



Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales, Niñez y Juventud

ISSN: 1692-715X

revistaumanizales@cinde.org.co

Centro de Estudios Avanzados en Niñez
y Juventud
Colombia

Isaza-Zapata, Gloria María; Calle-Piedrahíta, Juan Santiago
Un acercamiento a la comprensión del perfil de la Inteligencia Emocional
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 14, núm. 1, 2016,
pp. 331-345
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77344439022>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Referencia para citar este artículo: Isaza-Zapata, G. M. & Calle-Piedrahíta, J. S. (2016). Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 331-345.

Un acercamiento a la comprensión del perfil de la Inteligencia Emocional*

GLORIA MARÍA ISAZA-ZAPATA**

Profesora Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia.

JUAN SANTIAGO CALLE-PIEDRAHÍTA***

Profesor Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en octubre 22 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (reflexivo-analítico):** *Este artículo es resultado de un estudio de inteligencia emocional. En la investigación nos propusimos como objetivo general, analizar el perfil de inteligencia emocional y social de una muestra de 110 docentes de educación básica primaria, vinculados a diez instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Colombia.*

El alcance es descriptivo, no experimental, y correlacional; y está apoyado con método probabilístico, simple al azar y estratificado. Los resultados obtenidos desde el perfil destacan la relación con: autorregulación, automotivación, empatía, tiempo de métodos asertivos, eficaz el método y juzgarse a sí mismo; detectando una correlación con tendencia a cero entre las variables. En conclusión, la inteligencia emocional y social del maestro o maestra de básica primaria tiende a establecer un reconocimiento de sus habilidades, sus limitaciones, su sensibilidad hacia el aprendizaje personal y su influencia en el sujeto estudiante.

Palabras clave: -Inteligencia: aptitud, capacidad, proceso de aprendizaje. -Emoción: desarrollo emocional, desarrollo del carácter (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

An approach to understanding Emotional Intelligence profiles

• **Summary (reflective-analytical):** *This article is the result of a study of emotional intelligence. The overall objective of the research was to analyze the profile of emotional and social intelligence in a sample of 110 primary teachers that work in ten schools in the city of Medellin. The study uses a descriptive, non-experimental and correlational approach. It is supported by a simple, random and stratified probabilistic methodology. The results obtained from the profiles that were constructed include: self-regulation, motivation, empathy, time assertive methods, effective methods and judging oneself. The study detects a correlation with a trend towards zero between the variables. In conclusion, emotional and social of intelligence primary school teachers tends to recognize their abilities, limitations and sensitivity to personal learning and their influence on students.*

* Este artículo de reflexión, se deriva de la convocatoria interna de investigación de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam), "Diseño del perfil de inteligencia emocional y social de maestros". Medellín-Colombia 2014. Cofinanciada por Derivados Químicos S. A. S. Inició en febrero de 2014 y finalizó en noviembre de 2014. Área Ciencias de la Educación, subárea educación general (incluye capacitación, pedagogía).

** Doctoranda en Educación, Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente Investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín-Colombia. Grupo de Investigación: Educación, infancia y lenguas Extranjeras. Correos electrónicos: gloria.isazaz@amigo.edu.co, gloria.misaza@gmail.com

*** Candidato a Doctor en Ingeniería Industria y Organizaciones Universidad Nacional de Colombia Magister en Administración. Docente Investigador de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín-Colombia. Grupo de Investigación: Educación, infancia y lenguas Extranjeras. Correo electrónico: juan.callepi@amigo.edu.co



Key words: -Intelligence: fitness, capacity, learning process. -Emotions: emotional development, character development (Unesco Thesaurus Social Science).

Uma abordagem para a compreensão do perfil de inteligência emocional

• **Resumo (reflexivo-analítica):** Este artigo é resultado analítico de um estudo sobre a inteligência emocional. A pesquisa apresentada tem como objetivo geral analisar o perfil de inteligência emocional e social em uma amostra de 110 professores do ensino básico, vinculados a dez escolas da cidade de Medellín, Colômbia. A abordagem é descritiva, não experimental e não correlacional, apoiada com método simples aleatório, estratificado de probabilidade. Os resultados obtidos a partir do perfil estão relacionados a: autorregulação, motivação, empatia, tempo de métodos assertivos, eficácia do método e julgamento de si mesmo; detectando uma correlação com tendência a zero entre as variáveis. Em conclusão, a inteligência emocional e social do professor de ensino básico tende a estabelecer um reconhecimento de suas habilidades, limitações e sensibilidade a respeito da aprendizagem pessoal e de sua influência sobre o aluno.

Palavras-chave: -Inteligência: aptidão, capacidade, processo de aprendizagem. -Emoção: desenvolvimento emocional, desenvolvimento do personagem (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Un preliminar teórico. -2.1 Hacia la Inteligencia. -2.2 Inteligencia emocional. -3. Metodología. -4. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

El estudio de la inteligencia ha generado interés en diversas comunidades académicas e investigativas. Se puede considerar un factor predictivo para el alcance de las metas personales, académicas y/o de relevancia en la evolución filogenética de los seres humanos, que se refleja en un trabajo exitoso con un desarrollo socioeconómico personal y colectivo, entre otros. De este modo, la inteligencia podría considerarse como la capacidad de adaptación a un medio cambiante.

El acercamiento a la noción de inteligencia emocional (IE), permite encontrar trabajos como los de Salovey y Mayer (1990), consolidados por Goleman (1995). Es un referente a abordar en este artículo, derivado de la investigación que busca aproximarse al diseño del perfil de inteligencia emocional de los maestros y maestras. Se esbozan hallazgos a partir del reconocimiento de la inteligencia con los aportes históricos validados por comunidades científicas y el resultado del análisis de la información obtenida en la investigación, condiciones conjuntas que generaron este artículo.

