

## AUTOCONCEPTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN PRÁCTICAS

**Nerea Cazalla-Luna**

**Francisca Ortega-Álvarez**

**David Molero<sup>1</sup>**

Universidad de Jaén. Jaén, España

**Resumen.** Introducción: El desarrollo del autoconcepto y de la inteligencia emocional son importantes para favorecer el bienestar personal de los docentes. El presente estudio tiene como objetivos conocer las puntuaciones en autoconcepto e inteligencia emocional percibida (IEP) de los participantes del mismo, además de analizar la existencia de diferencias significativas entre las variables sociodemográficas establecidas (género, edad y titulación) y cada una de las dimensiones de la IEP y del autoconcepto. Método: Se realiza un estudio no experimental en el que participaron 104 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Psicopedagogía y al Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén (España), los cuales se encontraban realizando las prácticas en los centros educativos. Los instrumentos empleados han sido el TMMS-24 y AFA. Resultados: Se han encontrado diferencias significativas ( $p < .05$ ) en función del género en autoconcepto familiar y autoconcepto emocional a favor de los hombres. En relación a la edad, solo aparecen diferencias significativas en autoconcepto familiar a favor de los estudiantes más jóvenes. Para la variable titulación, existen diferencias significativas en percepción emocional a favor de los estudiantes de Educación Infantil. Discusión: Los resultados obtenidos guardan consonancia con los que se han obtenido en otros estudios en contextos similares al nuestro.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, inteligencia emocional percibida, autoconcepto.

## SELF-CONCEPT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS IN PRACTICE

**Abstract.** Introduction: The development of self-concept and emotional intelligence are important to favour personal wellness of teachers. This study aims to know the participants' scores in self-concept and perceived emotional intelligence as well as analyzing the existence of significant differences between the social and demographic variables set (gender, age and degree) and all the dimensions of the PEI and self-concept. Method: 104 Educational Psychology and Childhood Education students of the University of Jaen (Spain), who were doing their internship at schools, participated in a non-experimental study. The questionnaires used were the TMMS-24 and AFA models. Results: There were significant differences ( $p < .05$ ) in terms of gender in family self-concept and emotional self-concept in favor of men. In relation to age, significant differences appear only in family self-concept in favor of younger students. Regarding the degree variable, there are significant differences in emotional perception in favor of Childhood Education

---

<sup>1</sup> Correspondencia: David Molero. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Edificio C5 – 23071- Jaén (España). [dmolero@ujaen.es](mailto:dmolero@ujaen.es)

students. Discussion: the results achieved are in accordance with those obtained in other studies in similar contexts to ours.

**Key words:** Emotional intelligence, perceived emotional intelligence, self-concept.

## AUTOCONCEITO E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO

**Resumo.** Introdução: A construção do autoconceito e a evolução da inteligência emocional são importantes para favorecer o bem estar dos docentes. Este estudo tem como objetivo conhecer as pontuações, tanto em autoconceito como em inteligência emocional percebida (IEP) dos seus participantes, além de analisar a existência de diferenças significativas entre as variáveis sócio demográficas previstas (gênero, idade e titulação) e cada uma das dimensões da IEP e do autoconceito. Método: Se realizou um estudo não experimental, no qual participaram 104 estudantes da Licenciatura de Psicopedagogia e do Grado em Educação Infantil da Universidade de Jaén (Espanha), os quais se encontravam realizando o estagio em escolas do ensino básico. Os instrumentos utilizados foram o TMMS-24 e o AFA. Resultados: Se encontraram diferenças significativas ( $p < 0.5$ ) em função do gênero em relação ao autoconceito familiar e emocional a favor do gênero masculino. Com relação à idade só aparecem diferenças significativas entre o autoconceito familiar a favor dos estudantes mais jovens. Conforme a variável titulação, existe diferença significativa na dimensão de percepção emocional, em favor dos estudantes do Grado de Educação Infantil. Discussão: Os resultados alcançados são similares aos obtidos por outros estudos realizados em contextos semelhantes.

