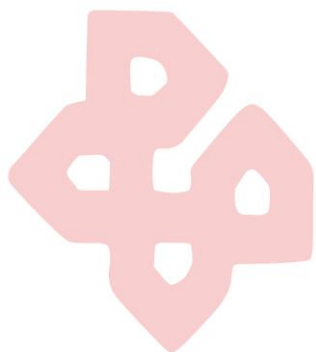




INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUTUROS MAESTROS DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Emotional intelligence and academic performance in initial training teachers in University of Extremadura



Irene Del Rosal¹, Juan Manuel Moreno-Manso² y María Luisa Bermejo³

Universidad de Extremadura

E-mail: mbermejo@unex.es¹,

jmmanso@unex.es², iredelrosal@gmail.com³

Resumen:

Diversos estudios muestran la importancia de formar a los futuros maestros, tanto en la adquisición de una clara conciencia emocional, como en la reflexión de su propia tarea docente. Mediante una metodología cuantitativa, y más concretamente a partir de un diseño transversal, en nuestro trabajo se pretende evaluar el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) de los maestros en formación inicial y analizar la relación existente entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional en una muestra constituida por 500 estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Badajoz de la Universidad de Extremadura (España) mediante el test de autoinforme TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Los resultados encontrados permitieron afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de claridad y reparación emocional según el sexo y en el nivel de inteligencia emocional según el Grado en el que se encuentran matriculados los futuros maestros y según el itinerario realizado en el último curso universitario. Además, encontramos una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de inteligencia emocional de los maestros en formación inicial y su rendimiento académico universitario.

Palabras clave: *educación emocional, inteligencia emocional, maestros en formación inicial, rendimiento académico.*

Abstract:

Several studies show the importance of educating future teachers, both in acquiring a clear emotional awareness and reflection of their own teaching. The main aim of the present study is to evaluate the level of emotional intelligence (care, emotional clarity and repair) that teachers in Initial Teacher Training have. Furthermore, an analysis of the relationship between academic achievement and emotional intelligence will be carried out. The methodology employed is quantitative, specifically a cross-sectional design. The sample analyzed consists of 500 students of the Degree in Primary Education and Degree in Nursery Education in the Faculty of Education (Badajoz) at the University of Extremadura (Spain). The main tool used is the self-test TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Results support the conclusion that there are statistically significant differences in the level of clarity and emotional repair depending on the gender as well as differences in the level of emotional intelligence depending on the degree they study and the specialty they are enrolled in. Finally, we found a positive and statistically significant relationship between the level of emotional intelligence of teachers in initial teacher training and their academic performance.

Key Words: *academic performance, emotional education, emotional intelligence, initial teacher training.*

1. Introducción

El interés de esta investigación se centra en la gran importancia que ha cobrado la inteligencia emocional en los últimos años y como, según indica Goleman (1996), la unión de la razón y la emoción es fundamental para comprender el desarrollo de la inteligencia humana. Incluso Punset (2010) considera que los circuitos neuronales están más desarrollados desde la amígdala hasta el cortex que al revés, por lo que las emociones tienen más influencia en lo cognitivo que lo emocional. Son numerosos los contextos en los que las emociones, y el uso inteligente de las mismas, son necesarias para el desarrollo íntegro de la persona. Pero sin duda, las competencias emocionales juegan un papel muy importante en el ámbito de la educación. Esto es aceptado por investigadores y educadores de distintos ámbitos (Hargreaves, 1996; Gardner, 2005; Goleman, 1996; Marina, 2004; Shapiro, 2010).

Conocer cómo influye el dominio afectivo en el profesorado en formación inicial es un tema de gran importancia para la formación docente y el sistema educativo. La literatura consultada incide en que el desarrollo profesional del profesorado está condicionado no sólo por aspectos profesionales, sino también por diversos factores afectivos y sociales.

Así mismo, identificar las competencias emocionales del profesorado en formación inicial va a permitir conocer sus habilidades emocionales para trabajar sobre ellas. La enseñanza es una de las profesiones reconocidas como más estresantes. La utilización de habilidades de regulación emocional es fundamental y muy recomendable para reducir las consecuencias de un posible síndrome de “burnout” (“estar quemado”) o evitar futuros síntomas de ansiedad o depresión. Entre las habilidades sociales de mayor relevancia destacan: el apoyo social, la

comunicación entre iguales de problemas laborales, la realización de actividades positivas, relativizar problemas académicos diarios, etc. (CASEL, 2013; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Desde la línea de la psicología positiva, estas competencias emocionales favorecerán un estado motivacional positivo y persistente en el profesorado, desarrollando el conocido término “engagement” (vigor, dedicación y absorción en las tareas profesionales) (Pena y Extremera, 2012).

