

Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado

Perceived emotional intelligence (IEP) in university students of education. Comparative analysis by gender and grade.

GREGORIO PÉREZ-BONET

CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

LUIS ÁNGEL VELADO-GUILLÉN

CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

Recibido: 22/06/2016

Aceptado: 22/05/2017

RESUMEN

El presente artículo está enmarcado en el ámbito de la educación emocional de los futuros docentes. Se estudia la inteligencia emocional percibida a partir del instrumento TMMS-24. En el análisis se intentan establecer posibles diferencias en función de la variable género (hombres vs. mujeres) y en función del grado escogido (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social). Los resultados obtenidos no informan sobre diferencias respecto a género ($p < .05$) en consonancia con otros estudios, y sí se encuentran respecto al grado escogido.

ABSTRACT

This article is framed in the field of emotional education of future teachers. Perceived emotional intelligence is studied from TMMS-24 instrument. In the analysis they are attempting to establish possible differences in terms of the gender variable (Men vs. Women) and depending on the degree chosen (Early Childhood Education, Primary Education and Social Education). The obtained results do not report gender differences ($p < .05$) in line with other studies, but do report differences according with the chosen degree.

PALABRAS CLAVES

Inteligencia emocional, educación emocional, inteligencia emocional percibida, formación inicial.

KEYWORDS

Emotional Intelligence, Emotional Education, Perceived Emotional Intelligence, Initial Training



Para citar este artículo: Pérez-Bonet, G. y Velado-Guillén, L. M. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *EA, Escuela abierta*, 20, 23-34. doi:10.29257/EA20.2017.03

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo lleva ya un tiempo ocupándose de la promoción de la inteligencia emocional, fundamentalmente a partir de la obra de Goleman, (1996) “Inteligencia Emocional”. Pero antes del propio Goleman, fueron Salovey y Mayer (1990) los primeros en explicar el concepto de inteligencia emocional que definieron como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propias, así como las de los demás, de comprender y discriminar entre ellas para orientar el pensamiento y las acciones. Tras un intenso recorrido desde aquel momento se ha reflejado su importancia en los desarrollos curriculares basados en competencias tanto para la educación obligatoria como para la educación universitaria. Han sido ya muchos los autores que han insistido en la importancia de la educación emocional (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Miranda, 2001; Bisquerra, 2003; Goleman, 2003; Bisquerra, Pérez-González, Molero y García, 2015, Cazalla-Luna y Molero 2016; Pena y Repetto, 2008; Ortega, Nuñez-Hergueta, Molero y Torres-González, 2015).

Desde el marco educativo podemos diferenciar dos perspectivas complementarias; aquella dedicada a la formación del propio educador en estas habilidades como agente modelador y una segunda perspectiva que incide en los programas, competencias y habilidades que tienen que aprender los alumnos. Respecto a la primera perspectiva que es en la que nos vamos a centrar, parece que las propias situaciones de aula, la presión social hacia la escuela en la adquisición de nuevas responsabilidades junto a la propia diversidad del alumnado actual sugiere que los educadores han de poner en juego una variedad de herramientas para la gestión de conflictos socioemocionales. Por otro lado, la propia profesión educativa está sujeta a tensiones que pueden ser la base de un mayor número de bajas vinculadas a desgaste emocional que en otras profesiones. Se tiene ya una cierta constancia de la relación negativa entre inteligencia emocional e incidencia de burnout, síndrome de estar quemado en el trabajo, entre los profesionales de educación (Carson, 2000; Chan, 2006, Saiiari, Muslehi y Valizadeh, 2011), algo que incide en una mayor tasa de insatisfacción laboral.

El propio “Plan Bolonia” en el que nos encontramos inmersos actualmente ha reforzado la importancia de las competencias socioemocionales para los distintos grados universitarios, incluidos aquellos destinados a la profesión educativa (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Para algunos autores como Fernández Berrocal y Ruíz-Aranda (2008), los profesores que mantienen sus estados emocionales de forma positiva expresan un mayor bienestar docente y una mejoría en el ajuste de sus alumnos.