Algunas investigaciones en el campo de la inteligencia emocional relacionan la inteligencia con habilidades, las emociones con el comportamiento, o la inteligencia con los estados de ánimo. A continuación presentamos algunos estudios relacionados con el tema abordado en el artículo, como el de Brackett y Mayer (2003), que se enfocó en “analizar la percepción que tanto docentes como futuros docentes tienen respecto a sus habilidades emocionales”, encontrando que existen diferencias entre

(...) edad, sexo y experiencia profesional de los sujetos. Los resultados nos señalan que las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a las emociones mientras que los jóvenes y estudiantes de educación comprenden mejor las emociones propias y los docentes de más edad son capaces de reparar mejor sus emociones activando una serie de estrategias. (p. 213).

Adicionalmente, Villanueva y Valenciano (2012), en su investigación denominada “el papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado”, evidenciaron “la importancia de potenciar habilidades

emocionales del estudiantado, como una tarea primordial en los centros educativos, en los cuales la persona docente desempeña un papel fundamental como modelo y promotora de la inteligencia emocional” (p. 49). Ambas investigaciones resaltan el valor de la inteligencia emocional en las diversas interacciones que posee el maestro o maestra con sus estudiantes.

Por ende, los estudios de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), Núñez, León, González y Martín-Albo (2011), y González, Chavarry y Aguilera (2014), enfocaron sus investigaciones sobre los efectos de la inteligencia emocional en la docencia, al establecer la relación entre las estrategias empleadas por algunos docentes para alcanzar niveles motivacionales y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje acorde al contexto educativo.

2. Un preliminar teórico

2.1 Hacia la Inteligencia

Varios conceptos sobre inteligencia se han instituido desde diversas áreas; una de estas, compilada a través del Diccionario de la Real Academia Española (2014), expresa que proviene del latín *intelligentia*, y significa: “1. Capacidad de entender o comprender. 2. Capacidad de resolver problemas. 3. Conocimiento, comprensión, acto de entender. 4. Sentido en que se puede tomar una sentencia, un dicho o una expresión. 5. Habilidad, destreza y experiencia. (...)”.

Otra noción se relaciona con los estudios de Broca (como se citó en Sagan, 1974), quien buscaba tener claridad sobre las medidas craneales, características y localización, en especial a nivel de las áreas implicadas en el lenguaje. En tanto Wundt (1889 y 1912), se acercaba al estudio de los procesos mentales relacionados con la introspección.

Binet y Simon (1905) exploraron los procesos de medición de la inteligencia y su relación con la educación, mediante la elaboración del primer test que pretendía evaluar individuos y determinar quiénes eran

más aptos para seguir procesos académicos. Hacia 1912 surge el concepto de Cociente Intelectual (CI) por Stern, quien buscaba ajustar la propuesta realizada por Binet y Simon (1905). Por su parte, Thurstone y Thurstone (1941) proponen la teoría factorial de la inteligencia que involucra: memoria, razonamiento, fluidez verbal, comprensión, habilidad numérica, rapidez de percepción y percepción espacial.

Cattell (1967) aporta a la diferenciación entre Inteligencia Fluida e Inteligencia Cristalizada, ampliando lo expresado por Stern (1912); es decir, la inteligencia desde un Cociente Intelectual (CI) se relaciona con el razonamiento y la comprensión para adaptarse a nuevas situaciones, con base en aprendizajes previos (fluida). Pero a su vez, estos conocimientos se vuelven estrategias para el desarrollo cognoscitivo, en tanto el individuo incorpora experiencias o vivencias derivadas de su aprendizaje; es decir, se cristalizan. Sin embargo Horn (1985), presentó un modelo que representaba jerarquías e incorporaba funciones sensoriales de asociación, organización perceptual, y capacidad fluida, que intervenían en las relaciones que establecía el individuo.

Gardner (1994), definió que la inteligencia es la “capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 10). Pero al mismo tiempo, este autor propuso la teoría de las Inteligencias Múltiples, que difería de las esferas psicométricas presentadas por Binet y Simon (1905).

El modelo presentado por Gardner (1994) se orientaba a determinar ocho áreas: La lingüística, relacionada con el hábito de lectura, el tiempo de concentración y los conceptos mentales; la lógica-matemática, que está compuesta por la curiosidad intelectual, la cual se puede medir por el tipo de preguntas a indagar; el área espacial, que se puede medir por la mnemotecnia, es decir, una estrategia de orden memorístico; la musical, que está integrada por el sonido, la voz y la repetición, es decir concentración, ritmo y memoria; lo corporal, que es la kinestésica, la cual puede ser pasiva o activa; la intrapersonal, que está referida a la autoestima, mientras la interpersonal está compuesta por las relaciones interpersonales,

la comunicación y las habilidades sociales; y finalmente el área naturalista, que se refiere a la relación con el medio ambiente -plantas y animales-, a dar y recibir afectos, a la formación de hábitos y al carácter. Cada área, directa o indirectamente, se integra con las demás áreas, lo cual favorece potencialidades en el individuo para afrontar retos y ser asertivo en su entorno.

Sattler (1996), apoyándose en métodos estadísticos, describió y desarrolló pruebas para medir habilidades mentales primarias. Tiempo después concluyó la existencia de una correlación entre los diferentes factores que consideraba como primarios, generando así el factor-G como un factor secundario.

Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki y Grigorenko (2001), contribuyeron a diferenciar talentos de inteligencias, que son al mismo tiempo duales en tanto conservan su carácter de diferencia e independencia y pueden favorecer una inteligencia exitosa. Es decir, para algunos autores la inteligencia implica ser creativo, analítico y práctico, mientras el talento se enfoca hacia la aptitud, es decir, ejercer una ocupación, un desempeño o una habilidad innata que a su vez puede desarrollarse por práctica o entrenamiento.

Estos aportes y los de otros investigadores, han dado lugar a consolidar diversas formas de ver la inteligencia, pasando desde lo biológico hasta lo social y lo psicológico con sus diversos matices e involucrando varios factores, entre ellos los emocionales (Pérez & Castejón, 2007).

2.2 Inteligencia emocional

Hablar de emoción es referirse a estudios de la época de Hipócrates y Galeno, a la Grecia antigua con Empédocles (hacia 450 a. C.), y los cuatro tipos de temperamento: colérico, melancólico, sanguíneo y flemático, que se relacionaban con elementos como el fuego, la tierra, el aire y el agua. A su vez, estos guardaban relación con los cuatro humores corporales: la bilis roja y negra, la sangre y las mucosidades, generando un carácter específico para cada ser humano desde la forma de ver el mundo e interactuar con su entorno.