2. Revisión teórica del tema investigado

El siglo XX se caracteriza por el auge y expansión del término “Inteligencia Emocional”. En los últimos años, los avances en el campo de la inteligencia incluyen la parte emotiva y afectiva de los individuos, explicando como la unión de la razón y la emoción es esencial para comprender la inteligencia humana (Goleman, 1996). Para hablar de Inteligencia Emocional es necesario hacer referencia a Goleman, quien, en 1995, publicó el libro “La Inteligencia Emocional”, convirtiéndose en best seller en ese mismo año. Ya en 1990, cinco años antes, se habló del término “Inteligencia Emocional”, en el artículo científico “Emotional Intelligence” de Salovey y Mayer (1990), pero pasó prácticamente desapercibido. Al igual, antes de la publicación de Goleman, en 1994 se fundó el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, institución que se centraba en fomentar la educación emocional y social (Bisquerra, 2012).

Este tipo de inteligencia, según Goleman (1996), se refleja en la forma de interacción de las personas con el mundo que les rodea. Son característicos dos componentes, muy relacionados con dos tipos de inteligencias según la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2005): el componente intrapersonal, relacionado con las capacidades para de identificación, percepción y dominio de las emociones en uno mismo, manifestándose a través de las autoconciencia y el autocontrol y el componente interpersonal, vinculado con las capacidades de identificación y percepción de emociones en otras personas (definido como “empatía”) y la capacidad de relacionarnos de manera positiva de forma social (poseer “habilidades sociales”). Según este autor, entre los objetivos de la inteligencia emocional destacarían la capacidad de conocer las emociones del propio individuo en el momento en el que surgen; el control y acomodación de las propias emociones; el reconocimiento no sólo las propias emociones, sino también las emociones de las personas que nos rodean; el desarrollo de relaciones personales positivas, entre otros muchos.

Para facilitar la comprensión de este concepto, se han desarrollado diversos modelos basados en el procesamiento de la información, como son los modelos mixtos y los modelos de habilidad. El primero de ellos es uno de los más difundidos teóricamente como consecuencia del éxito de la obra de Goleman. Este modelo se apoya en la relación de la inteligencia emocional con los rasgos de la personalidad, las competencias socio-emocionales, los aspectos motivacionales y las habilidades cognitivas. Por otra parte, el modelo de habilidad, defendido por autores como

Salovey y Mayer, presenta una perspectiva más limitada. Este modelo entiende la inteligencia emocional como única y genuina, basándose en las emociones y su uso adaptativo, así como la aplicación a nuestro pensamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). A raíz de dichos modelos, han ido surgiendo otros distintos, como el de Petrides y Furnham (Bisquerra, 2012).

Es importante resaltar que este tipo de inteligencia juega un papel relevante en distintos contextos. Es más, estas competencias emocionales se deberían emplear en cualquier circunstancia. De acuerdo con Bisquerra (2012), el contexto familiar ofrece relaciones sociales que permiten desarrollar distintas competencias en torno a este aspecto. Por otro lado, y en relación al ámbito de la de educación, este tipo de inteligencia juega un papel relevante. Las habilidades emocionales del alumnado tienen gran importancia para su desarrollo, no sólo académico, sino también personal. Para los maestros tiene un doble significado, ya que deberán tener la capacidad de identificar, comprender y regular, no sólo sus propias emociones, sino también la de sus alumnos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

La educación emocional viene dada de forma implícita en numerosas ocasiones. Incluso las emociones han sido enseñadas antes de que el concepto de inteligencia emocional fuese desarrollado. Diversos estudios muestran la necesidad de competencias emocionales en el proceso de formación de docentes y más concretamente en la formación inicial de los futuros maestros (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013; Del Rosal, Dávila, Sánchez y Bermejo, 2016; González, Rivera y Trigueros, 2014; Martínez y Martínez, 2015; Martínez y Villardón-Gallego, 2015; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

De esta forma, los futuros docentes que participen en programas de intervención emocional según Brígido, Borrachero, Bermejo y Mellado, (2013) mostrarán mayor capacidad para identificar las emociones, disponiendo de un lenguaje emocional más rico y diverso e incluso mayor satisfacción vital. Al igual, llegarán a mejorar las estrategias de regulación emocional y autoconcepto, desarrollando un mayor número de conductas asertivas con respecto a los individuos que no participen en dichos programas (Cazalla-Luna y Molero, 2015; Ibarra, Armenta y Jacobo, 2014; Pérez-Escoda et al., 2013).

