

INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOINFORMADA EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

David Molero López-Barajas¹

Francisca Ortega Álvarez

Resumen. Este estudio está basado en la Inteligencia Emocional Autoinformada (IEA) de una muestra de escolares de Educación Primaria (n=94) de un centro educativo de la provincia de Jaén (España). El propósito central de la investigación es analizar la correlación existente entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en dos escalas autoinformadas de Inteligencia Emocional, EQi-YV (Bar-On y Parker, 2000) y el CEER (Álvarez y GROP, 2006). Asimismo, se analizan las correlaciones existentes entre las calificaciones de los escolares y las puntuaciones obtenidas en las dimensiones consideradas. Se han encontrado correlaciones significativas, a nivel estadístico ($p < .05$), entre las dimensiones de ambos instrumentos, por lo que podemos afirmar que los resultados obtenidos en los sujetos de la muestra en los dos instrumentos son concurrentes; también se ha apreciado una correlación significativa entre las calificaciones de los escolares en matemáticas y la dimensión Estado de Ánimo del EQi-YV.

Palabras clave: Inteligencia emocional, educación, competencias emocionales, evaluación.

AUTOREPORT EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. This study is based on self-reported emotional intelligence a sample of primary school children (n=94) of a center education in the province of Jaén (Spain). The main purpose of the research is to analyze the correlation between scores obtained by participants in two self-reported scales Emotional Intelligence, EQI-YV (Bar-On & Parker, 2000) and CEER (Álvarez & GROP, 2006). We also analyze the correlations between scores of school children and scores on the dimensions considered. We found significant correlations statistical level ($p < .05$), the dimensions of both instruments, so we can say that the results sample subjects in the two instruments are concurrent; have also noted a significant correlation between school scores in mathematics and the state dimension EQi-YV morale.

Key words: Emotional intelligence, education, emotional competencies, assessment.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

O AUTO-RELATO INTELIGÊNCIA EMOCIONAL ESCOLA PRIMÁRIA

Resumo. Este estudo baseia-se na auto-relato da inteligência emocional de uma amostra de crianças em idade escolar primária (n = 94) de uma escola na província de Jaén (Espanha). O objetivo central é analisar a correlação entre os escores obtidos pelos participantes em duas escalas de auto-relato da inteligência emocional, a EQI-YV (Bar-On, e Parker, 2000) e CEER (Alvarez e Grop, 2006). Analisamos também as correlações entre os escores das crianças da escola e os escores nas dimensões consideradas. Foram encontradas correlações significativas, um nível estatístico ($p < .05$), as dimensões dos dois instrumentos, por isso podemos dizer que os resultados sujeitos do estudo nos dois instrumentos são simultâneos, também apreciado uma correlação significativa entre os escores dos alunos em matemática e o tamanho do humor EQI-YV.

Palavras-chave: A inteligência emocional, a educação, as competências emocionais, avaliação.

Introducción

Perspectiva histórica de la inteligencia y las emociones

Algunos autores clásicos consideraban que había dos tipos de inteligencia: la ideativa, similar a las teorías clásicas psicométricas, y la instintiva, que operaba por medio de los sentimientos y que está más relacionada con la intuición que con la aptitud mental, ya que se manifiesta a través de las emociones pero no se vincula directamente con los procesos cognitivos implicados en la inteligencia. Aunque no se vinculaba el proceso cognitivo y el emocional, si se apuntó la idea de un uso inteligente de los sentimientos (Mestre, 2003).

Otro aspecto a considerar es el concepto de inteligencia social de Thorndike (1920), quien la definió como “*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas*”. En esta definición se aprecia que la “*habilidad para llevarse bien con otras personas*” requiere de cierta capacidad cognitiva, ya que definida de esta manera la inteligencia social vincula una habilidad mental (comprender) y una habilidad social (dirigir) con una consecuencia adaptativa o socialmente deseable: actuar sabiamente en las relaciones humanas.