**Palabras-chave:** Inteligência emocional, inteligência emocional percebida, autoconceito.

### Introducción

El autoconcepto ha sido considerado como un constructo unidimensional y global hasta no hace mucho tiempo. En esta línea, los primeros planteamientos históricos sobre este constructo se basaban en la idea de que las percepciones que cada cual tiene de sí mismo forman un todo indivisible y global. Desde esta perspectiva, para poder entender el autoconcepto propio había que evaluar esa visión general (Cazalla-Luna y Molero, 2013). Sin embargo, esta perspectiva ha cambiado y, en la actualidad, se acepta una concepción jerárquica y multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) donde el autoconcepto general estaría formado por el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico, dividido este último a su vez en varias dimensiones: emocional, social y físico.

El autoconcepto es un constructo con múltiples interpretaciones. En este trabajo, vamos a seguir la definición de Musitu, García y Gutiérrez (1994): “El autoconcepto es un término que puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia

conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicas, familiares y académicas”.

Existen numerosos términos vinculados a la percepción de sí mismo (autoimagen, autopercepción, etc.) pero los dos términos más generalizados en psicología son autoconcepto y autoestima (Cazalla-Luna y Molero, 2013). En la práctica, ambos constructos suelen utilizarse indistintamente pues no se ha podido demostrar la diferencia entre ambos ni conceptual ni empíricamente (Rodríguez, 2008). Sin embargo, nosotros seguimos la propuesta de Watkins y Dhawan (1989) según los cuales, por un lado, tendríamos el componente cognitivo/perceptivo (pensamientos) o autoconcepto que se relacionaría con la idea que cada persona tiene de sí misma y, por otro lado, el componente afectivo/evaluativo (sentimientos) o autoestima, que se definiría como el aprecio, estima o amor que cada cual siente por sí mismo.

La relevancia del estudio del autoconcepto radica en que es una de las variables más importantes para el bienestar personal. En general, casi la totalidad de los problemas conductuales se relacionan con el mismo (García, Musitu, y Veiga, 2006). Se ha observado la relación negativa entre autoconcepto y la adicción al alcohol (Izquierdo, 2001) y al tabaco (Ferrerías, Guzmán y Carulla, 1998), las dificultades en la relación con los padres (Musitu y García, 2004) y los hermanos (Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín, 2001), la violencia doméstica (Aznar, 2004) y el bajo rendimiento académico (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pineda, 2004).

El autoconcepto no se hereda sino que se va formando a lo largo de la vida según las experiencias que cada individuo vive en su entorno. Las personas que más van a influir en la formación del mismo son la familia y los docentes. Por tanto, los padres y las madres, junto con el profesorado y las amistades, van a jugar un papel fundamental tanto en el proceso de aprendizaje como en el concepto que de sí mismo tenga el escolar (Pantoja y Alcaide, 2013).

El término Inteligencia Emocional (a partir de ahora IE) aparece en las publicaciones especializadas por primera vez en 1990, siendo Salovey y Mayer (1990) los primeros en abordarlo. Sin embargo, no se populariza hasta cinco años más tarde con la publicación del *bestseller -Inteligencia Emocional-* de Goleman (1995). Actualmente, el estudio de la IE está en pleno auge y es fácil encontrarnos con definiciones variadas. En este estudio, vamos a seguir el concepto que proponen Mestre y Fernández-Berrocal (2007) el cual implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud las emociones, la habilidad para acceder y generar sentimientos, la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones.

Cazalla-Luna y Molero (2014) recogen una síntesis de la importancia de la IE en distintos campos, encontrando relación entre la IE y la prevención de conductas de riesgo (Brackett y Mayer, 2003), el bienestar subjetivo (Bar-On, 2005) o bienestar personal y laboral (Pena, Rey y Extremera, 2012), la autoeficacia y el locus de control

(Bellamy, Gore y Sturgis, 2005), la robustez de la relaciones familiares (Chan, 2005), el ajuste socioescolar del alumnado (Pena y Repetto, 2008), la competencia social (Brasseur y Gregoire, 2011; Zavala, Valadez y Vargas, 2008), la salud mental (Bhullar, Shutte, Malouff, 2012; Martínez, Piqueras y Ramos, 2010) y la felicidad (Bar-On, 2010), entre otros aspectos.

