados de emocionales y de las habilidades que poseemos para enfrentarnos a las diversas situaciones. Esta dimensión se encuentra formada por competencias como el autoconocimiento emocional.
- *Autorregulación:* es la habilidad para manejar nuestras emociones y sentimientos. Se encuentra integrada por competencias como el autocontrol emocional, la adaptabilidad, entre otros.
- *Motivación:* se trata de orientar nuestros sentimientos y emociones en la consecución de un objetivo. Autores como Fragoso (2015, p. 116), engloba la motivación como parte de la dimensión de autorregulación.
- *Empatía o conciencia social:* es llegar a la comprensión de los sentimientos y emociones de los demás, creando buenas relaciones interpersonales. Las competencias que conforman esta dimensión serían la empatía y la conciencia organizacional.
- *Habilidades sociales o regulación de las relaciones interpersonales:* es la capacidad de relacionarnos de forma saludable con los demás, llegando a ser una influencia positiva sobre otros. El liderazgo, el trabajo en equipo o la colaboración serían las competencias que conforman esta dimensión.

Modelo de Bar-On.

En el modelo de Bar-On, denominado como ESI (Emotional Social Intelligence), se distinguen cinco grandes grupos de componentes de la inteligencia emocional (ver Tabla 1), que a su vez se constituyen de diversas habilidades y capacidades (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 46-47; Fragoso, 2015, p. 116; García et al., 2018, p. 11).

Tabla 1. Componentes del modelo de Bar-On.

Componente intrapersonal:	Componente interpersonal:
Basada en el conocimiento de las propias emociones.	Punto central de las relaciones con los demás.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión emocional de sí mismo. ✓ Asertividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Empatía. ✓ Relaciones interpersonales satisfactorias.

Continuación de la tabla 1.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoconcepto. ✓ Autorrealización. ✓ Independencia emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilidad social.
<p>Componentes de adaptabilidad: Compuesta por habilidades que permiten la gestión efectiva de los cambios.</p>	<p>Componentes del manejo del estrés: Relacionada con la regulación de las emociones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Solución de problemas. ✓ Prueba de la realidad. ✓ Flexibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tolerancia al estrés. ✓ Control de los impulsos.
<p>Componente del estado de ánimo en general: Enfocada en la motivación del individuo en la organización de su vida.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Felicidad. ✓ Optimismo. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de: García Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), p. 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>

Modelo de Salovey y Mayer.

Salovey y Mayer han ido reformulando su modelo en sucesivas ocasiones (1990, 1997 y 2000). Con sus últimas aportaciones, el modelo de Salovey y Mayer, es uno de los más relevantes y utilizados en la comprensión del mundo de la inteligencia emocional (García Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I., 2010, p. 47). Ambos autores incluyen en el modelo las siguientes habilidades:

- *Percepción emocional:* son las habilidades que nos permiten identificar diferentes tipos de emociones, en sí mismos y en los demás, así como el significado que tienen a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresividad corporal.
- *Facilitación emocional del pensamiento:* capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento.
- *Compresión emocional:* habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes.

- *Dirección emocional*: comprensión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los otros.
- *Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal*: habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos.

6.1.2. Competencias emocionales versus inteligencia emocional

De igual manera que ocurre con la inteligencia emocional, e incluso, me atrevería a afirmar que con todo lo relacionado con el ámbito emocional, la delimitación del concepto de competencia emocional es algo controvertido y debatido por los autores que investigan sobre ello. Tanto es así que existen discrepancias hasta en la propia denominación, se observa, por ejemplo, como algunos autores lo designan como competencias socio-emocionales, otros se declinan por nombrarlas como competencias emocionales. Sin embargo, lo más relevante es que muchos estudios sobre inteligencia emocional utilizan indistintamente y como sinónimos los términos de inteligencia y competencia emocional, aun siendo, dos conceptos diferenciados. La aparición de competencias emocionales como un concepto independiente se puede relacionar con los modelos mixtos explicitados en el apartado anterior. Esta idea preconcebida ha sido desmontada por autores como Mayer y Salovey (1997), quienes refrendan que Carolyn Saarni (1997, 1999) fue la primera en definir dicho término con un sustento teórico propio y desligado del concepto de inteligencia emocional. Para comprender de qué se tratan las competencias emocionales se revisarán las propuestas de dos autores relevantes, Carolyn Saarni (1997, 1999, 2000) y Rafael Bisquerra (2009), en dicho tema (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 65; Fragoso, 2015, p. 119).

El modelo de competencias emocionales de Carolyn Saarni.