La aparición y el dominio del conductismo frenaron el desarrollo del estudio de los procesos no directamente observables; así la inteligencia y las emociones no estuvieron dentro de los principales objetivos de estudio del conductismo; años después se produjo el debilitamiento de las posturas conductistas y la emergencia del interés por el estudio de los procesos cognitivos. Así, la aparición de la epistemología genética encabezada por Piaget y sus trabajos sobre el desarrollo intelectual contrastaron visiblemente tanto con las posturas psicométricas como las del procesamiento de la información en la década de los ochenta, y aunque Piaget no mostró mucho interés por

la relación entre el desarrollo de la inteligencia y de la emoción, algunos de sus seguidores sugirieron la necesidad de observar cómo las emociones pueden influir positivamente en el desarrollo de la inteligencia en la infancia (Mestre y Guil, 2003; Mestre, Guil, R. y Gil-Olarte, 2004).

En los ochenta, el paradigma dominante era el procesamiento de la información, en cuyo ámbito se desarrollaron dos enfoques: por un lado, el de los correlatos cognitivos, en el que el estudio de la inteligencia se llevó a cabo seleccionando una capacidad que pueda medirse en un test; y, por otro lado, el de los componentes cognitivos, más interesado en conocer qué es lo que mide un test de inteligencia. Con la llegada de la era de los ordenadores apareció el modelo computacional y el interés por el estudio de la inteligencia artificial, y los procesos emocionales no encajan con los postulados de estos modelos (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

En los noventa, la perspectiva de la inteligencia fue admitiendo una dimensión más amplia, vinculándose con otros conceptos y adquiriendo una valoración más realista, tal vez influida por el “giro del timón” sobre su conceptualización que dieron autores del peso de Sternberg y de Gardner. Es en esta época cuando proliferaron conceptos como el de inteligencias múltiples (Gardner, 1995), inteligencia exitosa (Sternberg, 1997), inteligencia práctica (Sternberg et al, 2000), optimismo inteligente (Avia y Vázquez, 1998) o inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990).

Una de las principales funciones de la educación es la adaptación social del individuo, es decir, fomentar su integración en la sociedad, que forme parte de ella y que, de esta manera, la sociedad se perpetúe. Este proceso se concreta en la socialización, a través de la cual, cada sujeto, “*en interacción con otros, desarrolla las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para la participación eficaz en la sociedad*” (Van der Zanden, 1986, p. 126). En esta participación eficaz no sólo se debe contemplar pensamientos y acciones, sino también sentimientos y emociones.

Corrientes actuales de inteligencia y emociones

Como hemos comprobado en el anterior apartado, nuestra sociedad ha valorado de forma insistente durante los últimos siglos un ideal muy concreto del ser humano: la persona inteligente. En la escuela tradicional, se consideraba que un escolar era inteligente cuando dominaba las lenguas clásicas y las matemáticas. Más recientemente, se ha identificado escolar inteligente con el que obtiene una puntuación elevada en los tests de inteligencia. El cociente intelectual (CI) se ha convertido en el referente de este ideal y este argumento se sustenta en la relación positiva que existe entre el CI del alumnado y su rendimiento académico: el alumnado que más puntuación obtiene en los tests de CI suelen conseguir las mejores calificaciones en la escuela (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Pero esta dinámica está cambiando gracias a la toma de conciencia por parte de los docentes de la importancia de las emociones, tradicionalmente las escuelas centraban sus labores educativas en el desarrollo de las

capacidades cognitivas de su alumnado obviando en gran medida su dimensión afectiva y emocional. Desde finales del pasado siglo XX, afortunadamente para el desarrollo integral de los escolares, ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación (Molero, Ortega-Álvarez y Moreno, 2010).

