

Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior

Jesús Marcos Segura-Martín

U.E. Américo Vespucio-UNED (España)
jmsegur@yahoo.es

Maria Luz Cacheiro-González

UNED (España)
mlcacheiro@edu.uned.es

María Concepción Domínguez-Garrido

UNED (España)
cdominguez@edu.uned.es

Resumen

El conocimiento de las habilidades emocionales de nuestros estudiantes y los factores que influyen sobre estas nos permitirá formular estrategias que mejoren los logros académicos de los estudiantes, mejorar el comportamiento y la calidad de las relaciones en su entorno educativo.

La presente investigación tiene por objetivo diagnosticar las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior para determinar relaciones entre habilidades emocionales, su relación con los efectos del género, contexto geográfico y edad.

Hemos realizado una investigación con diseño de campo, apoyada en cuestionarios, entrevistas y observaciones. Los niveles de investigación han sido exploratorio, descriptivo y correlacional. La población estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria y estudiantes de los primeros semestres de formación técnica superior (entre 15 a 25 años), pertenecientes a instituciones educativas venezolanas. Se utilizó un muestreo intencional de 441 alumnos. El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario de emociones, basado en el modelo de Goleman y validado a partir de diferentes estrategias.

Recepción: 2014-02-11 | Envío a pares: 2014-06-24 | Aceptación por pares: 2015-02-09 | Aprobación: 2015-03-09

DOI: [10.5294/edu.2015.18.1.1](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.1)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Segura-Martín, J. M., Cacheiro-González, M. L. y Domínguez-Garrido, M. C. (2015). Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Educ. Educ.* Vol. 18, No. 1, 9-26. DOI: [10.5294/edu.2015.18.1.1](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.1)

Los principales hallazgos de la investigación revelan la existencia de diferencias estadísticas significativas entre las habilidades emocionales de los estudiantes por género; entre ellas, las habilidades emocionales de autocontrol y competencia social fueron las menos favorecidas.

Palabras clave

Inteligencia emocional, habilidades emocionales, formación superior, conciencia emocional (Fuente: Tesaurus de la Unesco).

A Study of the Emotional Skills of Venezuelan Students in High School and Advanced Vocational Training

Abstract

Having knowledge of the emotional skills of our students and the factors influencing them allow us to develop strategies to improve students' academic achievement, their behavior and the quality of relationships in their educational environment.

This research was designed to diagnose the emotional skills of Venezuelan students who are attending high school or advanced vocational training to determine the relationships that exist between emotional skills and how they connect to the effects of gender, geographical context and age.

The authors carried out a field study supported by questionnaires, interviews and observations. The levels of this research were exploratory, descriptive and correlational. The population consisted of high school students and students of their first semesters of advanced vocational training (between 15-25 years of age) at Venezuelan schools. Purposive sampling of 441 students was used. The data collection instrument was a questionnaire about emotions, based on the Goleman model and validated using different strategies.

The principal findings of the study reveal the existence of significant statistical differences between the emotional skills of students according to gender. Among them, emotional skills for self-management and social competence had the most shortcomings.

Keywords

Emotional intelligence, emotional skills, higher education, emotional awareness (Source: UNESCO Thesaurus).

Um estudo sobre as habilidades emocionais de estudantes venezolanos de ensino médio e de formação técnica superior

Resumo

O conhecimento das habilidades emocionais de nossos estudantes e os fatores que influem sobre estas nos permitirá formular estratégias que melhorem as realizações acadêmicas dos estudantes e também o comportamento e a qualidade das relações em seu ambiente educativo.

A presente pesquisa tem por objetivo diagnosticar as habilidades emocionais de estudantes venezolanos de ensino médio e de formação técnica superior para determinar as relações entre habilidades emocionais, sua relação com os efeitos do gênero, contexto geográfico e idade.

Realizou-se uma pesquisa com desenho de campo, apoiada em questionários, entrevistas e observações. Os níveis de pesquisa foram exploratório, descritivo e correlacional. A população foi composta por estudantes de ensino médio e estudantes dos primeiros semestres de formação técnica superior (entre 15 a 25 anos), pertencentes a instituições educativas venezuelanas. Utilizou-se uma amostra intencional de 441 alunos. O instrumento de coleta de dados foi um questionário de emoções, baseado no modelo de Goleman e validado a partir de diferentes estratégias.

As principais descobertas da pesquisa revelam a existência de diferenças estatísticas significativas entre as habilidades emocionais dos estudantes por gênero; entre elas, as habilidades emocionais de autocontrole e de competência social foram as menos favorecidas.

Palavras chave

Inteligência emocional, habilidades emocionais, formação superior, consciência emocional (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

El Informe sobre Desarrollo Humano 2013, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), señala que la tasa de homicidios en la República Bolivariana de Venezuela es de 45,1 por cada 100 mil habitantes (el valor promedio en América Latina y del Caribe es 22,2). Según el diario *El Universal* (2013), los índices de violencia que azotan actualmente a Venezuela han venido afectando de manera directa a los jóvenes entre 0 y 17 años. En las entidades donde hay más población, existe mayor incidencia delictiva en los niños, las niñas y los adolescentes, los cuales en muchos de los casos terminan en muertes violentas. El mismo diario señaló que los homicidios son la primera causa de muerte en jóvenes venezolanos. El estado Miranda es el segundo, después del Distrito Metropolitano de Caracas, con los índices más altos de crímenes violentos y homicidios en Venezuela.

En nuestra experiencia docente en instituciones de Los Teques (capital del estado Miranda) y en el Distrito Metropolitano de Caracas, hemos observado en las aulas una serie de dificultades como, por ejemplo, bajo rendimiento académico, clases bullísticas, alumnos poco disciplinados, elevado número de inasistencias, violencia verbal y no verbal entre alumnos, peleas por cosas insignificantes, llanto y nerviosismo a la hora de presentar exámenes o presentaciones orales. En nuestra opinión, algunas de estas conductas sugieren la carencia de una o más habilidades emocionales. Creemos que dentro de las estrategias docentes para la escuela del siglo XXI, es necesario incluir el desarrollo de las habilidades emocionales de los discentes, profesores y directivos para otorgarles las herramientas que facilitan la comunicación y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado. Las emociones son uno de los factores más importantes de la conducta del ser humano y, en un gran número de ocasiones, lo que hacemos está determinado más por nuestras emociones que por la razón (Goleman, 1998).