Saarni (1997, 2000) define las competencias emocionales como un conjunto de capacidades y habilidades que permiten al individuo adaptarse al entorno de manera eficiente. Es decir, además de conocer y saber gestionar nuestras emociones. Esta autora destaca la influencia que ejerce el entorno como condicionante de las competencias emocionales. Para elaborar su modelo, Saarni, toma como referencia tres teorías (ver Tabla 2) centradas en la emoción (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 67; Fragoso, 2015, pp. 119-120).

Tabla 2. Teorías centradas en la emoción.

El modelo relacional de la emoción	El modelo funcionalista de la emoción	El modelo socioconstructivista de la emoción
Este modelo se basa en la investigación llevada a cabo por Lazarus. En ella se distribuyen las emociones por categorías, y estas a su vez, se entrelazan con un proceso de percepción a través del cual se concebirán los ambientes de una manera u otra. Asimismo, observa la emoción como parte de la motivación.	Este modelo recalca el aspecto social de la emoción. La emoción es concebida como el intento de la persona por establecer, mantener, cambiar o terminar su relación con el ambiente en función de su percepción.	Este modelo destaca que la emoción es experimentada dentro de un contexto determinado ya que afirma que no podemos tener emociones en el vacío. Además sostiene que una emoción es resultado tanto del aprendizaje en un contexto social específico como de procesos y desarrollo cognitivos.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI (16), p. 110-125, p. 119.

Fundamentándose en las teorías expuestas, Saarni elabora su modelo de competencias emocionales compuesto por ocho competencias básicas (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 67; Fragoso, 2015, p. 120):

- *Conciencia emocional de uno mismo:* incluye la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, distintos niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.
- *Habilidad para discernir y entender las emociones de los demás:* siempre basada en el contexto y las pistas emocionales en las que haya algún consenso social de su significado.
- *Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción:* A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales que relacionan la emoción con roles sociales.

- *Capacidad para implicarse empáticamente* en las experiencias emocionales de los otros.
- *Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa*: esto debe realizarse en uno mismo y otros, se relaciona con estrategias de autopresentación.
- *Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes*: se realiza reduciendo su impacto en el momento del suceso conflictivo.
- *Conciencia de comunicación emocional en las relaciones*: capacidad de expresar la emoción y el grado de reciprocidad que se puede generar en otras personas.
- *La capacidad de la autoeficacia emocional*: la persona se ve a sí misma que siente, por encima de todo, como se quiere sentir, es el balance emocional entre lo personal, social y cultural.

El modelo de competencias emocionales “*de Saarni (1999) se relaciona íntimamente con el desarrollo humano y teorías cognitivas de la emoción, con lo que se separa definitivamente de las teorías de la inteligencia emocional*” (Fragoso, 2015, p. 120).

Modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra.

Bisquerra reformuló su propia definición de competencias emocionales, entendiendo por éstas “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69). Partiendo de esta nueva conceptualización, Bisquerra y sus colaboradores (2007), elaboran un modelo de competencias emocionales basado en cinco elementos (Fragoso, 2015, p. 120-121):

- *Conciencia emocional*: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- *Regulación emocional*: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.
- *Autonomía emocional*: capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo.
- *Competencia social*: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.
- *Competencias para la vida y el bienestar*: capacidad de adoptar comportamientos adecuados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

Autores como, por ejemplo, Bisquerra y Pérez (2007, p. 74), señalan que existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional. Estos autores buscan clarificar estos conceptos. Según ellos, la inteligencia emocional es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por autores como Salovey y Mayer, Goleman, Bar-On y Parker o Schulze y Richard. Pero está sobre la mesa del debate la existencia o no de este constructo.

Lo que no se pone en duda, según Bisquerra y Pérez (2007, p. 74), es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales. La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre individuo y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto, tiene unas aplicaciones educativas inmediatas.

El debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007, p. 75), entienden la educación emocional *“como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”*. El objetivo de la educación emocional, según estos autores, es el desarrollo de competencias emocionales.

En síntesis, la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología. En este debate hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales. El objetivo de la educación emocional es contribuir a este desarrollo.

6.1.3. Marco legal sobre la inclusión de la inteligencia emocional en el contexto educativo

La importancia de la inteligencia emocional y las competencias emocionales es reconocida a nivel internacional por organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que afirma que los cambios producidos en la economía y en las empresas en los últimos años están poniendo un creciente énfasis en los elementos de la Inteligencia Emocional. Esto repercute en las exigencias a las personas que finalizado sus estudios universitarios por parte del mercado laboral, que busca en ellas, además de los conocimientos

académicos, un valor agregado en sus habilidades sociales y emocionales (Fragoso, 2015, p. 112).