Darwin (1872), glosó representaciones del comportamiento para las emociones, en

especial la alegría, la tristeza, la indignación y el miedo (Martín & Boeck, 2004). A mediados del siglo XX, Allport (1937), Rogers (1953) y Maslow (1954), hicieron énfasis en la emoción. Ellis (1962) se acercó a la psicoterapia racional-emotiva, donde se toma la emoción del cliente como centro de atención, lo cual permite que cada persona se sienta bien consigo misma a partir de experimentar emociones; de lo contrario se puede alterar el comportamiento.

Bisquerra y Pérez (2007) consideran que “la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Según Frijda (1994) y LeDoux (1996), los sentimientos en un estado sostenido durante un lapso de tiempo permiten identificar las emociones además de los hechos relevantes para el ser humano.

El concepto de inteligencia emocional (IE) incluye factores afectivos, emocionales, personales y sociales, entre otros. Mayer y Salovey (1997) modificaron esta noción en relación con la “habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la comprensión emocional y conocimiento emocional; habilidad de regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional” (p. 12), prolongando así los trabajos de Wechsler (1940), Gardner (1983) y Sternberg (1988).

Shapiro (1997) considera que la inteligencia emocional se relaciona con las cualidades emocionales que conducen al éxito. Algunas de ellas son: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos y la capacidad de adaptación. Estas cualidades contribuyen a que el individuo pueda resolver problemas entre pares y en comunidad, en forma creativa. Cooper y Sawaf (1997) conciben la inteligencia emocional como una aptitud para captar emociones. Sin embargo, para Simmons y Simmons (1997) se constituye en un conjunto de necesidades desde lo emocional, que orienta las conductas visibles.

La inteligencia emocional, en relación con las diferencias individuales, puede referirse al procesamiento de información afectiva y predicción del éxito (Goleman, 1995, Salovey & Mayer, 1990), a la adaptación de la personas al medio que las rodea (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000); (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000), y a la salud mental (Parker, Taylor & Bagby, 2001, Salovey, 2001, Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). Esta multiplicidad de visibilizaciones, hace que se correlacione la inteligencia emocional con la autoestima y el liderazgo, según el nivel de entusiasmo expuesto en los acontecimientos diarios.

La IE es un facilitador de la autoeficacia en contraposición a los conflictos y a las reacciones negativas resultantes de la interacción del ser humano (Gerits, Derksen & Verbruggen, 2004); además, permite formar a los futuros líderes (Barling, Slater & Kelloway, 2000, Gil, Palomera & Brackett, 2006) y atender lo académico (Lam & Kirby, 2002, Ashknasy & Dasborough, 2003, Barchard, 2003, Brackett & Mayer, 2003). Inclusive se puede considerar como un elemento primordial para demostrar emociones negativas: ira, miedo, estrés, afectando la salud en forma positiva o negativa (Perea, 2002).

Por lo tanto, retomando a Mayer y Salovey (1997, p. 12) y García y López (2009, p. 22), quienes consideraron la inteligencia emocional, a partir de cuatro habilidades básicas, las tres primeras son: percibir, valorar y expresar emociones, es decir “acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; y como cuarta, la habilidad para comprender emociones, el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” para enfrentar la cotidianidad.

Según Adell (2006) y Miñano, Castejón y Cantero (2008), expresaron que aproximarse al tema de la inteligencia emocional es todavía un campo insuficiente, en especial cuando se relaciona con enseñanza, además del aprendizaje y su influencia. En tanto Gaeta, Teruel y Orejudo (2012), presentan que existe relación entre la inteligencia emocional con

estudios de autorregulación que integran lo intelectual, la motivación y la conducta. A las propuestas anteriores se sumaron autores como Goleman (1995); Junttila, Voeten, Kaukianen y Vauras (2006); Gilar, Miñano y Castejón (2008), y Aguilar y Augusto (2009).

Para otros investigadores, el número de estudios se ha incrementado; esbozan cómo las personas con mayor inteligencia emocional son más equilibradas a nivel emocional, y logran integrar las relaciones interpersonales tangibles, el bienestar personal y el social, según Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006), Inglés et al. (2009). Adicionalmente, Petrides, Frederickson y Furham (2004), Berrocal y Pacheco (2009), y Mavrovely y Sánchez (2011), expresaron la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la valoración social. Sin embargo, Vargas y Arán (2014) expresaron que “la influencia que tiene el contexto social, cultural e histórico en el desarrollo humano ha sido analizada desde diversas disciplinas” (p. 171).

3. Metodología

Para esta investigación propusimos un diseño de tipo descriptivo, no experimental, transeccional y correlacional. Es decir, permite “describir poblaciones sin que en su planteamiento se incluyan hipótesis propiamente dichas” (Montero & León, 2005, p. 119). Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) esta investigación se encuadra en “el tipo de estudio que tiene como propósito medir algo de relación que existía entre dos o más conceptos o variables” (p. 63). Por ende, permite “(...) determinar el grado en el cual las variaciones en uno o varios factores son concomitantes con la variación en otro u otros factores. La existencia y fuerza de esta covariación normalmente se determina estadísticamente por medio de coeficientes de correlación” (Tamayo, 1999, p. 47), que consiste en identificar adecuadamente los factores que se toman y las situaciones en contexto.

El diseño de investigación no experimental, transeccional, correlacional; según Hernández et al. (2006) es “la relación entre un conjunto de

variables en un momento determinado”, (p. 19). La población correspondió a 435 docentes de diez instituciones educativas del sector público y privado. La muestra fue de 110 docentes. El método aplicado fue probabilístico con un procedimiento simple al azar y estratificado.