Asimismo, la educación emocional en la formación inicial del profesorado es un factor clave para los programas de resolución de conflictos, ayudando a identificar los sentimientos del adversario, los propios sentimientos y los de los demás. La reducción de la violencia es un objetivo importante y clave en las escuelas y el futuro maestro deberá estar preparado emocionalmente para ello (Bisquerra, 2014; Garaigordobil y Oñederra, 2015; Torrecilla, Martínez, Olmos y Rodríguez, 2014).

Una de las líneas de investigación más interesantes en los últimos años dentro del campo de la inteligencia emocional se vincula con el estudio de las emociones en el contexto educativo, y más concretamente en el éxito académico de los estudiantes. Por ello, se han realizado diversos estudios con

el fin de analizar la relación existente entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional.

Tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia, desprestigiando otras cualidades de los sujetos. Sin embargo, se ha demostrado que este aspecto no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal de los mismos. La identificación de las competencias emocionales como componentes determinantes de la adaptación de los sujetos a la sociedad, ha propiciado el estudio de la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, así como de otras variables motivacionales y actitudinales (Barraza y González, 2016; Jiménez y López-Zafra, 2013; Serrano y Andreu, 2016).

De esta forma, numerosos estudios han identificado una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico del alumnado (Brackett y Mayer, 2003; Buenrostro et al., 2012; Ferragut y Fierro, 2012; Figueroa, Yaceira, Rosero y García, 2012; Gil-Olarte, Páez y Castaño, 2014; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004; Palomera y Brackett, 2006). Pero sin duda, uno de los componentes con más influencia en el rendimiento académico de los estudiantes es el de la regulación emocional. Los alumnos con altas puntuaciones en inteligencia emocional tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, debido, en cierta parte, a la capacidad que tienen para regular sus propias emociones. Esto les permitirá identificar los estados emocionales negativos para que influyan lo menos posible en sus tareas y obtener los mejores resultados (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Medrano y Trógolo, 2014).

Sin embargo, son numerosas las variables que influyen en el rendimiento académico (rasgos de personalidad, capacidad intelectual...). De esta forma, Barchard (2003) evidencia en su estudio una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico que llega a desaparecer cuando se controlan diversas variables. A diferencia de los estudios anteriores, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) no determinan en su estudio con estudiantes universitarios una relación significativa entre estas dos variables.

Por todo ello, para estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico sería conveniente considerar otra serie de variables importantes y que pueden influir en el sujeto, como son los rasgos de la personalidad y la capacidad intelectual (Ferragut y Fierro, 2012; Renault, Cortada y Castro, 2014).

3. Método

3.1. Objetivos e hipótesis

Tras revisar el estado de la cuestión y exponer los antecedentes más relevantes sobre esta temática, en este estudio se plantea analizar las competencias

emocionales de los futuros maestros de Educación Primaria y Educación Infantil matriculados en la Facultad de Educación de Badajoz.

Más concretamente, el objetivo de esta investigación es, no sólo analizar el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) según las distintas variables sociodemográficas de estudio, incidiendo en el sexo, sino también comprobar la relación entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional de estos maestros en formación inicial.

Por ello, las hipótesis planteadas en dicha investigación son las siguientes:

- H1. Existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al sexo de los futuros docentes.
- H2. Existe una relación significativa entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional de los futuros docentes.

3.2. Población

La muestra del estudio está formada por 500 estudiantes matriculados en 1º y 4º curso de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil que se imparten en la Facultad de Educación de Badajoz de la Universidad de Extremadura, de los cuales el 56% de los estudiantes están matriculados en primer curso y el 44% restante, en el último curso. Respecto al grado universitario, el 61,4% de la muestra estudia el grado de Educación Primaria, mientras que el 38,6%, se encuentra matriculado en el grado de Educación Infantil. No es de extrañar esta diferencia entre ambos grados, puesto que el número de plazas ofertadas en el grado de Educación Primaria es mayor que en el grado de Educación Infantil.

En relación al género, es importante señalar que en este tipo de carreras existe una mayor representación de mujeres que de varones. Por ello, en la muestra el 76.4% son mujeres, mientras que el 26.3% restante son varones.

En cuanto a la edad, el mayor porcentaje, un 32%, se encuentra en el intervalo de 18-19 años. Por el contrario, el menor porcentaje se sitúa en aquellos alumnos que tienen 24 años o más, con un 16.6%. Los alumnos de entre 20 y 21 años representan el 24.4% de la muestra y el alumnado de entre 22 y 23 años, el 27%.