Para este estudio, vamos a basarnos en la Inteligencia Emocional Percibida (en adelante IEP) que es definida como el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). La IEP ha demostrado ser un predictor fiable del funcionamiento personal y social de los sujetos (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011)

Después de esta revisión del estado de la cuestión de la temática de nuestro estudio, presentamos los **objetivos** del mismo: (1) comprobar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de los instrumentos empleados (2) conocer las puntuaciones de autoconcepto e IEP de los participantes; (3) establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas (género, edad y titulación) y cada una de las dimensiones de la IEP y del autoconcepto.

## **Método**

### ***Diseño***

Siguiendo los criterios de la clasificación de diseños de investigación propuestos por Ato, López y Benavente (2013), nuestro estudio es de tipo no experimental empleando la estrategia de investigación asociativa (combinando los estudios comparativos y de predicción), teniendo las medidas un carácter transversal.

### ***Participantes***

Los participantes en esta investigación son estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Psicopedagogía y al Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén (España) que se encontraban realizando las prácticas (prácticum) en los centros educativos (docentes en prácticas). Hemos utilizado un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 82) “aquel en que el investigador utiliza a los sujetos que le son accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características”.

La muestra está formada por un total de 104 estudiantes ( $n=104$ ) de los cuales 10 son hombres (9.61%) y 94 son mujeres (90.39%). Esto se debe a que en nuestro contexto la mayoría de los sujetos que cursan estos estudios son mujeres. La edad media es de  $22.61 \pm 3.06$  años. Por titulación, encontramos 17 estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (16.35%) y 87 del Grado en Educación Infantil (83.7%).

## ***Instrumentos***

### *Cuestionario sociodemográfico*

Con el objetivo de recabar información relevante de nuestros participantes se han incluido varias preguntas relacionadas con variables sociodemográficas recopilando datos de cuestiones relativas al género, la edad y la titulación que se cursa, con la intención de situar la muestra objeto de estudio y establecer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en los resultados obtenidos en función de estas variables.

### *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*

El TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) es un cuestionario de autoinforme de la IEP (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Está compuesto por 24 ítems que contienen tres importantes dimensiones de la inteligencia emocional: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional. Esta prueba consta de una consistencia interna informada por sus autores de  $\alpha=.90$  para percepción o atención a los sentimientos,  $\alpha=.90$  en comprensión o claridad emocional y  $\alpha=.86$  para regulación o reparación de las emociones. En nuestra muestra la fiabilidad total obtenida ha sido .861 (véase Tabla 1 para apreciar la fiabilidad de las puntuaciones para cada dimensión).

### *Autoconcepto Forma-A (AFA)*

El cuestionario AFA (Musitu, García y Gutiérrez, 2001) evalúa las autopercepciones que los adolescentes tienen de sí mismos en cuatro áreas: emocional, social, familia y escolar. Consta de 36 ítems de tres alternativas de respuesta: siempre, algunas veces, nunca, que reciben la puntuación 1, 2 o 3 respectivamente. La puntuación de algunos ítems es invertida. La consistencia interna de este cuestionario es de .86. En nuestro estudio, hemos obtenido una fiabilidad total de las puntuaciones de .711 (véase la Tabla 1 para consultar la fiabilidad diferenciada por factores).

## ***Procedimiento***

La batería de instrumentos fue aplicada de forma colectiva a los distintos participantes en sus aulas habituales de clase durante la realización de los seminarios de formación del prácticum. Se les pidió su libre colaboración para el estudio sin ningún tipo de coacción. Antes de que contestaran, los participantes fueron avisados de que se respetaría el anonimato de las respuestas y se les hizo hincapié en la confidencialidad de los resultados. Se explicaron las normas de aplicación, siendo los cuestionarios auto-administrados. El equipo de investigación estuvo presente mientras eran cumplimentados para resolver posibles dudas y comprobar la correcta contestación, siendo la duración media del proceso de 30 minutos.