Por ende empleamos la siguiente formula estadística de población finita.

$$n = Z^2 * P * Q * N / e^2(N-1) + Z^2 * P * Q,$$

donde:

n = Número de elementos óptimos de la muestra = 110 docentes

N = Número de elementos del universo = 435 docentes

P = Probabilidad de éxito = 0.70

Q = Probabilidad de fracaso = 0.30

Z = Nivel de confianza = 97.5 = 1.96

e = Margen de error = 0.06

La técnica de recolección de datos fue el Inventario de Inteligencia Emocional (Iiess) de Sojo y Guarino (2006), el cual adaptamos para esta investigación. Estaba compuesto por 43 preguntas con escala Liker de 1 a 5, siendo 5 excelente y 1 como nunca; divididas en seis categorías: autorregulación, automotivación, empatía, tiempo de métodos asertivos, eficaz el método y juzgarse a sí mismo.

Ingresamos la información en un programa estadístico, el cual permitió obtener tablas de frecuencia relativa y absoluta, además de los respectivos gráficos que apoyaron el estudio estadístico descriptivo y el análisis de coeficiente de correlación entre las seis categorías, como puede analizarse en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Estadística descriptiva.

	Estrato social	Nivel de Estudio	Autorregulación	Auto-motivación	Empatía	Tiempo de métodos Asertivos	Eficaz el Método	Juzgarse a sí mismo
Error típico	0,07295627	0,04788340	0,09344260	0,06506790	0,05303010	1,85763696	0,02175136	0,05697268
Desviación estándar	0,76517182	0,50220531	0,98003421	0,68243786	0,55618443	19,48306080	0,22813016	0,59753455
Varianza de la muestra	0,58548791	0,25221018	0,96046706	0,46572143	0,30934112	379,58965805	0,05204337	0,35704754
Curtosis	0,45645199	-2,03599827	-1,35501289	-0,83630244	-0,82056077	-0,21868414	14,07684486	-0,62826415
Coficiente de asimetría	-0,88533000	-0,03687440	-0,13495491	0,30486990	0,13029198	0,84232295	-3,97758635	-0,50220636

Fuente: elaboración propia.

El error típico de las variables analizadas está entre un rango de 0.021 y 0.093. Es decir, se encuentran muy cercanas a la media de la población estudiada; sin embargo, la variable denominada tiempo del método aplicado, se aleja en 1.857 con respecto a la media. La desviación estándar está en un rango de 0.228 y 0.980, es decir, las unidades no se alejan significativamente con respecto a la media.

En relación con la varianza de la muestra -el cuadrado de la desviación-, el estrato social es de 0.585; el nivel de estudio es de 0.252; el juzgarse a sí mismo 0.357, y las más altas son la autorregulación con 0.960 y la automotivación

en 0.465. Observando la curtosis, se detecta que la variable del nivel de estudio está en -2.035; autorregulación -1.355; automotivación -0.836; empatía -0.820 y juzgarse a sí mismo -0,628; estas cifras se representan en forma achatada. Sin embargo, el estrato social tiene una curtosis con un apuntamiento con 0.456.

Tabla 2. Coeficiente de correlación.

	<u>Estrato social</u>	<u>Nivel de Estudio</u>	<u>Autorregulación</u>	<u>Auto-motivación</u>	<u>Empatía</u>	<u>Tiempo de métodos Asertivos</u>	<u>Eficaz el método</u>	<u>Juzgarse a sí mismo</u>
<i>Estrato social</i>	1							
<i>Nivel de Estudio</i>	-0,197506750	1						
<i>Autorregulación</i>	0,064507262	-0,109807824	1					
<i>Auto-motivación</i>	-0,007985990	0,166453336	0,238431898	1				
<i>Empatía</i>	-0,190096780	-0,037025623	-0,260423584	-0,095364911	1			
<i>Tiempo de métodos Asertivos</i>	0,119163780	-0,174912032	0,096358028	-0,159328781	-0,042870643	1		
<i>Eficaz el Método</i>	-0,019111692	-0,075709460	0,055210107	-0,077143172	-0,017090416	0,225551332	1	
<i>Juzgarse a sí mismo</i>	0,244435133	0,216230070	0,409320336	0,140715883	-0,289353191	0,081455624	0,172537778	1

Fuente: elaboración propia.

Analizando el coeficiente de correlación, observamos que existe una correlación positiva entre la variable automotivación y estrato social en 0.064; entre tiempos del método y el estrato social, en 0.119; y a su vez, el juzgarse a sí mismo tiene una correlación con el estrato con 0.244. Tienen una correlación positiva y baja. Sin embargo, el nivel de estudio se correlaciona con el nivel de automotivación en 0.166 y se correlaciona con juzgarse a sí mismo con 0.216.

Se destaca en la variable autorregulación que la correlación con respecto al resto de las variables tiene una tendencia a cero y positiva. No obstante, el nivel de estudio con respecto al resto de las variables (autorregulación, empatía, tiempo y eficaz del método) generó una correlación negativa con tendencia a cero. Las variables automotivación y empatía con respecto a tiempo y eficaz del método tienen una correlación negativa con tendencia a cero, es decir, baja.

4. Discusión

Corroboramos lo expuesto en diversas comunidades sobre el tema de la inteligencia emocional, que incorpora, entre otras, habilidades, cualidades y competencias que

establecen la conducta del ser humano ante diversas interacciones. Evidenciamos que los sujetos docentes en su inteligencia personal reflejan competencias que les permiten establecer formas de relacionarse con los otros, en este caso, pares, estudiantes y comunidad educativa.

En la investigación, de los 110 docentes que participaron, el 28% fue de género masculino y el 72% de género femenino. Detectamos que el nivel de estudios de los maestros y maestras participantes fue en su mayoría de especialización, según la tabla 3. Adicionalmente, con la muestra detectamos que el 86.36% pertenece a estratos 4 y 5, y el 13.64% de estrato 2 y 3, como se observa en la tabla 4.

Tabla 3. Nivel de estudios.

<u>Nivel de Educación</u>	<u>f(i)</u>	<u>n(i)</u>	<u>F(i)</u>	<u>N(i)</u>
Especialista	56	56	50,91%	50,91%
Magíster	54	110	49,09%	100,00%
Total	110		100,00%	

Fuente: elaboración propia.

