

Las emociones y sus dimensiones en escolares de Educación Primaria.

(Emotions and their dimensions in Primary Education.)

Marta Vargas Salvador
Universidad de Jaén (España)

Páginas 136-148

Fecha recepción: 12-01-2018

Fecha aceptación: 30-03-2018

Resumen.

Este estudio describe una investigación que está basada en el conocimiento que tienen de Inteligencia Emocional los escolares de Educación Primaria ($N= 96$) de dos centros educativos distintos situados cerca de una provincia andaluza. El instrumento utilizado es el cuestionario versión reducida CEE-R (Álvarez y GROP, 2006). Los objetivos principales de esta investigación son analizar si existen correlaciones entre las dimensiones consideradas (Conciencia y Control Emocional, Autoestima, Habilidades socio-emocionales y Habilidades de vida y Bienestar subjetivo) y si existen diferencias de medias en función de las variables (género, curso y centro). No se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones del estudio.

Palabras-clave: emociones; inteligencia emocional; educación; evaluación

Abstract.

This study describes an investigation is base on the knowledge which pupils have of Emotional Education in primary education ($N=96$) from two different schools in a province. The instrument used is the CEE-R short version questionnaire (Alvarez and GROP, 2006). The main purposes of this research are to analyze the correlation among the studied dimensions (Awareness and Emotional Control, Self-esteem, social-emotional skills and life skills and subjective welfare) and means different according to the sociodemographic variables considered (gender, year and education center). The findings revel there aren't significant statistically differences among the dimensions of the study.

Keywords: emotions; emotional intelligence; education; assessment

1.-Introducción.

Las emociones son una parte esencial del ser humano, que la mayoría de las veces no se le dan la importancia que merecen. Puesto que a menudo tratamos de evadirlas o no las ponemos de manifiesto. Bisquerra (2004) define la Educación Emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que desea potenciar el desarrollo emocional como elemento imprescindible para el desarrollo cognitivo siendo ambos los elementos necesarios del desarrollo de la persona integral. Bisquerra (2004), también se interesa por el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el fin de ayudar al sujeto a desarrollar la capacidad de afrontar con éxito los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo esto contribuye a desarrollar la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional guarda una estrecha relación con la racionalidad humana, es decir, constituye lo que se denomina Inteligencia Emocional (IE). Goleman (2014) entiende que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que nos permiten mostrar, expresar y controlar los sentimientos de uno mismo en cualquier terreno, tanto en el personal como en el terreno social, ya que, es de importancia saber qué es lo que una persona siente y poder verse a sí mismo y a los demás de forma objetiva y positiva.

La importancia que se la ha atribuido a la inteligencia emocional ha dado lugar a diversos estudios que tratan sobre el aprendizaje social y emocional (Eliás, 1997; 2000; 2001), así como el desarrollo progresivo de las competencias socio-emocionales (Saarni, 1999; 2000).

Numerosas investigaciones (Aluja y Blanch, 2004; Pena y Repetto, 2008) han mostrado, por una parte, que el alumnado con mayor éxito académico tiene mayor nivel de competencias socio-emocionales y por otro lado, aquellos alumnos y alumnas que poseen un bajo rendimiento académico es debido a su baja adaptación social.

De acuerdo con Molero, Ortega-Álvarez y Moreno (2010) desde el siglo XX se ha incrementado el interés por desarrollar las emociones en el ámbito educativo. No solo es de gran importancia conocer, aprender a expresar y controlar nuestros sentimientos y emociones sino que deben ser educados en los centros educativos para poder manifestarlos de una manera exhaustiva y que nos ayuden así a poder establecer relaciones sociales en nuestra vida cotidiana. Por tanto si queremos formar a individuos competentes, capaces de resolver problemas a lo largo de su vida y puedan adaptarse a una realidad compleja y rápidamente cambiante es necesario incluir en el currículum la educación emocional como una asignatura transversal.