### **Análisis de los datos**

Para la codificación y análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS versión 20 (SPSS Inc., Chicago, USA). Se han calculado las correlaciones (Pearson) entre las distintas dimensiones contempladas y un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas). Para conocer la existencia de diferencias significativas en función del género (hombres vs. mujeres), edad expresada en intervalos (menos de 24 años vs. más de 24 años) y titulación (Psicopedagogía vs. Grado en Educación Infantil), se utilizó la prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes; verificándose los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas. El nivel de confianza empleado para todos los análisis es del 95% (nivel de significación estadística  $p < .05$ ).

### **Resultados**

Los resultados se van a presentar en función de los tres objetivos planteados en el estudio con el fin de dar respuesta a los mismos.

### **Análisis descriptivos, correlaciones y fiabilidad**

En la Tabla 1 aparecen las correlaciones entre cada una de las dimensiones de los dos instrumentos empleados, así como la media y la desviación típica de cada una de las citadas dimensiones, las cuales van a ser consideradas como variables de nuestro estudio.

**Tabla. 1** Estadísticos descriptivos, correlaciones entre las dimensiones y fiabilidad

	<i>TMMS-24</i>			<i>AFA</i>				
	<i>PER</i>	<i>COM</i>	<i>REG</i>	<i>ACA</i>	<i>SOC</i>	<i>EMO</i>	<i>FAM</i>	<i>AUT.TOT</i>
<i>PER</i>	1							
<i>COM</i>	.238*	1						
<i>REG</i>	-.042	.377**	1					
<i>ACA</i>	-.103	.175	.328**	1				
<i>SOC</i>	-.017	.125	.321**	.422**	1			
<i>EMO</i>	-.197*	.210*	.429**	.226**	.231*	1		
<i>FAM</i>	.021	.110	.131	.291**	.258**	.180	1	
<i>AUT.TOT</i>	-.130	.238*	.464**	.807**	.662**	.622**	.560**	1
<i>M</i>	26.73	28.90	28.02	25.79	12.79	17.33	16.01	71.94
<i>DT</i>	±5.64	±5.55	±6.21	±3.50	±1.90	±2.63	±1.77	±6.72
<i>A</i>	.869	.883	.855	.711	.621	.644	.623	.711

*Nota:* (1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG; Académico=ACA, Social=SOC, Emocional=EMO, Familiar=FAM, Autoconcepto total= AUT.TOT

(2) \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ .

(3) *M* = Media, *DT* = Desviación Típica,  $\alpha$ =fiabilidad

Como puede apreciarse existe una relación significativa entre las puntuaciones de cada una de las dimensiones del TMMS-24 ( $p < .05$ ) salvo entre *percepción* (PER) y *regulación* (REG). En el caso del autoconcepto (AFA) las correlaciones son significativas ( $p < .05$  ó  $p < .01$ ) salvo entre el *autoconcepto emocional* (EMO) y el *familiar* (FAM). Asimismo, pueden apreciarse los valores de la fiabilidad de las puntuaciones de cada dimensión de los dos instrumentos, siendo los valores aceptables en todos los casos tanto para el TMMS-24 como en el AFA.

### ***Diferencias en función de la variable sociodemográfica género y las distintas dimensiones de los instrumentos empleados***

Para analizar las diferencias de género, hemos llevado a cabo una prueba *t* Student (diferencia de medias) para muestras independientes. En cuanto a las dimensiones del TMMS-24 (percepción, comprensión y regulación) no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable género ( $t_{102} < 2.0$   $p > .05$  ns). En relación a las dimensiones del AFA, solamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del género en la dimensión *emocional* ( $t_{100} = 2.83$   $p < .01$ ) y *familiar* ( $t_{100} = 2.05$   $p < .05$ ), ambas a favor de los hombres.