La competencia emocional es factor esencial para la prevención, el desarrollo personal y social, y una capacidad básica para la vida (Alonso y Gallego, 1999; Bisquerra, 2003). En este orden de ideas, Caplan *et al.* (1992) y Cohen (1999), citados por Vandervoort (2006), señalan que la inclusión de clases de inteligencia emocional en el plan de estudios de la escuela primaria y secundaria ha sido eficaz en el aumento de este tipo de inteligencia y en la reducción de los problemas emocionales y del comportamiento que pueden interferir con el proceso de aprendizaje. El desarrollo intelectual y emocional, y el rendimiento académico, son interdependientes. Estudiantes con elevada inteligencia emocional tienden a ser más prosociales, tienen un mejor rendimiento escolar y mejor comportamiento. Las sensaciones y las emociones positivas pueden aumentar grandemente el proceso de aprendizaje; pueden mantener al principiante en la tarea y proporcionar un estímulo para el nuevo aprendizaje. Asimismo, conductas como el abandono escolar, emociones negativas, el bajo rendimiento, consumo de drogas y la delincuencia juvenil se han relacionado con la ausencia de competencias sociales (Serrano, 2006; Gil-Olarte *et al.*, 2006; Kimbrough, 2008; Ruiz, 2008).

El desarrollo de la inteligencia emocional en nuestros centros educativos es de vital importancia, debido a que contribuye a mejorar las bases para una mejor convivencia escolar. La inteligencia emocional también es importante para una comunicación gerencial efectiva dentro de las instituciones educativas. Así, por ejemplo, Singh y Manser (2008) investigaron la relación entre la inteligencia emocional de los directores de instituciones educativas y la satisfacción de los educadores en su ambiente colegial. Los resultados de esta investigación indicaron que los educadores se sentirían satisfechos en la escuela si sus directores crearan la oportunidad de desarrollar sus capacidades en un ambiente que consolide la comunicación eficaz, relaciones sanas, empatía y confianza, y desean ser dirigidos por directores que se sienten confiados en su papel, que

mantienen autodominio, son adaptables, flexibles y que hacen frente al futuro con optimismo.

Existen pocas dudas de que para ser exitoso se deben desarrollar las habilidades de comunicación efectiva, gestionar la interacción social y las relaciones sociales. El desarrollo de las habilidades emocionales es un medio idóneo para aumentar la capacidad de asimilación y comprensión de las interacciones humanas y dar sentido a las acciones y relaciones con otras personas (Lozano *et al.*, 2010). Cuanto más experto sea el profesor en gestionar sus emociones mejor entenderá las necesidades de los estudiantes, formará una fuerte unión con sus alumnos y colegas, reducirá la tensión, gestionará mejor el tiempo y alcanzará sus metas (Neptune, 2008; Riggio y Richard, 2008). En este mismo sentido, Fernández-Berrocal y Extremera (2009) señalan la necesidad de construir espacios educativos que permitan desarrollar las fortalezas individuales del alumnado para su crecimiento personal y social. Pero para ello, la escuela no puede funcionar como un oasis emocional en un entorno cerrado al cambio, sino como un centro dinamizador que trascienda su contexto y se extienda a la familia y a la sociedad. En este propósito, debemos señalar que la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales, en el rendimiento académico y laboral. Profesores emocionalmente inteligentes tienen en sus manos la capacidad de tratar con mayor éxito los contratiempos cotidianos a los que se enfrentan en el aula y promueven en otros sensaciones de seguridad para la resolución de problemas (Pérez, 2005; Castejón *et al.*, 2008; Cabello *et al.*, 2010).

Para Soriano y Franco (2010), una adecuada competencia emocional está asociada con niveles más altos de felicidad actual, mayor porcentaje de felicidad previa, niveles más elevados de afecto positivo, mayor satisfacción vital, mayor autoestima.

Además, una adecuada competencia emocional presenta una relación negativa con los niveles de depresión y ansiedad.

Diversas investigaciones resaltan la importancia de desarrollar la educación emocional de docentes y discentes (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Pena y Repetto, 2008; Soriano y Osorio, 2008; Molero, Ortega y Moreno, 2010). Las habilidades emocionales y sociales están relacionadas con el éxito y pueden ser mejoradas a través de programas de entrenamiento. Sin embargo, debido a que en nuestro sistema educativo ha existido un mayor interés por los aspectos cognitivos del aprendizaje que por el desarrollo de las habilidades emocionales de los discentes, encontramos pocos programas escolares y universitarios para educar las habilidades emocionales y desarrollar la inteligencia emocional de nuestros estudiantes. Según Gutiérrez (2010), la generalidad del alumnado de magisterio reconoce que la temática de las habilidades emocionales les ayuda enormemente en su formación como maestros, al tiempo que les ayuda a crecer personalmente. Siempre resulta ser un tema novedoso para los alumnos y nunca contemplado en los currículos de las diferentes etapas educativas por las que han pasado. Cabe agregar, que faltan investigaciones que relacionen la inteligencia emocional de Goleman y las teorías de los estilos de aprendizaje. También faltan investigaciones que relacionen las inteligencias múltiples de Gardner (2001) y los estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2004).

Elizondo (2011), al referirse a las competencias que debe tener un director académico universitario, considera que las habilidades emocionales de autoconciencia y empatía son intrínsecas a la manera como este manifiesta los talentos de relaciones humanas y lo ayudan a desarrollarse como una persona psicológicamente más saludable y mejor en términos generales.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se deduce que el conocimiento de la inteligencia

emocional de nuestros estudiantes permitirá predecir sus habilidades emocionales y, por tanto, formular estrategias que aumenten los logros académicos de los estudiantes, y mejorar el comportamiento y la calidad de las relaciones que rodean a cada estudiante en su entorno educativo. El desarrollo de habilidades emocionales en entornos educativos permitirá mejorar la convivencia escolar y no escolar entre la población joven y su rendimiento académico. En efecto, las investigaciones realizadas en la última década indican que la inteligencia emocional puede ser la influencia más importante para tener éxito en el trabajo y en nuestra vida personal, y sostienen que la interacción de los dominios cognoscitivos y emocionales desarrolla un aprendizaje eficaz.