La preocupación por la formación de personas capaces de adaptarse a las exigencias del mundo actual se refleja en las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE.

De acuerdo con estos organismos, la propuesta de la Unión Europea para estandarizar la educación superior (ES) en conocimientos, habilidades y actitudes establece que entre las competencias generales que debe manejar cualquier profesional están las que le permiten relacionarse con los demás, tales como: habilidades interpersonales, capacidad para el trabajo en equipo, capacidad para conducir hacia metas comunes, capacidad para la toma de decisiones y capacidad para actuar ante nuevas situaciones, todas ellas relacionadas con competencias emocionales e inteligencia emocional.

Dentro del ámbito nacional las recomendaciones de los organismos internacionales se han implementado en una serie de legislaciones y documentos que encauzan la ES y la educación general en el país, como son, por ejemplo, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2008, que en su artículo 3 enfatiza que la educación debe contribuir a la mejor convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia y el bienestar social, lo cual se relaciona con habilidades emocionales; o la Ley General de Educación de 2012, en la que la atención a las emociones del alumnado queda implícita al mencionarse que la educación busca el desarrollo integral de los alumnos y alumnas (Fragoso, 2015, p. 113).

Molero, Ortega y Moreno (2010, p. 167) señalan que, en la actualidad, se acepta que es necesario incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje la dimensión emocional, sobre todo porque se percibe que los aspectos determinantes de este proceso no son solo los conocimientos, sino también la conciencia y la capacidad que el alumnado tiene de gestionar y controlar sus propios sentimientos y sus emociones, la motivación con la que afronta dicho proceso y las relaciones interpersonales que establecen con los otros.

En España, en el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se recoge que el primero de los principios fundamentales que preside esta Ley consiste

en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo, y añade que se trata de lograr que todas las personas alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

Por otra parte, el apartado 1 del artículo 71 de la LOE queda redactado así en el artículo cincuenta y siete de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa:

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

Carpena (17/04/2018) señala que en algunas de las competencias clave de la LOMCE encontramos aspectos de educación emocional. Las Competencias sociales se relacionan con el bienestar colectivo y personal, exigen entender la manera en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo e incluyen el desarrollo de determinadas habilidades como, entre otras, sentir empatía. En el Sentido de iniciativa se destaca la autoestima y el autoconocimiento y en Conciencia y expresiones culturales se implica el fomento de habilidades que permitan reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos y se exige, también, desarrollar la autoestima y el autoconocimiento, así como la capacidad de resolución de problemas.

6.2. ¿Qué son las emociones?

Rodríguez (2013, p. 351) indica que en la literatura especializada predomina el uso del término “emoción” y en la psicoanalítica, “afecto”. “Pasión” es una palabra en desuso que transmite la idea de una emoción desbordada, intensa. Afecto y pasión sugieren una actitud pasiva por parte de la persona. Este autor recoge la definición de emoción incluida en el Diccionario de María Moliner, que la define así:

Emoción (del lat. "emotio, -onis") f. Alteración afectiva intensa que acompaña o sigue inmediatamente a la experiencia de un suceso feliz o desgraciado o que significa un cambio profundo en la vida sentimental: "La emoción por el nacimiento de su primer nieto". Puede consistir también en *interés expectante o ansioso con que el sujeto participa en algo que está ocurriendo: "Seguía con emoción los incidentes de la lucha"; muy frecuentemente se trata de un estado de ánimo colectivo: "La emoción que precedió al estallido de la guerra. El pueblo esperaba con emoción la noticia del nacimiento del príncipe". Por fin, la alteración afectiva puede consistir en enternecimiento por sí mismo o por simpatía o compasión hacia otros; por una prueba de cariño o estimación recibida por el mismo sujeto: "La emoción no le permitió hablar para agradecer el homenaje"; por el espectáculo real o presentado en una obra de ficción, de la ternura, la abnegación o el dolor de seres humanos débiles o perseguidos por la desgracia.

Goleman (2001, citado por Ortega, 2009, p. 30) sostiene que la emoción hace referencia a "un sentimiento, a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan".

Carpena (2008, citado por Ortega, 2009, pp. 30-31) define las emociones como

mecanismos de adaptación y regulación con uno mismo y con el entorno, todas tienen su función adaptativa, pero según vivamos la experiencia emocional pueden convertirse en poco saludables, sobre todo cuando provocan malestar y éste se vuelve crónico. La tristeza puede convertirse en depresión; la preocupación en ansiedad; el disgusto en irascibilidad.