De los 31 hombres encuestados, 14 son magíster y 17 son especialistas; del género femenino, 40 son magíster y 39 son especialistas. Solo cuatro corresponden al estrato socioeconómico 3, donde dos son magíster y dos especialistas, quienes calificaron en promedio la autorregulación en 4.00 y la automotivación en 3.50, empatía en 4.00 y juzgarse a sí mismo 3.00. Todos los individuos de la muestra manifestaron que el método de enseñanza empleado ha sido eficaz en relación con la inteligencia emocional.

Sin embargo, los de estrato socioeconómico 4, califican autorregulación en 3.50; automotivación en 3.37; empatía en 3.87 y juzgarse a sí mismo en 3.43. Los maestros y maestras de estrato socioeconómico 3, tienen mayor tendencia a la autosuperación que los de estrato 4. Los de estrato socioeconómico 5, calificaron: autorregulación en 3.54; automotivación en 3.54; empatía en 4.00 y juzgarse a sí mismo en 3.72. Los sujetos docentes de estratos socioeconómicos 3 y 5, tienden a tener mayor acercamiento a una inteligencia emocional, en tanto los de estrato socioeconómico 4, presentan un perfil que se podría denominar conservador.

Los hombres que son magíster, calificaron autorregulación en 3.71; automotivación en 3.35; empatía en 4.00; y juzgarse a sí mismo en 3.21. Pero, los docentes con formación de especialización, calificaron autorregulación en 3.47; automotivación en 3.53; empatía 3.88 y juzgarse a sí mismo en 3.70.

Analizando el género masculino, detectamos que el nivel de educación influye en el perfil de inteligencia emocional del sujeto docente: el magíster tiene más empatía y autorregulación, pero menos automotivación y juzgarse a sí mismo. Esto se da, porque el docente espera que el juicio provenga de la comunidad académica (externa). Los especialistas tienen menos empatía pero se juzgan a sí mismos como una forma de auto-superación, y no se preocupan tanto por la autorregulación pero sí por la automotivación.

Las docentes de género femenino que participaron son 79. Se destaca que dos magíster y una especialista corresponden a estrato socioeconómico 2. De estrato socioeconómico 3, dos son magíster y 6 son especialistas. De estrato socioeconómico 4,

son magíster 9 y especialistas 22 docentes. De estrato socioeconómico 5, son magíster 27 y especialistas 10.

De este grupo poblacional, las mujeres de estrato dos con magíster, calificaron: autorregulación 4.0; automotivación 3.0; empatía 4.0 y el juzgarse a sí mismo 3.0. Pero las de especialización calificaron autorregulación 5.0; automotivación 4.0; empatía 4.0 y juzgarse a sí mismo 4.0. Sin embargo, las de estrato socioeconómico 3, con profesión magíster, calificaron: autorregulación y automotivación en 5.0; empatía y juzgarse a sí mismo en 3.0. Pero las docentes especialistas calificaron: autorregulación en 3.0; automotivación en 3.0; automotivación en 3.67; empatía en 4.33; y juzgarse a sí mismo en 3.0.

Las mujeres de estrato socioeconómico 4 que son magíster calificaron: autorregulación en 4.33; automotivación y empatía en 3.44 y juzgarse a sí mismo en 3.22. Las mujeres especialistas calificaron la autorregulación en 3.81; la automotivación en 4.36; la empatía en 3.36 y el juzgarse a sí mismo en 3.45, en promedio.

Las de estrato socioeconómico 5 con magíster calificaron: autorregulación en 3.96; automotivación en 3.85; empatía en 3.55 y juzgarse a sí mismo en 3.40. Las mujeres especialistas, en promedio, calificaron de la siguiente forma: autorregulación 4.6; automotivación 3.6; empatía 3.2 y juzgarse a sí mismo 3.8.

Las mujeres con título de magíster, calificaron: autorregulación 4.1; automotivación 3.77; empatía 3.52; y juzgarse a sí mismo 3.32. Pero las de especialización en promedio le otorgaron una puntuación de: autorregulación 3.92; automotivación 4.05; empatía 3.48 y juzgarse a sí mismo 3.48.

En relación con el género femenino, se observa que las de profesión magíster se preocupan más por la autorregulación y la empatía que les permitan alcanzar un conocimiento que a nivel de sociedad les facilite mejorar sus condiciones de vida. Las especialistas se preocupan más por la automotivación y el juzgarse a sí mismas, porque esperan que la sociedad las acepte por sus avances académicos y su saber específico, como una forma de superar nuevos retos.

Tabla 4. Estrato Socioeconómico.

Estrato	f(i)	n(i)	F(i)	N(i)
1	0	0	0,00%	0,00%
2	3	3	2,73%	2,73%
3	12	15	10,91%	13,64%
4	47	62	42,73%	56,36%
5	48	110	43,64%	100,00%
	110		100,00%	

Fuente: elaboración propia.

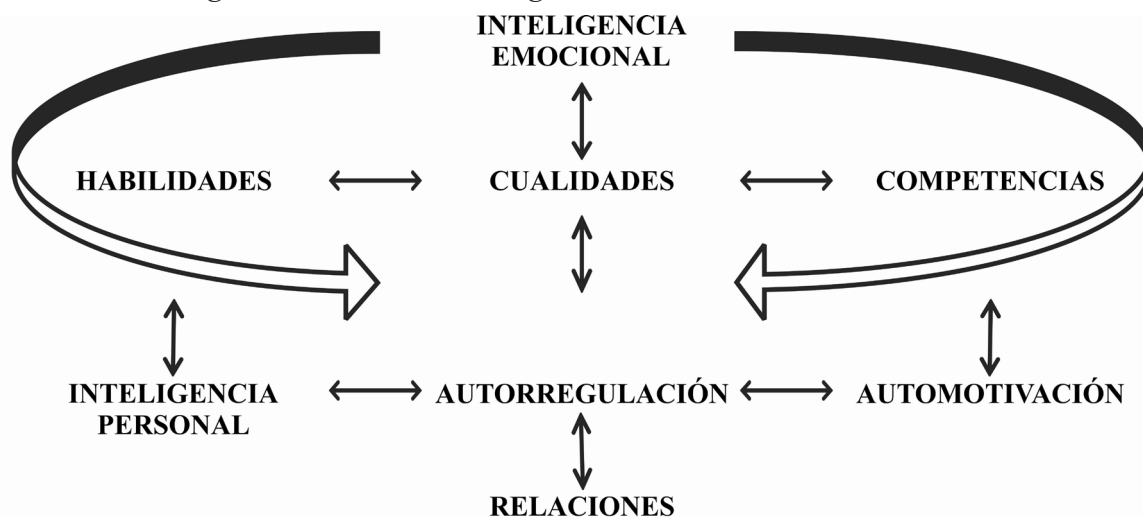
En la tabla 5 ilustramos el tiempo de utilización del método de enseñanza-aprendizaje apoyado en la inteligencia emocional, donde el 52.73% ha utilizado el método entre 24 y 36 meses, y el 47.27 % corresponde a un tiempo de utilización entre 2 y 23 meses.