En la literatura podemos encontrar diversas definiciones de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1998; Alcázar, 2001; Caruso y Solovey, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008; Segura, 2011). Todas estas definiciones no son excluyentes sino que se complementan unas a otras. En esta investigación nos basamos en el modelo de Goleman (1998) para definir la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia que muestra la posesión de habilidades de autoconciencia, empatía, motivación, autocontrol y competencia social, indispensables para resolver y precaver problemas y, por tanto, alcanzar un mayor desarrollo personal y profesional.

Cabe decir que en la literatura sobre inteligencia emocional se observa un gran interés en la elaboración de modelos e instrumentos de evaluación de dicha inteligencia. En efecto, existen diversos cuestionarios diseñados con el objeto de medirla. Trujillo y Rivas (2005) y Pérez, Petrides y Furnham (2007) hicieron una revisión de diversos cuestionarios para medir la inteligencia emocional y sus modelos. En esta investigación, el instrumento de recolección de datos ha sido un cuestionario de emociones basado en el modelo de Goleman (1998), adaptado al vocabulario de nuestros estudiantes y validado siguiendo diferentes estrategias, para determinar,

comparar y analizar las habilidades emocionales de 432 estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior, provenientes de cuatro instituciones de Caracas y dos instituciones de Los Teques (estado Miranda).

Objetivos

Diagnosticar las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior para determinar las relaciones entre habilidades emocionales y los efectos de género, contexto geográfico y edad en dichas habilidades.

Hipótesis de la investigación

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas en las habilidades emocionales de los estudiantes.

Hipótesis 2. Existe correlación entre las habilidades emocionales de los estudiantes.

Hipótesis 3. Existen diferencias significativas entre las habilidades emocionales de los estudiantes por contexto geográfico.

Hipótesis 4. Existen diferencias significativas entre las habilidades emocionales de los estudiantes por género.

Hipótesis 5. Los estudiantes de género femenino son emocionalmente más inteligentes que los de género masculino.

Hipótesis 6. Existe correlación lineal significativa entre las habilidades emocionales de los estudiantes y sus edades.

Metodología

Tipo de investigación

Hemos realizado una investigación con diseño de campo, apoyada en cuestionarios, entrevistas y observaciones. La metodología de la investigación utilizada ha sido exploratoria, descriptiva y correla-

cional. Tal como lo define Sampieri *et al.* (2009, p. 59-63), la investigación es exploratoria debido a que se requirió detectar los aspectos fundamentales de un problema poco estudiado en este contexto educativo o que no ha sido abordado con anterioridad, y encontrar los procedimientos adecuados para una investigación posterior más completa. Descriptiva, debido a que se determinan una serie de características como, por ejemplo, la inteligencia emocional, es decir, se caracteriza el objeto de estudio. Correlacional, debido a que se mide el grado de relación entre una o más variables.

Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de 3^a, 4^o y 5^o año de educación secundaria y estudiantes de los primeros semestres de formación técnica superior de las especialidades de fisioterapia e informática, pertenecientes a instituciones de Los Teques y Caracas.

Se utilizó un muestreo intencional o de conveniencia de 441 alumnos de bachillerato y formación técnica superior de edades entre 15-25 años; 9 cuestionarios de emociones fueron contestados de manera incompleta y fueron anulados. El total de cuestionarios de emociones analizados fue 432 (193 hembras y 239 varones), 62 alumnos fueron de los primeros semestres de formación técnica superior (FTS); 199 cuestionarios fueron aplicados en los Institutos Fernando de Magallanes, José Vicente de Unda y San Martín de Porres; 233 cuestionarios fueron aplicados en las otras instituciones, previa autorización y colaboración de la dirección. A los profesores y alumnos que tomaron el cuestionario se les explicaron los objetivos del mismo y la forma de contestarlo. Para realizar esta investigación se seleccionaron el Instituto VICTEGUI de Los Teques (secciones 4^oA, 4^oB, 5^oA y 5^oB de bachillerato), el Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta (Cultca) (alumnos de las secciones 4^o y 5^o de los primeros semestres de la carrera de fisioterapia), el Instituto de Ciencias Náuticas Fernando de Magallanes de Caracas (secciones 4^oH,

4^oI, 5^oJ y 5^oK de bachillerato), el Liceo José Vicente de Unda de Caracas (secciones 3^o, 4^o y 5^o de bachillerato), al Colegio San Martín de Porres de Caracas (secciones 3^o, 4^o y 5^o de bachillerato) y el Instituto Universitario de Tecnología Industrial Rodolfo Loero Arismendi con sede en Los Chaguaramos de Caracas (alumnos de los dos primeros semestres de la carrera de informática). Salvo Cultca, todas las otras instituciones son privadas. La selección de estas instituciones se basó en su representatividad en las zonas educativas a las que pertenecen y el ser profesor en algunas de estas instituciones nos facilitaba la aplicación del cuestionario de emociones y realizar un seguimiento a los alumnos.

Los resultados obtenidos fueron contrastados con las opiniones emitidas por el personal de aula y administrativo de amplia experiencia docente. Se realizaron veinte entrevistas.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario de emociones basado en el modelo de Goleman (1998) y validado siguiendo diferentes estrategias. Para evaluar las habilidades emocionales de empatía, motivación, competencia social, autoconciencia del primer nivel, autoconciencia del segundo nivel y autocontrol, el cuestionario fue organizado en cinco ítems por habilidad emocional para un total de 30 ítems, los cuales se responden sobre una escala tipo Likert de 5 puntos. Todos los ítems están distribuidos aleatoriamente. Los resultados del cuestionario se obtienen sumando los puntos correspondientes a cada ítem por habilidad emocional, siendo el máximo de puntos por habilidad emocional 25. La puntuación de cada ítem por habilidad emocional se plasma en una hoja que sirve para determinar la puntuación total de cada habilidad emocional. Una muestra parcial de este cuestionario de emociones se presenta en la tabla 1. En Segura (2011, pp. 94-96), se puede encontrar información más detallada sobre el cuestionario.