**Tabla 2.** Diferencias de medias en función del género (Prueba *t* de Student)

		<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>
TMMS	PER	27(±4.13)	26.7 (±5.79)	$t(102) = .158$	.875
	COM	29.5(±5.62)	28.84 (±5.56)	$t(102) = .356$	.723
	REG	28.7 (±5.55)	27.95 (±6.30)	$t(102) = .358$	.721
	ACA	25.60(±4.62)	25.81 (±3.39)	$t(100) = -.183$	.855
AFA	SOC	13.60(±1.34)	12.70(±1.94)	$t(100) = 1.41$	.160
	EMO	19.50 (±1.71)	17.09 (±2.61)	$t(100) = 2.83$	.006**
	FAM	17.10(±.87)	15.90 (±1.81)	$t(100) = 2.05$	.043*
	AUT.TOT	75.80(±5.80)	71.52 (±6.71)	$t(100) = 1.93$	.056

*Nota:* (1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG; Académico=ACA, Social=SOC, Emocional=EMO, Familiar=FAM, Autoconcepto total = AUT.TOT

(2) \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ .

### ***Diferencias en función de la variable sociodemográfica edad y las distintas dimensiones de los instrumentos empleados***

Los resultados de la prueba de diferencia de medias para muestras independientes (*t* Student) realizada con el fin de analizar las diferencias en función de la edad (menos de 24 años y más de 24 años), informan que para las distintas dimensiones del TMMS-24 (percepción, comprensión y regulación) no se han encontrado diferencias significativas entre éstas y la variable edad ( $t_{102} < 2.0$   $p > .05$  ns). En cuanto a las dimensiones del AFA (académico, social, emocional, familiar y

autoconcepto total), solo hay diferencias significativas en la dimensión *autoconcepto familiar* ( $t_{100}=2.12$   $p<.05$ ), a favor de los estudiantes de menos de 24 años.

**Tabla 3.** Diferencias de medias en función de la edad (Prueba *t* de Student)

		<i>Menos de 24 años</i>	<i>Más de 24 años</i>	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>
TMMS	PER	26.56(±5.64)	27.29 (±5.69)	$t(102)=-.554$	.581
	COM	28.83(±5.80)	29.12 (±4.72)	$t(102)=-.222$	.825
	REG	27.91 (±6.49)	28.41 (±5.30)	$t(102)=-.347$	.729
	ACA	26.00(±3.40)	25.04 (±3.84)	$t(100)= 1.13$	.260
AFA	SOC	12.93(±1.85)	12.27(±2.05)	$t(100)= 1.45$	.148
	EMO	17.21 (±2.76)	17.77 (±2.06)	$t(100)=-.884$	.379
	FAM	16.21(±1.47)	15.31 (±2.53)	$t(100)= 2.12$	.036*
	AUT.TOT	72.36(±6.25)	70.40 (±8.18)	$t(100)= 1.20$	.229

Nota:

(1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG; Académico=ACA, Social=SOC, Emocional=EMO, Familiar=FAM, Autoconcepto total= AUT.TOT

(2) \*= $p<.05$ ; \*\*= $p<.01$ .

#### *Diferencias en función de la variable sociodemográfica titulación y las distintas dimensiones de los instrumentos empleados*

Por último, en relación a la titulación, la prueba de diferencia de medias realizada (*t* de Student), informa de que para la IEP (TMMS-24) solo existen diferencias significativas en la dimensión *percepción* ( $t_{102}=-2.17$   $p<.05$ ) a favor del Grado de Educación Infantil. En cuanto a las dimensiones del cuestionario AFA (académico, social, emocional, familiar y autoconcepto total), no encontramos diferencias significativas entre éstas y la variable titulación en ningún caso ( $t_{100}<2.0$   $p>.05$  ns).