Si atendemos a los estudios previos que dan acceso a la Universidad, la mayoría de los alumnos, un 83.6%, acceden a ambos grados mediante el Bachillerato y la prueba de Selectividad; un porcentaje importante, el 13.6%, lo hace mediante algún módulo de Formación Profesional; una minoría, el 1.2% accede mediante la prueba de acceso a la Universidad de mayores de 25 años y un 1.6% accede por otro tipo de estudios, como sería el caso de las antiguas diplomaturas de Magisterio.

Por último, y en relación a los alumnos de 4º curso, los mayores porcentajes se encuentran en los itinerarios de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y Atención Temprana; el 21.8% está matriculado en el itinerario de Atención Temprana del Grado de Educación Infantil y el 20,5% de los alumnos matriculados en

este curso realiza el itinerario de NEAE o del Grado de Educación Primaria. La menor representación de la muestra la encontramos en aquellos alumnos del Grado en Educación Primaria que no están realizando ningún itinerario específico, un 1.8% (Tabla 1).

Tabla 1
Características sociodemográficas de la muestra.

		<i>Recuento</i>	<i>(%)</i>
Sexo	Varón	118	23.600%
	Mujer	382	76.400%
Edad	18-19 años	160	32.000%
	20-21 años	122	24.400%
	22-23 años	135	27.000%
	>24 años	83	16.600%
Acceso a la Universidad	Bachillerato	418	83.600%
	FP	68	13.600%
	Prueba >25 años	6	1.200%
	Otros	8	1.600%
Grado	Grado en Educación Primaria	307	61.400%
	Grado en Educación Infantil	193	38.600%
Curso	1º	280	56.000%
	4º	220	44.000%
Itinerario (4º)	NEAE	45	20.500%
	Audición y Lenguaje (AL)	29	13.200%
	Educación Física	37	16.800%
	Lenguas Extranjeras (Inglés)	23	10.500%
	Atención Temprana	48	21.800%
	Habilidades Comunicativas y Lenguas Extranjeras	34	15.500%
	Sin mención (Educación Primaria)	4	1.800%

3.3. Instrumento

En la realización de este estudio se ha evaluado el nivel de inteligencia emocional de los maestros en formación inicial a través de la escala TMMS-24, una versión reducida y adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y basada en la escala original TMMS-48 -de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Con este instrumento, constituido por 24 ítems y una escala

tipo Likert de 5 puntos, donde el valor mínimo es “Nada de acuerdo” y el valor máximo, “Totalmente de acuerdo”, se evalúan tres dimensiones claves en la Inteligencia Emocional (cada dimensión está compuesta por 8 ítems): atención emocional, relacionada con la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada; claridad emocional, vinculada con la capacidad de comprender los estados emocionales y reparación emocional, relacionada con la capacidad de regular los estados emocionales de forma correcta, eliminando y regulando los negativos y prolongando los positivos. En cuanto a la consistencia interna de este instrumento, se identifican diversos coeficientes alpha de Cronbach para cada dimensión (atención emocional, 0.900; claridad emocional, 0.900 y reparación emocional, 0.860). Además, y en cuanto a la validez convergente, las tres dimensiones correlacionan de forma esperada con ciertas variables (atención emocional, $r = 0.200 - 0.370$; claridad emocional, $r = 0.2400 - 0.370$ y reparación emocional, $r = 0.200 - 0.330$).

Por otro lado, y para conocer el rendimiento académico de los profesores en formación inicial, se les pidió, de forma anónima, que indicasen las calificaciones obtenidas en las asignaturas cursadas en el cuatrimestre anterior en sus respectivas carreras.

3.4. Procedimiento

Para esta investigación, se ha optado por una metodología cuantitativa, más concretamente por un diseño transversal o transeccional, puesto que se analiza el nivel o estado de una o varias variables en un punto concreto del tiempo.

La variable principal de estudio es la inteligencia emocional, constituida por la atención, claridad y reparación emocional. Mediante el análisis inferencial, se identifican si existen diferencias entre dos grupos en el nivel de inteligencia emocional, dependiendo de distintas variables sociodemográficas. Además, se busca correlacionar el nivel de inteligencia emocional con la variable del rendimiento académico para saber si las relaciones que se establecen son estadísticamente significativas.

En cuanto a la recogida de datos, se seleccionaron los cursos de 1º y 4º de los dos grados que oferta la Facultad de Educación de Badajoz durante el curso 2014/2015, puesto que eran los sujetos que cumplían los requisitos para nuestra investigación (profesores en formación inicial).