Lea cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones y realice su autoevaluación de acuerdo con la siguiente escala. Sea lo más sincero posible en su autoevaluación. Si está totalmente en desacuerdo marque 1. Si está en desacuerdo marque 2. Si no está de acuerdo ni en desacuerdo marque 3. Si está de acuerdo marque 4. Si está totalmente de acuerdo marque 5.	1	2	3	4	5
1. Soy consciente de las reacciones físicas (gestos, dolores, cambios súbitos) que señalan una reacción impulsiva o visceral.					
2. Admito de buena gana mis errores y me disculpo.					
3. No me aferro a los problemas, enfados o heridas del pasado, y soy capaz de dejarlos atrás para avanzar.					
4. Normalmente, tengo una idea exacta de cómo me percibe la otra persona durante una interacción específica.					
5. Hay varias cosas importantes en mi vida que me entusiasman, y lo hago patente.					
6. Tengo facilidad para conocer e iniciar conversaciones con personas desconocidas cuando tengo que hacerlo.					
7. Me tomo un descanso o utilizo otro método activo para incrementar mi energía cuando noto que mi nivel de energía está decayendo.					
8. No me cuesta demasiado asumir riesgos, pero con cierto grado de prudencia, es decir, asumir riesgos prudentes.					
9. Me abro a las personas en la medida adecuada, no demasiado, pero lo suficiente como para no dar la impresión de ser frío y distante.					
10. Puedo participar en una interacción con otra persona y captar bastante bien cuál es su estado de ánimo sobre la base de las señales no verbales que me envía.					

- Escriba sus puntuaciones para cada pregunta numerada en la categoría correspondiente.
- Sume las puntuaciones de cada categoría para obtener el total de ese factor específico de CE.

Tabla 1. Lista parcial de comprobación de la autoevaluación del CE

Autoconciencia	Empatía
1	4
7	10
13	16
19	22
25	28
Total autoconciencia:	Total de empatía:

Los datos fueron analizados e interpretados mediante el programa estadístico SPSS. Se hicieron ficheros para cada sección investigada en cada institución, y posteriormente fueron convenientemente fusionados para el análisis total. En todas las situaciones, se realizó un estudio exploratorio de normalidad aplicando las siguientes pruebas de normalidad: Test de Kolmogorov-Smirnov, histogramas, gráficos Q-Q de normalidad y diagramas de cajas y bigotes. Los resultados de estas pruebas de normalidad indicaron que los datos no seguían una distribución normal y fueron tratados mediante pruebas no paramétricas para comparar valores medios y determinar correlaciones entre variables. En los contrastes de hipótesis realizados, un valor de $p < 0,05$ fue tomado como una indicación de relación significativa entre variables o diferencia significativa entre los valores medios de la variable. Un valor de $p > 0,05$ fue tomado como una indicación de igualdad de

medias o relación no significativa entre las variables. El cuestionario fue sometido a pruebas de validez de datos, fiabilidad, análisis factorial y la opinión de expertos de la UNED de España.

Validación del cuestionario de emociones

Todos los datos, casos o variables pasaron las comprobaciones de validez. El análisis de fiabilidad de las seis habilidades emocionales o los seis elementos que constituyen el cuestionario a partir de las medias totales de sus treinta ítems, obtenidos con 432 cuestionarios, indicó un valor de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,859. Este valor es bueno para garantizar la fiabilidad del cuestionario

El cuestionario tiene los siguientes parámetros favorables para un análisis factorial. La matriz de correlación posee valores de significancia unilateral de 0,000, valor del determinante bajo (0,090), prueba de esfericidad de Bartlett con un nivel crítico de significancia de 0,000, medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,886 (se considera que un valor superior o igual a 0,8 es meritorio) y matrices antiimagen favorables (en todos los casos se obtuvieron valores superiores a 0,86 en la diagonal de la matriz de correlación antiimagen).

Para explicar el 79,08% de la varianza total se extrajeron tres factores. El 36,337% corresponde al primer factor, el 21,954% al segundo y el 20,728% al tercer factor. Estudiando las comunalidades obtenidas por el método de extracción (análisis de componentes principales), pudimos valorar que la variable empatía fue la peor explicada y el modelo solo es capaz de reproducir el 63,3% de su variabilidad original. Los otros valores obtenidos fueron: Autoconciencia 1: 0,968; Autoconciencia 2: 0,708; Autocontrol: 0,945; Motivación: 0,660 y Competencia social: 0,828.

La matriz de componentes rotados (método Varimax) permitió correlacionar el primer factor con competencia social (0,893), autoconciencia 2 (0,65), motivación (0,652) y empatía (0,636). El factor 2 está correlacionado con autocontrol (0,942) y el tercero,

con autoconciencia 1 (0,914). Como podemos observar, se obtuvieron en todos los casos factoriales superiores al 63%. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en una investigación anterior, realizada con una muestra de 294 estudiantes (Segura, 2011, p. 99).

Resultados y discusión

Prueba de normalidad

En la figura 1 se muestran los histogramas para cada habilidad emocional. En la tabla 2, se muestran los promedios de las habilidades emocionales, las desviaciones típicas, asimetría y curtosis.

Para realizar el contraste de hipótesis estadística hemos planteado las siguientes hipótesis nula y alternativa.

Hipótesis nula H_0 : los datos siguen una distribución normal.

Hipótesis alternativa H_a : los datos no siguen una distribución normal.

Rechazamos la hipótesis nula cuando $p < 0,05$.

Las pruebas de normalidad, citadas en el apartado Población y muestra, indicaron que no se cumple la hipótesis nula, es decir, los datos no siguen una distribución normal y deben ser tratados siguiendo pruebas no paramétricas.

En relación con la hipótesis 1: “Existen diferencias significativas en las habilidades emocionales de los estudiantes”

La hipótesis 1 fue contestada aplicando la prueba no paramétrica de Wilcoxon o prueba de dos muestras relacionadas para comparar, al 95% de intervalo de confianza ($\alpha = 0,05$), los valores promedios dados en la tabla 2. Las muestras están relacionadas debido a que se aplicó el mismo cuestionario para determinar simultáneamente las habilidades emocionales de un mismo grupo de alumnos.

Figura 1. Histogramas y curva normal

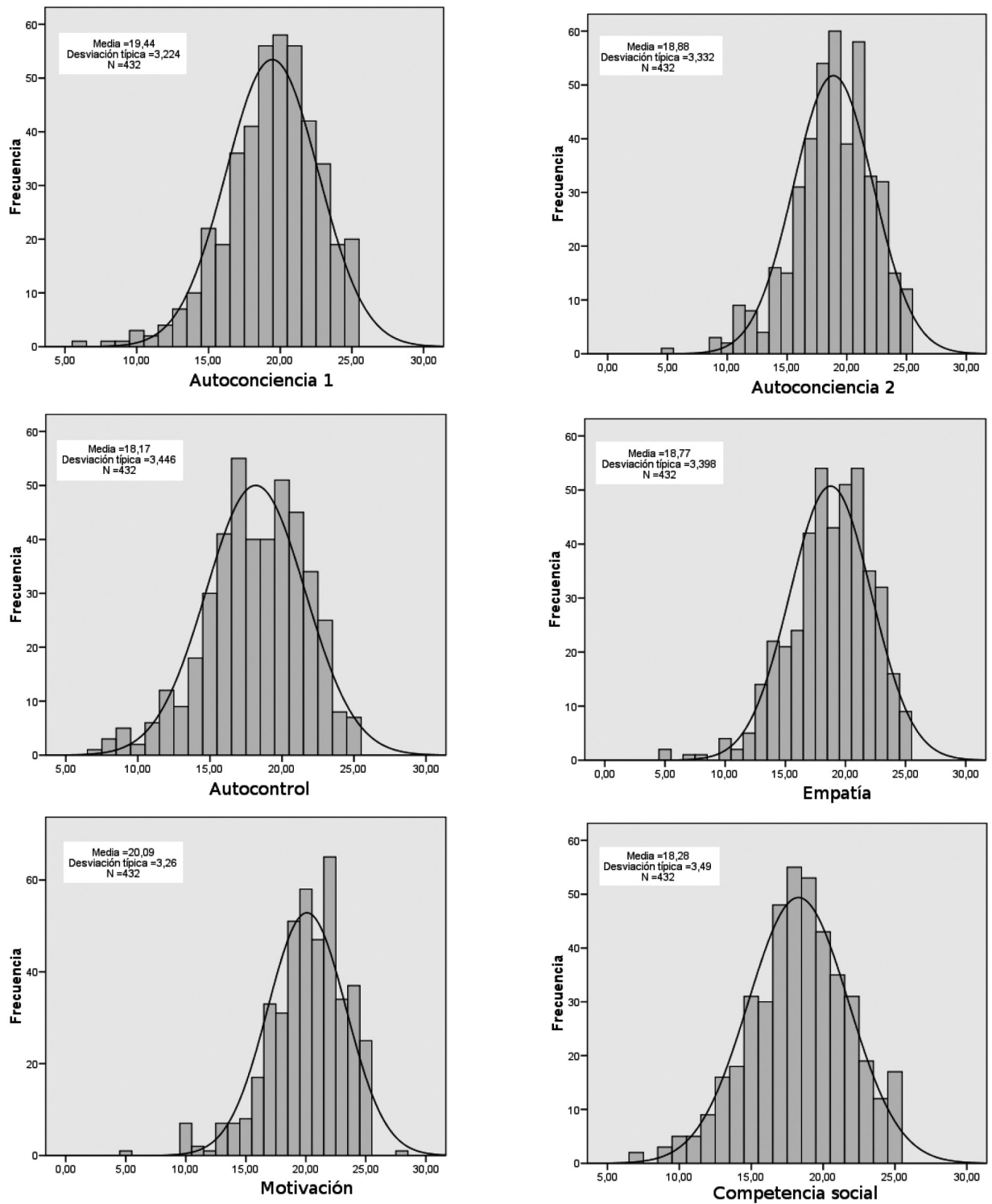


Tabla 2. Habilidades emocionales de estudiantes venezolanos

Habilidad emocional	N	Media	σ	Asimetría	Curtosis
Autoconciencia 1	432	19,44	3,22	-0,669	0,820
Autoconciencia 2	432	18,88	3,33	-0,627	0,634
Autocontrol	432	18,17	3,45	-0,495	0,151
Empatía	432	18,77	3,40	-0,682	0,860
Motivación	432	20,09	3,26	-0,892	1,432
Competencia social	432	18,28	3,49	-0,313	0,063

La prueba no paramétrica de Wilcoxon indicó que, salvo para las parejas empatía-autoconciencia 2 ($p = 0,891$) y competencia social-autocontrol ($p = 0,896$), existen diferencias significativas entre las otras habilidades emocionales. Por tanto, las habilidades emocionales de autocontrol y competencia social son las menos desarrolladas por los alumnos de bachillerato y FTS, y no existen diferencias significativas entre los valores medios de estas dos habilidades emocionales. La habilidad emocional con mayor puntuación fue motivación. En consecuencia, no se cumple la hipótesis para las habilidades emocionales de empatía-autoconciencia 2 y competencia social-autocontrol, debido a que no se encontraron diferencias significativas.

Un análisis por aula reveló que de las veinte aulas encuestadas, diecisiete presentaron el menor promedio en la habilidad emocional de autocontrol. La segunda habilidad emocional con menor promedio fue competencia social.

En relación con la hipótesis 2: “Existe correlación entre las habilidades emocionales de los estudiantes”

Para contestar la hipótesis 2 hemos utilizado el coeficiente de regresión no paramétrico de Rho de Spearman, dado en la tabla 3, y el siguiente contraste de hipótesis estadística:

Hipótesis nula: H_0 = no existe correlación entre las habilidades emocionales.

Hipótesis alternativa: H_a = existe correlación entre las habilidades emocionales.

Rechazamos la hipótesis nula si $p < 0,05$.

Como se aprecia en la tabla 3, todos los valores de significancia son inferiores a 0,05 y, por tanto, se rechaza la hipótesis nula, es decir, existe correlación positiva entre las habilidades emocionales de los estudiantes venezolanos.

En relación con la hipótesis 3: “Existen diferencias significativas entre las habilidades emocionales de los estudiantes por contexto geográfico”

Antes de realizar las comparaciones estadísticas se realizó un estudio exploratorio de normalidad para las muestras de Los Teques y Caracas. Los resultados de tal estudio indicaron que los datos no seguían una distribución normal.

Los promedios de las habilidades emocionales de los estudiantes de Los Teques fueron mayores que los de Caracas. Para determinar si estas diferencias en los promedios eran significativas, se aplicó la prueba de contraste de medias de Mann-Whitney ($\alpha = 0,05$) para dos muestras independientes. Los resultados de esta prueba indicaron que, entre los estudiantes de Caracas y los estudiantes de Los Teques, solo existen diferencias significativas en las habilidades emocionales de autoconciencia 1 ($p = 0,021$), autoconciencia 2 ($p = 0,03$) y autocontrol ($p = 0,008$). No se observaron diferencias significativas en las habilidades emocionales de empatía ($p = 0,052$), motivación ($p = 0,781$) y competencia social ($p = 0,117$).

Tabla 3. Coeficientes de correlación de acuerdo con la prueba Rho de Spearman

Habilidad emocional		Autoconciencia 1	Autoconciencia 2	Autocontrol	Empatía	Motivación	Competencia social
Autoconciencia 1	r	1,000	0,488*	0,347*	0,496*	0,458*	0,466*
	p (bilateral)	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Autoconciencia 2	r	0,488*	1,000	0,484*	0,531*	0,552*	0,509*
	p (bilateral)	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000
Autocontrol	r	0,347*	0,484*	1,000	0,384*	0,407*	0,271*
	p (bilateral)	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000
Empatía	r	0,496*	0,531*	0,384*	1,000	0,471*	0,518*
	p (bilateral)	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000
Motivación	r	0,458*	0,552*	0,407*	0,471*	1,000	0,509*
	p (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000
Competencia social	r	0,466*	0,509*	0,271*	0,518*	0,509*	1,000
	p (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.

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

Tabla 4. Comparación entre las habilidades emocionales de estudiantes de Los Teques y de Caracas

Ciudad →	Estudiantes de Caracas			Estudiantes de Los Teques		
	N	Media	σ	N	Media	σ
Autoconciencia 1	247	19,11	3,29	185	19,90	3,08
Autoconciencia 2	247	18,52	3,49	185	19,36	3,04
Autocontrol	247	17,75	3,61	185	18,74	3,14
Empatía	247	18,47	3,57	185	19,16	3,12
Motivación	247	20,04	3,45	185	20,15	3,00
Competencia social	247	17,99	3,74	185	18,68	3,09

Los estudiantes de Los Teques poseen mayores niveles de autoconciencia y autocontrol que los de Caracas. Por tanto, la hipótesis de la investigación solo se cumple para las habilidades emocionales de autoconciencia y autocontrol, debido a que se observan diferencias significativas. Entre los estudiantes de Los Teques, la prueba de Wilcoxon ($\alpha = 0,05$) nos permitió determinar que las habilidades emocionales menos desarrolladas fueron competencia social y autocontrol, no encontrándose diferencias significativas entre estas dos habilidades. La prueba anterior aplicada a los estudiantes de Caracas no encontró diferencias significativas entre las habilidades

emocionales de autocontrol y competencia social, siendo estas dos habilidades emocionales las menos desarrolladas.

En relación con la hipótesis 4: “Existen diferencias significativas entre las habilidades emocionales de estudiantes por género”

Para contestar la hipótesis 4 hemos tomado 193 estudiantes de bachillerato y formación técnica superior de género femenino y 239 estudiantes de bachillerato y formación técnica superior de género masculino. Los estadísticos se muestran en la tabla 5. Los resultados de las pruebas de normalidad, ci-

tadas anteriormente, indicaron que los datos no seguían una distribución normal.

Salvo en autocontrol, los valores medios de las habilidades emocionales de los estudiantes de género femenino fueron mayores que los valores medios de los estudiantes de género masculino. Para determinar si estas diferencias eran significativas, se aplicó la prueba de Mann-Whitney ($\alpha = 0,05$) para dos muestras independientes. Los resultados de esta prueba indicaron que solo se observan diferencias significativas entre las habilidades emocionales de autoconciencia 1 ($p = 0,010$), motivación ($p = 0,018$) y empatía ($p = 0,04$), es decir, los estudiantes de género femenino poseen mayores promedios en las habilidades emocionales de autoconciencia del primer nivel, motivación y empatía que los estudiantes de género masculino. No se encontraron diferencias significativas entre las habilidades emocionales de autoconciencia 2 ($p = 0,065$), autocontrol ($p = 0,787$) y competencia social ($p = 0,825$). Por tanto, la hipótesis de la investigación solo se cumple para las habilidades emocionales de autoconciencia 1, motivación y empatía, debido a que se observan diferencias significativas entre estas variables.

Entre las estudiantes de género femenino, las habilidades emocionales menos desarrolladas fueron el autocontrol y la competencia social; mediante la prueba de Wilcoxon ($\alpha = 0,05$) no se observaron diferencias significativas entre estas dos habilidades emocionales. Entre los estudiantes de género masculino, la prueba de Wilcoxon ($\alpha = 0,05$) nos permitió determinar que las dos habilidades emocionales menos desarrolladas fueron también autocontrol y competencia social. Estas dos habilidades de los estudiantes de género masculino, solo se diferencian significativamente de las habilidades emocionales de autoconciencia del primer nivel y motivación.

En relación con la hipótesis 5: “Los estudiantes de género femenino son emocionalmente más inteligentes que los de género masculino”

Para contestar la hipótesis 5 hemos utilizado los datos dados en las tablas 6 y 7. Las puntuaciones dadas en la columna de 75 percentil de la tabla 6 fueron tomadas como el baremo para determinar la inteligencia emocional. Por ejemplo, un alumno para ser emocionalmente inteligente en la habilidad emocional de autocontrol debe tener en el cuestionario de emociones una puntuación igual o mayor que 21. Para ser emocionalmente inteligente en la habilidad emocional de competencia social, debe obtener en el cuestionario de emociones una puntuación igual o superior a 20. De manera similar se interpretan los otros datos.

Mediante un análisis de frecuencias por habilidad emocional se determinaron los porcentajes dados en la tabla 7. Mostramos, como un ejemplo, la interpretación de los datos de la tabla 7 para autoconciencia del primer nivel, en el que hubo 58 estudiantes de género femenino emocionalmente inteligentes, que representan el 13,43% y 54 estudiantes de género masculino emocionalmente inteligentes, que representan el 12,5%. De manera similar, se interpretan los otros datos.

Salvo en autocontrol y empatía, los estudiantes de género femenino tienden a ser emocionalmente más inteligentes que los de género masculino en cuatro de las seis habilidades emocionales. Por tanto, la hipótesis de la investigación se cumple para las habilidades emocionales de autoconciencia 1 y 2, motivación y competencia social.

En relación con la hipótesis 6: “Existe correlación lineal significativa entre las habilidades emocionales de los estudiantes y sus edades”

Para contestar a la hipótesis 6, se determinaron los valores medios de las habilidades emocionales de los estudiantes, agrupados por edades de 15, 16, 17, 18 y mayores de 20 años. Se determinaron los coeficientes de correlación de Pearson de las líneas de tendencia, obtenidas al considerar la edad como variable independiente y el promedio de la habilidad

Tabla 5.
Comparación de las habilidades emocionales de hombres y mujeres

Género →	Género Masculino			Género Femenino		
	N	Media	σ	N	Media	σ
Habilidad emocional						
Autoconciencia 1	239	18,78	3,76	193	19,75	3,00
Autoconciencia 2	239	18,47	3,38	193	19,08	3,13
Autocontrol	239	18,18	3,45	193	18,04	3,49
Empatía	239	18,45	3,41	193	19,15	3,30
Motivación	239	19,73	3,31	193	20,64	3,03
Competencia social	239	18,09	3,54	193	18,22	3,40

Tabla 6.
Baremos para determinar la inteligencia emocional

Habilidad emocional	N	≤ 25 percentil	50 percentil	≥ 75 percentil
		Puntuación muy baja a baja	Puntuación moderada	Puntuación alta a muy alta
Autoconciencia 1	432	0-17	18-21	22-25
Autoconciencia 2	432	0-17	18-21	22-25
Autocontrol	432	0-16	17-20	21-25
Empatía	432	0-17	18-20	21-25
Motivación	432	0-18	19-21	22-25
Competencia social	432	0-16	17-19	20-25

Tabla 7.
Número y porcentaje por género de estudiantes con puntuación ≥ 75 percentil

N = 432	Habilidad emocional					
	Autoconciencia 1	Autoconciencia 2	Autocontrol	Empatía	Motivación	Competencia Social
Femenino	58	74	48	71	80	75
Masculino	54	72	67	74	79	73
Femenino (%)	13,43	17,13	11,11	16,44	18,52	17,36
Masculino (%)	12,5	16,7	15,51	17,13	18,29	16,90
Total (%)	25,93	33,83	26,62	33,57	36,81	34,26

emocional como variable dependiente. Los valores obtenidos para los coeficientes de correlación de las líneas de tendencia fueron los siguientes: Autoconciencia 1, $r = 0,71$ ($p = 0,16$); autoconciencia 2, $r = 0,65$ ($p = 0,21$); autocontrol, $r = 0,87$ ($p = 0,04$); empatía, $r = 0,55$ ($p = 0,32$); motivación, $r = 0,58$ ($p = 0,28$) y

competencia social, $r = 0,78$ ($p = 0,09$). Como podemos apreciar, existe correlación lineal positiva entre las habilidades emocionales y la edad, pero solo la habilidad emocional de autocontrol posee relación lineal significativa. Por tanto, la hipótesis planteada solo se cumple para autocontrol.

Conclusiones

En el contexto educativo investigado, las dos habilidades emocionales de menor promedio fueron autocontrol y competencia social, no encontrándose diferencias significativas entre los promedios de estas dos habilidades emocionales. Las diversas entrevistas e intercambios orales de impresión, realizadas con personal de aula y administrativo de amplia experiencia docente, y las observaciones que hemos realizado diariamente en los salones de clase, son consistentes con los resultados reflejados en el cuestionario de emociones, es decir, nuestros alumnos poseen dificultades en el control de sus acciones y en el comportamiento social. También hemos notado que estudiantes con problemas disciplinarios y académicos tuvieron dificultades para contestar completamente el cuestionario de emociones.

Los estudiantes de Los Teques tuvieron mayores promedios en las habilidades emocionales que los estudiantes de Caracas. El contraste de medias indicó que los estudiantes de Los Teques y los de Caracas se diferencian significativamente en las habilidades emocionales de autoconciencia y autocontrol. Este resultado sugiere que estudiantes venezolanos de diferentes zonas geográficas pueden poseer diferencias significativas en sus habilidades emocionales. En caso de desplazamiento forzoso, sugerimos que los padres preparen a sus hijos para adaptarse a las variaciones bruscas del contexto geográfico y los efectos emocionales que se puedan producir.

Salvo en autocontrol, los estudiantes de género femenino tuvieron mayores promedios en las habilidades emocionales que los de género masculino. El contraste de medias indicó diferencias significativas en las habilidades emocionales de autoconciencia, motivación y empatía, es decir, los estudiantes de género femenino poseen significativamente mayores promedios en estas tres habilidades emocionales que los de género masculino. En el contexto educativo investigado, y salvo en autocontrol y empatía, los estudiantes de género femenino tienden a ser emocionalmente más inteligentes que los de género masculino.

Hemos encontrado correlación lineal positiva entre los promedios de las habilidades emocionales y la edad de los estudiantes, pero solo la habilidad emocional de autocontrol presentó correlación lineal significativa. Es decir, nuestros estudiantes mejoran el autocontrol al pasar de la escuela secundaria a la universidad. Por tanto, debemos evitar que abandonen sus estudios y garantizar un proceso educativo continuo y permanente, que mejore el bienestar personal y social de los mismos.

La habilidad emocional con mayor puntuación fue motivación. No encontramos relación significativa entre el promedio de notas de los alumnos y la habilidad emocional de motivación. Sobre la base de las observaciones realizadas en los salones de clase durante un periodo de tres años, sugerimos que deben mejorarse algunos factores de motivación intrínseca, tales como aumentar en los alumnos el deseo de mejorar en los aspectos que realmente importan, curiosidad, la necesidad de aprender, el orden y la necesidad de tener un ambiente organizado y estable. Con referencia a lo anterior, la totalidad de los docentes consultados considera esencial actuar en el sentido de mejorar en nuestros alumnos las habilidades emocionales de autocontrol, competencia social y motivación intrínseca con miras a solventar problemas de disciplina, entre otros.

Por último, la información obtenida en esta investigación debe ser tomada como orientativa y nos servirá de reflexión para elaborar las estrategias apropiadas que permitan reforzar las habilidades emocionales de nuestros estudiantes. En este sentido, hemos venido estimulando la realización de proyectos de investigación, que envuelven el aprendizaje colaborativo, para potenciar la adquisición de habilidades emocionales interpersonales e intrapersonales. En la experiencia obtenida durante los dos últimos cursos académicos, se han observado mejorías sustanciales en el rendimiento académico, colaboración entre los alumnos y entre alumnos-profesor. A través de la asignatura Educación para la Salud, impartida

a estudiantes de 8º grado, hemos suministrado conceptos básicos sobre habilidades emocionales. Los alumnos participantes han mostrado interés y entendimiento de los conceptos involucrados,

pero es necesario un mayor número de clases, prácticas, generar las estrategias más adecuadas que se deben seguir y comprobar la efectividad real de las mismas.

Referencias

Alcázar, J. (2001). *La inteligencia emocional*. Madrid: Limusa.

Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (2004). *Los estilos de aprendizaje: una prouesta pedagógica*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje realizado en la UNED, Madrid, España.

Alonso, C. M. y Gallego, D. J. *et al.* (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1). Recuperado el 10 de enero de 2014 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf

Caruso, D. y Solovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba.

Castejón, J. L., Cantero, P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2). Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267>

Costa, D. R. y Spadoti, R. A. (2011). Análisis de validez y confiabilidad de la versión adaptada para el portugués del Cuestionario de Sentido de Coherencia de Antonovsky entre profesionales de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 19 (1), 42-49. Recuperado el 8 de enero de 2014 de: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n1/es_07.pdf

Elizondo, L. (2011). Competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 205-218. Recuperado el 9 de enero de 2014 de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/110791>

El Universal (2013). Aumentan muertes violentas entre jóvenes de 0 a 17 años. Recuperado el 9 de enero de 2014 de: <http://www.eluniversal.com/sucesos/130530/aumentan-muertes-violentas-entre-jovenes-de-0-a-17-anos>

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En Valle, A. y Núñez, J. C. (eds.). *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp. 67-88). New York: Nova.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 85-108. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: <http://www.uned.es/ca-pamplona/IE%20y%20felicidad%20Optimismo%20monografico%202009.pdf>
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gutiérrez, M. (2010). *La inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje*. Ponencia presentada en el IV Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje realizado en el Colegio de Postgraduados, Texcoco, México.
- Kimbrough, G. (2008). Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Learner. Alabama Auburn University. Recuperado el 9 de enero de 2014 de: http://etd.auburn.edu/etd/bitstream/handle/10415/10666/Johnson_Gia_27.pdf?sequence=1
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 65-78. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97931>
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *REID*, 3, 165-172. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Neptune, J. (2008). Importance of EQ skills for On-line Professors. *The online journal*, 6 (4), 14. Recuperado de: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/43153305/importance-eq-skills-on-line-professors>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244>
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). Measuring trait emotional intelligence. En Schulze, R. y Roberts, R. D. (eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge: Hogrefe & Huber. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/PEREZ-GONZALEZ,%20PETRIDES,%20&%20FURNHAM,%202007_BOOK-CHAPTER_SPANISH.PDF

- Pérez, M. M. (2005). *Inteligencia emocional en el rol mediador del docente de inglés instrumental en la Universidad del Zulia*. Maracaibo: Universidad del Zulia. Recuperado el 9 de enero de 2014 de: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=827
- Riggio, R. E. y Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership. An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), 169-185.
- Ruiz, D. (2008). *Inteligencia Emocional y consumo de drogas en adolescentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Segura, J. M. (2011). Un estudio comparativo de las habilidades emocionales y los estilos de aprendizaje de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 85-111. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/sumario_completo/lsr_8_octubre_2011.pdf
- Serrano, B. (2006). *Inteligencia emocional: factor determinante en el rendimiento escolar*. Madrid: UNED
- Singh, P. y Manser, P. G. (2008). Relationship between the perceived emotional intelligence of school principals and the job satisfaction of educators in a collegial environment. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18146620802144834>
- Soriano, E. y Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 297-312. Recuperado el 8 de enero de 2014 de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99351/121601>
- Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.
- Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15 (25), 9-24. Recuperado el 9 de enero de 2014 de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/viewFile/29/36>
- Vandervoort, D. (2006). The importance of emotional intelligence in higher education. *Current Psychology: Developmental ~ Learning - Personality ~ Social Spring*, 25 (1), 4-7. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: <http://www.springerlink.com/content/bt85083772332160/fulltext.pdf?page=1>