**Tabla 4.** Diferencias de medias en función de la titulación (Prueba *t* de Student)

		<i>Psicopedagogía</i>	<i>M. Infantil</i>	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>
TMMS	PER	24.05(±6.08)	27.25 (±5.43)	$t(102)=-2.17$	.032*
	COM	26.94(±4.57)	29.28 (±5.66)	$t(102)=-1.6$	.111
	REG	26.29 (±5.94)	28.36 (±6.24)	$t(102)=-1.26$	.210
	ACA	24.76(±3.84)	26.00 (±3.42)	$t(100)= -1.13$	.186
AFA	SOC	12.52(±2.18)	12.84(±1.85)	$t(100)=-.626$	.533
	EMO	16.52 (±3.32)	17.49 (±2.67)	$t(100)=-1.38$	.169
	FAM	15.88(±1.93)	16.04 (±1.75)	$t(100)=-.347$	.729
	AUT.TOT	69.70(±6.96)	72.38 (±6.62)	$t(100)=-1.51$	.134

Nota:

(1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG; Académico=ACA, Social=SOC, Emocional=EMO, Familiar=FAM, Autoconcepto total= AUT.TOT

(2) \*= $p<.05$ ; \*\*= $p<.01$ .

## Discusión y conclusiones

La relevancia del estudio del autoconcepto radica en que es una de las variables más importantes para el bienestar personal. Los docentes son de las personas que más van a influir en la formación del autoconcepto de su alumnado, junto a familiares y amigos. Es fundamental que el profesorado sea consciente de ello y fomente en sus aulas el desarrollo de un autoconcepto adecuado con el objetivo de prevenir problemas futuros.

En cuanto a la existencia de diferencias significativas entre las distintas dimensiones del autoconcepto y la variable género, encontramos diferencias en el autoconcepto emocional y familiar, ambos a favor de los hombres. Otros estudios (Pantoja y Alcaide, 2013) obtuvieron resultados diferentes a los nuestros al presentar las mujeres mejor puntuación en autoconcepto familiar que los hombres pero, por otro lado, este mismo trabajo sí coincide con nosotros al ser los hombres los que poseen mayor autoconcepto social.

Tener desarrollada la inteligencia emocional en el colectivo del profesorado es algo esencial tanto para su propio bienestar como para el de su alumnado. Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) en un estudio que buscaba examinar la relación de la IEP y ciertas estrategias de afrontamiento en la aparición del *burnout*, mostraron que la IEP explica parte de la varianza de las dimensiones del *burnout*. En esta misma línea, otros autores consideran que la formación emocional en los docentes es fundamental e incluso, lo consideran un elemento básico para su desarrollo profesional y para la consecución de una educación de calidad (Palomera, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

En cuanto a las diferencias entre IEP y la variable sociodemográfica género, no hemos encontrado diferencias significativas en nuestro estudio. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cazalla-Luna y Molero (en prensa), Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012) y Haro y Castejón (2014). Aunque no encontramos diferencias entre hombres y mujeres, podemos considerar que los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran que tanto los hombres como las mujeres, de manera global, se encuentran en valores adecuados en las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida.

Consideramos que los futuros docentes deben de adquirir estos recursos y conocer herramientas para su puesta en práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La formación de docentes emocionalmente inteligentes debería ser uno de los objetivos de la formación inicial y continua del profesorado (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015). Es preciso empezar a introducir estos contenidos en la formación inicial del profesorado si queremos que sean capaces de desarrollarlo en su propia práctica profesional futura (Rodríguez y Díez, 2014), para que actúen junto al resto de agentes educativos para que se consiga ir más allá de la mera transmisión de

contenidos académicos y se puedan contribuir al desarrollo global de todos los estudiantes (Álvarez y Bisquerra, 2011; Antoñanzas et al., 2014)

Según Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro (2015), los beneficios del desarrollo de las emociones sobre el éxito académico, la adaptación social, la toma de decisiones, la salud, el liderazgo y sobre la disminución de conflictos, han sido constatados. Por lo tanto, “para producir aprendizaje óptimo los estudiantes han de ser emocionalmente competentes. Esto incluye ser capaces de contenerse y refrenar sus reacciones impulsivas, tratar con diversos entornos educativos, docentes y temas nuevos; y colaborar con los docentes y otros estudiantes” (Blakemore y Frith, 2007, p. 304), por lo que los inteligentes desde el punto de vista emocional, sin duda tendrán menos dificultades para conseguir estos propósitos. Un recurso adecuado para intervenir en este sentido son los numerosos programas de educación emocional, en los cuales se ha demostrado en el mundo académico que son útiles para la mejora del rendimiento escolar, entre otros aspectos (C.A.S.E.L, 2013; Zins et al., 2004).

