

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS

Irene Del Rosal Sánchez

Dto. Psicología y Antropología. Facultad de Educación, Badajoz. Universidad de Extremadura, España
irenedelrosal@gmail.com

María Antonia Dávila Acedo

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Facultad de Educación, Badajoz.
Universidad de Extremadura, España

mdavilaacedo@unex.es

Susana Sánchez Herrera

Dto. Psicología y Antropología. Facultad de Educación, Badajoz. Universidad de Extremadura, España
ssanchez@unex.es

María Luisa Bermejo García

Dto. Psicología y Antropología. Facultad de Educación, Badajoz. Universidad de Extremadura, España
mbermejo@unex.es

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176>

Fecha de Recepción: 23 Enero 2016
Fecha de Admisión: 15 Febrero 2016

RESUMEN

El interés que nos ha llevado a realizar este trabajo se centra en la gran importancia que ha cobrado la inteligencia emocional en los últimos años y como, según indica Goleman (1996), la unión de la razón y la emoción es fundamental para comprender el desarrollo de la inteligencia humana. Además, diversos estudios muestran la importancia de desarrollar competencias emocionales en el contexto educativo, y más concretamente en los estudiantes universitarios. Mediante una metodología cuantitativa, y más concretamente a partir de un diseño transversal, en nuestro trabajo se pretende evaluar el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) en una muestra constituida por 358 estudiantes del Grado de Maestro en Educación y Grados en Ciencias de la Universidad de Extremadura mediante el test de autoinforme TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Los resultados obtenidos permitieron afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel reparación emocional según el sexo, y en todas y cada una de las dimensiones que conforman la inteligencia emocional según el grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes universitarios.

Palabras clave: inteligencia emocional, emociones, estudiantes universitarios, maestros en formación inicial, enseñanza de las ciencias.

ABSTRACT

Emotional intelligence in university students: differences between the degree in primary education and science degrees

The interest of this work focuses on the great importance of emotional intelligence has gained in recent years and as, according to Goleman (1996), the union of reason and emotion is fundamental to understanding the development of human intelligence. In addition, several studies show the importance of developing emotional competence in the educational context, and particularly in university students. Through the use of a quantitative method, and more particularly of a cross-sectional design, the objective our study was to evaluate the level of emotional intelligence (attention, clarity and emotional repair) in a sample of 358 students of the Grade of Elementary Master and Science Grades of the University of Extremadura using the test of self-TMMS 24 Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (2004). The results confirm that there were significant differences in emotional reparation level by sex, and in every one of the dimensions that make up emotional intelligence by the extent to which they are enrolled college students.

Keywords: emotional intelligence, emotions, university students, initial teacher education, teaching science.

ANTECEDENTES

El siglo XX se caracteriza por el auge y expansión del término “Inteligencia Emocional”. En los últimos años, los avances en el campo de la inteligencia incluyen la parte emotiva y afectiva de los individuos, explicando como la unión de la razón y la emoción es esencial para comprender la inteligencia humana (Goleman, 1996).

Para hablar de Inteligencia Emocional es necesario hacer referencia a Goleman, quien, en 1995, publicó el libro “La Inteligencia Emocional”, convirtiéndose en best seller en ese mismo año. Ya en 1990, cinco años antes, se habló del término “Inteligencia Emocional”, en el artículo científico “Emotional Intelligence” de Salovey y Mayer (1990), pero pasó prácticamente desapercibido. Al igual, antes de la publicación de Goleman, en 1994 se fundó el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, institución que se centraba en fomentar la educación emocional y social (Bisquerra, 2012).

Este tipo de inteligencia, según Goleman (1996), se refleja en la forma de interacción de las personas con el mundo que les rodea y tiene dos componentes, muy relacionados con dos tipos de inteligencias según la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2005): el componente intra-personal, relacionado con las capacidades para de identificación, percepción y dominio de las emociones en uno mismo, manifestándose a través de las autoconciencia y el autocontrol y el componente interpersonal, vinculado con las capacidades de identificación y percepción de emociones en otras personas (definido como “empatía”) y la capacidad de relacionarnos de manera positiva de forma social (poseer “habilidades sociales”). Además, la inteligencia emocional tendría diversos objetivos, entre los que destacan: ser capaz de conocer las emociones del propio individuo en el momento en el que surgen; tener la capacidad de controlar las propias emociones y acomodarlas a la situación en la que se producen; reconocer, no sólo las propias emociones, sino también las emociones de las personas que nos rodean, favoreciendo la empatía: mantener un control emocional, teniendo la capacidad de desarrollar la motivación; controlar, favorecer y desarrollas las relaciones personales positivas, entre otras.