Cabe destacar, además de las consideraciones anteriores, algunos modelos basados en las competencias emocionales. Principalmente el modelo del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la universidad de Barcelona, que se fundó en 1997 con objeto de indagar sobre orientación psicopedagógica en

general y sobre la educación emocional en particular. Está compuesto por cinco grandes competencias: 1) conciencia emocional, se trata de conocer tanto las propias emociones como las de los demás; 2) regulación emocional lo que significa dar una solución apropiada a las emociones que experimentamos; 3) autonomía emocional, el individuo tiene la capacidad de que los estímulos del entorno que le rodea no les afecten por lo tanto, se trata de un equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación; 4) competencia social engloba a un conjunto de habilidades, actitudes y valores que favorecen tanto la construcción del bienestar personal como social; 5) habilidades para la vida y el bienestar cuyo bien es promover las relaciones interpersonales, (Bisquerra, 2008).

1.2.-Objetivos.

Una vez realizada una revisión teórica sobre nuestro estudio, los objetivos que nos planteamos, con carácter general, son los siguientes:

1. Recoger información sobre el nivel de desarrollo de la IE que poseen los escolares de Educación Primaria.
2. Establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del cuestionario versión reducida CEE-R (Álvarez y GROPE, 2006):
Conciencia y Control Emocional, Autoestima, Habilidades socio-emocionales y Habilidades de vida y Bienestar subjetivo en función del género.
3. Estudiar la existencia de diferencias significativas entre las distintas dimensiones del instrumento considerado en función del curso en el que se encuentran actualmente los individuos (5º vs. 6º) de Educación Primaria.
4. Analizar si existen diferencias significativas a nivel estadístico en las cuatro dimensiones del instrumento considerado en función del centro educativo en el que se ha llevado a cabo dicho instrumento.

2.-Método

2.1.-Participantes.

La muestra invitada del estudio estaba formada por 125 (n=125) escolares de dos colegios distintos. Los estudiantes se encontraban cursando la etapa de educación primaria concretamente 5º y 6º y, de forma voluntaria, complementaban el instrumento de evaluación. Finalmente, la muestra productora de datos estuvo compuesta por 96 estudiantes (n=96), 68 del centro 1 y 28 del centro 2, puesto que el resto de compañeros y compañeras no trajeron la autorización firmada por sus padres. La distribución de la muestra por género y curso del centro 1 se puede apreciar en la Tabla 1; y para el centro 2 se puede ver en la Tabla 2. La edad media de los participantes es de 10.68 (\pm . 65).

Tabla 1. Distribución de la muestra por género y curso del centro1.

	5º Primaria	6º Primaria	Total
Hombre	15 (38.46%)	9 (31.03%)	24 (35.29%)
Mujer	24 (61.54%)	20 (68.96%)	44 (64.70%)
Total	39 (57.35%)	29 (42.64%)	68 (100%)

Tabla 2. Distribución de la muestra por género y curso del centro 2.

	5º Primaria	6º Primaria	Total
Hombre	6 (42.85%)	7 (50%)	13 (46.43%)
Mujer	8 (57.14%)	7 (50%)	15 (53.57%)
Total	14 (50%)	14 (50%)	28 (100%)

2.2.- Instrumento de evaluación.

El recurso de recogida de información empleado ha sido el Cuestionario de Educación Emocional en su adaptación a la versión corta CEE-R (Álvarez y GROP, 2006 (ver anexo I). El cuestionario está orientado a estudiantes de Educación Primaria (escolares de más de 7-8 años). Los participantes contestan a 20 ítems que evalúan las emociones y sentimientos a través de una escala politómica de 4 puntos (1=Rara vez), (2=Algunas veces), (3=Con frecuencia), (4=Siempre) (e. g. "Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedir perdón", "Me gusta tal y como soy", "Me siento triste sin ningún motivo", "Organizo bien mi tiempo libre"). Esta escala está formada por cuatro dimensiones que se caracterizan por unos niveles aceptables de fiabilidad: 1) Conciencia y control emocional ($\alpha=.88$); 2) Autoestima ($\alpha=.78$); 3) Habilidades socio-emocionales ($\alpha=.67$); y 4) Habilidades de vida y bienestar subjetivo ($\alpha=.73$). Cada factor está formado por 5 ítems, por lo tanto, el primer factor constituido por 5 ítems está relacionado con la dimensión Conciencia y Control emocional, el segundo factor está vinculado por 5 ítems de la dimensión Autoestima, el tercer factor es determinado por 5 ítems de la dimensión Habilidades socio-emocionales y por último, el cuarto factor está formado por 5 ítems que corresponden a la dimensión Habilidades de vida y bienestar subjetivo.