Aunque no existe un único concepto de concepto de emoción, sino varios, entre otros motivos porque resulta bastante difícil dar una definición que recoja satisfactoriamente todas las dimensiones de la experiencia emocional. Sin embargo, como señalan Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2015, p. 18),

hay acuerdo en que las emociones son funciones cerebrales complejas con tres componentes más o menos visibles o explícitos: el cognitivo, el fisiológico y el conductual. Este aspecto tiene grandes repercusiones educativamente hablando: implica abordar integralmente el trabajo del cuerpo, mente y conducta en la atención a las emociones.

Chóliz (2005, p. 4) define una emoción “como como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo.”

6.3. La educación emocional

La educación emocional tiene como propósito el desarrollo de competencias emocionales. Bisquerra (2005, p. 96) define

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

Para Bisquerra (2005, p. 97), la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente durante toda la vida. La educación emocional adopta, según él, un enfoque del ciclo vital, que se lleva a la práctica mediante programas secuenciados que se inician en la educación infantil, siguen a través de primaria y secundaria, y se prolongan en la vida adulta. Ejemplos de estos programas son los de Pascual y Cuadrado (2001), Güell y Muñoz (2003), etc.

Para poder integrar la educación de las emociones en un currículum es necesario tener muy claros sus objetivos, que básicamente son los siguientes (Gabarda, 2015, p. 7):

- Identificar las emociones de los demás.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.

- Adoptar una actitud optimista ante la vida.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.

Según Gabarda (2015, p. 7), con los objetivos claros, ya se puede plantear una integración curricular de la inteligencia emocional, lo cual no es fácil por la rigidez y visión «academicista» de los mismos. Por esta razón, lo más recomendable es su integración o fusión con el currículo de una forma transversal. En este sentido, el docente puede incluir aspectos emocionales en cualquier área, asignatura o materia, «dejándolos caer» mientras está explicando otros conceptos.

Gabarda (2015, p. 7) señala que la estrategia transversal es, muy probablemente, el método más idóneo para potenciar el autocontrol y el manejo de las emociones propias y de los otros, ya que permite introducir la cuestión de forma progresiva, sin que implique cambios importantes en la estructura ni filosofía curricular.

Bisquerra (2011, p. 11) sostiene que el desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continuada y que debería estar presente en la familia, educación infantil, primaria, secundaria, educación de adultos, medios sociocomunitarios, organizaciones, personas mayores, etc.

Ortega (2010, citada por Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015, p. 129) señala que la educación emocional posibilita un mejor conocimiento de nosotros mismos y de los otros, lo que nos permite tener una mejor comprensión y control de las emociones negativas, y contribuye a mejorar nuestro estado de bienestar.

Los objetivos de la educación emocional, tienen como referentes principales a la persona en su autorrealización y logro de su bienestar, al grupo o personas de su entorno, al trabajo y al medio social. Entre los objetivos de estos ámbitos se encuentran los siguientes (De la Torre, s. f):

a) Objetivos de autorrealización

- Conocer las propias emociones y sentimientos y tener un control de los mismos.
- Aprender a fluir, es decir a saber encajar cuanto nos sucede.
- Desarrollar la capacidad de implicarse y entusiasmarse por las cosas.

- Conocer las propias limitaciones y carencias para sobreponerse a ellas.
- b) Objetivos de carácter relacional y con el grupo de convivencia
 - Desarrollar el sentido del humor, la disposición a sonreír, de ver lo positivo.
 - Establecer vínculos de afecto y amistad estables y sin imposiciones.
 - Generar relaciones interpersonales y de grupo satisfactorias.
- c) Objetivos relacionados con el trabajo o estudio
 - Contribuir a generar climas satisfactorios en el trabajo.
 - Aportar ideas creativas y reconocer las de los otros en proyectos conjuntos.
 - Saber trabajar en grupo y de forma colaborativa.
- d) Objetivos de orientación social
 - Desarrollar actitudes de solidaridad, tolerancia y cooperación.
 - Tomar conciencia que nuestra creatividad puede contribuir al bienestar social.
 - Promover actitudes positivas ante los sucesos negativos de la vida.

Los contenidos de educación emocional, según Bisquerra (19/01/2011), pueden y deben variar en función del nivel educativo de los destinatarios. Lógicamente, según la edad y la formación previa, se profundizará más o menos en ciertos aspectos y competencias. Sin embargo, como señala este autor, pueden establecerse algunas áreas de contenidos comunes a todos los niveles, como «grandes temáticas» de la educación emocional:

- Conocer el marco conceptual de las emociones, los fenómenos afectivos, los tipos de emociones. Conocer las características las emociones principales: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, amor, alegría, felicidad, etc.

