

FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO.

INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION AND PERCEIVED EMOTIONAL INTELLIGENCE ACCORDING TO THE AGE AND GENDER

Autores:

Navarro-Patón, Rubén; Fagín-Grille, Sonia

Institución:

Universidade de Santiago de Compostela. Contacto: ruben.navarro.paton@usc.es

Resumen:

La inteligencia emocional es la unión en entre la razón y la emoción, aspecto de gran importancia para la comprensión del desarrollo de la inteligencia humana (Goleman, 1999). El objetivo de esta investigación ha sido evaluar el nivel de inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación emocional) en una muestra constituida por 43 estudiantes del 4º Grado de Maestro y maestra en Educación Primaria mediante el test de auto informe TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Los resultados obtenidos permiten afirmar que existen no diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables estudiadas y que por lo tanto los futuros maestros de Educación Física poseen una buena inteligencia emocional percibida. Después de realizar este estudio, podemos afirmar que aunque los estudiantes participantes en este estudio tengan un buen ajuste emocional percibido, creemos que es necesario que se introduzcan estos contenidos en la formación inicial de los futuros docentes para que así junto con el resto de agentes educativos logren ir más allá de la transmisión de contenidos académicos y contribuyan al desarrollo global del alumnado.

Palabras Clave:

Formación inicial, Maestros, Educación Física, Educación Primaria, Inteligencia Emocional percibida.

Abstract:

Emotional intelligence is the union between reason and emotion, aspect of great importance for understanding the development of human intelligence (Goleman, 1999). The objective of this research was to evaluate the level of perceived emotional intelligence (attention, clarity and emotional reparation) in a sample consisting of 43 students of 4th Grade in Primary Education by means

of the TMMS-24 auto test report by Fernández -Berrocal, Extremera and Ramos (2004). The results allow affirming that there are no statistically significant differences in any of the variables studied and, therefore, future PE teachers have good perceived emotional intelligence. After this study, it can be said that, although the students participating in this study have a good perceived emotional adjustment, we believe that it is necessary that these contents are introduced to the initial training of future teachers so that, along with other educational agents, they can manage to go beyond the transmission of academic content and contribute to the overall development of students.

Key Words:

Initial Training, Teachers, Physical Education, Primary Education, Perceived emotional intelligence.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La Inteligencia Emocional (IE). Contextualización histórica.

Los antecedentes de la IE tienen que rastrearse en las obras que se ocupan de la inteligencia y de la emoción. Estos son los dos componentes básicos de la inteligencia emocional, que como descriptor se está utilizando solamente a partir de la segunda mitad de la década de los noventa (Bisquerra, 2000). A continuación vamos a referirnos a los antecedentes centrados en la emoción. Como antecedentes están los enfoques del counseling que han puesto un énfasis en las emociones. Con este se defiende que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, llegando a crecer emocionalmente. Taylor et al. (1997) al ocuparse de los desórdenes afectivos hacen referencia a algunos aspectos históricos de la IE.

En 1966, Leuner publica un artículo en alemán cuya traducción sería "Inteligencia emocional y emancipación" (citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En él se plantea el tema de cómo muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su baja IE.

Han de transcurrir veinte años para encontrar otro documento que se refiera a ese concepto. En 1986, Payne presentó un trabajo con el título de "A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire" (citado en Mayer et al., 2000). En este documento Payne (1986) plantea el eterno problema entre emoción y razón. Propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños por lo que los gobiernos deberían de preocuparse por este tema, ya que son los responsables de legislar y ponerlas en práctica.

Estos estudios tuvieron influencia en el famoso artículo de Salovey y Mayer, DiPaolo y Salovey (1990). El interés por la IE se inició con dos artículos en revistas especializadas (Mayer et al., 1990; Salovey y Mayer, 1990). Este último tuvo una mayor relevancia.