De los 521 cuestionarios que se repartieron entre los alumnos de primero y cuarto de ambos grados, 21 fueron eliminados puesto que los sujetos no completaron todos los datos y no indicaron las notas obtenidas en el cuatrimestre anterior. Por ello, la tasa de respuesta fue del 96%.

Para la realización del análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS 18.0 para Windows (Statistical Package for the Social Science), mediante el cual se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial, trabajando con un nivel de confianza del 95% y asumiendo un error del 5%.

4. Resultados

A continuación se describen los datos más relevantes del estudio. En la tabla 2 se puede observar las medias y desviaciones típicas de las diferentes de las tres dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional), según las diversas variables sociodemográficas de estudio.

Tabla 2
Puntuaciones en atención, claridad y reparación emocional

		<i>Atención emocional</i>		<i>Claridad emocional</i>		<i>Reparación emocional</i>	
		<i>Media</i>	σ	<i>Media</i>	σ	<i>Media</i>	σ
Sexo	Varón	26.500	5.600	27.500	5.900	27.100	6.300
	Mujer	28.000	6.300	26.900	5.800	27.000	6.000
Edad	18-19 años	28.000	5.200	26.500	5.900	26.100	5.600
	20-21 años	27.700	5.100	27.100	5.700	27.100	7.200
	22-23 años	27.600	7.500	27.000	6.000	27.600	6.100
	>24 años	26.700	6.800	28.000	5.800	27.500	6.400
Acceso a la Universidad	Bachillerato	27.900	5.700	27.100	5.900	27.000	6.300
	FP	25.900	8.200	26.300	5.800	27.000	6.000
	Prueba >25 años	29.000	8.300	31.800	3.700	25.300	4.100
	Otros	28.400	5.500	27.900	5.400	28.500	7.500
Grado	Grado en Educación Primaria	27.800	6.700	27.200	6.100	27.600	6.700
	Grado en Educación Infantil	27.300	5.200	26.800	5.400	26.100	5.500
Curso	1º	27.600	5.400	26.900	6.100	26.700	5.700
	4º	27.700	7.000	27.200	5.500	27.400	6.900
Itinerario (4º)	NEAE	28.100	5.500	28.300	5.200	27.400	6.800
	Audición y Lenguaje (AL)	31.300	12.300	26.400	5.600	26.400	6.400
	Educación Física	26.600	6.200	26.500	5.400	30.500	9.200
	Lenguas Extranjeras (Inglés)	27.100	7.700	27.100	7.000	28.200	5.800
	Atención Temprana	27.300	4.300	27.200	5.400	25.400	6.000
	Habilidades Comunicativas y Lenguas Extranjeras	26.700	5.900	27.800	5.500	27.600	5.400
	Sin mención (Educación Primaria)	24.800	3.800	24.000	3.600	24.000	8.600

Los datos de la tabla 2 indican que son los varones quienes obtienen mayores puntuaciones en el nivel de claridad emocional y reparación emocional, encontrando

en esta última dimensión diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$). Por el contrario, encontramos diferencias estadísticamente significativas la dimensión de atención emocional ($p=0.230$), donde son las mujeres quienes obtienen mayores puntuaciones que los varones.

Respecto a la edad de los participantes del estudio, los sujetos mayores de 24 años obtienen una mayor puntuación en las dimensiones de claridad y reparación emocional, siendo los estudiantes de entre 18 y 19 años quienes obtienen mayores puntuaciones en atención emocional, no encontrando diferencias estadísticamente significativas ($p>0.050$).

En relación al modo de acceso a la universidad, los sujetos que acceden a través de la prueba de mayores de 25 años, obtienen mayores puntuaciones en las dimensiones de atención y claridad emocional. El alumnado que accede por otros medios, como las antiguas diplomaturas de Magisterio, presentan mayores puntuaciones en reparación emocional, siendo estas diferencias no estadísticamente significativas ($p>0.050$).

Centrándonos en el grado que cursan los sujetos de la investigación, son los alumnos matriculados en el grado de Maestro en Educación Primaria quienes obtienen mayores puntuaciones en todos y cada uno de las dimensiones que conforman la Inteligencia Emocional. Además, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de atención emocional ($p=0.009$).

En relación al curso en el que están matriculados los futuros docentes, son los sujetos de cuarto curso quienes obtienen mayores puntuaciones. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de atención emocional ($p=0.792$), claridad emocional ($p=0.513$) y reparación emocional ($p=0.196$).