- Conocer la naturaleza de la inteligencia emocional con sus aplicaciones para la práctica, es decir, las relaciones entre la inteligencia emocional y las competencias emocionales.

- La conciencia emocional consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se logra a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean.

- La regulación emocional probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Es muy importante no confundir la regulación con la represión. Aprender a regular las emociones en situaciones críticas es esencial para las buenas relaciones interpersonales y para el bienestar personal y social. El manejo de la ira, la capacidad para retrasar

gratificaciones, la tolerancia a la frustración, las habilidades necesarias para afrontar en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la autorregulación. Algunas técnicas específicas para ello son: introspección, diálogo interno, control del estrés, autoafirmaciones positivas, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, etc.

- La autonomía emocional es un paso más de la regulación. Dentro de la autonomía se incluyen un conjunto de conceptos personales como autoconfianza, autoestima, autoeficacia, automotivación, etc.

- Las competencias sociales constituyen una serie de comportamientos que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La empatía y la escucha activa abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes homófobas, machistas, xenófobas o racistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo, productivo y satisfactorio.

6.4. ¿Por qué es importante educar las emociones?

Es importante porque como señala Zubizarreta (3/10/2019), cada vez hay más estudios que demuestran que: 1) a mayores competencias emocionales mayor rendimiento académico, y 2) a mayor inteligencia emocional mayor satisfacción de la vida en adolescentes.

Garralaga, docente del grupo IREF (innovación e investigación para la enseñanza de la filosofía en Barcelona), señala que la importancia de educar las emociones surge de la necesidad por saber convivir con lo que nos rodea, las personas se encuentran en constante interacción con otros seres humanos, de aquí que se hace indispensable reconocer los que nos rodea y primordialmente conocerse a sí mismo (Andrés, 13/02/2018).

De esta manera surge la denominada inteligencia emocional que consiste en la habilidad para manejar las emociones y sentimientos, discriminar entre ellas y utilizar estos conocimientos para dirigir las propias acciones y pensamientos. Sin embargo, todas estas habilidades deben ser educadas con el fin de tener una inteligencia emocional exitosa.

Las personas con una buena inteligencia emocional tienen mayor confianza en sí mismas, una autoestima más elevada, se comunican de forma asertiva y empática y consiguen hacer frente a las distintas adversidades que surgen en su vida.

7. MÉTODO

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

7.1. Muestra

El Test Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) fue cumplimentado por un total de 54 docentes de los Institutos de Educación Secundaria María Inmaculada y los Alcores en los meses de febrero y marzo de 2020.

7.2. Instrumento

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

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

Tabla 3. Distribución de los rangos de las puntuaciones totales en cada dimensión.

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

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

7.3. Procedimiento

En primer lugar, se informó a los Institutos de Educación Secundarias María Inmaculada y los Alcores sobre el Trabajo Fin de Grado a desarrollar, solicitando su aprobación; en segundo lugar, se envió una carta de solicitud de colaboración a la dirección y el profesorado de los

Institutos de Educación Secundaria citados; en tercer lugar, se pasó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) a 54 docentes de los Institutos de Educación Secundaria María Inmaculada y los Alcores en los meses de febrero y marzo de 2020; en cuarto lugar, se procedió al análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante el uso del paquete informático IBM SPSS Statistics-22. Finalmente, se obtuvieron las conclusiones y se presentaron propuestas para la realización de nuevos Trabajos Fin de Grado.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

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

8.1. Análisis de los datos generales

En la tabla 4 se muestra la distribución de la muestra por género.

Tabla 4. Distribución de frecuencia del profesorado por género.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	33	61,1	61,1	61,1
Válidos Hombre	21	38,9	38,9	100,0
Total	54	100,0	100,0	

La muestra está compuesta por 54 docentes de los Institutos de Educación Secundaria María Inmaculada y los Alcores), de los cuales 33 son profesoras (61,1%) y 21 son profesores (38,9%).

En la tabla 5 se presenta la distribución de frecuencia de la muestra por edad.