Desde otras perspectivas, ha sido frecuente explorar las relaciones entre inteligencia emocional y género obteniendo varios resultados que apuntan la superioridad de las mujeres frente a los hombres en nuestro contexto (Mestre, Samper, Frías, y Tur, 2009). Con relación al ámbito universitario también aparecen estudios sobre la ventaja femenina (Gartzia, Arieta, Balluerka y Barberá, 2012) en inteligencia emocional. En general, son varios los estudios nacionales e internacionales que subrayan esta dirección. (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Valadez, Pérez y Beltrán, 2010; Thompson, Waltz, Croyle y Pepper, 2007).

Dentro de los estudios universitarios de educación, no tenemos una evidencia tan contundente en nuestro contexto principalmente a partir de IEP (Inteligencia Emocional Percibida). Respecto a las diferencias en género, la investigación relativa a estudiantes de educación españoles medidos por autoinforme y más concretamente con el TMMS-24, escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, es todavía poco concluyente. No obstante, parecen presentarse dos tendencias intermitentes; una mayor atención a los sentimientos por parte de las mujeres frente a los hombres (Anadón, 2006; Molero, Ortega-Álvarez y Moreno Romero, 2010; Suberviola y Campos, 2011, y Bueno, Teruel y Valero, 2005), así como una tímida ventaja de los hombres

también no concluyente en la variable reparación emocional (Molero, Ortega, Moreno 2010; Subverviola y Campos, 2011). Finalmente encontramos en la revisión de la literatura que la variable claridad emocional no aparece como discriminativa en ninguna de las investigaciones analizadas. En cualquier caso, estas tendencias son poco firmes y contradictorias en la actualidad como comprobamos en el siguiente cuadro (Tabla 1).

Tabla 1.

Principales diferencias en género en el TMMS24 en estudiantes de educación, según datos disponibles en la literatura española.

AUTOR	N	GRADO/ ESPECIALIDAD	H/M %	ATE Atención	CLA Claridad	REP Reparación
Anadón Revuelta, O. (2006)	102	L.E.*, E.P.*	14,7/86,3	M>H	M=H	M=H
Molero, D y col. (2010)	704	E.I.*, EP, E.F.*, LE	26,6/73,4	M>H	M=H	H>M
Cazalla Luna, N. y col (2015)	104	EI, PP	9,6/90,4	M=H	M=H	M=H
Molero, D y col (2015)	27	E.I., E.P.	18/81	M=H	M=H	M=H
Subverviola Ovejas, I y San- tiago Campos, R (2011)	211	E.I., E.P.	23,6/73,4	M>H	M=H	H>M
Bueno García, C., Teruel Mo- lero, P. y Valero Solas (2005)	292	E.F.E.M*. E.P.E.E*: y L.E:	33,5/65,5	M>H	M=H	M=H
Cazalla-Luna, N y Molero, D. (2016)	355	E.P. Psicope., Máster prof.	21,1/78,8	M=H	M=H	M=H
Ortega-Álvarez, F. Nuñez- Hergueta, E., Molero, D y To- rres González, J. A. (2015)	60	E.I.	16,7/83,2	M=H	M=H	M=H
Cazalla-Luna, N <i>et al</i> (2015)	325	Psicoped, Máster prof.	20,6/79,3	M=H	M=H	M=H

L.E.=Lengua extranjera, E.P.=Educación primaria,*E.I.=Educación Infantil,* E.F.=Educación Física,* E.M.=Educación Musical,* E.E.=Educación Especial. H=Hombres. M= Mujeres

La escala TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional (IE) con 8 ítems cada una de ellas, estas dimensiones son:

1. **Percepción emocional**, cuando el individuo es capaz de sentir y expresar los sentimientos en una forma adecuada.
2. **Comprensión de sentimientos**, se da cuando el individuo conoce bien sus propios estados emocionales.
3. **Regulación emocional**, cuando una persona es capaz de regular sus estados emocionales correctamente.