Educar nuestros sentimientos, controlar nuestras emociones y gestionarlas de forma correcta para poder hacer frente a la adversidad y a los fracasos, y saber relacionarlos con los demás son herramientas indispensables para llevar una vida más o menos feliz. Sin embargo, no nacemos sabiéndolas, sino que las tenemos que aprender. La educación emocional se ha convertido en una destreza esencial en el desarrollo tanto de personas como de organizaciones, porque sus principios proporcionan una nueva manera de entender y evaluar el comportamiento y las habilidades de cada uno. No podemos vivir sólo de las emociones, porque nuestra vida sería un caos, pero lo cierto es que tampoco podemos prescindir de ellas.

En el siglo XXI esta visión de inteligencia ha entrado en crisis por dos razones: (1) La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional; (2) En segundo lugar, la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana. Diversos estudios recientes han abordado y han realizado una revisión de esta temática desde la perspectiva educativa (Bisquerra, 2009; Guill, R. y Gil-Olarte, 2007; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Lopes y Salovey, 2004; Molero y Ortega-Álvarez, 2010; Molero, Ortega-Álvarez y Moreno, 2010; Pena y Repetto, 2008; Pena, Extremera y Pacheco, 2011). En este contexto es en el que la sociedad se ha hecho la pregunta: ¿por qué son tan importantes las emociones en la vida cotidiana? La respuesta no es fácil, pero ha permitido que estemos abiertos a otros ideales y modelos de personas. En este momento de crisis ya no vale el ideal exclusivo de la persona inteligente; en ese momento es cuando surge el concepto de Inteligencia Emocional (IE) como una alternativa a la visión clásica.

Hoy son cada vez más frecuentes acciones como las que demandamos y se ponen en práctica programas educativos para su desarrollo, como la experiencia que presentamos en este trabajo que tiene como intención analizar las principales evidencias obtenidas en un estudio sobre el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE), o de la Educación Emocional, desarrollo de la IE en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bisquerra, 2009), en escolares de Educación Primaria.

A pesar de la importancia de la IE en el mundo educativo, somos sensibles a la dificultad de la implementación de esta formación en la escuela. Coincidimos con Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) en los importantes obstáculos que nos encontramos en la escuela para su desarrollo, ya que el éxito depende de la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa (Molero, 2009; Repetto et al, 2009). Sin duda la gestión emocional debe de ser incluida en la formación inicial de los docente ya que la competencia emocional permitirá potenciar en los futuros profesionales de la

educación un perfil profesional y personal con auténtico compromiso hacia los otros (Arís, 2009).

Los **objetivos** de este estudio, con carácter general, son los siguientes: **(1)** Recabar información sobre el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional en cada una de las dimensiones consideradas para la evaluación de la misma en escolares de Educación Primaria **(2)** Valorar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional de las dos escalas empleadas **(3)** Estudiar las correlaciones, significativas a nivel estadístico, entre las valoraciones de la Inteligencia Emocional y las calificaciones de las materias instrumentales de los escolares de la muestra.

Método

Participantes

En nuestro caso, el muestreo utilizado es no probabilístico de tipo causal o accidental. La edad media es de 9,93 años \pm ,81 años (con una rango que va desde los 9 años como mínimo hasta los 11 años como máximo), se toman como sujetos al alumnado que cursaba estudios en los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria en el curso académico 2009/10, en un centro público de Educación Infantil y Primaria de una localidad de la Provincia de Jaén de unos 3500 habitantes, aproximadamente, de un entorno rural. Los participantes son 94 alumnos y alumnas (n=94), la distribución de la muestra por sexo y curso puede apreciarse en la Tabla 1.

	<i>4º Primaria</i>	<i>5º Primaria</i>	<i>6º Primaria</i>	<i>Total</i>
Hombre	22 (59,45%)	21 (63,64%)	12 (50%)	55 (58,51%)
Mujer	15 (40,55%)	12 (36,36%)	12 (50%)	39 (42,11%)
Total	37 (39,36%)	33 (35,10%)	24 (25,54%)	94 (100%)

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo y curso

Instrumentos

El primer instrumento empleado ha sido el Cuestionario de Inteligencia Emocional en su versión para jóvenes, conocido por su nombre original “Emotional Quotient Inventory (Young Version) EQi-YV” (Bar-On y Parker, 2000; Bar-On, 2009). Está destinado a estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y los 18 años de edad. En nuestro caso, hemos utilizado la adaptación española del mismo realizada por

Ferrando (2006) la cuál ha sido utilizada en diversos estudios en nuestro país con anterioridad (Ferrando, 2006; Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto, 2006; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo y Hernández, 2008).