En relación al itinerario que cursan los futuros docentes matriculados en cuarto curso (Tabla 3), se identifican diferencias estadísticamente significativas en reparación emocional ($p=0.033$), donde los sujetos que cursan el itinerario de Educación Física obtienen las mayores puntuaciones y los estudiantes que no cursan ningún itinerario específico obtienen las menores puntuaciones.

Tabla 3
ANOVA Itinerario (4º).

		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Atención emocional	Inter-grupos	526.288	6	87.715	1.813	0.098
	Intra-grupos	10307.912	213	48.394		
	Total	10834.200	219			
Claridad emocional	Inter-grupos	145.378	6	24.230	0.784	0.583
	Intra-grupos	6583.799	213	30.910		
	Total	6729.177	219			
Reparación emocional	Inter-grupos	646.911	6	107.819	2.342	0.033
	Intra-grupos	9806.448	213	46.040		
	Total	10453.359	219			

Además, en la tabla 4 se puede observar las medias y desviaciones típicas de las diferentes puntuaciones en el global de inteligencia emocional, según las diversas variables sociodemográficas de estudio.

Tabla 4
Puntuaciones en Inteligencia Emocional.

		<i>Total IE</i>	
		<i>Media</i>	<i>σ</i>
Sexo	Varón	83.000	13.000
	Mujer	81.300	12.800
Edad	18-19 años	80.600	12.400
	20-21 años	82.000	12.400
	22-23 años	82.200	13.300
	>24 años	82.300	13.400
Acceso a la Universidad	Bachillerato	81.900	12.600
	FP	79.100	14.000
	Prueba >25 años	86.200	11.400
	Otros	84.800	15.800
Grado	Grado en Educación Primaria	82.600	13.700
	Grado en Educación Infantil	80.200	11.200
Curso	1º	81.100	11.900

	4º	82.300	13.800
Itinerario (4º)	NEE	83.800	12.100
	Audición y Lenguaje (AL)	84.100	18.400
	Educación Física	83.600	15.400
	Lenguas Extranjeras (Inglés)	82.400	15.900
	Atención Temprana	79.800	11.900
	Habilidades Comunicativas y Lenguas Extranjeras	82.100	11.200
	Sin mención (Educación Primaria)	72.800	11,600

Los datos de la tabla 4 indican que son los varones quienes obtienen mayores puntuaciones en el nivel global de inteligencia emocional, no siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p=0.203$).

Respecto a la edad de los participantes del estudio, son los sujetos mayores de 24 años quienes obtienen las mayores puntuaciones en el nivel de inteligencia emocional. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas ($p>0.050$).

De igual forma, y en cuanto al modo de acceso a la universidad, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos. Son los sujetos que acceden por las pruebas de mayores de 25 años quienes presentan las mayores puntuaciones en el nivel global de inteligencia emocional.

Por otro lado, y según el grado que cursan los sujetos de la investigación, son los alumnos matriculados en el grado de Maestro en Educación Primaria quienes obtienen mayores puntuaciones en el nivel global de inteligencia emocional, siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p=0.041$).

En relación al curso en el que están matriculados los futuros docentes, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=0.290$) en el nivel global de inteligencia emocional entre los sujetos matriculados en 1º curso y los sujetos matriculados en 4º curso.

En relación al itinerario que cursan los futuros docentes matriculados en cuarto curso, no se identifican diferencias estadísticamente significativas en el nivel global de inteligencia emocional ($p=.573$), donde los estudiantes que no cursan ningún itinerario específico obtienen las menores puntuaciones.

Por otro lado, en la figura 1 se aprecia la relación entre el nivel global de inteligencia emocional de los sujetos y el rendimiento académico, medido a través de las calificaciones obtenidas en diversas asignaturas. Como se puede observar, parece que existe una relación positiva entre la nota media y el nivel de global de inteligencia emocional de los participantes de nuestra investigación; es decir, a mayores calificaciones, mayor inteligencia emocional, y viceversa.