Aunque todavía es pronto resulta llamativo como las principales diferencias estadísticamente significativas se encuentran hasta 2011. En los siguientes años también se pueden encontrar diferencias, pero no significativas. Aunque pueda ser casual pudiera existir un efecto generacional.

En estas investigaciones mayoritariamente no se alude a las puntuaciones diferenciadas por tipo de Grado universitario en educación, lo que no nos permite un análisis comparativo. Consideramos que puede ser útil saber si existen diferencias entre los grados de cara a implementar estrategias más afinadas en la enseñanza de estas competencias emocionales.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos del estudio

Tras la revisión de la literatura en torno al tema de nuestro estudio planteamos los siguientes objetivos:

- a) Saber los promedios de inteligencia emocional percibida de la muestra estudiada.
- b) Comparar y establecer diferencias estadísticamente significativas por género en las dimensiones de IEP.
- c) Comparar las puntuaciones de IEP en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social.

2.2. Muestra

Han participado 222 alumnos de los Grados de Educación Infantil (N=93) Educación Primaria (N=69) y Educación Social (N=60) del CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid en una muestra no probabilística. La mayoría eran alumnos de primero (90%), algunos también de segundo y tercero (10%). La distribución entre géneros ha sido de 13,9% hombres y 86,1% de mujeres.

Todos los alumnos se han matriculado provenientes de una nota de corte de cinco como mínimo, así como de los ciclos formativos profesionales superiores. Por primera vez se han incorporado a este tipo de investigaciones alumnos de Educación Social.

2.3. Procedimiento

Dentro de algunas asignaturas vinculadas al área de psicología el alumnado ha cumplimentado el formulario TMMS-24 como parte de actividades de desarrollo de competencias socioemocionales. Los resultados se comentaron y se orientó sobre distintas estrategias de manejo emocional. Se aplicaron de forma colectiva en sus horarios lectivos habituales. Los cuestionarios fueron autoadministrados durante una única sesión.

2.4. Instrumentos

Para la recogida de datos socioedemográficos se incluyeron las siguientes variables: Grado, curso, género y edad.

Dentro del ámbito de la evaluación de la inteligencia emocional se pueden distinguir dos amplias líneas:

- a) Aquellas basadas en autoinformes de inteligencia emocional percibida (IEP).
- b) Aquellas basadas en la evaluación ejecutiva de habilidades y competencias.

En nuestra investigación hemos escogido la primera línea por la facilidad de evaluación y debido a que resultan adecuadas para medir rasgos de personalidad.

Para la evaluación de la inteligencia Emocional Percibida se ha utilizado el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), adaptación española del TMMS-48 (Salovey, Mayer, Golderman, Turvey y Pslifaix, 1995). El TMMS-24 está compuesto de 24 ítems que agrupan tres dimensiones. En primer lugar, percepción emocional o atención a los sentimientos, que se relaciona con el grado en que la persona considera que presta atención a sus emociones y sentimientos. En segundo lugar el factor comprensión o claridad emocional que se relaciona con el nivel de comprensión de sus emociones. Y finalmente regulación o reparación emocional que alude a la competencia percibida sobre la capacidad de regulación de emociones positivas y la de alargar las positivas. Esta prueba consta de una consistencia interna informada por sus autores de alfa de Cronbach de 0,9 para atención, 0,9 para comprensión y 0,86 para regulación. Como limitaciones principales de la prueba tenemos que señalar que los resultados de los autoinformes pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto así como problemas de aquiescencia (Extremera y Fernández Berrocal, 2004) así como la propia deseabilidad social.

2.5. Análisis de los datos

Para la codificación y análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS versión 19. Se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas). Para establecer si las diferencias entre grados géneros eran significativas se empleó la prueba de K para saber la normalidad de las variables así como pruebas de homocedasticidad. Utilizamos un nivel de significación $\alpha=0.05$ Una vez establecida la normalidad de las variables se utilizó para conocer las diferencias en medias por género la T de Student para muestras independientes, así como ANOVA para comprobar las posibles diferencias entre grados en cada variable.