Es importante identificar que existen diversos contextos en los cuales se puede aplicar la inteligencia emocional; es más, estas competencias emocionales se deberían emplear en cualquier circunstancia, para llegar a ser personas emocionalmente inteligentes. De acuerdo con Bisquerra (2012), el contexto familiar ofrece relaciones sociales que permiten desarrollar distintas competen-

cias de inteligencia emocional. Además, estas competencias emocionales suelen ser básicas, e importantes, para utilizarlas en cualquier tipo de contexto. Pero sin duda alguna, y en relación al campo en el que nosotros nos encontramos, la inteligencia emocional juega un papel muy importante en la educación y en la escuela. Las habilidades emocionales del alumnado tienen gran importancia para su desarrollo, no sólo académico, sino también personal.

En el ámbito de las ciencias, y de acuerdo con Mellado et al. (2014), el estudio de las emociones pueden aportarnos datos interesantes no sólo para el alumnado, sino también para el profesorado, el cual podrá llegar a ser consciente de la importancia de las emociones. En numerosas ocasiones, las emociones negativas son un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, sin embargo se debería intentar establecer un diálogo entre la razón y las emociones, así como entender las relaciones que se producen entre ambos aspectos (Damasio, 2010).

Si nos centramos en el análisis de las emociones que experimentan los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria ante las ciencias, podemos llegar a encontrar diferencias significativas en cuanto al género en las asignaturas de Física y Química, pues son los estudiantes de género masculino quienes muestran emociones más positivas que los estudiantes de género femenino (Dávila, Borrachero, Mellado y Bermejo, 2015).

Diversas investigaciones sostienen que los futuros profesores de secundaria muestran emociones positivas frente a las asignaturas que se corresponde con su especialidad y negativas en el resto, excepto para la asignatura de Biología, en la cual la mayoría de estudiantes muestran emociones positivas, como la diversión, la simpatía, la atracción, la motivación... y en la asignatura de Física y Química, donde suelen llegar a aparecer emociones negativas, llegando a coexistir con otras positivas (Borrachero, Brígido, Gómez, Bermejo y Mellado, 2011; Costillo, Borrachero, Brígido y Mellado, 2013).

Por otro lado, identificar las competencias emocionales del profesorado en formación inicial nos va a permitir conocer sus habilidades emocionales para trabajar sobre ellas. La enseñanza es una de las profesiones reconocidas como más estresantes, por ello, la utilización de habilidades de regulación emocional es fundamental y muy recomendable para reducir las consecuencias de un posible síndrome de "burnout" ("estar quemado") o evitar futuros síntomas de ansiedad o depresión. Entre las habilidades sociales de mayor relevancia destacan: el apoyo social, la comunicación entre iguales de problemas laborales, la realización de actividades positivas, relativizar problemas académicos diarios, etc. (CASEL, 2013; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Desde la línea de la psicología positiva, estas competencias emocionales favorecerán un estado motivacional positivo y persistente en el profesorado, desarrollando lo que conocemos como "engagement" (vigor, dedicación y absorción en las tareas profesionales) (Pena y Extremera, 2012). Por ello, autores como Cruz, Caballero y Ruiz (2013) y Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013), muestran la necesidad de fomentar programas de intervención emocional en el proceso de formación de docentes y más concretamente en la formación inicial de los futuros maestros

Además, sería importante desarrollar otra serie de competencias emocionales en este colectivo, pues como se refleja en numerosos estudios existe una relación significativa entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación de los sujetos. Por tanto, fomentar este tipo de competencias sería un aspecto esencial para la formación inicial de los maestros, puesto que serán referentes para el alumnado e influirán de forma directa o indirecta en el comportamiento de éstos (Brígido y Borrachero, 2011; Borrachero, Brígido, Gómez y Bermejo, 2012; Dávila, Borrachero, Cañada, Martínez y Sánchez, 2015).

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS

OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

Conocer el nivel de atención, claridad y reparación emocional de los estudiantes universitarios.

Encontrar diferencias en el nivel de inteligencia emocional según el género.

Hallar diferencias en el nivel de inteligencia emocional según el grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes universitarios.

PARTICIPANTES

El proceso de muestreo que se ha llevado a cabo para seleccionar a los sujetos encuestados ha consistido en un muestreo no probabilístico de conveniencia o incidental.