El libro “Inteligencia emocional” de Daniel Goleman (1995) fue el que difundió este concepto de forma espectacular, llegando a ser un best seller. Goleman reconoce que se basó en el trabajo de Salovey y Mayer (1990).

Antes de la publicación del libro de Goleman, la obra de Herrnstein y Murray (1994), en la que se pone el interés en la polémica entre igualitarismo y elitismo. Estos autores defendían la postura elitista. Según ellos la inteligencia se distribuye de la siguiente forma: pocos son muy inteligentes, muchos están en el medio, y unos pocos tienen poca inteligencia. Así pues toman en consideración la relación entre inteligencia y economía.

En este ambiente llegó la obra de Goleman (1995), adoptando una postura de reacción al elitismo, este contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda. Lo más importante es que las competencias emocionales se pueden aprender, por lo que todos pueden ser inteligentes emocionales y felices. Con esta postura, Goleman (1995) adoptaba una actitud más igualitaria, frente al elitismo.

Goleman (1995) presentó su obra en un momento en el que el antagonismo entre razón y emoción empezaba a ser superado. A su vez en 1995, Goleman plantea la clásica discusión entre cognición y emoción de un modo novedoso. Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, por lo tanto con lo inteligente, masculino, profesional, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, lo femenino, etc. Por lo que lo racional estaba en un nivel superior con respecto a lo emocional. Las obras de Matthews (1997) y Dalglish y Power (1999), entre otras, son un indicador de la necesaria complementariedad entre cognición y emoción.

Para finalizar, debemos decir que desde entonces la IE ha sido definida y redefinida por diversos autores. Mayer, Salovey y Caruso (2000) exponen como se puede concebir la inteligencia emocional, como mínimo de tres

formas: como rasgo de personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural.

1.2. Conceptualización de la Inteligencia Emocional

Este término tiene varias acepciones aportadas por diversos autores; algunos de los cuales ofrecen un amplio marco sobre la IE, llegando a incluir todo lo que la inteligencia académica no abarca, como es el caso de Goleman (1995) y Bar-On (1997, 2000). Otros se inclinan por definiciones más restrictivas, por ello utilizan conceptos más específicos y restrictivos, como es el caso de Mayer et al. (2000).

Aunque también, ha habido autores que han criticado la propuesta de la IE, como es el caso de Hedlund y Sternberg (2000) y otros como Davies, Stankow y Roberts (1998) que a partir de una investigación empírica llegaron a una conclusión crítica, llegando a decir que esta no es realmente una aptitud mental.

En la definición de la IE, se han fijado muchos autores como Salovey y Mayer (1990). Según estos, la IE consistía en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Estos autores fueron reformulando esta definición en sucesivas aportaciones. Una que se toma como referencia es la de Mayer y Salovey (1997, p.10) que dice: “la inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual”. En las aportaciones de autores como Mayer et al. (2000) se concibe la IE como un modelo de cuatro ramas: percepción emocional, es decir, ser capaces de percibir y expresar las emociones; integración emocional, es decir, sentir las emociones; comprensión emocional, comprender las emociones; y regulación emocional, ser capaces de manejar nuestras emociones.

Desde el punto de vista de Goleman (1995), recogiendo las aportaciones de Salovey y Mayer (1990), se considera que la IE es conocer las propias emociones, conocerse a uno mismo; manejar las emociones, ser capaces de manejar nuestros sentimientos con el fin de expresarlos de manera adecuada; motivarse a sí mismo, las emociones y la motivación están relacionadas, ya que una influye sobre la otra de manera significativa; reconocer las emociones de los demás, es la capacidad de empatizar con el resto de la gente, para esto es necesario tener un dominio de las propias emociones; y establecer relaciones, el ser capaces de manejar nuestras emociones favorece la interacción con los demás y el desarrollo de las habilidades sociales.