El cuestionario está formado por 60 afirmaciones con una escala politómica de 4 puntos en las que se valoran las siguientes dimensiones: *-Estado general de ánimo - Adaptabilidad - Manejo de las emociones/control del estrés - Interpersonal Intrapersonal*. En la versión española (Ferrando, 2006) la fiabilidad, coeficiente alfa de Cronbach para toda la prueba, según su autores de ,881 (para cada factor el coeficiente alfa de Cronbach es: *Estado de ánimo* $\alpha=,832$; *Adaptabilidad* $\alpha=,759$; *Manejo del estrés o de las emociones* $\alpha=,773$; *Interpersonal* $\alpha=,692$; *Intrapersonal* $\alpha=,687$).

La segunda vía de recogida de información ha sido el Cuestionario de Educación Emocional (Versión reducida) CEER, de Álvarez y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universidad de Barcelona (2006). Este instrumento, en su versión abreviada (existe otra más amplia para adolescentes y adultos con 68 ítems) está dirigido a estudiantes a partir de Educación Primaria de más de 7-8 años. La principal ventaja de la versión empleada, la reducida, es la duración del tiempo de aplicación de la misma, permitiéndonos su aplicación e interpretación en una sesión de clase, así como la facilidad de la comprensión de las distintas cuestiones por el alumnado.

Este segundo cuestionario está formado por 20 preguntas que responden a una escala politómica de 4 puntos relacionadas con las siguientes dimensiones: *- Conciencia y control emocional - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida y bienestar subjetivo*. La fiabilidad del mismo, coeficiente alfa de Cronbach para toda la prueba según los autores de la misma es ,88 (para cada factor: *Conciencia y control emocional* $\alpha=,88$; *Autoestima* $\alpha=,78$; *Habilidades socio-emocionales* $\alpha=,67$; *Habilidades de vida* $\alpha=,73$).

Procedimiento y análisis de los datos

Tras explicar el propósito de nuestra investigación al centro y recibir la oportuna autorización del mismo, se procedió a realizar la recogida de información una vez informadas las familias de los escolares y haber recibido el visto bueno de éstas. Los instrumentos de recogida de información, las dos escalas empleadas, fueron contestadas por el alumnado que forma la muestra en sus aulas habituales, en presencia de sus tutores y de los autores del presente trabajo. Antes de contestar a los mismos, en todos los casos, se explicaron las normas de cumplimentación de los instrumentos con detenimiento, aclarando todas y cada una de las dudas que aparecieron.

Una vez contestados los cuestionarios por los sujetos de la muestra, se procedió a procesar los resultados obtenidos en los mismos y a realizar los pertinentes análisis estadísticos a través de un software estadístico habitual en los estudios de ciencias

sociales y del comportamiento humano (SPSS, en su versión 17), todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95% y se ha informado de los resultados de los mismos siguiendo las normas habituales de los informes científicos, respetando en todo momento el identidad de los participantes del estudio.

Resultados-Discusión

Vamos a presentar los resultados diferenciándolos en función de los objetivos considerados en el estudio. Por tanto, en primer lugar informaremos de las valoraciones obtenidas en cada una de las dimensiones de los instrumentos considerados, para a continuación presentar los datos obtenidos en los dos análisis de correlación realizados, el primero, entre las dimensiones consideradas en los instrumentos, y el segundo entre las distintas dimensiones o factores de ambos instrumentos y las calificaciones de las materias instrumentales de los escolares (matemáticas y lengua-literatura).

Valoración de la Inteligencia Emocional

En la Tabla 2 y en la Tabla 3, se pueden apreciar los estadísticos descriptivos obtenidos en las valoraciones realizadas por los participantes en las distintas dimensiones de los dos instrumentos empleados.

<i>Dimensiones EQi-YV</i>	<i>Media(M)</i>	<i>Desv. Típica (DT)</i>
<i>Estado general de ánimo</i>	3,2952	,3998
<i>Adaptabilidad</i>	2,8737	,4139
<i>Control del estrés</i>	2,4573	,4248
<i>Interpersonal</i>	3,0119	,5102
<i>Intrapersonal</i>	2,5104	,5944

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del EQi-YV

Las dimensiones que han recibido una mayor valoración del EQi-YV han sido las dimensiones *Estado general de ánimo* ($M=3,29$; $DT=,39$), *Interpersonal* ($M=3,01$; $DT=,51$) y *Adaptabilidad* ($M=2,87$; $DT=,41$), mientras que las menos valoradas han sido *Control de estrés* ($M=2,45$; $DT=,42$) e *Intrapersonal* ($M=2,51$; $DT=,59$). Al reflexionar sobre la dispersión de las puntuaciones contemplamos como las respuestas de los participantes guardan homogeneidad, al no existir dispersión en las puntuaciones en función de los valores de las desviaciones típicas obtenidas.

<i>Dimensiones CEE-R</i>	<i>Media(M)</i>	<i>Desv. Típica (DT)</i>
<i>Conciencia y control emocional</i>	1,9908	,7379
<i>Autoestima</i>	3,3068	,5041
<i>Habilidades Socio-emocionales</i>	2,9708	,5019
<i>Habilidades de vida y bienestar</i>	3,1964	,9771

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del CEE-R

En el segundo de los cuestionarios, CEE-R, se han obtenido valoraciones dispares en cada una de las dimensiones consideradas (véase Tabla 3) y una mayor dispersión en las valoraciones, por lo que el grupo parece dar valoraciones más heterogéneas en los factores de este instrumento. La valoración media más alta se encuentra en la dimensión *Autoestima* ($M=3,30$; $DT=,50$), seguida de *Habilidades para la vida y bienestar* ($M=3,19$; $DT=,97$), *Habilidades Socio-emocionales* ($M=2,97$; $DT=,50$) y *Conciencia y control emocional* ($M=1,99$; $DT=,73$), como la menos valorada.

Relación entre las valoraciones de las distintas dimensiones

Los resultados obtenidos fruto de las correlaciones existentes (correlación Pearson) entre las dimensiones de los dos instrumentos empleados: EQi-YV y CEE-R aparecen reflejados en la Tabla 4. En ella aparecen destacados los análisis que han sido significativos en las distintas correlaciones analizadas ($p<,01$ ó $p<,05$).

Hemos encontrado relaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones, especialmente en aquellas que miden aspectos similares, como es el caso de las dimensiones *Estado de Ánimo* del EQi-YV y la *Autoestima* del CEE-R ($r=,571$; $p=,000$); *Adaptabilidad* del EQi-YV y *Habilidades Socio-Emocionales* del CEE-R ($r=,443$; $p=,000$); *Control de Estrés* del EQi-YV y *Conciencia y Control* del CEE-R ($r=,373$; $p=,000$); *Interpersonal* del EQi-YV y *Habilidades Socio-Emocionales* del CEE-R ($r=,422$; $p=,000$); e *Intrapersonal* del EQi-YV y *Habilidades de Vida y Bienestar* del CEE-R ($r=,230$; $p=,024$).

Estos hallazgos nos permiten establecer, con cierta cautela, que ambos cuestionarios tienen *validez concurrente*, al aparecer en todas las relaciones descritas significatividad.

CEE-R EQi-YV		Conciencia y Control	Autoestima	Habilidades Socio-Emocionales	Habilidades de Vida y Bienestar
Estado de animo	Correlación (r)	-,196	,571(**)	,393(**)	,278(**)
	Sig. (p)	,056	,000	,000	,006
Adaptabilidad	Correlación (r)	-,124	,380(**)	,443(**)	,244(*)
	Sig. (p)	,228	,000	,000	,017
Control de estrés	Correlación (r)	,373(**)	-,045	,069	,023
	Sig. (p)	,000	,662	,503	,823
Interpersonal	Correlación (r)	-,002	,387(**)	,422(**)	,196
	Sig. (p)	,981	,000	,000	,055
Intrapersonal	Correlación (r)	-,040	,237(*)	,387(**)	,230(*)
	Sig. (p)	,701	,020	,000	,024

* La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral).

Tabla 4. Correlaciones entre las dimensiones de los instrumentos (Correlación de Pearson)

Relación entre Inteligencia Emocional y materias instrumentales

Si valoramos la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional (*estado general de ánimo, adaptabilidad, control del estrés, relaciones interpersonales y relaciones intrapersonales*) medidas con el *EQi-YV* (Ferrando, 2006) y las dimensiones del *CEE-R* (*Conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales, habilidades de vida y bienestar*) de Álvarez y GROP (2006), con las materias analizadas (*Lengua y Literatura y Matemáticas*); obtenemos los resultados que aparecen reflejados en la Tabla 5.

<i>Dimensiones e Instrumentos</i>		<i>Lengua y Literatura</i>	<i>Matemáticas</i>
<i>Estado general de ánimo (EQi-YV)</i>	Correlación (r)	,208	,213(*)
	Sig. (p)	,053	,048

<i>Adaptabilidad (EQi-YV)</i>	Correlación (r)	,138	,056
	Sig. (p)	,201	,606
<i>Control del estrés (EQi-YV)</i>	Correlación (r)	-,201	-,138
	Sig. (p)	,062	,203
<i>Interpersonal (EQi-YV)</i>	Correlación (r)	,159	,061
	Sig. (p)	,142	,573
<i>Intrapersonal (EQi-YV)</i>	Correlación (r)	,005	-,005
	Sig. (p)	,964	,965
<i>Conciencia y Control (CEE-R)</i>	Correlación (r)	-,027	-,201
	Sig. (p)	,801	,062
<i>Autoestima (CEE-R)</i>	Correlación (r)	,025	-,026
	Sig. (p)	,820	,810
<i>Habilidades Socio-Emocionales (CEE-R)</i>	Correlación (r)	,132	-,003
	Sig. (p)	,223	,975
<i>Habilidades de Vida y Bienestar (CEE-R)</i>	Correlación (r)	,023	,018
	Sig. (p)	,829	,866

* La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral).

Tabla 5. Correlaciones dimensiones CEE-R y EQi-YV y las calificaciones materias instrumentales

Como se puede apreciar, sólo se han obtenido correlaciones significativas, a nivel estadístico ($p < ,05$), entre la dimensión *Estado de ánimo* del EQi-YV y la materia *Matemáticas* ($r = ,213$; $p = ,048$), no existiendo evidencias de correlaciones significativas a nivel estadístico entre los demás análisis realizados entre las demás materias y dimensiones.

Conclusión

En nuestro estudio hemos seleccionado una muestra de estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria, con el objeto de poder recoger información a través de escalas autoinformadas, ya que con edades más reducidas es muy difícil que los escolares valoren sus emociones. Existen diferentes vías para evaluar la IE de

manera autoinformada, pero cuando las muestras son escolares menores de 16 años es difícil encontrar instrumentos que permitan que sean ellos mismos los que valoren sus propias emociones.

No obstante, los dos instrumentos considerados nos han ofrecido información de utilidad y además ha sido concurrente, encontrándose valores relacionadas en las dimensiones de las dos escalas. Sin duda, en futuros estudios sería recomendable completar los resultados obtenidos con evaluaciones que contemplen no sólo la propia valoración de los estudiantes, sino con otras que empleen más fuentes de evaluación como las denominadas evaluaciones de 360 grados.

No hemos realizado análisis de diferencias de medias entre las valoraciones realizadas por chicos y por chicas, ya que *a priori*, como ha quedado demostrado en diversos estudios en contextos cercanos al nuestro (Bisquerra, 2009; Olmedo, 2009; Ortega-Álvarez, 2009) las diferencias en las valoraciones en función del género empiezan a aparecer después de la Educación Primaria, condicionadas por aspectos socioculturales, en la gran mayoría de los casos. Sin duda, las variables género y edad deberán ser tenidas en cuenta en futuros trabajos, en especial aquellos que tengan un carácter longitudinal de la medida. Por tanto, debemos ser cautos en la generalización de los resultados obtenidos en este estudio de carácter transversal a otros contextos educativos distintos al empleado en nuestra experiencia.

Para finalizar queremos destacar que la escuela deber ser un espacio para la felicidad, así lo considera Palomera (2009), quien afirma que en ella todos los escolares, independientemente de su situación familiar, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar todas aquellas destrezas y conocimientos que les van permitir adaptarse a la sociedad y obtener la felicidad.

Referencias

- Álvarez, M. y GROPE (2006). Cuestionario de Educación Emocional. En M. Álvarez (Coord.), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (pp. 193-225). Bilbao: Praxis.
- Arís, N. (2009). La gestión emocional en la formación inicial de los maestros. En P. Fernández-Berrocal et al., *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 515-518). Santander: Fundación Botín.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bar-On, R. (2009). *EQI. Baron Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *EQ-I: YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. Toronto: Multi-Health-Systems (MHS).

- Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. En P. Fernández-Berrocal et al., *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 405-411). Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M. R. y Prieto, M. D. (2006). Emotional intelligence and personality. Paper presented at the *Annual Meeting British Educational Research Association (BERA)*. September (6-9). Warwick University (UK).
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Gadner, H (1995). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Guill, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Manual de inteligencia emocional* (189-215). Madrid: Pirámide.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2003). Inteligencia emocional. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y Emoción: La adaptación humana (vol. 1)* (pp. 397-426). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7, 16.
- Molero, D. (2009). Emotional competences of teachers during their initial education. Gender differences in role. Paper presented at the *Second International Congress on Emotional Intelligence*. Santander. Septiembre (16-18). Universidad de Cantabria (España).
- Molero, D. y Ortega-Álvarez, F. (2010). Relación en las puntuaciones de Inteligencia Emocional Autoinformada obtenidas mediante dos escalas en escolares de Educación Primaria. En Gázquez, J. J. y Pérez, M^a. C. (Coords.), *Investigación en*

- Convivencia Escolar. Variables relacionadas* (pp. 515-518). Granada: GEU Editorial.
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F. y Moreno, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 11-30.
- Olmedo, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización. En P. Fernández-Berrocal et al, *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 449-453). Santander: Fundación Botín.
- Ortega-Álvarez, F. (2009). *La Educación Emocional de los escolares de Educación Primaria*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Jaén: Universidad de Jaén. Inédito.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (pp. 247-275). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 400-420.
- Pena, M., Extremera, N. y Pacheco, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en los adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69-79.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 297-320.
- Repetto, E. (Coorda.) (2009). *Formación en competencias emocionales. Libro del Formador*. Madrid: La Muralla.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook. S. A. y Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in evaryday life*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper`s Magazine*, 140, 227-235.

Van Der Zanden, J. W. (1986). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.

Datos de los autores:

David Molero López-Barajas.

Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y CCEE. Universidad de Jaén Edificio C5, 23071 Jaén. España.

Correo electrónico: dmolero@ujaen.es.

Francisca Ortega Álvarez.

Doctoranda del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén.

Correo electrónico: cholaed@hotmail.com.

Fecha de recepción: 10/06/2011

Fecha de revisión: 16/06/2011

Fecha de aceptación: 24/06/2011