2.3.-Procedimiento.

Una vez explicado el propósito de la investigación a los tutores implicados, contando con su aprobación, se procede a repartir las autorizaciones al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º) para que las familias muestren su grado de acuerdo o desacuerdo para la realización del instrumento de evaluación. Al día siguiente en colaboración de los tutores se procede a la recogida de autorizaciones y posteriormente a la distribución del cuestionario, que se realiza durante el transcurso de una de sus clases teóricas. Los participantes completaron el cuestionario CEE-R (versión reducida) de Álvarez y GROU (2006), de forma anónima, en presencia de sus tutores, indicando su género (hombre o mujer), edad (expresada en años) y curso (5º ó 6º). Antes de responder a los ítems del cuestionario se explicaron las normas de cumplimentación del mismo y durante la realización de dicho instrumento se aclararon todas y cada una de las dudas que surgieron.

3.-Análisis de datos.

El procedimiento de análisis de datos se lleva a cabo mediante dos fases. Por un lado, para averiguar el análisis de corte más cuantitativo, se utiliza el programa Microsoft Excel donde se vuelcan las respuestas de los sujetos con la finalidad tanto de ordenar como clasificar los datos. Posteriormente, para el análisis estadístico se utiliza el programa IBM SPSS Statistics para Mac. La prueba paramétrica para estudiar las relaciones entre dimensiones ha sido la prueba *t* de Student para muestras independiente con el fin de realizar comparaciones entre las medias, verificándose los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. Todos los procedimientos que se han llevado a cabo se han ejecutado con un nivel de fiabilidad del 95%.

4.-Resultados.

En función de los objetivos planteados en nuestro estudio a continuación se presentan los resultados (estudio descriptivo, diferencias de medias y correlaciones entre dimensiones en función de las variables sociodemográficas consideradas).

4.1.-Estudio descriptivo.

Una vez obtenidos los resultados en cada uno de los factores del cuestionario versión reducida CEE-R (Álvarez y GROU, 2006), se puede apreciar que la muestra manifiesta la puntuación más alta en la dimensión Autoestima ($M=34.4893$; $DT=\pm 4.12708$) seguida de la de Habilidades de vida y bienestar subjetivo ($M=30.9153$; $DT=\pm 5.46777$) y Habilidades socio-emocionales ($M=30.5524$; $DT=\pm 3.99329$). Sin embargo la puntuación más baja ha sido en la dimensión Conciencia y control emocional ($M=14.0802$; $DT= \pm 4.12708$) (ver tabla 1).

TABLA 1. Estadísticos descriptivos. Medias y desviaciones típicas por dimensiones

	N	Media	Desv. Típ.
Conciencia y control emocional	96	14.0802	±4.12708
Autoestima	96	34.4893	±5.43388
Hab. socio-emocionales	96	30.5524	±3.99329
Hab. de vida y bienestar subjetivo	96	30,9153	±5.46777

4.2.-Diferencias en función del género.

En cuanto a la variable género (hombres vs. mujeres), el análisis de diferencias de medias nos indica que la puntuación es más alta para las mujeres en tres dimensiones: Autoestima (M=17.81; DT=±2.19 vs. M=16.68; DT=±3.24), Habilidades de vida y bienestar subjetivo (M=15.92; DT=±2.39 vs. M=15; DT=±3.07) y Habilidades socio-emocionales (M= 15.53; DT=±1.88 vs. M=15.03; DT=±2.11), siendo más alta la puntuación para los hombres en la dimensión Conciencia y control emocional (M=7.35; DT=±2.14 vs M=6.73; DT=±1.99) (ver tabla 2).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos en función del género