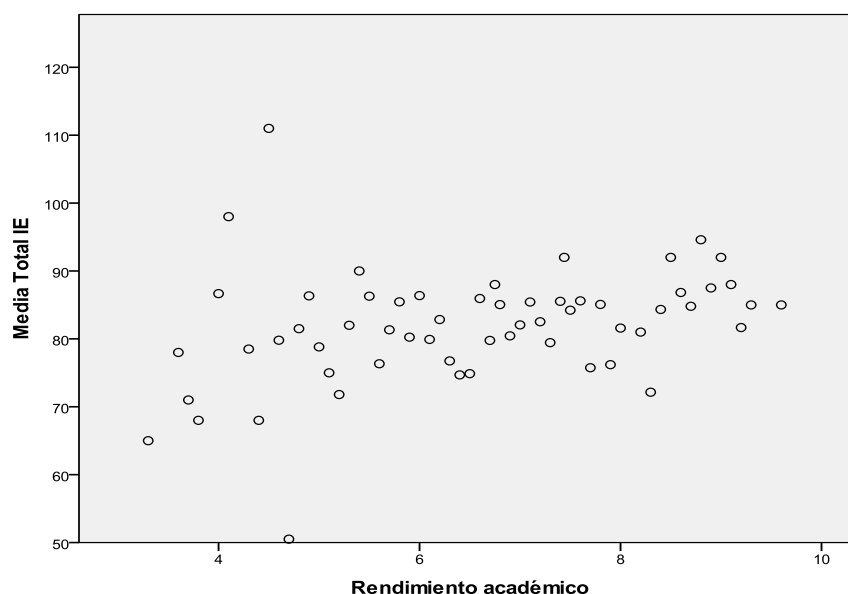


Figura 1. Inteligencia Emocional y rendimiento académico.

Los datos de la tabla 5 identifican que la relación entre el nivel global de inteligencia emocional y el rendimiento académico del profesorado en formación inicial es positiva y estadísticamente significativa ($F = 0.109$, $p = 0.015$).

Tabla 5
Correlaciones IE y Rendimiento académico.

		Total IE	Rendimiento académico
Total IE	Correlación de Pearson	1	0.109*
	Sig. (bilateral)		0.015
	N	500	500
Rendimiento académico	Correlación de Pearson		1
	Sig. (bilateral)	0.015	
	N	500	500

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

5. Discusión y conclusiones

Con el presente estudio se ha analizado el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) según las diversas variables sociodemográficas de la investigación.

En relación a la primera hipótesis, donde se planteaba la presencia de diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al sexo de los futuros docentes, en el presente estudio no se evidencian diferencias significativas en cuanto al género. Hay que destacar que existe una gran controversia en cuanto a las diferencias de género en la inteligencia emocional y que, en cierta

medida, es debida al tipo de instrumento de evaluación que se utilice. En varios estudios que han utilizado pruebas de autoinforme como el EQ-i de Bar-On (1997) o el TMMS-48 de Salovey et al. (1995) y sus distintas versiones, no se han encontrado diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en varones y mujeres (Brackett y Mayer, 2003; Palomera, 2005). Sin embargo, y a diferencia de estos resultados, diversos autores identifican diferencias entre varones y mujeres, siendo éstas últimas quienes prestan mayor atención a sus emociones y son capaces de comprenderlas mejor (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Sánchez, Fernández-Berrocal y Latorre, 2008).

Con respecto a la segunda hipótesis de la investigación, donde se planteaba la presencia de una relación significativa entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional de los futuros docentes, cabe destacar que la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia, menospreciando otras cualidades fundamentales que pueden influir en el éxito académico, profesional y personal. Al igual que en esta investigación, son muchos los estudios que confirman la relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. De esta forma, los sujetos con altas puntuaciones en inteligencia emocional tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, debido, en cierta parte, a la capacidad para regular las emociones. (Brackett y Mayer, 2003; Gil-Olarte et al., 2006; Mestre et al., 2004; Lam y Kirby, 2002; Páez y Castaño, 2014)

Sin embargo, es importante resaltar que son numerosas las variables que influyen en el rendimiento académico, entre las que destacan variables personales como la inteligencia, las aptitudes, los estilos de aprendizaje, conocimientos previos, los autodiálogos que realiza el sujeto, etc. y variables socioambientales vinculadas con el contexto social, familiar y económico (Barchard, 2003; Garbanzo, 2012; Sánchez, Carvajal y Saggiomo, 2015; Tomás-Miquel, Expósito-Langa y Sempere-Castelló, 2014). Es importante también destacar que estos resultados van en la línea opuesta a los de Bastian et al. (2005), quienes determinaban que no existía una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Sin embargo, en el rendimiento académico, aparte de la inteligencia emocional, intervienen otras muchas competencias (autoconcepto, autoestima y/o autoeficacia (Dorinda, Espiñeira y Chao, 2014; Mérida, Serrano y Tabernero, 2015; Tesouro, Corominas, Teixidó, y Puiggali, 2014). Igualmente, coincidiendo con Brígido y Borrachero (2011), existe una relación importante entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación de los sujetos. Así, quienes poseen un alto nivel de autoconcepto, muestran altos niveles de autoeficacia y creencias de autorregulación positivas; igualmente, los maestros en formación con un alto nivel de autoeficacia en el proceso docente presentarán creencias positiva de autoeficacia. Desarrollar este tipo de competencias sería esencial para la formación inicial de los maestros, puesto que serán referentes para el alumnado e influirán de forma directa o indirecta en el comportamiento de éstos (Borrachero, Brígido, Gómez y Bermejo, 2012; Dávila, Borrachero, Brígido y Costillo, 2014; Dávila, Del Rosal y Bermejo, 2016).