1.3. La inteligencia emocional percibida

Según Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002), la IE Percibida, es el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales. Esta se compone de tres elementos: la atención emocional, que es la capacidad para percibir los estados emocionales por los que pasamos; la claridad de sentimientos, que comprende la comprensión y expresión de nuestras emociones y sentimientos; y la reparación emocional, la cual se puede definir como la capacidad de regularlos según la situación en la que nos encontremos. Así pues a continuación presentaremos unas definiciones más completas de los elementos anteriormente nombrados.

- ❖ **Atención Emocional:** es la capacidad que el individuo tiene para registrar sus emociones y estados de ánimo. Incluye la capacidad de atender a la expresión verbal de las emociones, los movimientos corporales y el tono de voz. Esta se desarrolla en el momento del nacimiento y a lo largo del primer año de vida. Para lograr un perfeccionamiento de esta habilidad, debe existir una provisión ambiental que establezca las conexiones y que produzca el refinamiento de la red funcional (Mayer et al., 2000)

- ❖ Claridad Emocional: esta engloba todo aquello que implique comprender los estados emocionales: desglosar las respuestas emocionales, entender las posibles combinaciones y la aparición de afectos contradictorios. Es una habilidad que puede utilizarse para anticipar y comprender las causas de ciertas reacciones emocionales y sus consecuencias. Ésta es considerada una estrategia preventiva de regulación de los estados de ánimo (Mayer et al., 2000)
- ❖ Reparación Emocional: se refiere a las habilidades que regulan las emociones adaptativamente. Esta capacidad implica aumentar o disminuir las emociones positivas y negativas. Esta ha sido considerada una habilidad paliativa, en cuanto se refiere a que los estados emocionales son incompatibles con las metas registradas (Mayer et al., 2000)

Según Thayer et al. (2003), las personas con altos niveles de Atención Emocional y similares habilidades de Claridad y Reparación presentan los efectos positivos de un mejor procesamiento emocional, mientras que elevados niveles de atención pero no de los restantes dos dominios, se asocia con los síntomas depresivos.

A continuación presentaremos una serie de teorías desarrolladas para la explicación de las características de las habilidades emocionales dentro de la Atención Emocional, la Claridad de Sentimientos y la Reparación Emocional.

En primer lugar, la propuesta de Lobouvie-Vief et al. (2007), señala que los adultos mayores presentan mayor optimización emocional que los jóvenes. Según estos autores, esto implica que los adultos mayores procesan sus emociones de una manera simplificada, dicotómica y estereotipada. En esto influyen diversos factores como: la clase social, la educación y el perfil de salud física y mental.

Según Charles y Carstensen (2007) y Carstensen, Mikels y Mather (2006), la teoría de la selectividad socioemocional explora los factores motivacionales, extrínsecos al deterioro cognitivo, que afectan al procesamiento emocional. Esta teoría propone la existencia de un cambio normativo en las metas motivacionales a lo largo de la adultez. La nueva Navarro-Patón, R.; Fagin-Grille, S. (2016). Formación inicial de maestros de educación primaria e inteligencia emocional percibida en función de la edad y el género. *Trances*, 8(6):403-420

concepción produce que se prioricen metas relacionadas con el estado de ánimo y la búsqueda de significado, en lugar de la acumulación de información para la obtención de ventajas futuras, a este se conoce como “efecto de positividad”. Al contrario de lo planteado por Labouvie-Vief, esta línea propone que el incremento de la edad repercute positivamente en la capacidad de distinguir y comprender las emociones.

Por otro lado, Blanchard-Fields (2007), presenta un enfoque del procesamiento emocional centrado en el estudio de problemas de la vida cotidiana, en los que se requieren habilidades y conocimientos prácticos para aprovechar las oportunidades y responder a las demandas del ambiente. En sus investigaciones estableció que existe una gran diferencia a la hora de comprender y regular las emociones entre los adultos mayores y los adultos jóvenes. Ésta propone que los adultos mayores presentan una mayor competencia a la hora de regular sus emociones durante toda su vida.