3. RESULTADOS

En un primer momento presentamos en la Tabla 2, los estadísticos descriptivos para cada una de las dimensiones exploradas a través del TMMS 24 (media y desviación típica).

Tabla 2.

Descriptivos principales de las dimensiones del TMMS 24.

	N	MINIMUM	MAXIMUM	MEDIA	S.D.
Atención	222	12,00	42,00	27,81	6,52
Comprensión	222	10,00	43,00	26,15	6,23
Reparación	222	11,00	52,00	26,90	6,66

Las puntuaciones medias resultan adecuadas, a pesar de que existen personas muy por debajo de la franja media. Aunque todas las puntuaciones son similares, destaca algo por encima la variable Atención a los sentimientos respecto a comprensión y reparación.

En un segundo momento pasamos a abordar el objetivo sobre las diferencias por género en cada una de las dimensiones evaluadas. Para ello se ha realizado una prueba de diferencias de medias para muestras independientes (T de Student) para explorar diferencias estadísticamente significativas según género (Ver Tabla 3).

Respecto a atención a los sentimientos, si bien las mujeres han puntuado más alto que los hombres, no se hallan diferencias estadísticamente significativas [$t(220)=-1.888$; $p=.060$, $p>.05$].

En la segunda dimensión, comprensión de sentimientos tampoco se encuentra ninguna diferencia significativa [$t(220)=0.97$; $p=.923$, $p>.05$].

Finalmente, en cuanto a la reparación y regulación emocional, si bien los hombres muestran una puntuación algo mayor que las mujeres no se encuentran que estas diferencias sean estadísticamente significativas [$t(220)=1.312$; $p=.191$, $p>.05$].

Por tanto, respecto a las diferencias por género (Tabla 3) en las tres dimensiones de Inteligencia emocional Percibida no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Abordando el siguiente de nuestros objetivos explorando posibles diferencias en función del grado encontramos los siguientes descriptivos en un primer momento.

Una vez establecidas diferencias significativas a partir de la ANOVA se obtiene la LSD (Least Significant Difference) siguiente para comprobar entre qué grados existen diferencias significativas (Tabla 4).

Tabla 3.

Diferencias en función del género.

	SEXO	Media	S.D.	t	p
Atención	Hombre	25,77	6,31	-1.888	.060
	Mujer	28,14	6,51		
Comprensión	Hombre	26,25	5,49	.097	.923
	Mujer	26,14	6,20		
Reparación	Hombre	28,35	6,60	1.312	.191
	Mujer	26,66	6,66		

Tabla 4.

LSD de diferencias de medias entre grados

Variable dependiente	(I) Especialidad	(J) Especialidad	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	
Atención a los sentimientos	PRIMARIA	INFANTIL	-2,12202*	1,02661	,040	
		SOCIAL	,21884	1,14053	,848	
	INFANTIL	PRIMARIA	2,12202*	1,02661	,040	
		SOCIAL	2,34086*	1,06990	,030	
	SOCIAL	PRIMARIA	-,21884	1,14053	,848	
		INFANTIL	-2,34086*	1,06990	,030	
	Claridad en comprensión emocional	PRIMARIA	INFANTIL	,07106	,99219	,943
			SOCIAL	-,90797	1,10230	,411
INFANTIL		PRIMARIA	-,07106	,99219	,943	
		SOCIAL	-,97903	1,03403	,345	
SOCIAL		PRIMARIA	,90797	1,10230	,411	
		INFANTIL	,97903	1,03403	,345	
Reparación y regulación emocional		PRIMARIA	INFANTIL	,47218	1,05169	,654
			SOCIAL	-1,92029	1,16839	,102
	INFANTIL	PRIMARIA	-,47218	1,05169	,654	
		SOCIAL	-2,39247*	1,09603	,030	
	SOCIAL	PRIMARIA	1,92029	1,16839	,102	
		INFANTIL	2,39247*	1,09603	,030	

*La diferencia de medias es significativa a nivel 0.05

Respecto a la variable atención a los sentimientos el grado de Educación Infantil se presenta por encima de Educación Primaria en 2,12 puntos y de Educación Social en 2,3 puntos de forma estadísticamente significativa. Entre Educación infantil y Educación primaria [$p=.040$, $p<0,05$], y entre Educación Infantil y Educación Social [$p=.030$, $p<0,05$].