	Género	N	Media	Desviación típ.
Conciencia y control emocional	Hombre	37	7.3514	±2.13719
	Mujer	59	6.7288	±1.98989
Autoestima	Hombre	37	16.6757	±3.24083
	Mujer	59	17.8136	±2.19305
Hab. Sócio emocionales	Hombre	37	15.0207	±2.11459
	Mujer	59	15.5254	±1.87870
Hab. de vida y bienestar subjetivo	Hombre	37	15.0000	±3.07318
	Mujer	59	15.9153	±2.39459

Para establecer si las diferencias en función de la variable género (hombres vs. mujeres) son significativas hemos realizado una prueba de diferencias de medias (*t* Student). No hemos encontrado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones (conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socio-emocional, habilidad de vida y bienestar subjetivo) [$t(94) < 1.9$; $p > .0'5$].

4.3.-Diferencias en función del curso.

En relación a la variable curso (5º vs. 6º), el análisis de resultados nos muestra que la puntuación es más alta para los estudiantes que se encuentran cursando quinto en dos de las dimensiones: Conciencia y control emocional (M=7.23; DT=±2.15 vs.

M=6.65; DT=±1.91) y Habilidades de vida y bienestar subjetivo (M= 15.75; DT=±3.08 vs. M= 15.33; DT=±2.16); sin embargo, la puntuación es más alta para los estudiantes de sexto en las otras dos dimensiones: Autoestima (M=17.42; DT=±2.34 vs. M=17.34; DT=±2.96) y Habilidades socio-emocionales (M=15.53; DT=±1.84 vs. M=15.17; DT=±2.08) (ver tabla 3).

TABLA 3. Estadísticos descriptivos en función del curso

	Curso	N	Media	Desviación típica
Conciencia y control emocional	5º	53	7.2264	±2.15408
	6º	43	6.6512	±1.91341
Autoestima	5º	53	17.3396	±2.96092
	6º	43	17.4186	±2.34249
Hab. socio-emocionales	5º	53	15.1698	±2.08231
	6º	43	15.5349	±1.84325
Hab. de vida y de bienestar subjetiv	5º	53	15.7547	±3.07537
	6º	43	15.3256	±2.15717

En el caso de la variable curso (5º vs 6º) tampoco hemos encontrado diferencias significativas en las dimensiones consideradas en ningún caso. [$t(94) < 1.9$; $p > .05$ ns].

4.4.-Diferencias en función del centro.

En relación a la variable centro (Centro 1, CEPR Virgen de la Villa vs. Centro 2, CEIP Cándido Nogales), el análisis de resultados nos muestra que la puntuación es más alta para el centro 1, CEPR Virgen de la Villa en las tres dimensiones siguientes: Autoestima (M= 17.75; DT=±2.78 vs. M=16.46; DT=±2.25), Habilidades socio-emocionales (M=15.46; DT=±1.96 vs. M=15.04; DT=±2.03) y Habilidades de vida y bienestar subjetivo (M=15.69; DT=±3.04 vs. M=15.25; DT=±1.58); sin embargo la puntuación es más alta para el centro 2, CEIP Cándido Nogales en la dimensión Conciencia y control emocional (M=7.50; DT=±1.91 vs. M=6.75; DT=±2.33) (ver tabla 4).

TABLA 4. Estadísticos descriptivos en función del centro

	Centro	N	Media	Desviación típica
Conciencia y control emocional	1	68	6.7500	±1.91128
	2	28	7.5000	±2.33333
Autoestima	1	68	17.7500	±2.77717
	2	28	16.4643	±2.25228
Hab.socio-emocionales	1	68	15.4559	±1.95802
	2	28	15.0357	±2.02726
Hab. de vida y de bienestar subjetivo	1	68	15.6912	±3.04326
	2	28	15.2500	±1.57821

En relación a la variable centro, hemos encontrado diferencias significativas tan solo en la dimensión Autoestima siendo favorable el centro 1 [$t(94) = 2.171$; $p = .032$; $p < .05$].

5.-Discusión de los resultados.

Los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación en cuanto a la variable género no coinciden con los encontrados por Molerero, Ortega-Álvarez y Moreno-Romero de Ávila (2010). Estos autores utilizaron la versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal y Ramos, 2005) para medir la IE de una muestra de 704 estudiantes de la titulación de magisterio de la Universidad de Jaén. Dichos autores encontraron significatividad en la subescala Percepción o Atención a los sentimientos a favor de las mujeres y en la subescala Regulación o Reparación en las emociones a favor de los hombres.

También consideramos interesante comparar los resultados obtenidos en nuestro estudio con los que obtuvieron Pena, Rey y Extremera (2012), que utilizaron la versión castellana del Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong and Law, 2002) para delimitar si existen diferencias significativas en la IE de 349 docentes de Infantil y Primaria para la variable género. Los resultados de este estudio afirman que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción emocional interpersonal a favor de estas últimas, con lo que podemos afirmar que no coincidimos con los resultados obtenidos en nuestro estudio, ya que nosotros no hemos encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Así mismo, cabe destacar el estudio realizado por Valadez-Sierra, Borges del Rosal, Ruvalcaba-Romero, Villegas y Lorenzo (2013) quienes utilizaron el Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) para medir la IE de una muestra de 129 estudiantes universitarios, obteniendo diferencias significativas a favor de las mujeres. Después de analizar los resultados obtenidos en diferentes investigaciones que miden la IE utilizando distintos instrumentos de medida, podemos confirmar que las mujeres presentan mayor IE interpersonal que los hombres.

Tras analizar detenidamente los resultados obtenidos en nuestro estudio y realizar una revisión bibliográfica no hemos encontrado estudios que determinen si existen diferencias significativas en IE, para las dimensiones estudiadas en nuestro estudio (Conciencia y control emocional, Autoestima, Habilidades socio-emocionales y Habilidad de vida y bienestar subjetivo), en función de las variables curso y centro. Sin embargo los resultados obtenidos en nuestra investigación muestran que únicamente hay diferencias significativas en el alumnado del centro 1 en la dimensión Autoestima ya que en la variable curso no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones consideradas.

6.-Conclusión.

Según Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, los docentes que son capaces de disminuir sus estados emocionales negativos y alargar los positivos, son aquellos que utilizan una serie de estrategias de afrontamiento centrado en las emociones o estrategias de afrontamiento cognitivo del problema. Así mismo Folkman y Lazarus, 1984, sostienen que los sujetos que saben cuando evaluar una situación como incontrolable y abandonan sus esfuerzos por cambiarla, evitando situaciones de estrés, llevan a cabo estrategias de afrontamiento centradas en las emociones. Algunos estudios específicos de docentes españoles indican que la afectación del SQT (Síndrome por estar Quemado por el Trabajo) implican una baja realización personal por parte del profesorado (Durán, Extremera y Rey, (2001)). El SQT ha sido considerado como el resultado de una situación crónica de estrés negativo, generado progresivamente por la interacción negativa entre las características tanto personales como del entorno laboral (Maslach et al., 2001).

Son muchos los estudios que afirman que hay una estrecha relación entre las competencias socio-emocionales y el acoso escolar. Autores como Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins (2000) reclaman la atención que presentan los jóvenes en conductas agresivas, consumo de drogas y alcohol, intentos de suicidio, posesión de armas y conducta sexual inadaptada. Steiner, (1998); Goleman, (2014), van más allá, y es que cuando estamos educados emocionalmente somos capaces de manejar situaciones emocionales difíciles que a menudo desembocarían en peleas, además de saber identificar los sentimientos del adversario.

Todas estas evidencias demuestran la necesidad de que el profesorado desarrolle un IE que le permita afrontar cualquier situación estresante con éxito y así poder impartir las emociones en los escolares de una manera más exhaustiva. En este sentido, el número de investigaciones centradas en la relación entre emociones y salud han ido aumentando en los últimos años (Ryff y Singer, 1998; Fernández-Abascal, 2003; Carpena 2008, entre otros). Coincidimos con (Molero, Ortega-Álvarez y Moreno) en la importancia de la IE en el ámbito educativo, para el desarrollo íntegro del alumnado la afectividad y las emociones juegan un papel imprescindible en la educación.

Estamos de acuerdo con Parker, Hogan, Majesti, (2004) quienes utilizan la competencia emocional como variable predictora de alto o bajo rendimiento académico. Igualmente, Schutte et al. (2000) afirma que los adolescente que tienen cierto grado de escasez en el desarrollo de competencias emocionales suelen ser vulnerables y desventajados. Extremera y Ramos (2003), se centraron en estudiar el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes.

Estas evidencias refuerzan nuestra opinión sobre la necesidad de un cambio en el currículum de Educación Primaria, que potencie la IE por encima de otros contenidos conceptuales para que los escolares puedan adquirir más fácilmente las emociones.

Del mismo modo, vemos la necesidad de que los centros educativos inicien cursos para los escolares con el objetivo de enseñarles estrategias de desarrollo socio-emocional para su formación.

Consideramos que la IE es un campo demasiado amplio así como importante e interesante por lo que animamos a seguir investigando a las futuras generaciones al respecto. Por lo tanto, proponemos como futuras investigaciones y mejora del presente estudio, la ampliación de aplicación a estudiantes de educación primaria de otros colegios, para comparar las competencias socioemocionales, pudiendo así establecer mejoras en el currículum de aquellos centros educativos en los que sus escolares no desarrollen dichas competencias.

Para finalizar, queremos destacar que el colegio además de ser el lugar donde los escolares pasan la mayor parte del día, es donde se les enseñan y aprenden a formarse como personas adultas y civilizadas. Por lo tanto, un centro educativo debe estar orientado no sólo a transmitir conocimientos teóricos sino también a fomentar el desarrollo de competencias de manera que el alumnado sepa desenvolverse y afrontar con éxito las situaciones y los problemas que se le presenten a lo largo de su vida.

6.-Bibliografía.

- Álvarez, M. y GROPE (2006). Cuestionario de Educación Emocional. En M. Álvarez (Coord.), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (pp. 193-225). Bilbao: Praxis.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425.
- Becoña, E., López, A., Fernández del Río, E., Martínez, U., Fraga, J., Osorio, Arrojo, M., López, F. y Domínguez, M. N. (2011). ¿Tienen una personalidad distinta los adolescentes consumidores de psicoestimulantes? *Psicothema*, 23(4), 552-559.
- Berrios, P., López-Zafra, E., y Pulido, M. (2014). EQI-VERSIÓN CORTA (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- Bisquerra, R & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.

- Bisquerra, R. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En M. J. Iglesias (Ed.): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (pp. 121-161). A Coruña, Universidad da Coruña.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Capella, M. E. y Andrew, J. D. (2004). The relationship between counselor job satisfaction and consumer satisfaction in vocational rehabilitation. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 47(4), 205-215.
- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. En R. D. Lane y L. Nadel (eds.). *Cognitive Neuroscience of Emotion*, (pp. 12-23). Nueva York. Oxford University Press.
- Durán, Ma. A., Extremera, N. & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 45-62.
- Elias, M., et al. T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Fernández Abascal, E. G., et al. (2003). *Emoción y motivación humana. La adaptación humana*. Barcelona. Ramón Areces.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-166. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

- Grills, A. E. (2007). Long-term relations among peer victimization and internalizing symptoms in children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(3-B), 1927.
- Judget, T.; Bono, J.; Thoresen, C.Y Patton, C. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- Lopes, P. N., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C., Wang R.J.E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers and College press.
- Martínez, I. M. & Salanova, M. (2009). Recursos personales: inteligencia emocional y afrontamiento. En M. Salanova (Dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 123-147). Madrid: Síntesis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Molero, D. y Ortega, F. (2011). Inteligencia Emocional Autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 47-61.
- Molero, D., Ortega Álvarez, F., y Moreno Romero de Ávila, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Ortega Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majesti, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. (2004). Academic achievement in High school: Does emotional intelligence matter? *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
- Pena Garrido, M. y Repetto Talavera, E. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95.

- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360.
- Valadez-Sierra, M. D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.