Así pues mientras la Atención Emocional se desarrolla en los primeros meses de vida y se mantiene estable a través de los años, la Claridad y la Reparación se desarrollan y modifican hasta las últimas etapas de la vida.

2. MATERIAL Y MÉTODO.

2.1. 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.

2.2. Participantes.

Los participantes en esta investigación son estudiantes de 4º curso pertenecientes al Grado de maestro o maestra de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela con mención de Educación Física del curso académico 2015-2016. Se ha utilizado un muestreo no probabilístico de tipo accidental (Latorre, del

Rincón y Arnal, 2003, p. 82) “aquel en que el investigador utiliza los sujetos que le son accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características”.

La muestra estuvo formada por un total de 43 estudiantes ($n=43$) de los cuales 23 fueron hombres (53,5%) y 20 mujeres (46,8%). El rango de edad estuvo entre los 21 y 32 años con una media de $23,09 \pm 2,26$ años.

2.3. Instrumentos.

Cuestionario sociodemográfico

Con el objetivo de recabar información de los participantes, hemos incluido preguntas relacionadas con esta información relevante de nuestros participantes incluyendo preguntas relacionadas con variables sociodemográficas recopilando datos de cuestiones relativas al género, la edad y la mención 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 es un cuestionario de auto informe de la Inteligencia emocional Percibida de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Está compuesto por 24 ítems, respondiéndose a través de una escala tipo Likert de 1 (nunca) a 5 (muy frecuentemente). Este cuestionario contiene tres importantes dimensiones de la inteligencia emocional: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional.

2.4. Procedimiento.

Los cuestionarios fueron aplicados de forma colectiva a los distintos participantes en sus aulas habituales de clase durante la realización de las clases interactivas. Se les pidió su libre colaboración para el estudio indicándoles que se trataba de un cuestionario anónimo que los datos serían utilizados exclusivamente para la realización de esta investigación. Seguidamente, se les explicó como deberían proceder para cumplimentar los

cuestionarios, permaneciendo presentes los investigadores durante este proceso para resolver posibles dudas y comprobar la correcta contestación, siendo la duración media del proceso de 25 minutos.

2.5. 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 los estadísticos descriptivos, correlaciones (coeficiente de Pearson) entre las dimensiones analizadas del cuestionario, consistencia interna (alfa de Cronbach) y diferencias según las variables sexo edad y mención. Las pruebas de normalidad (Kolgomorov-Smirnof) revelaron una distribución normal, empleándose pruebas paramétricas para la comparación entre las variables de los cuestionarios empleados respecto del sexo (hombres vs. Mujeres) (t-student de muestras independientes) para las variables edad (menos de 24 años vs. más de 24 años). El nivel de confianza empleado para todos los análisis es del 95% (nivel de significación estadística $p < .05$).

3. RESULTADOS.

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

3.1. Análisis descriptivos, correlaciones y fiabilidad

En la Tabla 1 aparecen las correlaciones entre cada una de las dimensiones del TMMS-24, 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.

Asimismo, pueden apreciarse los valores de la fiabilidad de las puntuaciones de cada dimensión del instrumento. Esta escala mostró una consistencia interna en el factor atención emocional, alpha de Cronbach (α)= 0,826, en el factor claridad emocional, un alpha de Cronbach (α)= 0,838 y en el factor reparación de las emociones, un alpha de Cronbach (α)= 0,905.

En relación al análisis de correlación destaca la significativa, moderada y positiva relación entre todas las dimensiones del TMMS-24.

Tabla 1. Media (M), Desviación Estandar (DE), Asimetría (Asim.), Curtosis (Curt.), Alpha de crombach y correlaciones entre las dimensiones analizadas del TMMS-24.