Tabla 5. Distribución de frecuencia del profesorado por edad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<30	15	27,8	27,8	27,8
30-39	14	25,9	25,9	53,7
40-49	17	31,5	31,5	85,2
Válidos 50-59	7	12,9	12,9	98,1
>60	1	1,9	1,9	100,0
Total	54	100,0	100,0	

El 27,8% del profesorado (15 docentes) es menor de 30 años, el 25,9% (14 docentes) tiene una edad que fluctúa entre los 30 y 39 años, el 31,5% (17 docentes) tiene una edad que oscila entre los 40 y 49 años, el 12,9% (7 docentes) tienen una edad comprendida entre 50 y 59 años y el 1,9% (1 docente) es mayor de 60 años.

8.2. Análisis de los resultados del cuestionario TMMS-24

En las tablas 6, 7 y 8 se observan los porcentajes obtenidos por el profesorado en cada una de las tres dimensiones del TMMS-24 (percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional).

Tabla 6. Percepción emocional.

PERCEPCIÓN EMOCIONAL	Presta poca atención	Adecuada percepción	Presta demasiada atención.
<i>Mujer</i>	39,4%	45,5%	15,1%
<i>Hombre</i>	61,9%	33,3%	4,8%
<i>Total</i>	48,2%	40,7%	11,1%

El 39,4% de las profesoras (13 profesoras) obtienen una puntuación menor a 24 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque manifiestan prestar poca atención a sus estados emocionales; el 45,5% (15 profesoras) una puntuación que oscila entre 25 y 35 puntos, es decir,

tienen una adecuada percepción de sus estados emocionales; y el 15,1% (5 profesoras) una puntuación superior a 36 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan demasiada atención a sus estados emocionales. En total, de las 33 profesoras, 18 (54,5%) deben mejorar la percepción de sus estados emocionales, y 15 (45,5%) perciben adecuadamente sus estados emocionales.

El 61,9% de los profesores (13 profesores) obtienen una puntuación menor a 21 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan poca atención a sus estados emocionales; el 33,3% (7 profesores) obtienen una puntuación que oscila entre 22 y 32 puntos, es decir, tienen una adecuada percepción de sus estados emocionales; y el 4,8% (1 profesor) obtiene una puntuación superior a 33 puntos, es decir, debe mejorar su percepción porque prestan demasiada atención a sus estados emocionales. En total, de los 21 profesores, 14 (66,7%) deben mejorar la percepción de sus estados emocionales, y 7 (33,3%) perciben adecuadamente sus estados emocionales.

En total, 32 docentes (59,3%) tienen que mejorar su percepción y 22 docentes (40,7%) tienen una adecuada percepción.

Tabla 7. Comprensión emocional.

COMPRENSIÓN EMOCIONAL	Poca	Adecuada	Excelente
<i>Mujer</i>	27,3%	66,6%	6,1%
<i>Hombre</i>	33,3%	57,2%	9,5%
<i>Total</i>	29,6%	63,0%	7,4%

El 27,3% de las profesoras (9 profesoras) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales; el 66,6% (22 profesoras) una puntuación que oscila entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales; y el 6,1% (2 profesoras) una puntuación superior a 35 puntos, es decir, tiene una excelente comprensión de sus estados emocionales. En total, de las 33 profesoras, 9 (27,3%) deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales, y 24 (72,7%) tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales.

El 33,3% de los profesores (7 profesores) obtienen una puntuación menor a 25 puntos, es decir, debe mejorar la comprensión de sus estados emocionales; el 57,2% (12 profesores) una puntuación que oscila entre 26 a 35 puntos, es decir, tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales; y el 9,5% (2 profesores) una puntuación superior a 36 puntos, es decir, tienen una excelente comprensión de sus estados emocionales. En total, de los 21 profesores, 7 (33,3%) deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales, y 14 (66,7%) tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales.

En total, 16 docentes (29,6%) deben mejorar su comprensión y 34 docentes (63,0%) tienen una adecuada comprensión; y 4 docentes (7,4%) tienen una excelente comprensión.

Tabla 8. Regulación emocional.

REGULACIÓN EMOCIONAL	Poca	Adecuada	Excelente
<i>Mujer</i>	60,6%	36,4%	3,0%
<i>Hombre</i>	61,9%	38,1%	0%
<i>Total</i>	61,1%	37,0%	1,9%