Tabla 5. Tiempo utilizando el método (meses).

Meses	f(i)	n(i)	F(i)	N(i)
2-23	52	52	47,27%	47,27%
24-36	34	86	30,91%	78,18%
>36	24	110	21,82%	100,00%
Total	110		100,00%	

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Relaciones generadas desde la inteligencia emocional.



Fuente: elaboración propia

Al indagar con los sujetos docentes la eficiencia del método utilizado, con apoyo de la inteligencia emocional, el 94.55% manifestó que sí ha funcionado en los diferentes eventos académicos realizados en el aula de clases, como se observa en la tabla 6. Esto les permitió una mejor interacción y comprensión de las emociones de los estudiantes y las estudiantes, como también el pensar en estrategias diferentes al momento de realizar procesos evaluativos.

Tabla 6. Eficiencia del método utilizado.

Variable	f(i)	n(i)	F(i)	N(i)
No	6	6	5,45%	5,45%
Sí	104	110	94,55%	100,00%
Total	110		100,00%	

Fuente: elaboración propia.

Según la figura 1, los maestros y maestras de básica primaria, establecen relaciones más asertivas. Además, identifican las habilidades para juzgarse a sí mismos y reconocer las limitaciones que poseen, al mismo tiempo reconocen la sensibilidad hacia el aprendizaje como un elemento dinamizador de éste.

Las relaciones que se generan a partir de la autorregulación o control de sí mismo, se pueden considerar como una habilidad para controlar las propias emociones e impulsos y canalizarlos hacia una meta; permiten una mayor probabilidad que las personas tengan autocontrol ante diversas experiencias. Las principales habilidades de un sujeto docente se deben enfocar a sentir, entender, controlar y modificar el aprendizaje.

Entanto, la automotivación en la inteligencia emocional genera una búsqueda constante de estados de plenitud que se logran en la medida en que se alcanzan las metas propuestas. Esto resalta el modo en que los individuos docentes pueden relacionarse con los demás, en especial con empatía, lo que les permite entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y respondiendo correctamente a sus reacciones emocionales.

Los maestros y maestras con inteligencia emocional alta poseen competencias que les permiten escuchar a los demás, entender sus problemas, sus motivaciones; normalmente tienen mucha popularidad y reconocimiento social, se anticipan a las necesidades de los demás y aprovechan las oportunidades que les ofrecen otras personas.

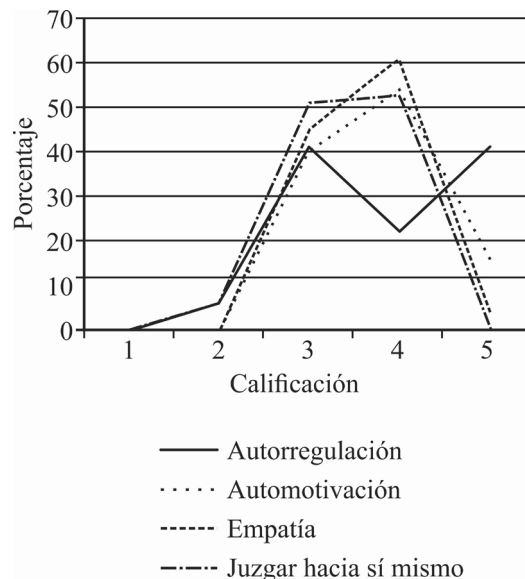
Hoy en día se espera que los maestros y maestras tengan unas cualidades muy definidas, como cordialidad, autoridad, paciencia, entusiasmo, humildad, comunicación y creatividad, unos rasgos profesionales con unas cualidades de exposición continua, capacidad investigadora, habilidad manual, y que sea un orientador u orientadora y un buen motivador o motivadora.

A su vez, la inteligencia personal se relaciona con las demás variables en el sentido en que hay dos factores interrelacionados: interpersonal e intrapersonal; el interpersonal se refiere a la capacidad de interactuar con los demás y el intrapersonal como la vida emocional propia. Es establecer empatía al unificar lo inter y lo intrapersonal.

Según los resultados obtenidos en esta investigación, el perfil de un docente de básica primaria, con una inteligencia emocional alta, tiene las siguientes características, como se observa en la gráfica 1: en una jerarquía de la más alta a la más baja, se encuentra: empatía, seguida de la automotivación, muy

correlacionada con juzgarse a sí mismo y por último la autorregulación que es transversal y produce en los sujetos docentes momentos de confrontación entre sus acciones y cómo son validadas en la comunidad.

Gráfico 1. Perfil de Inteligencia Emocional Docentes.



Fuente: elaboración propia.

El desarrollo teórico del concepto de inteligencia emocional ha ido evolucionando para comprender mejor la estructura del ser humano para aprender a enseñar. Es así como los docentes de IE, logran motivar al estudiantado a investigar, a conocer lo conocido desde otro enfoque. A su vez, se establecen nuevos criterios que ayudan a romper paradigmas y sesgos en la comunidad, al comprender el perfil de los docentes y las docentes para enseñar.

La concepción de inteligencia emocional se confunde con las denotaciones de motivación intrínseca o extrínseca, o con valores o criterios o habilidades. Sin embargo, la comunidad académica comprende la inteligencia, pero a veces no la relaciona con los aspectos emocionales, para configurar una inteligencia emocional.

Las emociones en el maestro o maestra se desarrollan para lograr satisfacción y disfrutar la vida, para enriquecer su interior en relación con la concentración en su trabajo y mejorar su pensamiento crítico y argumentativo. A su

vez, una orientación adecuada para la función de la autorregulación, conlleva emociones deliberadas, favorables o desfavorables, es decir, conduce a evitar la “mercantilización de los sentimientos” (Hochschild, 1983, p. 331); la automotivación se enfoca en darse a sí mismo razones o impulsos para provocar una acción específica en el comportamiento; en el caso de los docentes, lograr para sí mismo lo que otros no hacen por *usted*.

La empatía se relaciona con colocarse en la posición del otro y descubrir los sentimientos de otros, por medio del comportamiento y del diálogo. Con respecto a la característica tiempo de aplicar el método, se logra a mayor tiempo de perfeccionarse en cierto grado, y permite entender la influencia de la inteligencia emocional en los demás, llevando consigo mismo los efectos de evitar decaer en la fatiga emocional. Por último, juzgarse a sí mismo es una característica de la autoestima; es aprender de sí mismo, logrando abrir la inteligencia emocional hacia los demás, en relación con una imagen mejorada de su ser.

Goleman (1995) buscó inducir a las personas a desarrollar a plenitud habilidades y destrezas emocionales, para lograr ser más eficaces en la vida y en el trabajo, en razón del dominio de éstas; es decir, controlar las emociones analizando sus efectos y causas en el ser humano para lograr una interrelación social más abierta. Por lo tanto, es una forma de expresión -verbal o no-verbal- de las emociones; es aprender a controlarlas, para equilibrar lo inter e intrapersonal.

Actualmente la inteligencia emocional lleva al ser humano a equilibrar las emociones, las reacciones, los sentimientos, la motivación, entre otros, hacia una capacidad de relacionarse mejor con las personas, de ser único y original basado en el control de la emoción y del intelecto, para reflejarse en los demás. Pero el ser humano va más allá de una especialización hemisférica; su inteligencia emocional logra unir sus hemisferios en la búsqueda del equilibrio perfecto.

Según Goleman (1995), el individuo estudiante aprende con el ejemplo del sujeto docente; si éste enseña con la razón aquél actúa con la razón; si enseña con la empatía y

respecto éste actuará así; lo que hay que lograr es unificar la triada de razón, respeto y empatía. Desde otro punto de vista, Castro, Van Der Veer, Burgos, Menesesparro, Pumarino y Tello (2013) dicen que “los niños y las niñas deben adaptarse a su cultura, y sus cuidadoras y cuidadores intentan criar lo que ellos visualizan como un niño o niña ideal u óptimo” (p. 705), cuestión en la que los docentes y las docentes influyen desde su inteligencia emocional.

Cuando se aprende a identificar y a analizar las sensaciones y no a las personas, a tomar tiempo para reflexionar e identificar deseos y temores más que acciones, se mejora la inteligencia emocional que contribuirá a la búsqueda de la felicidad.

Algunas de las limitaciones de esta investigación se enfocaron en el tiempo de aplicación del instrumento, en relación con las 43 preguntas; para algunos maestros y maestras se requería de un tiempo mayor al empleado por sus pares. Otra limitación detectada está relacionada con el estado de ánimo al momento de responder, llevando a ciertas inconsistencias en las repuestas según cada categoría, con las preguntas de control. A su vez, la procedencia del maestro o maestra fue un factor que influyó en su participación, debido a que algunos no encontraban relación con su entorno laboral; por lo cual se recomienda para futuras investigaciones, ampliar la muestra a docentes en diferentes regiones.

5. Conclusiones

El reconocimiento de la inteligencia emocional le permite al ser humano identificar las competencias que le posibilitan interactuar en comunidad con otros. En la medida en que el maestro o maestra incrementa su nivel de educación, tendrá mayores oportunidades de reconocer su nivel de inteligencia emocional; sin embargo, no siempre se cumple el que a medida que se tiene un mejor nivel académico se posea mayor capacidad de inteligencia emocional; para lograrlo, se requiere además interactuar en comunidad.

Es así como en cuanto se posea mayor autorregulación, las acciones se encaminarán a obtener mejores resultados y, por tanto, la

satisfacción personal se reflejará en acciones particulares y colectivas de mayor impacto. Además, se pueden canalizar acciones más concretas para alcanzar las metas.

Lo anterior genera un aprendizaje dirigido a la comunidad, en especial, estudiantes que retoman estas acciones del maestro o maestra como ejemplo y se convierten en modelos; se crea así lo que podemos llamar una reacción en cadena, que trasciende el medio cercano y llega inclusive a verse en otras generaciones. Adicionalmente, los efectos que se tiene sobre el aprendizaje son significativos. La inteligencia emocional proporciona posibilidades de alcanzar procesos que pueden ir de lo simple a lo complejo, en la medida en que interaccionan entre sí cada una de las capacidades que la componen.

Esto a su vez, contribuye en la automotivación para superarse a sí mismo y proponerse retos e interacciones nuevas en comunidades diferentes a la que interactúa. Por ende, el maestro o maestra que reconoce su inteligencia emocional se convierte en un sujeto mediador entre el ser, la cotidianidad del individuo y la lectura que se puede hacer de estas interacciones.

En la sociedad del futuro, los sujetos docentes se enfrentarán a situaciones complejas con entornos disímiles, en pro de un conocimiento expandible. Es decir, el docente o la docente, con su capacidad de controlar la inteligencia emocional, podrá transformar ideas y sentimientos para crear un puente entre la comunidad educativa y la sociedad. El individuo educador, con su inteligencia emocional, podrá definir tiempos de aprendizaje y espacios educativos; a su vez producir escritos que le permitan adquirir y divulgar conocimiento y llegar a administrar el talento humano de los estudiantes y las estudiantes, en pro de ampliar las relaciones institucionales.

Con la inteligencia emocional, el sujeto docente es capaz de: innovar (crear nuevos contenidos), ser líder (dirigir y organizar a las personas), desarrollar su vocación formadora (guiar, orientar) y por último, adoptar una actitud investigadora (hacia la curiosidad, el asombro, la generación de nuevos conocimientos). Por consiguiente, desde una visión social el

sujeto docente, al comprender la inteligencia emocional, se vuelve más comunicativo con las diferentes comunidades, exalta los aspectos sociales de comprender a sus compañeras y compañeros, mejora las relaciones familiares y adopta una actitud positiva hacia el trabajo, donde reconoce que de los errores se aprende.

Lista de referencias

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguilar, M. del C. & Augusto, J. M. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, personalidad y capacidad empática en estudiantes de enfermería. *Psicología conductual*, 17 (2), pp. 351-364.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological interpretation*. Nueva York: Holt. Rinehart Winston.
- Ashknasy, N. M. & Dasborough, M. T. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching. *Journal of Education for Business*, 79, pp. 18-22. DOI:10.1080/08832320309599082
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63 (5), pp. 840-858. DOI:10.1177/0013164403251333
- Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, pp. 157-162. DOI:10.1108/01437730010325040
- Berrocal, P. F. & Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), pp. 85-108.
- Binet, A. & Simon, Th. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux., *L'Année Psychologique*, 11, pp. 191-244.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX*, 1 (10), pp. 61-82.

- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (11), pp. 1147-1158.
- Castro, P. J., Van Der Veer, R., Burgos, G., Menesespizarro, L., Pumarino, N. & Tello, C. (2013). Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 703-718. DOI :10.11600/1692715x.11217060213
- Cattell, R. B. (1967). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, pp. 539-561. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00119-1
- Ciarrochi, J., Deane, F. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, pp. 197-209. DOI.10.1016/S0191-8869(01)00012-5
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Estrategia Emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Darwin, Ch. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London: Murray.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, (pp. 646-718). New York: Wiley.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, pp. 751-755. DOI: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Frijda, N. H. (1994). Emotions are functional, most of the time. En P. Ekman & R. Davidson (eds.) *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Gaeta, M. L., Teruel, M. & Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (26), (pp. 73-94).
- García, A. M. & López, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. A. Landa (dir. y coord.) *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*, (pp. 15-35). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Gardner. H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Uigences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gerits, L., Derksen, J. & Verbruggen, A. B. (2004). Emotional intelligence and adaptive success of nurses caring for people with mental retardation and severe behavior problems. *Mental Retardation*, 42 (2), pp. 106-121. DOI: 10.1352/0047-6765
- Gil, P., Palomera, R. & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, pp. 118-123.
- Gilar, R., Miñano, P. & Castejón, J. L. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *Summa Psicológica UST*, 1 (5), pp. 21-32.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- González, M., Chavarry, V. & Aguilera, M. E. (2014). La Inteligencia Emocional: Un Reto para el Líder Escolar. *Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2 (2), pp. 17-18.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill, Interamericana Editores.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Horn, J. (1985). Remodeling old models of intelligence. En B. Wolman (ed.) *Handbook of intelligence*. New York: Wiley.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25 (1), pp. 93-101.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, pp. 874-895. DOI:10.1177/0013164405285546
- Lam, L. T. & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142 (1), pp. 133-145. DOI: 10.1080/00224540209603891
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon y Schuster.
- Martin, D. & Boeck, K. (2004). *EQ. Qué es Inteligencia Emocional*. Madrid: Improve.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper and Row.
- Mavroveli, S. & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 112-134. DOI:10.1348/2044-8279.002009
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Miñano, P., Castejón, J. L. & Cantero, P. (2008). Predicción del rendimiento académico desde las variables cognitivo-motivacionales de un modelo de expectativa-valor. *Infad. Revista de Psicología*, 1 (4), pp. 483-492.
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, pp. 115-127.
- Núñez, J., León, J., González, V. & Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), pp. 223-242.
- Parker, J., Taylor, G. & Bagby, R. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, pp. 107-115. DOI: 10.1016/S0191-8869(00)00014-3
- Perea, R. (2002). Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación*, XXI. 4, pp. 15-40.
- Pérez, P. N. & Castejón, C. J. L. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, pp. 121-131.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 277-293. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia Española-23ª versión*. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=inteligencia>.
- Rogers, C. R. (1953). Some directions and end points in therapy. En O. H. Mowrer (ed.) *Psychotherapy, theory and research*. Nueva York: Ronald Press.

- Sagan, C. (1974). *El cerebro de broca. Reflexiones sobre el apasionante mundo de la ciencia*. México, D. F.: Grijalbo.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy and wise. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (eds.) *Emotional intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Filadelfia: Psychology Press, Taylor y Francis Group.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- 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. In J. W. Pennebaker (ed.) *Emotion, disclosure, and health*, (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sattler, J. M. (1996). *Evaluación Infantil*. México, D. F.: El Manual Moderno.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Simmons, S. & Simmons, J. C. (1997). *Measuring Emotional Intelligence*. Arlington: The Summit Publishing Group.
- Sojo, V. & Guarino, L. (2006). Validación preliminar del Iiess-R. Una nueva medida de la inteligencia emocional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, (1-2), pp. 297-308.
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing*. Baltimore: Warwick and York.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of human intelligence*. New York: Viking. DOI.10.1027//1015-5759.17.1.1
- Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J. & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, pp. 1-16.
- Tamayo, M. (1999). *El proyecto de investigación. Serie Aprender a Investigar*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Thurstone, L. L. & Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 171-186. DOI:10.11600/1692715x.1219110813
- Villanueva, R. & Valenciano, G. (2012, p. 49). *El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado*. *Educare*, 16 (3), pp. 49-75.
- Wechsler, D. (1940). Non intellectual factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, pp. 444-445. DOI.10.1037/H0060613
- Wundt, W. (1889). *Sistema de Filosofía Científica. Fundamentos de Metafísica basada en las Ciencias Positivas*. Madrid. Daniel Jorro.
- Wundt, W. (1912). *Elementos de Psicología de los Pueblos. Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad*. Madrid. Alta Fulla.