No obstante, esta superioridad en atención a los sentimientos no necesariamente es un indicador positivo. La atención a los sentimientos puede ser una variable poco adaptativa en diferentes ocasiones relacionándose con falta de bienestar psicológico (Extremera y Fernández Berrocal, 2005; Ghom, 2003, Fierro, 2006; Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006). De hecho, parece que, de las tres variables analizadas por el cuestionario, esta es la que resulta más ambigua y controvertida.

No se encuentran diferencias significativas en la variable comprensión de sentimientos entre ninguno de los grados y sí se vuelven a encontrar en reparación a favor de Educación Social frente a Educación Infantil de 2,3 puntos [$p=.030$, $p<0,05$]. Ante estos datos se puede sugerir que existe una diferenciación de Educación Infantil frente al resto de Grados, apareciendo Educación Social como la más distinta respecto a regulación emocional.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Siguiendo los objetivos propuestos de nuestra investigación podemos señalar que en principio las puntuaciones medias de los estudiantes en las tres dimensiones analizadas de inteligencia emocional percibida caen dentro del rango medio adecuado de la escala. No obstante, es relevante señalar la existencia de sujetos que distan notablemente de esta franja media, lo que supone un hecho inquietante de cara a su inserción laboral.

Respecto a las diferencias en IEP en función de la variable sociodemográfica género, no hemos encontrado diferencias significativas en nuestra muestra de estudiantes de carreras de educación en ninguna de las dimensiones analizadas coincidiendo con Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero (2015), Molero y Pantoja (2015), Ortega-Álvarez, Núñez Hergueta, Molero y Torres González (2015) y Cazalla-Luna y Molero (2016), utilizando el mismo instrumento de medición. No son coincidentes con otras investigaciones como Bueno, Teruel y Valero, 2005; Anadón, 2006; Molero, Ortega-Álvarez y Moreno Romero, 2010; Suberviola Ovejas y Santiago Campión (2011). La existencia de diferencias de género continúa siendo un aspecto controvertido respecto a estas variables tanto en la población general como en muestras de estudiantes de educación como es nuestro caso. Sería interesante ahondar en el hecho de que puedan existir efectos generacionales que puedan indicarnos que a medida que el tiempo avanza se vayan diluyendo dichas diferencias.

Todos los grados arrojan puntuaciones por dimensiones que están dentro de los valores medios estipulados por el propio instrumento, lo cual supone una cierta idoneidad. Sin profundizar en cuántas personas están fuera de los valores esperados medios, podemos también preguntarnos si los profesionales de la educación deberían presentar valores promedio en estas habilidades o sería deseable que tuvieran mejores puntuaciones, dada la relevancia de estas en su labor como hemos señalado en la introducción.

Respecto a la existencia de diferencias significativas en las dimensiones de IEP por grados encontramos que en el Grado de Educación Infantil se perciben con mayor atención a los sentimientos que en el Grado de Educación Primaria y que en el Grado de Educación social, no encontrándose diferencias significativas entre estas dos últimas. La variable atención a los sentimientos cuando tiene puntuaciones muy altas puede suponer refle-

jo de inestabilidad psicológica lo que sugiere prestar dedicación a estas potenciales amenazas con formaciones en competencias socioemocionales desde el primer curso del grado.

Con relación a la variable claridad y comprensión emocional no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los tres grados tornándose en la variable menos discriminativa de las tres dentro de la IEP.

Por último, en cuanto a reparación y regulación emocional encontramos que existen diferencias significativas entre Educación Infantil y Educación Social, a favor de ésta última. Entre Educación infantil y Educación Primaria no existirían diferencias significativas.