No podemos finalizar nuestro estudio sin reflexionar sobre sus limitaciones, no por ello dejando de poner en valor las evidencias obtenidas en aspectos tan esenciales como las emociones y el autoconcepto, los cuales no se heredan sino que se van formando a lo largo de la vida según las experiencias del entorno (Pantoja y Alcaide, 2013). Será oportuno actuar con cautela en la generalización de las evidencias obtenidas a otros contextos diferentes al nuestro. Coincidimos con Hernández-Pina, Maquilón-Sánchez y Monroy-Hernández (2012) al considerar que la percepción que los docentes tienen sobre el contexto de enseñanza, determina o al menos condiciona, su forma de enseñar, su forma de estructurar su enseñanza, su implicación con los estudiantes y con la institución. Comparar los resultados obtenidos en este estudio transversal con los resultados que se obtuvieran en otras valoraciones a través de estudios longitudinales, sería de enorme ayuda para obtener evidencias más consistentes.

## Referencias

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2011). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Antoñanzas, J. L., Salavera, C., Teruel, P., Sisamón, C., Ginto, A., Anaya, A. y Barcelona, D. (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 132, 492-496. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.342
- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F. y Martín, J.L. (2001). Relaciones entre hermanos y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 361-377.
- Ato, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511

- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M. y López-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Aznar, M.P. (2004). The impact of domestic violence on the health of abused women. *Psicothema*, 16, 397-401
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(11), 54-62.
- Bellamy, A., Gore, D. y Sturgis, J. (2005). Examining there levance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53-78.
- Bhullar, N., Schutte, N.S. y Malouff, J.M. (2012). Associations of individualistic-collectivisticorientationswithemotionalintelligence, mental health, and satisfaction with life: a tale of two countries. *Individual Differences Research*, 10(3), 165.175.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personal and Social Psychological Bolletin*, 29, 1147-1158.
- Brasseur, S. y Gregoire, J. (2011). L'intelligence émotionnelle-Traitchez les adolescents á hautpotential: Spédifities et liensavec la réusitescolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 62(1), 59-76.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. doi: 10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (en prensa). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), en prensa.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *2013 CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool aand Elementary School Edition*. Chicago: CASEL.

- De Haro, J. M. y Castejón, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence, and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498. doi: 10.6018/analesps.30.2.154621
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Triad Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Ferreras, C.G., Guzman, J.I.N. y Carulla, L.S. (1998). Factores psicosociales que intervienen en la adquisición del comportamiento tabáquico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 49-66.
- García, J. Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- 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. doi: 10.6018/analesps.28.2124111
- Hernández-Pina, F., Maquilón-Sánchez, J. y Monroy-Hernández, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16(1), 61-77.
- Izquierdo, F.M. (2001). Un programa de prevención con hijos de alcohólicos. *Anales de Psiquiatría*, 17, 313-318.
- Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Martínez, A., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Musitu, G. y García, J.F. (2004). Consequences of the family socialization in the Spanish culture. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., García, J. F., & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma A* (2ª ed.). Madrid: TEA ediciones.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 247-276). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.

- Pantoja, A. y Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista Científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 400-420.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.
- Rodríguez, C. y Díez, J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación de maestros y maestras. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18(1), 383-396.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Valle, A., Nuñez, J.C. y González-Pineda, J.A. (2004). Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and self regulation strategies. *Psicothema*, 16, 625-631.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports. Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Watkins, D. y Dhawam, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.
- Zavala, M.A., Valadez, M. de los D. y Vargas, M.C. (2008). Inteligencia Emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 319-338.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

**Fecha de recepción:** 09/07/2015

**Fecha de revisión:** 13/07/2015

**Fecha de aceptación:** 29/07/2015