La muestra está constituida por 358 alumnos de primer curso de grado de la Universidad de Extremadura de las ramas de conocimiento de Ciencias (Grado en Biología, Grado en Ciencias Ambientales, Grado en Química, Grado en Matemáticas, Grado en Física y Grado en Estadística) y Ciencias Sociales (Grado de Maestro en Educación Primaria), tal y como podemos observar en la Tabla 1. El 59,5% de la muestra son mujeres, y el 40,5% restante son hombres. Las edades de los sujetos oscilan entre los 18 y 24 años, encontrando el mayor porcentaje de edad en los alumnos entre 18 y 19 años.

Tabla 1: Distribución de la muestra por Grado

		<i>n</i>	%
Ciencias Sociales N = 168 46,9%	Grado Maestro en Educación Primaria	168	46,9%
Ciencias N = 190 53,1%	Grado en Biología	56	15,6%
	Grado en Ciencias Ambientales	17	4,7%
	Grado en Física	38	10,6%
	Grado en Matemáticas	33	9,2%
	Grado en Estadística	5	1,4%
	Grado en Química	41	11,5%
	Total	358	100%

MÉTODO

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos optado por un diseño no experimental, puesto que no hemos contado con el control de una variable independiente, ni hemos llevado a cabo ninguna intervención o tratamiento. Además, se trata de un estudio transversal o transeccional, puesto que se analiza el nivel y/o estado de diversas variables en un punto concreto del tiempo.

El cuestionario utilizado ha sido el test de autoinforme TMMS-24, una versión reducida y adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) de la Escala de Rasgo de Metaconocimiento Emocional basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990). Este instrumento, constituido por 24 ítems y una escala tipo Likert de 5 puntos, evalúa tres dimensiones claves en la Inteligencia Emocional: atención emocional, relacionada con la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada; claridad emocional, vinculada con la capacidad de comprender los estados emocionales y reparación emocional, orientada a la capacidad de regular los estados emocionales de forma correcta.

Una vez recogidos los datos, se sometieron al análisis estadístico a través del programa SPSS 18.0 para Windows (Statistical Package for the Social Science), mediante el cual se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial, trabajando con un nivel de confianza del 95% y asumiendo un error del 5%.

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos al analizar el nivel de atención, claridad y reparación emocional, así como el nivel global de inteligencia emocional según distintas variables, como el género y el grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes universitarios.

Resultados de Inteligencia Emocional según el género:

En cuanto a los componentes que se evaluaron en el TMMS-24, hay que destacar que la puntuación que se podía obtener en cada uno de las dimensiones oscilaba entre 40 y 8 puntos. Como observamos en la Tabla 2 tanto los hombres como las mujeres obtienen puntuaciones por encima de la media:

Tabla 2: Análisis descriptivo de atención, claridad y reparación emocional según sexo

	Género					
	Hombre			Mujer		
	Medi a	Máximo	Mínim o	Medi a	Máximo	Mínim o
Atención Emocional	25,53	59,00	8,00	26,54	40,00	14,00
Claridad Emocional	25,98	40,00	9,00	25,35	57,00	13,00
Reparación Emocional	27,62	40,00	12,00	26,18	65,00	8,00

En relación a la atención emocional, y como se refleja en la Figura 1 observamos como las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones. Según el TMMS-24, tanto los hombres como las mujeres presentan un nivel adecuado en este aspecto.

Por el contrario, son los hombres quienes obtienen mayores puntuaciones en las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional. Independientemente de ello, y según los valores normativos del TMMS-24, tanto hombres como mujeres muestran unos niveles adecuados en estos dos componentes de la Inteligencia Emocional.

En relación al análisis inferencial, y tras aplicar la prueba U de Mann – Withney para dos muestras independientes, identificamos que no existen diferencias significativas en relación a la atención ($p=0.190$) y claridad emocional ($p=0.177$) según el género. Por el contrario, y en relación a la dimensión de reparación emocional, el valor ($p=0.035$) asociado al estadístico U de Mann – Withney es menor que 0.05; los hombres de nuestra muestra obtenían mayores puntuaciones que las mujeres en esta dimensión, por lo que podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión en cuanto al género.

Si nos centramos en la puntuación global de inteligencia emocional, y teniendo en cuenta que la puntuación oscila entre 24 y 120 puntos, comprobamos que tanto los hombres como las mujeres obtienen puntuaciones por encima de la media (Tabla 3):

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS

Figura 1: Atención, claridad y reparación emocional según el género

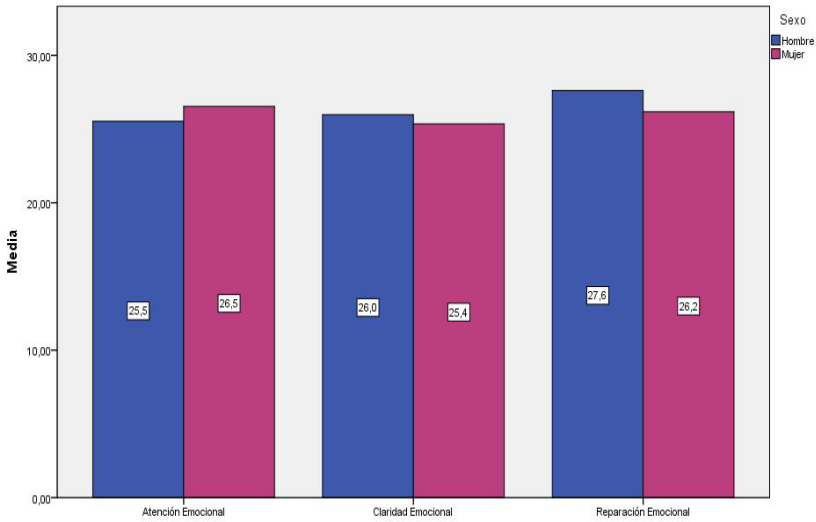
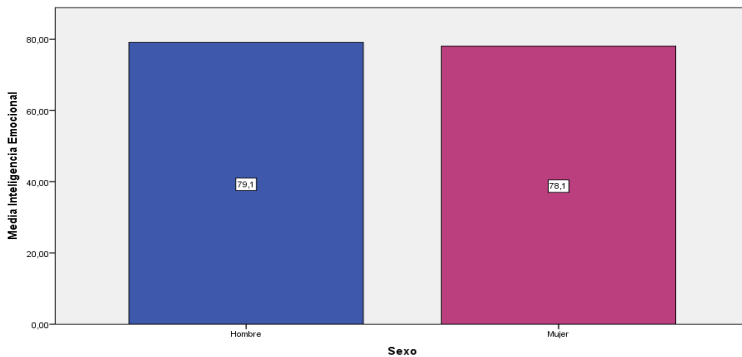


Tabla 3: Análisis descriptivo IE según el género

		Media	Máximo	Mínimo
Inteligencia Emocional	Hombre	79,13	126,00	40,00
	Mujer	78,08	124,00	46,00

Sin embargo, y según vemos en la Figura 2, los hombres presentan mayores puntuaciones que las mujeres en cuanto al nivel global de inteligencia emocional.

Figura 2: IE según el género



Tras aplicar la prueba para realizar el análisis inferencial correspondiente, obtenemos que el valor ($p=0.328$) asociado al estadístico U de Mann – Withney es mayor que 0.05; por tanto, podemos afirmar que las diferencias en cuanto al género en el nivel global de inteligencia emocional no son estadísticamente significativas.

Resultados de Inteligencia Emocional según el grado:

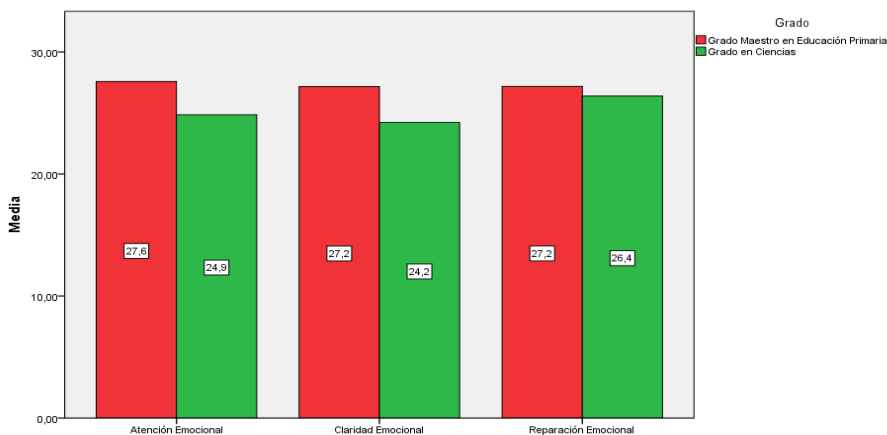
A continuación, en la Tabla 4, y estableciendo una división entre los grados analizados según la rama de conocimiento, se muestran las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional de los estudiantes matriculados en el Grado de Maestro en Educación Primaria y en los Grados en Ciencias:

Tabla 4: Análisis descriptivo de atención, claridad y reparación emocional según Grado (Educación – Ciencias).

Grado			Media	Máximo	Mínimo
Grado Maestro en Educación Primaria		Atención Emocional	27,58	40,00	14,00
		Claridad Emocional	27,17	57,00	10,00
		Reparación Emocional	27,18	40,00	13,00
Grado en Ciencias		Atención Emocional	24,86	59,00	8,00
		Claridad Emocional	24,23	38,00	9,00
		Reparación Emocional	26,39	65,00	8,00

De acuerdo con la tabla anterior y con la Figura 3 son los estudiantes que cursan el Grado de Maestro en Educación Primaria quienes obtienen las mayores puntuaciones en todos y cada uno de las dimensiones que conforman la Inteligencia Emocional. Además, y según los criterios normativos del TMMS-24, todos los estudiantes presentan niveles adecuados de atención, claridad y reparación emocional.

Figura 3: Atención, claridad y reparación emocional según el Grado (Educación – Ciencias)



Si realizamos el análisis inferencial teniendo en cuenta la distinción entre Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias, y tras aplicar la prueba U de Mann – Withney para dos muestras independientes, obtenemos diferencias estadísticamente significativas en la atención ($p=0.000$) y claridad emocional ($p=0.000$), pero no así en la dimensión de reparación emocional ($p=0.190$).

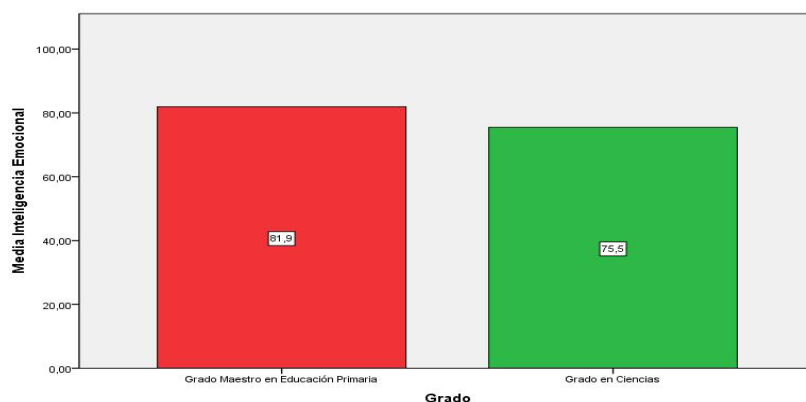
Más concretamente, y centrándonos en el nivel global de inteligencia emocional que presentan los estudiantes que han participado en nuestro estudio, identificamos, tanto en la Tabla 5, como en la Figura 4, que son los maestros en formación inicial quienes obtienen mayores puntuaciones:

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS GRADOS EN CIENCIAS

Tabla 5: Análisis descriptivo de IE según Grado (Educación – Ciencias)

		Media	Máximo	Mínimo
Inteligencia Emocional	Grado Maestro en Educación Primaria	81,92	116,00	49,00
	Grado en Ciencias	75,48	126,00	40,00

Figura 4: IE según el Grado (Educación – Ciencias)



Tras aplicar la prueba de análisis inferencial correspondiente, la U de Mann – Withney para dos muestras independientes, obtenemos de nuevo diferencias estadísticamente significativas en el nivel global de inteligencia emocional ($p=0.000$) según el grado en el que se encuentran matriculados los participantes de nuestra investigación.

CONCLUSIONES

Con el presente estudio se ha analizado el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) de los estudiantes universitarios según diversas variables sociodemográficas como el género y el grado.

Si nos centramos en el nivel global de inteligencia emocional, hemos observado que no se evidencian diferencias significativas en cuanto al género. Hay que destacar que existe una gran controversia en cuanto a las diferencias de género en la inteligencia emocional y que, en cierta medida, es debida al tipo de instrumento de evaluación que se utilice. En varios estudios que han utilizado pruebas de autoinforme como el EQ-i de Bar-On (1997) o el TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y sus distintas versiones, no se han encontrado diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en varones y mujeres (Brackett y Mayer, 2003; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

Sin embargo, y a diferencia de nuestros resultados, diversos autores identifican diferencias entre varones y mujeres, siendo éstas últimas quienes prestan mayor atención a sus emociones y son capaces de comprenderlas mejor (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012; Martínez, Piqueras e Inglés, 2011; Sánchez, Fernández-Berrocal y Latorre, 2008). Por el contrario, nuestros datos van en la línea de diversos estudios que afirman que son los hombres quienes suelen regular mejor sus emociones (Caballero y García-Lago, 2010; Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M.R., 2010; Palomera et al., 2006).

Por otro lado, y centrándonos en las diferencias que hemos encontrado en nuestra investigación en relación a las dimensiones que conforman la inteligencia emocional según el grado que cursan los estudiantes universitarios, son los maestros en formación inicial quienes obtienen mayores puntuaciones en todas y cada uno de dichas dimensiones, así como en el nivel global de inteligencia emocional. Son numerosas las investigaciones que analizan la inteligencia emocional de los futuros maestros (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2014; Cabello, Ruiz y Fernández-Berrocal, 2010; Pena y Extremera, 2012; Pérez-Escoda et al., 2013; Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011); sin embargo, existe un menor número de investigaciones que analicen el nivel de inteligencia emocional de estudiantes de ciencias, pues la mayoría se centran en examinar las emociones que estos experimentan (Borrachero et al., 2011; Costillo et al., 2013; Dávila, Borrachero, Cañada, Martínez y Sánchez, 2015; Dávila et al, 2015)

Finalmente, nos gustaría destacar que a pesar de que tradicionalmente la sociedad ha sobervalorado la inteligencia, desprestigiando otras cualidades de los sujetos, se ha demostrado que este aspecto no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. La identificación de las competencias emocionales como componentes determinantes de la adaptación de los sujetos a la sociedad, ha propiciado el estudio de la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, así como de otras variables motivacionales y actitudinales e incluso son numerosos los estudios que encuentran una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Buenrostro et al., 2012; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Jiménez y López-Zafra, 2009; Páez y Castaño, 2014; Valdez, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo, 2013)

Tras la realización de esta investigación, sería conveniente realizar un estudio cuasiexperimental o experimental, aplicando un programa de intervención emocional con el objetivo de mejorar las competencias emocionales de los estudiantes universitarios. Son numerosas las posibles perspectivas para ampliar la investigación y seguir reflexionando sobre la utilidad que tiene desarrollar habilidades socioemocionales que garanticen una vida exitosa y un bienestar personal y emocional en el profesorado y en la sociedad en general (Del Rosal y Bermejo, 2014).

BIBLIOGRAFÍA

- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de psicología social*, 26(3), 413-425.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi Health System.
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Borrachero, A.B., Brígido, M., Gómez, R. y Bermejo, M.L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 219-226.
- Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez, R., Bermejo, M. L. y Mellado, V. (2011). Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 521-530.
- Brígido, M. y Borrachero, A.B. (2011). Relación entre autoconcepto, autoeficacia y autorregulación en ciencias de futuros maestros de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 107-113.

- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of the competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Buenrostro, A.E., Valadez, M.D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Caballero, P.A., y García-Lago Ibáñez, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- CASEL. (2013). *CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL.
- Costillo, E., Borrachero, A.B., Brígido, M. y Mellado, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario), 514-532.
- Cruz, V., Caballero, P. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410.
- Dávila, M.A., Borrachero, A.B., Cañada, F., Martínez, G. y Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12(3), 550-564.
- Dávila, M.A., Borrachero, A.B., Mellado, V. y Bermejo, M.L. (2015). Las emociones en alumnos de ESO en el aprendizaje de contenidos de Física y Química, según el género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 173-180.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino
- Del Rosal, I. y Bermejo, M.L. (2014). Evaluación del coeficiente emocional del alumnado de 6º curso de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de Badajoz. *Campo Abierto*, 33(2), 29-41.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gardner, H. (2005). Universidad de Harvard Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-16.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18(sup.), 118-123.
- Goleman, D. (1996). *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.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*

- (Internet), 14(37).
- Mellado, V., Borrachero, A.B., Brígido, M., Melo, L.V., Dávila, M.A., Cañada, F., Conde, M.C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garritz, A., Mellado, L., Vázquez, B., Jiménez, R., Bermejo, M.L. (2014) Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32.3, 11-36
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M.A. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (3), 165-172.
- Paéz, M.L. y Castaño, J.J. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pena, M. y Extremera N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health*, 125-151. Washington: American Psychological Association.
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455-474.
- Valadez, M.D., Borges, M.A., Ruvalcaba, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psy*