No ha sido habitual en los estudios sobre inteligencia emocional percibida comparar por grados, y aún menos habitual incluir el Grado de Educación Social en los mismos. Consideramos que de cara a la formación inicial y permanente de los profesionales de educación se ajuste la enseñanza de competencias socioemocionales incidiendo en aquellas áreas que potencialmente puedan estar más debilitadas en cada uno de los grados, si así se comprobara en el futuro. Para ello será necesario seguir profundizando en supuestas diferencias por Grado. Respecto a las diferencias por género en estudiantes de educación se tendrá que continuar desarrollando más investigación para obtener datos más concluyentes e ir confirmando si existe un cambio de tendencia hacia una menor diferenciación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anadón, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios, *REIFOP*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bueno, C., Teruel, P. y Valero, S. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y emociones. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 169-194
- Carson, K., Carson P. E., Birkenmeier, B. (2000). Measureing emotional intelligence: development and validation of instrument. *The journal of behavioral and applied anagement review*, 12, 237-268.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 151-164.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016a). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 241-258.
- Cazalla-Luna, N. y Molero D. (2016b). Sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12, 379-391.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school tea-

- chers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clinica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N., Fernández Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51. <https://doi.org/10.1017/s1138741600005965>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 421-436.
- 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. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fierro, A. (2006). La inteligencia emocional ¿Se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad y Estrés*, 12 (3), 241-249.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28, 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Ghom, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology* 84, 594-607. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.594>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2003). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emocional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., y Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 1, 76-63. <https://doi.org/10.1017/s1138741600001499>
- Miranda, S. (2001). La educación emocional, factor clave en la educación integral. *Tribuna, Comunidad Escolar*, 682.
- Molero, D., Ortega A. F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias socioemocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Molero, D. y Pantoja, A. (2015). Diferencias de género en inteligencia emocional percibida en docentes de infantil y primaria. En ADIPE (Ed.) *Investigar con y para la sociedad* (Vol 1, p.p. 369-378). Cádiz: Bubok.

- Ortega-Álvarez, F., Núñez-Hergueta, E., Molero, D. y Torres-González, J. A. (2015). Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 8 (3), 205-217.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e Inteligencia Emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 319-341.
- 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.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- Saiari, A., Moslehi, M. y Valizadehi, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 1786-1791. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.003>
- 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. y 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 & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Subverviola, I. y Campo, S. (2011) ¿Somos o nos hacemos emocionalmente diferentes? La variable género en la evaluación de las competencias emocionales en alumnado de la Universidad de la Rioja. *III Congreso Universitario Nacional "investigación y género"*. Sevilla, 16 y 17 de junio de 2011.
- Thompson, B., Waltz, J., Croyle, K. y Pepper, A. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic-symptoms and life satisfaction. *Personality and individual differences*, 43, 7886-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.017>
- Valadez, D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 17, 2-17.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Gregorio Pérez Bonet. Licenciado en Psicología (Industrial) y Doctor en Sociología (UPSA). Es profesor titular ACAP y coordinador del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación del CES Don Bosco, (Adscrito a la UCM). Actualmente es codirector del IPPI (Instituto Psicopedagógico Integrativo) donde desarrolla labores como Psicólogo General Sanitario colegiado. Sus principales líneas de investigación actuales giran en torno al desarrollo de competencias socioemocionales en distintos ámbitos, con especial interés en el educativo, Tiene más de una docena de publicaciones al respecto, así como aportaciones a congresos.

✉ goyo@cesdonbosco.com

Luis Ángel Velado Guillén. Doctor y licenciado en Psicología (Industrial) por la UCM, Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativas por la U. V. de Barcelona; maestro en la especialidad de ciencias. Acreditado por A.C.A.P. Profesor del CES Don Bosco (Adscrito a la UCM) Investigaciones en el campo de la inteligencia afectiva, el estrés y la ansiedad en educadores, historia de la psicología, educación especial, clima escolar, etc., presentadas a congresos y publicadas en diversas revistas científicas.

✉ lvelado@cesdonbsoco.com