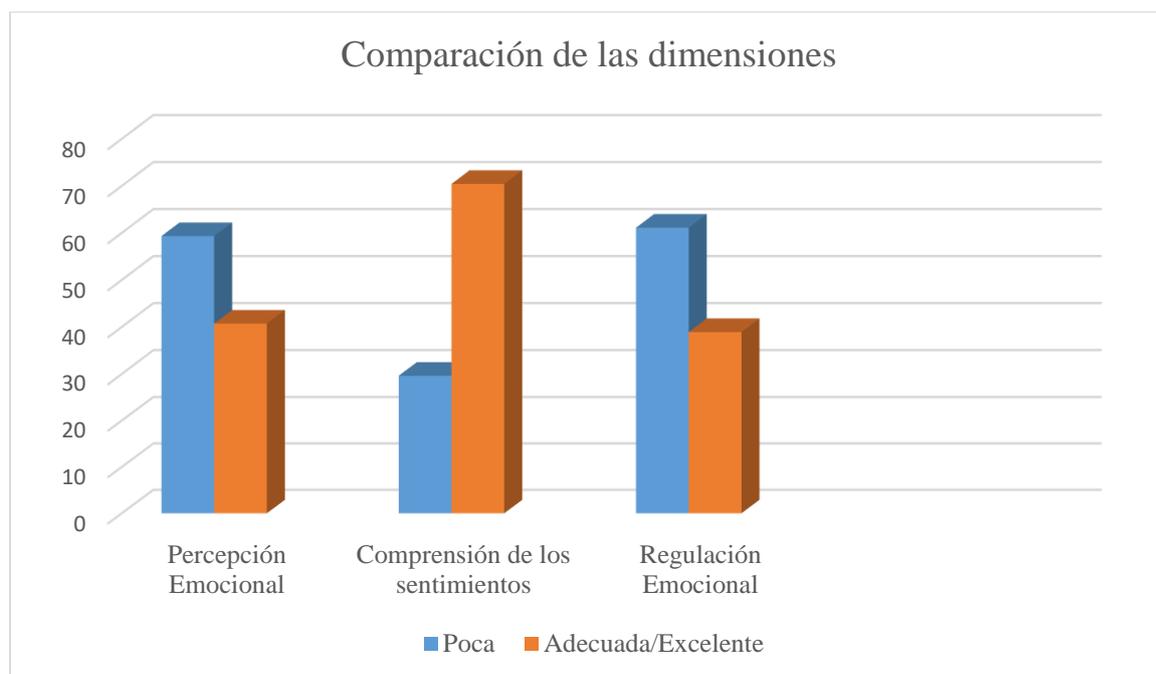
El 60,6% de las profesoras (20 profesoras) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la regulación de sus estados emocionales; el 36,4% (12 profesoras) una puntuación que oscila entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales; y el 3,0% (1 profesora) una puntuación superior a 35 puntos, es decir, tienen una excelente regulación de sus estados emocionales. En total, de las 33 profesoras, 20 (60,6%) deben mejorar la regulación de sus estados emocionales, y 13 (39,4%) tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales.

El 61,9% de los profesores (13 profesores) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la regulación de sus estados emocionales; el 38,1% (8 profesores) una puntuación que oscila entre 24 y 35 puntos, es decir, tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales; ningún docente alcanza una puntuación superior a 36, es decir, ninguno tiene una excelente regulación de sus estados emocionales. En total, de los 21 profesores, 13 (61,9%) deben mejorar la regulación de sus estados emocionales, y 8 (38,1%) tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales.

En total, 33 docentes (61,1%) deben mejorar la regulación de sus estados emocionales y 21 docentes (38,9%) tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales.

En la gráfica 1 se muestran los porcentajes de los niveles de percepción, comprensión y regulación emocional del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario TMMS-24.

Gráfica 1. Niveles de percepción, comprensión y regulación emocional del profesorado.



El 59,3% del profesorado (32 profesores y profesoras) debe mejorar su percepción emocional frente a un 40,7% (22 profesores y profesoras) que muestra una adecuada percepción de sus estados emocionales. En relación con la comprensión de sus estados emocionales, el 29,6% del profesorado (16 profesores y profesoras) necesita mejorar la comprensión de sus estados emocionales frente a un 70,4% (38 profesores y profesoras) que manifiesta tener una adecuada comprensión de sus estados emocionales. Y un 61,1% del profesorado (33 profesores y profesoras) muestra una falta de regulación emocional, por lo que, debe mejorar la comprensión de sus estados emocionales, frente a un 38,9% (21 profesores y profesoras) que tienen una adecuada regulación emocional.

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

9.1. Conclusiones

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

Se ha procedido a la elaboración de un marco teórico sobre la inteligencia emocional y la educación emocional, permitiendo así conceptualizar el significado de los términos inteligencia emocional, emoción y educación emocional, conocer el modelo de inteligencia emocional de Goleman, el modelo de inteligencia emocional de Bar-On y el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer, describir el modelo de competencias emocionales de Carolyn Saarni y el modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra, conocer cómo está contemplada la educación emocional en la legislación española e internacional y destacar la importancia de educar las emociones.