Dimensiones	M	DE	Asim.	Curt.	α	1	2	3
Atención emocional (1)	27,97	5,19	-0,278	0,415	0,826	1	0.319**	0.218*
Claridad emocional (2)	30,00	4,69	-0,279	0,398	0,838	-	1	0.307**
Reparación de las emociones (3)	29,06	7,39	-0,751	0,306	0,905	-	-	1

** La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

3.2. Diferencias en función de la variable sociodemográfica género y las distintas dimensiones del TMMS-24

Para analizar las diferencias en la variable género, se ha llevado a cabo una prueba *t*-Student para muestras independientes. En cuanto a las dimensiones del TMMS-24 (percepción, comprensión y regulación) no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto la variable género (Tabla 2). En las medias de los hombres

Tabla 2. Análisis de las variables según el género

Variables	Hombres (n=23)		Mujeres (n=20)		F	p
	M	DT	M	DT		
Atención emocional	27,30	4,93	28,75	5,49	0,085	0,369
Claridad emocional	30,60	5,28	29,30	3,90	0,955	0,368
Reparación de las emociones	29,78	6,97	28,25	7,95	0,041	0,505

En la tabla 2 se puede observar que la pruebas de muestras independientes según el género no mostraron diferencias significativas en ninguno de los factores analizados entre hombres y mujeres. Las mujeres presentan una puntuación media más alta que los hombres en la variable atención emocional y los hombres presentan una media mayor en las variables claridad emocional y reparación de las emociones.

3.3. Diferencias en función de la variable sociodemográfica edad y las distintas dimensiones del TMMS-24

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 (menor de 22 años y mayor de 22 años), informan que para las distintas dimensiones del TMMS-24 (Atención, claridad emocional y reparación de las emociones) no se han encontrado diferencias significativas entre éstas y la variable edad. Bien es cierto, que los estudiantes menores de 22 años puntúan ligeramente más alto en las dimensiones de Atención y claridad emocional que los mayores de esta edad, ocurriendo lo contrario en la reparación de las emociones que puntúan con una media ligeramente superior los mayores de 22 años.

Tabla 3. Análisis de las variables según la edad

Variables	Menor de 22 (n=23)		Mayor de 22 (n=20)		F	p
	M	DT	M	DT		
Atención emocional	28,52	4,42	27,35	6,01	1,581	0.467
Claridad emocional	30,34	5,44	29,60	3,74	1,518	0.608
Reparación de las emociones	28,29	7,32	30,05	7,54	0,176	0.424

4. DISCUSIÓN

Lo más importante del estudio que aquí se presenta, es que la inteligencia emocional es una de las variables más relevantes para el bienestar personal. Junto a la familia y a los amigos, los docentes son los que más van a influir en la formación del alumnado, puesto que son los encargados de mostrar y aportar una serie de conocimientos necesarios para el desarrollo personal e intelectual a lo largo del tiempo. Por todo esto es muy fundamental que los docentes sean conscientes de esto y fomente el desarrollo de la inteligencia emocional por parte del alumnado, y así puede ayudar a prevenir posibles problemas futuros.

Tener desarrollada la inteligencia emocional, por parte del profesorado, es algo esencial para su propio bienestar y el de su alumnado. Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) en un estudio que buscaba examinar la relación de la IE percibida y ciertas estrategias de afrontamiento en la aparición del *burnout*, ya que un buen ajuste emocional funciona como un factor protector contra el *burnout* de los maestros (Extremera et al., 2003). En esta misma línea estudios como los de Palomera (2008) y Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) 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, motivo por el cual nos ha llevado a la realización de este estudio.

En cuanto a la relación entre IE percibida la variable sociodemográfica género, no se han encontrado diferencias significativas en este estudio; los resultados coinciden con los obtenidos por autores como Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012) y Haro y Castejón (2014). Puesto que no encontramos grandes diferencias entre hombres y mujeres en nuestro estudio podemos decir que tanto unos como otros, de manera global, se encuentran en valores óptimos en las tres dimensiones de la IEP (Atención, Claridad y Reparación). Consideramos que los futuros docentes deben de adquirir todos los recursos necesarios y las herramientas para llevar a cabo la puesta en práctica del proceso de enseñanza- aprendizaje, y que la formación de estos

emocionalmente inteligentes debería de ser uno de los objetivos principales en la formación inicial, tal y como aseveran Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro (2015).

Con respecto a la relación entre la IEP y la variable sociodemográfica edad, tampoco se han encontrado grandes diferencias entre los menores de 22 años y los mayores de 22 al igual que en el estudio de Kafetsios (2004). Estudios como los de Labouvie-Vief et al. (2007), nos muestran como los adultos mayores presentan más emociones positivas que negativas con respecto a los jóvenes y adultos de mediana edad, como es en nuestro caso.

Dicho esto, todos los sujetos que participaron en este estudio presentan unos valores adecuados en las tres dimensiones de la IEP (Atención, Claridad y Reparación), como ocurría con la variable género. Los resultados de nuestra investigación no dicen que los adultos de menor edad, obtienen mayores puntuaciones en la atención y claridad emocional, que los de mayor edad y concuerdan con los resultados de Arias y Giuliani (2014).

5. CONCLUSIONES

Para concluir en este trabajo decir que aunque los estudiantes que participan en este estudio tengan un buen ajuste emocional percibido, creemos que es necesario que se introduzcan estos contenidos en la formación inicial de los futuros maestros de Educación Física, para que así sean capaces de realizar una buena labor futura (Rodríguez y Díez, 2014), para que así junto con el resto de agentes educativos logren ir más allá de la transmisión de contenidos académicos y contribuyan al desarrollo global del alumnado (Álvarez y Bisquerra, 2011; Antoñanzas et al., 2014). Ya que 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 según Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro (2015).

Para finalizar decir que según Blakemore y Frith (2007, p. 34), "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 Navarro-Patón, R.; Fagin-Grille, S. (2016). Formación inicial de maestros de educación primaria e inteligencia emocional percibida en función de la edad y el género. *Trances*, 8(6):403-420

temas nuevos; y colaborar con los docentes y otros estudiantes”. Por lo que si son capaces de identificar, comprender y regular sus emociones tendrán muchas menos dificultades en estos aspectos y así les será más fácil lograr sus propósitos.

6. 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
- Arias, C.J. y Giuliani, M.F. (2014). Explorando la inteligencia emocional percibida en tres franjas etarias: un estudio realizado en la argentina. *Estudios Interdisciplinarios Envehec.*, 19 (1), 123-140.
- 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
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Blakemore, S.J. y Frith, U. (2007). *Como aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanchard- Fields, F. (2007). Everyday problem solving and emotion. An adult development perspective. *Currents Directions in Psychological Science*, Georgia, v. 16, n. 1, p. 26-31.
- Carstensen, L., Mikels, J., Mather, M. (2006). Aging and the intersection of cognition, motivation and emotion. In: Birren, J. y Schaie, W. (org).

- Handbook of the Psychology of Aging*. San Diego: Academic Press, cap.15. p. 343-362.
- Charles, S. y Carstensen, L. (2007). Emotion regulation and aging. In: Gross, J. (org). *Handbook of Emotion Regulation*. New York, cap. 15, p. 307-327.
- Dalgleish, T. y Power, M. (Eds.) (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Nueva York: Wiley.
- 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
- 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
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, 1996; 150, edición 1997).
- Herrnstein, R.J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class in American life*. Nueva York: Free Press.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129- 145.
- Labouvie-Vief, G. et al. (2007). Six-year change in affect optimization and affect complexity across the adult life span: a further examination. *Psychology and Aging*, Washington, v. 22, n. 4, p. 738-751.
- Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

- Mattews, G. (Ed.). (1997). Cognitive science perspectives on personality and emotion. Amsterdam: Elsevier.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence as Zeigist, as Personality, and as Mental Ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- 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.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47 (01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928).
- 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.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- 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

Thayer, J. et al. (2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive therapy and research*, Boston, v. 27, n. 3, p. 349-364.