Tras la realización de este estudio, y al encontrar una relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional del profesorado en formación inicial, sería conveniente realizar un estudio cuasiexperimental o experimental, aplicando un programa de intervención emocional con el objetivo de mejorar, no sólo las competencias emocionales del profesorado en formación inicial, sino también su rendimiento académico. Son numerosas las posibles perspectivas para ampliar la investigación y seguir reflexionando sobre la utilidad que tiene desarrollar habilidades socioemocionales que garanticen una vida exitosa y un bienestar personal y emocional en el profesorado y en la sociedad en general. De aquí deriva la importancia de la formación del profesorado en competencias emocionales (Del Rosal y Bermejo, 2015), ya que además pueden llegar a ser un importante modelo emocional para sus futuros alumnos. Pues, y de acuerdo Martínez, Cegarra y Rubio (2012) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización didáctica de recursos, experiencias y situaciones puede originar no sólo gran contenido intelectual y práctico, sino también, emocional.

Referencias bibliográficas

- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi Health System.
- Barraza, R. y González, M. (2016). Rendimiento académico y auto percepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-23.
- Bastian, V.A., Burns, N.R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.
- Bastian, V.A., Burns, N.R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N. y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée.
- Borrachero, A.B., Brígido, M., Gómez, R. y Bermejo, M.L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria.

International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, 1(2), 219-226

- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of the competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1147-1158.
- Brígido, M. y Borrachero, A.B. (2011). Relación entre autoconcepto, autoeficacia y autorregulación en ciencias de futuros maestros de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, 1(2)*, 107-113.
- Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education, 36(2)*, 200-217.
- Buenrostro, A.E., Valadez, M.D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo, 20*, 29-37.
- CASEL (2013). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2015). 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.
- Cruz, V., Caballero, P. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa, 31(2)*, 393-410.
- Dávila, M.A., Del Rosal, I. y Bermejo, M.L. (2016). ¿Qué emociones despiertan los contenidos relacionados de física y química en el aprendizaje de los alumnos de educación secundaria? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 2(1)*, 329-336.
- Del Rosal, I., Dávila, M.A., Sánchez, S. y Bermejo, M.L. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 2(1)*, 51-62.
- Del Rosal, I., y Bermejo, M.L. (2015). Evaluación del coeficiente emocional del alumnado de 6º curso de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de Badajoz. *Campo Abierto, 33(2)*, 29-41.
- Dorinda, M., Espiñeira, E. y Chao, R. (2014). Dimensión afectiva hacia la matemática: resultados de un análisis en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa, 32(1)*, 57-72.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Figuroa, J., Yacelga, C., Rosero, M. y García, I. (2012). La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico y laboral de la comunidad universitaria. *REVISTA AXIOMA*, 1(8), 44-48.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2015). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256.
- Gardner, H. (2005). Universidad de Harvard Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-16.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18(sup.), 118-123.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, L., Rivera, E. y Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18(2), 305-320.
- González-Pienda, J A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 8(7), 247-258.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Ibarra, E., Armenta, M. y Jacobo, H.M. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional: Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18(1), 224-239.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento

- académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.
- Lam, L.T. y Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of the emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-145.
- Marina, J.A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, A., Cegarra, J.G. y Rubio, J.A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 375-386.
- Martínez, B. y Martínez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 19(1), 244-260.
- Martínez, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 19(1), 511-526.
- Medrano, L. y Trógolo, M. (2014). Validación de la escala de dificultades en la regulación emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1345-1356.
- Mérida, R., Serrano, A. y Taberero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P.F. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16). Recuperado el 20 de mayo de 2015, de: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Palomera, R. (2005). Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional. Tesis Doctoral (Inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.

- Pena, M. y Extremera N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad estrés*, 12(2-3), 393-400.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones*. Barcelona: Destino.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health*, 125-151. Washington: American Psychological Association.
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455-474.
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Perceived Emotional Intelligence, Subjective Well-Being, Perceived Stress, Engagement and Academic Achievement of Adolescents//Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Journal of Psychodidactics*, 21(2), 357-374.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621.
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186.
- Tomás-Miquel, J.V., Expósito-Langa, M. y Sempere-Castelló, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-392.