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

Más de la mitad del profesorado (32 docentes) debe mejorar su percepción, es decir, presta poca o demasiada atención a los sentimientos, por lo que debería realizar cursos para mejorar la percepción de sus estados emocionales.

La mayor parte del profesorado (36 docentes) presenta una adecuada comprensión de sus estados emocionales, es decir, tiene un nivel adecuado de capacidad para identificar y comprender bien sus estados emocionales.

Más de la mitad del profesorado (33 docentes) debe mejorar su regulación, es decir, no es capaz de regular los estados emocionales correctamente, por lo que debería realizar cursos de educación emocional para desarrollar sus competencias emocionales.

9.2. Limitaciones

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

El número de docentes que cumplimentó el cuestionario (TMMS-24) no es suficiente como para considerar que los resultados obtenidos son generalizables.

9.3. Propuestas para la realización de nuevos trabajos

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

1. Realizar un trabajo con el objetivo de conocer las competencias emocionales del profesorado de educación secundaria, utilizando como instrumento el “Test de Bar-On”.
2. Realizar un trabajo con el objetivo de analizar las competencias emocionales de los estudiantes universitarios de segundo año del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, utilizando como instrumentos: el TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000).

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, V. (13 de febrero de 2018). ¿Por qué es importante educar las emociones? *unminutoradio.com.co*. Recuperado de <https://www.unminutoradio.com.co/por-que-es-importante-educar-las-emociones/>

Bisquerra, R. (19 de enero de 2011). Los contenidos de la educación emocional. *aprenderapensar.net*. Recuperado de <https://aprenderapensar.net/2011/01/19/los-contenidos-de-la-educacion-emocional/>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Carpena, A. (17 de abril de 2018). La Educación emocional en España. *www.magisnet.com*.
<https://www.magisnet.com/2018/04/la-educacia%C2%B3n-emocional-en-espaa%C2%B1a/>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional* (pp. 1-34).
<https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- De la Torre, S. (s. f.). Educación emocional. Recuperado de
http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/educacion_emocional.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). ¿Cómo se mide la Inteligencia emocional? En J. L. Zaccagnini. *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana* (pp. 123-146). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *PADRES Y MAESTROS*, 368, 65-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765761>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of trait Meta Mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI (16), 110-125.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Gabarda, V. (2015). *La inteligencia emocional: su inclusión en el currículo educativo y en el aula*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia.
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo López, J. A. (2015). *La inteligencia y educación emocional en el aula*. Sevilla: Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

- García, M., Hurtado, P. A., Quintero, D. M.^a, Rivera, D. A., y Ureña, Y. C. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39 (49), 8-21. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p08.pdf>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (6), p. 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gismero (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales*. Manual. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goleman, D. (2003). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990682>
- Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numer_o_39/ALFONSO_LEAL_2.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1167/989>
- Ortega, M.^a C. (2009). La educación emocional: un factor determinante de la salud. En R. Perea (Dir.). *Promoción y educación para la salud: tendencias innovadoras* (pp. 27-46). Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Rodríguez, C. (2013). ¿Qué es una emoción? Teoría relacional de las emociones. *Clínica e Investigación Relacional*, 7 (2), 348-372

https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V7N2_2013/10-Rodriguez-Sutil_Que-es-una-emocion_CeIR_V7N2.pdf

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

11. ANEXOS

Anexo I. Solicitud de permiso a la dirección y profesorado de los centros I.E.S. María Inmaculada e I.E.S. Los Alcores para pasar el cuestionario TMMS-24 a los docentes.

A/A Equipo Directivo de los centros I.E.S. María Inmaculada e I.E.S. Los Alcores.

Me dirijo a ustedes a fin de solicitar la colaboración del profesorado del centro para que cumplimenten el cuestionario TMMS-24. Este cuestionario es un instrumento integrado por 18 ítems que proporcionan información sobre las competencias emocionales.

Necesito la información para elaborar el Trabajo Fin de Grado sobre las competencias emocionales del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

Muchas gracias por su colaboración.

Atentamente,

Montserrat Sánchez Marín

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

Calle Pirotecnia, s/n, 41013 Sevilla.

Teléfono: 95.455.17.00/47/48

Anexo II. Cuestionario Test Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Datos estadísticos generales.

Centro:

Curso:

Grupo:

Fecha de nacimiento (día, mes y año):

Edad:

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

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

Instrucciones

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una X la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

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

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5

TMMS-24. Continuación

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

13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración.