

Jesús Marcos Segura Martín*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8524-8317>

María Luz Cacheiro González**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7865-1362X>

María Concepción Domínguez***

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4790-7326>

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
ESPAÑA

*Doctor en Educación (UNED), Experto Universitario en Informática Educativa (UNED), Máster en Informática Educativa (UNED). Ingeniero Químico (IUTIRLA-MEC), Estudios de PhD (MTU), Suficiencia Investigadora en química (ULPGC). Correo electrónico: jmsegur@yahoo.es

**Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la UNED. Ha sido Tutora del Programa Erasmus Mundus en Ingeniería de Medios para la Educación. Coordina el Máster en Tratamiento Educativo de la Diversidad. Participación activa en las redes ECER, ISAAT y RIAICES. Correo electrónico: mlcacheiro@edu.uned.es

***Catedrática de Universidad en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación (UNED). Ha sido Profesora Jean Monnet para la Unión Europea, y ha coordinado el Programa Erasmus Mundus en Ingeniería de Medios para la Educación. Coordina el Máster en Tratamiento Educativo de la Diversidad. Participación activa en las redes ECER, ISAAT y RIAICES. Directora de tesis doctorales. Correo electrónico: dominguez@edu.uned.es

Recibido:

06-09-2018

Aceptado:

12-11-2019

HABILIDADES EMOCIONALES EN PROFESORES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA Y UNIVERSITARIA DE VENEZUELA

*EMOTIONAL INTELLIGENCE IN
VENEZUELAN HIGH SCHOOL AND
UNIVERSITY TEACHERS*

HABILIDADES EMOCIONALES EN PROFESORES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA Y UNIVERSITARIA DE VENEZUELA

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN VENEZUELAN HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY TEACHERS

Resumen

El objetivo general de este estudio fue diagnosticar las habilidades emocionales de profesores y sus estudiantes, en instituciones de educación media y universitaria de Venezuela, para detectar fortalezas y deficiencias emocionales que podrían afectar la calidad de los profesores, el rendimiento educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se realizó un estudio con diseño de campo-cuantitativo y niveles descriptivo y correlacional. Se utilizó un muestreo intencional de 49 profesores y 432 de sus estudiantes. El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario de emociones, validado siguiendo diferentes estrategias. Los principales hallazgos del estudio revelan que las habilidades emocionales de los profesores son superiores a las de sus estudiantes, los profesores de género femenino poseen mayor motivación y empatía que los de género masculino. Entre las habilidades emocionales de los profesores, autocontrol, competencia social y empatía fueron las menos favorecidas y motivación y autoconciencia las más favorecidas.

Descriptor: inteligencia emocional, habilidades emocionales, profesores de educación media, profesores universitarios

Abstract

The aim of this study was to diagnose the emotional skills of teachers and their students who are attending Venezuelan high school or university to detect their emotional strength and emotional weakness which could affect teacher's quality, the educational efficiency and the teaching-learning processes. The authors carried out a field-quantitative study. The levels of this study were descriptive and correlational. Purposive sampling of 49 teachers and 432 of their students was used. The data collection instrument was a questionnaire of emotions, validated using different strategies. The principal finding of the study reveal that the emotional skills of teachers are higher than the emotional skills of students and female teachers have higher motivation and empathy than male teachers. Among teachers' emotional skills, self-regulation, social competence and empathy had the most shortcomings and motivation and self-awareness the highest one.

Keywords: Emotional intelligence, emotional skills, high school teachers, university teachers.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo venezolano es cuestionado desde todos los sectores de la sociedad venezolana. Las mayores críticas las reciben los docentes a los cuales se les cuestionan su falta de compromiso, irresponsabilidad ante la labor docente, indiferencia a los procesos de cambio, pocos participativos y protagónicos, punitivos, faltos de ética, pocos comprometidos con el aprendizaje integral de las y los estudiantes, entre otras (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013; Rodríguez, 2014).

Según nuestra opinión, algunas de las dificultades que presentan los docentes son debidas a deficiencias en las habilidades emocionales. Atributos como, autoconfianza, iniciativa, prudencia, voluntad, sensibilidad, estado de ánimo, toma de decisiones, perseverancia, trabajo en equipo, manejo de conflictos, guiar grupos, ponderación, ser positivos, entusiasmo, reflexión, novedad y entender los sentimientos sociales son necesarios para lograr las metas, adaptarse a los cambios, actualización constante y mejorar la socialización y la colaboración.

En lo que se refiere a los discentes, conductas como el abandono escolar, emociones negativas, el bajo rendimiento, consumo de drogas, delincuencia juvenil, acoso escolar y embarazo precoz son asociadas con valores bajos del autocontrol y competencia social, entre otras (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Gilar, Miñano y Castejón, 2008; Hoffman, Hutchinson y Reiss, 2009; Kimbrough, 2008; Ruiz, 2008; Segura, 2016; Serrano, 2006).

Dadas las condiciones que anteceden se recomienda trabajar en la búsqueda de soluciones novedosas a los problemas que aquejan al sistema educativo venezolano para responder eficientemente a las demandas y desafíos de la sociedad venezolana del siglo XXI. En este propósito, el objetivo de esta investigación fue diagnosticar las habilidades emocionales de profesores y estudiantes venezolanos, en educación media y universitaria, para detectar fortalezas y debilidades emocionales que podrían afectar la calidad del sistema educativo y sugerir acciones que tengan que ver con el aprovechamiento de las fortalezas emocionales y mejorar las debilidades emocionales con el objeto de mejorar la formación de los docentes, discentes y al sistema educativo.

En efecto, las personas que conocen sus propias emociones son más efectivas realizando sus trabajos (Cook, Macaula, 2004; Robbins y Judge, 2009) y, por tanto, el desarrollo de las habilidades emocionales en el profesorado es fundamental, ya que estas habilidades están

presentes en la vida laboral e influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la salud física, en las relaciones interpersonales, en el rendimiento académico y laboral y en la toma de decisiones.

El profesor emocionalmente inteligente tiene la capacidad de tratar con mayor éxito los contratiempos cotidianos a los que se enfrenta en el aula, promueve en otros sensaciones de seguridad para la resolución de problemas, le otorga sentido a las acciones y relaciones con otras personas, desarrolla las habilidades de comunicación efectiva, hace una mejor gestión de la interacción social y de las relaciones sociales, mejora la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones y pueden manejar sentimientos negativos de una manera sana (Alonso, y Gallego, 1999; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Castejón, Cantero y Pérez, 2008; Pérez, 2005; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010; Serrano, 2006).

Además, cuanto más experto sea el profesor en gestionar sus emociones mejor entiende las necesidades de los estudiantes, forma una fuerte unión con ellos, reduce la tensión, gestiona mejor el tiempo, alcanza sus metas y promueve en sus estudiantes el desarrollo de habilidades emocionales para hacerlos emocionalmente inteligentes (Kimbrough, 2006; Neptune, 2008; Riggio y Reichard, 2008; Calderón, González, Salazar y Washburn, 2014).

Aprender a convivir es parte del dominio emocional y está estrechamente relacionado con las habilidades emocionales que se inician en la familia (Fernández-Abascal, 2008; Iriarte, Alonso y Sobrino, 2006; Villarroel y Sánchez, 2002) y posteriormente se trasladan a otros contextos. En este sentido, investigaciones recientes mostraron que la satisfacción del profesorado, su permanencia en su puesto de trabajo y la eficacia de su trabajo docente dependen de las condiciones personales y materiales que posibilitan relaciones interpersonales armónicas y de apoyo mutuo (Hadi, Naing, Daud, Nordim y Sulong, 2009; Maele y Houtte, 2012; Mehdinezhad, 2012; Rebolo y Bueno, 2014). Las relaciones interpersonales están relacionadas con las habilidades emocionales de empatía y competencia social (Goleman, 1995) y con la inteligencia interpersonal de Gardner (2001), el cual considera la inteligencia intrapersonal e interpersonal como capacidades del sujeto para comprenderse a sí mismo y a los demás.

La inteligencia emocional también es importante para una comunicación gerencial efectiva y mejorar la gestión del conocimiento 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 estas instituciones. Los resultados de esta investigación indicaron que los educadores se sentirían satisfechos en la institución educativa si sus directores crearan la oportunidad de desarrollar sus capacidades en un ambiente que consolide la comunicación eficaz, relaciones sanas, empatía, confianza y desean ser liderados por los directores que se sienten confiados en su papel de director y que hacen frente al futuro con optimismo.

Para 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 un director académico manifiesta los talentos de relaciones humanas y ayudan al director a desarrollarse en una persona más psicológicamente saludable y mejor en términos generales. En este mismo sentido, el profesor debe ser emocionalmente inteligente para que sea un ejemplo que seguir, deben entender las emociones y sentimientos de otros y las causas de sus sentimientos (empatía), poseer autocontrol de sus emociones, conocimiento de sus emociones (autoconciencia), deseo de solventar problemas emocionales (motivación) y habilidades sociales interpersonales. Estas habilidades emocionales son fundamentales en el profesor para que pueda desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes.

Las emociones juegan un papel importante en el comportamiento humano y, por tanto, la competencia emocional es factor esencial para la prevención, el desarrollo personal y social y una competencia básica para la vida (Bisquerra, 2003). La finalidad de dicha competencia es promover el bienestar personal y social, por lo cual es fundamental que los futuros profesores y otros profesionales de la educación, además de los conocimientos especializados y habilidades propias de su disciplina, traten de desarrollarla a lo largo de su formación académica (Pino, Puig y Frago, 2004). Ser profesor, como ser persona se ha convertido en el siglo XXI en una tarea compleja, y es necesario completar la formación del profesorado con el desarrollo de sus capacidades emocionales y sociales (Cabello, *et al.*, 2010).

Sobre la base de las consideraciones anteriores opinamos 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 de enseñanza y aprendizaje del alumnado. En este sentido, diversas investigaciones resaltan la importancia de desarrollar la educación

emocional de docentes y discentes (Molero, Ortega y Moreno, 2010; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Pena y Repetto, 2008; Soriano y Osorio, 2008), debido a que las habilidades emocionales están relacionadas con el éxito y pueden ser mejoradas a través de programas de entrenamiento. Sin embargo, existen pocos programas escolares y universitarios para educar las *habilidades emocionales* y desarrollar la inteligencia emocional de nuestros directivos, profesores y 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 siendo un tema novedoso para los estudiantes y poco contemplado en los currículos de las diferentes etapas educativas por las que han pasado.

El desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado, directivos y estudiantes los ayudará a resolver conflictos en el aula y a lograr una mejor convivencia entre estudiantes, estudiantes-profesor, entre profesores y profesores-directivos permitiendo el desarrollo de los objetivos educativos en un clima apropiado para el desarrollo integral del estudiantado (López, 2005; Rodríguez, 2006).

Hemos observado, en diferentes oportunidades, como una ansiedad elevada en el estudiante, profesor y directivo, al realizar presentaciones en público, influyó negativamente en el desenvolvimiento comunicacional de los mismos. Este estado emocional puede afectar el buen desenvolvimiento de los estudiantes a la hora de presentar sus exámenes. En efecto, las emociones son uno de los factores más importantes de la conducta del ser humano y muchas de nuestras acciones están determinadas más por nuestras emociones que por la razón. Una adecuada competencia emocional está asociada con niveles más altos de felicidad actual, mayor porcentaje de felicidad previa, mayor afecto positivo, mayor satisfacción vital, mayor autoestima, crecimiento de la ética y una relación negativa con los niveles de depresión y ansiedad (Akers, Miller, Frazee y Haygood, 2004; Soriano, 2010).

Las emociones y la cognición están altamente conectadas y la inteligencia emocional nos permite usar las emociones para mejorar el tratamiento eficaz cognoscitivo de la información (Zainab, Saeed-ul-Hassan, Fazalur y Nabi, 2011). En este sentido, Barbey, Colom y Grafman (2012) encontraron una fuerte correlación entre la inteligencia general y la inteligencia emocional. Según esta investigación, muchas de las regiones cerebrales que afectan la inteligencia general también afectan la inteligencia emocional. Una puntuación alta en la

prueba de inteligencia está altamente correlacionada con una puntuación alta en el test de inteligencia emocional poniendo de manifiesto que ambos tipos de inteligencias se solapan y son necesarias para alcanzar un mayor desarrollo personal y profesional.

En la literatura, se encuentran diversas definiciones de inteligencia emocional (Alcázar, 2001; Caruso y Salovey, 2005; Fernández-Berrocal, *et al.*, 2008; Goleman, 1998; Salovey y Mayer, 1990; Segura, 2011). Todas estas definiciones no son excluyentes, sino que se complementan unas a otras. Esta investigación se basa sobre el modelo de Goleman (1998) para definir la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia que muestra la posesión de habilidades de autoconciencia, motivación, autocontrol, empatía, y competencia social, indispensables para resolver y precaver problemas y, por tanto, alcanzar un mayor desarrollo personal y profesional. Cabe decir que se observa en la literatura sobre inteligencia emocional un gran interés en la elaboración de modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. Existen diversos cuestionarios diseñados con el objeto de medir la inteligencia emocional. Trujillo y Rivas (2005) y Pérez, Petrides y Furnham (2007) hicieron una revisión de diversos cuestionarios para medir la inteligencia emocional y modelos de inteligencia emocional.

El desarrollo de habilidades emocionales en entornos educativos permitirá mejorar la convivencia escolar y no escolar entre los integrantes de la comunidad educativa. 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, mejora el liderazgo y la gestión del conocimiento en contextos educativos al favorecer la creación y compartición de conocimientos entre todos los integrantes de la comunidad educativa (Segura, 2016).

Resulta oportuno señalar que los resultados del estudio llevado a cabo con estudiantes mexicanos de preparatoria a través de la plataforma *Moodle*, mostraron que las actividades virtuales tuvieron un impacto positivo y significativo en las habilidades sociales básicas, las habilidades sociales avanzadas, las habilidades para el manejo de sentimientos y las habilidades sociales alternativas de los participantes de acuerdo a la escala de habilidades sociales de Goldstein (Rodríguez, Cacheiro y Gil, 2014). Por tanto, recomendamos incorporar las TIC en la rutina del aula y tomar en cuenta las competencias emocionales de los integrantes de la

comunidad educativa para evitar el fracaso en los intentos de gestionar el conocimiento en contextos educativos ya que las debilidades emocionales influyen en todas las etapas de la gestión del conocimiento. En este sentido, el desarrollo de las habilidades emocionales permite aumentar los logros académicos, mejorar el comportamiento y la calidad de las relaciones que rodean a cada estudiante.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de campo-cuantitativa con niveles descriptivo y correlacional. El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario de emociones basado sobre el modelo de Goleman (1998), validado siguiendo diferentes estrategias y utilizado para diagnosticar, comparar y analizar las habilidades emocionales de 49 profesores de educación media y universitaria y 432 de sus estudiantes pertenecientes a instituciones educativas venezolanas de Los Teques y Caracas.

Objetivos

- Determinar las habilidades emocionales de profesores y sus estudiantes en instituciones venezolanas de educación media y universitaria.
- Comparar las habilidades emocionales de profesores y sus estudiantes en instituciones venezolanas de educación media y universitaria.
- Relacionar las habilidades emocionales de profesores en instituciones venezolanas de educación media y universitaria.
- Comparar las habilidades emocionales de profesores de ciencias y humanidades en instituciones venezolanas de educación media y universitaria.
- Comparar las habilidades emocionales de profesores, en instituciones venezolanas de educación media y universitaria, con el género.
- Relacionar las habilidades emocionales de profesores, en instituciones venezolanas de educación media y universitaria, con la edad.

Hipótesis de la investigación

- Hipótesis 1. Existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las habilidades emocionales de los profesores en instituciones venezolanas de educación media y universitaria.
- Hipótesis 2. Los profesores, en instituciones venezolanas de educación media y

universitaria, poseen mayores habilidades emocionales que sus estudiantes.

- Hipótesis 3. Existe correlación, estadísticamente significativa, entre las habilidades emocionales de los profesores en instituciones venezolanas de educación media y universitaria.
- Hipótesis 4. Existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las habilidades emocionales de los profesores de ciencias y humanidades en instituciones venezolanas de educación media y universitaria.
- Hipótesis 5. Existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las habilidades emocionales de los profesores por género en instituciones venezolanas de educación media y universitaria.
- Hipótesis 6. Existe correlación lineal, estadísticamente significativa, entre las habilidades emocionales de los profesores y sus edades en instituciones venezolanas de educación media y universitaria.

Tipo de investigación

Los criterios empleados en este estudio para establecer la metodología de investigación utilizada fueron: diseño de investigación y nivel de investigación. Se realizó una investigación con diseño de campo (Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], 2006) del tipo cuantitativo (Burns y Grove, 2005 y Salazar, 2002) y apoyada en un cuestionario de habilidades emocionales. La investigación posee niveles descriptivo y correlacional (Sampieri, Collado y Lucio, 2009).

Población y muestra

La población estuvo conformada por profesores que impartían docencia en educación media y universitaria y estudiantes de 3^a 4^o y 5^o de educación media y primer semestre de formación universitaria. Las instituciones participantes fueron: U.E. Victegui de Los Teques (16 profesores), U.E. Fernando de Magallanes de Caracas (11 profesores), U.E. Américo Vespucio de Caracas (18 profesores) e Instituto Universitario de Tecnología Industrial Rodolfo Loero Arismendi (IUTIRLA) de Caracas (4 profesores).

Para los profesores se utilizó un muestreo intencional de 49 profesores (25 varones, 24 mujeres, 24 fueron de ciencias y 25 de humanidades) que imparten docencia en las instituciones citadas. La edad promedio de los profesores fue de $39,22 \pm 13,61$ años y experiencia $12,04 \pm 11,58$ años. Para comparar las habilidades emocionales de profesores y

estudiantes se utilizó una muestra intencional de 432 estudiantes (193 mujeres y 239 varones) de edades entre 15-25 años pertenecientes a las instituciones citadas. Sesenta y dos estudiantes fueron de educación universitaria y el resto de educación media. Se aplicó el mismo cuestionario a profesores y estudiantes.

Instrumento de recogida de datos

El instrumento de recogida 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, se organizó el cuestionario en cinco *ítems* por habilidad emocional para un total de 30 *ítems*, los cuales se responden sobre una escala tipo *Likert* de 5 puntos (1 punto: Totalmente en desacuerdo; 2 pts En desacuerdo; 3 pts Ni de acuerdo Ni en desacuerdo; 4 pts De acuerdo y 5 pts Totalmente de acuerdo). 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. Las preguntas realizadas y la puntuación promedio de cada *ítem* con su respectiva desviación típica es mostrada en la tabla 1.

Tabla 1

Ítems que forman el cuestionario de habilidades emocionales y sus respectivas puntuaciones y desviación típica

Ítems del cuestionario de emociones	Puntuación promedio	Desviación típica
1. Soy consciente de las reacciones físicas (gestos, dolores, cambios súbitos) que señalan una reacción impulsiva o visceral.	3,86	± 0,99
2. Admito de buena gana mis errores y me disculpo.	4,29	± 0,89
3. No me aferro a los problemas, enfados o heridas del pasado, y soy capaz de dejarlos atrás para avanzar.	3,84	±1,16
4. Normalmente, tengo una idea exacta de cómo me percibe la otra persona durante una interacción específica.	3,43	± 0,91
5. Hay varias cosas importantes en mi vida que me entusiasman, y lo hago patente.	4,35	± 0,88
6. Tengo facilidad para conocer e iniciar conversaciones con personas desconocidas cuando tengo que hacerlo.	3,98	±1,25

7. Me tomo un descanso o utilizo otro método activo para incrementar mi energía cuando noto que mi nivel de energía está decayendo.	3,76	±1,23
8. No me cuesta demasiado asumir riesgos, pero con cierto grado de prudencia, es decir, asumir riesgos prudentes.	3,84	± 1,05
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.	3,76	±1,18
10. Puedo participar en una interacción con otra persona y captar bastante bien cuál es su estado de ánimo sobre la base a las señales no verbales que me envía.	3,98	±0,90
11. Normalmente, otros se sienten inspirados y animados después de hablar conmigo.	3,47	±1,06
12. No tengo ningún problema a la hora de hacer una presentación a un grupo o dirigir una reunión.	4,27	±0,92
13. Cada día, dedico algo de tiempo a la reflexión.	4,18	±0,91
14. Yo tomo la iniciativa y sigo adelante con las tareas que es necesario hacer.	4,14	±0,82
15. Me abstengo de formarme una opinión sobre los temas y de expresar una opinión hasta que no conozco todos los hechos.	3,73	±1,25
16. Cuento con varias personas a las que puedo recurrir y pedir su ayuda cuando lo necesito.	3,92	±1,15
17. Intento encontrar el lado positivo en cualquier situación	4,16	±0,99
18. Soy capaz de afrontar con calma, sensibilidad y tomo iniciativas propias que promuevan una respuesta positiva a los despliegues emocionales de otras personas.	3,94	±0,92
19. Soy capaz de identificar el tipo de emoción que siento en un momento dado.	4,14	±0,94
20. Por lo general, me siento cómodo en las situaciones nuevas.	3,61	±1,24
21. No escondo mi enfado, pero tampoco lo pago con otros.	3,57	±1,17
22. Poseo empatía y acoplo mis sentimientos a los de la otra persona en una interacción.	4,00	±0,94
23. Soy capaz de seguir adelante en un proyecto importante, a pesar de los obstáculos.	4,39	±0,81
24. Los demás me respetan y les caigo bien, incluso cuando bien están de acuerdo conmigo.	3,76	±1,80
25. Tengo muy claro cuáles son mis propias metas y valores.	4,49	±0,84
26. Expreso mis puntos de vista con honestidad y ponderación, sin agobio.	4,35	±0,86
27. Controlo mis estados de ánimo y muy pocas veces llevo las emociones negativas al trabajo.	4,18	±0,99
28. Centro mi atención en la otra persona cuando estoy escuchándole.	4,51	±0,21
29. Creo que el trabajo que hago cada día tiene sentido y aportan valor a la sociedad.	4,65	±0,60
30. Puedo persuadir a otros para que adopten mi punto de vista sin coaccionarles.	3,57	±0,98

Técnica de análisis de datos

La obtención e interpretación de los descriptivos (mediana, media y desviación típica), el análisis factorial, la fiabilidad, la regresión y las pruebas no paramétricas de comparación de medianas fueron realizadas con los programas estadísticos de *IBM* SPSS 21* y *PAST 3*. En todas las situaciones y antes de realizar las comparaciones estadísticas, se realizó un estudio exploratorio de normalidad aplicando las siguientes pruebas: *Test de Kolmogorov-Smirnov*, *Shapiro-Wilk*, *Anderson-Darling*, histogramas y gráficos de normalidad.

Los resultados de estas pruebas indicaron que, para el conjunto de profesores, los datos de los ítems referentes a autoconciencia 1, autoconciencia 2 y motivación no seguían una distribución normal, pero los datos referentes al autocontrol, empatía y competencia social seguían una distribución normal. Los datos para los profesores por especialidad y por género y para los estudiantes no seguían una distribución normal.

Se utilizaron pruebas no paramétricas para comparar medianas o establecer correlación entre variables. En los contrastes de hipótesis estadísticas, un valor de $p < 0,05$ fue tomado como una indicación de relación significativa entre variables o diferencia significativa entre las medianas de las variables. Un valor de $p > 0,05$ fue tomado como una indicación de igualdad de medianas o relación no significativa entre las variables.

Validación del cuestionario de habilidades emocionales

El análisis de fiabilidad de los treinta ítems que constituyen el cuestionario, obtenidos con 49 cuestionarios, indicó un valor de fiabilidad alfa de *Cronbach* de 0,90. El análisis de fiabilidad de las seis habilidades emocionales indicó también un valor de fiabilidad alfa de *Cronbach* de 0,90. Estos valores son buenos para garantizar la fiabilidad del cuestionario.

Una vez comprobado que se cumplían los supuestos para su aplicación, se realizó un análisis factorial para ayudar a establecer la validez del constructo. Este análisis factorial consistió en: 1. Determinación de los factores. 2. Determinación de los ítems que determinan cada factor. 3. Determinación de la correlación entre los ítems que forman un mismo factor. 4. Determinación de la fiabilidad alfa de *Cronbach* de cada factor.

Tabla 2

Matriz rotada de componentes

Factores e índice de <i>Cronbach</i> por factor	Preguntas asociadas al factor
1 ($\alpha = 0,81$)	P17, P18, P20, P22 y P25
2 ($\alpha = 0,74$)	P2, P28 y P29
3 ($\alpha = 0,83$)	P4, P8, P11, P14, P20, P21, P24 y P26
4 ($\alpha = 0,84$)	P1, P9, P16, P19, P22, P23, P25 y P27
5 ($\alpha = 0,71$)	P1, P8, P9 y P12
6 ($\alpha = 0,59$)	P5, P6 y P13
7 ($\alpha = 0,58$)	P3, P7 y P15
8 ($\alpha = 0,58$)	P5, P17 y P30

Para explicar el 70,40% de la varianza total fue requerido extraer ocho factores. Estudiando las comunalidades, obtenidas por el método de extracción (análisis de componentes principales), pudimos valorar que la pregunta peor explicada fue la P15. La matriz de componentes rotados (método *Varimax*) permitió correlacionar los factores con las preguntas del cuestionario de cargas $\geq 0,40$. Se observó correlación significativa entre la gran mayoría de las variables que forman cada factor y se obtuvieron para cada factor valores de alfa de *Cronbach* superiores al 55%. En la tabla 2, se muestran las preguntas que forman cada factor y el valor alfa de *Cronbach* por factor.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. *En relación con la hipótesis 1 «Existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las habilidades emocionales de los profesores en instituciones venezolanas de educación media y universitaria».*

La hipótesis 1 fue contestada aplicando la prueba no paramétrica de *Wilcoxon* o prueba de dos muestras relacionadas para comparar las medianas dadas en la tabla 3.

Tabla 3

Comparación entre las habilidades emocionales de profesores y sus estudiantes

Habilidad emocional	Profesores				Estudiantes			
	N	Media	σ	Mediana	N	Media	σ	Mediana
Autoconciencia 1	49	20,71	2,60	21	432	19,44	3,22	19,5
Autoconciencia 2	49	20,27	3,31	21	432	18,88	3,33	19
Autocontrol	49	19,06	3,33	19	432	18,17	3,45	18
Empatía	49	20,02	2,86	20	432	18,77	3,40	19
Motivación	49	21,12	3,03	21	432	20,09	3,26	20
Competencia Social	49	19,49	3,04	20	432	18,28	3,49	18

La prueba no paramétrica de *Wilcoxon* indicó que, salvo para las parejas empatía-autoconciencia 2 ($W = 469,5$; $z = 0,8057$; $p = 0,42041$), competencia social-autocontrol ($W = 580$; $z = 0,99808$; $p = 0,31824$), competencia social-autoconciencia 2 ($W = 561,5$; $z = 1,9607$; $p = 0,0500$), competencia social-empatía ($W = 489$; $z = 1,0736$; $p = 0,28302$), autocontrol-empatía ($W = 600$; $z = 1,8691$; $p = 0,06151$), motivación-autoconciencia 1 ($W = 532,5$; $z = 1,3463$; $p = 0,17821$) y autoconciencia 1-autoconciencia 2 ($W = 549,5$; $z = 0,93173$; $p = 0,35147$), existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las otras habilidades emocionales. En consecuencia, no se cumple la hipótesis para las habilidades emocionales citadas anteriormente.

Las habilidades emocionales de autocontrol, competencia social y empatía son las tres habilidades emocionales con menor mediana, no existiendo diferencias, estadísticamente significativas, entre ellas. Las habilidades emocionales con mayor mediana fueron motivación, autoconciencia 1 y autoconciencia 2, no encontrándose diferencias, estadísticamente significativas, entre motivación y autoconciencia 1.

5.2. En relación con la hipótesis 2. «Los profesores, en instituciones venezolanas de educación media y universitaria, poseen mayores habilidades emocionales que sus estudiantes».

En la tabla 3, se comparan los promedios y medianas de las habilidades emocionales de profesores y sus estudiantes. Como se puede apreciar los promedios y las medianas favorecen a los profesores. Para determinar si estas diferencias en las medianas de las habilidades emocionales eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba de contraste de medianas de *Mann-Whitney* para dos muestras independientes. Los resultados de esta prueba indicaron que existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las habilidades emocionales de los profesores y sus estudiantes. Por tanto, se cumple la hipótesis de la investigación. Los estadísticos fueron: autoconciencia 1 ($U = 7654$; $z = -3,3465$; $p = 0,00082$), autoconciencia 2 ($U = 7805$; $z = -3,1855$; $p = 0,00144$), autocontrol ($U = 8878,5$; $z = -2,0341$; $p = 0,041943$), empatía ($U = 8837,5$; $z = -2,614$; $p = 0,00895$), motivación ($U = 8589,5$; $z = -2,3458$; $p = 0,018987$) y competencia social ($U = 8154$; $z = -2,809$; $p = 0,004969$).

En lo que se refiere a los estudiantes, la prueba no paramétrica de *Wilcoxon* indicó que, salvo para las parejas empatía-autoconciencia 2 ($W = 183,19$; $z = 0,14$; $p = 0,891$) y competencia social-autocontrol ($W = 200,17$; $z = 0,13$; $p = 0,896$), existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las otras habilidades emocionales.

Por tanto, las habilidades emocionales de autocontrol y competencia social son las dos habilidades emocionales menos desarrolladas por los estudiantes. La habilidad emocional con mayor puntuación fue motivación.

5.3. *En relación con la hipótesis 3. «Existe correlación, estadísticamente significativa, entre las habilidades emocionales de los profesores en instituciones venezolanas de educación media y universitaria».*

Para contestar la hipótesis 2 hemos utilizado el coeficiente de regresión no paramétrico de *Rho de Spearman*, cuyos valores son dados en la tabla 4. Como podemos apreciar en la tabla 4, todos los valores de significancia son inferiores a 0,05 existiendo correlación positiva, estadísticamente significativa, entre las habilidades emocionales de los profesores. Por tanto, se cumple la hipótesis de la investigación.

Tabla 4

Coefficientes de correlación entre habilidades emocionales de acuerdo con la prueba rho de Spearman

Habilidad emocional		Autoconciencia 1	Autoconciencia 2	Autocontrol	Empatía	Motivación	Competencia social
Autoconciencia 1	<i>r</i>	1,000	0,4856	0,5115	0,6177	0,6181	0,5080
	<i>p</i> (bilateral)	-----	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Autoconciencia 2	<i>r</i>	0,4856	1,000	0,6360	0,4859	0,6882	0,6580
	<i>p</i> (bilateral)	0.000	-----	0.000	0.000	0.000	0.000
Autocontrol	<i>r</i>	0,5115	0,6360	1,000	0,4413	0,4859	0,4805
	<i>p</i> (bilateral)	0.000	0.000	-----	0.000	0.000	0.000
Empatía	<i>r</i>	0,6177	0,4859	0,4413	1,000	0,5393	0,5740
	<i>p</i> (bilateral)	0.000	0.000	0.000	-----	0.000	0.000
Motivación	<i>r</i>	0,6181	0,6882	0,4859	0,5393	1,000	0,7115
	<i>p</i> (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	-----	0.000
Competencia Social	<i>r</i>	0,5080	0,6580	0,4805	0,5740	0,7115	1,000
	<i>p</i> (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	-----

5.4. En relación con la hipótesis 4. «Existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las habilidades emocionales de los profesores de ciencias y humanidades en instituciones venezolanas de educación media y universitaria».

Para determinar si existen diferencias, estadísticamente significativas, en las medianas de las habilidades emocionales, dadas en la tabla 5, se aplicó la prueba de contraste de medianas *U* de *Mann-Whitney* para dos muestras independientes. Los resultados de esta prueba indicaron que, entre los profesores de ciencias y los profesores de humanidades, no existen diferencias estadísticamente significativas entre sus habilidades emocionales.

Las estadísticas fueron autoconciencia 1 ($U = 262$; $z = -0,75722$; $p = 0,4489$), autoconciencia 2 ($U = 254$; $z = -0,91625$; $p = 0,3596$), autocontrol ($U = 261,5$; $z = -0,76612$; $p = 0,4436$), empatía ($U = 299,5$; $z = -0,20134$; $p = 0,8404$); motivación ($U = 262$; $z = -0,35363$; $p = 0,7236$) y competencia social ($U = 247$; $z = -1,0558$; $p = 0,2911$).

Tabla 5

Comparación entre las habilidades emocionales de profesores de ciencias y profesores de humanidades

Especialidad	Profesores de ciencias				Profesores de humanidades			
	Habilidad emocional	N	Mediana	Media	Desviación típica, σ	N	Mediana	Media
Autoconciencia 1	24	21,50	20,79	2,75	25	21	20,64	2,50
Autoconciencia 2	24	21	19,71	3,40	25	21	20,80	3,11
Autocontrol	24	19	18,79	2,87	25	20	19,32	3,76
Empatía	24	20	20,00	2,95	25	20	20,04	2,84
Motivación	24	22	21,30	2,73	25	21	20,88	3,33
Competencia social	24	19	19,17	2,75	25	21	19,80	3,33

Por tanto, la hipótesis de la investigación no se cumple, debido a que no se observan diferencias, estadísticamente significativas, entre las medianas de las habilidades emocionales.

Entre los profesores de ciencias, la prueba de *Wilcoxon* permitió determinar que las habilidades emocionales menos desarrolladas fueron competencia social y autocontrol, no encontrándose diferencias, estadísticamente significativas, entre estas dos habilidades emocionales ($W = 168$; $z = 0,9215$; $p = 0,35679$). Las dos habilidades emocionales más desarrolladas fueron motivación y autoconciencia 1, no encontrándose, diferencias significativas, entre estas dos habilidades emocionales ($W = 143,56$; $z = 1,4554$; $p = 0,1455$).

La prueba anterior, aplicada a los profesores de humanidades, permitió determinar que las habilidades emocionales menos desarrolladas fueron autocontrol, competencia social y empatía, no encontrándose, diferencias estadísticamente significativas, entre estas tres habilidades emocionales ($W = 131,5$; $z = 0,55819$; $p = 0,57671$; $W = 150,5$; $z = 0,68845$; $p = 0,49117$; $W = 116$; $z = 0,01763$; $p = 0,9859$). Las habilidades emocionales de mayor mediana fueron motivación, autoconciencia 1, autoconciencia 2 y competencia social. La competencia social se diferencia con significancia estadística de la motivación ($W = 179$; $z = 2,21$; $p = 0,03$), y no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre las otras variables.

5.5. *En relación con la hipótesis 5. «Existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las habilidades emocionales de los profesores por género en instituciones venezolanas de educación media y universitaria».*

Para contestar la hipótesis 4 hemos tomado 24 profesores de género femenino y 25 profesores de género masculino. Los estadísticos son mostrados en la tabla 6.

Los valores medios y medianas de las habilidades emocionales de los profesores de género femenino fueron mayores que los valores medios y medianas de los profesores de género masculino. Para determinar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Los resultados de esta prueba indicaron que solo se observan diferencias, estadísticamente significativas, entre las habilidades emocionales de motivación ($U = 200,5$; $z = -2,0005$; $p = 0,0441$) y empatía ($U = 199,5$; $z = -2,0134$; $p = 0,0454$), es decir, los profesores de género femenino poseen mayores puntuaciones, estadísticamente significativas, en las habilidades emocionales de motivación y empatía que los profesores de género masculino. No se encontraron diferencias, estadísticamente significativas, entre las habilidades emocionales de autoconciencia 1 ($U = 242$; $z = -1,1611$; $p = 0,24561$), autoconciencia 2 ($U = 267$; $z = -0,65444$; $p = 0,51283$), autocontrol ($U = 216,5$; $z = -1,6734$; $p = 0,094254$), y competencia social ($U = 250$; $z = -0,99542$; $p = 0,31953$). Por tanto, la hipótesis de la investigación sólo se cumple para motivación y empatía.

Tabla 6

Comparación de las habilidades emocionales de profesores por género

Género →	Género Masculino				Género Femenino			
	N	Mediana	Media	σ	N	Mediana	Media	σ
Autoconciencia 1	25	21	20,16	3,12	24	21,50	21,29	1,81
Autoconciencia 2	25	20	19,88	3,76	24	21	20,67	2,79
Autocontrol	25	18	18,16	3,62	24	20,50	20,00	2,77
Empatía	25	19	19,24	3,13	24	21	20,83	2,35
Motivación	25	20	20,28	3,17	24	22,50	22,00	2,67
Competencia Social	25	19	19,00	3,15	24	20	20,00	2,90

Entre las profesoras la habilidad emocional de mayor promedio y mediana fue motivación no observándose, mediante la prueba de Wilcoxon, diferencias, estadísticamente significativas, entre motivación y autoconciencia 1 ($W = 173,50$; $z = 1,5524$; $p = 0,12057$). Las dos

habilidades emocionales de menor promedio y mediana fueron autocontrol y competencia social, no encontrándose diferencias, estadísticamente significativas, entre estas dos variables ($W = 144,5$; $z = 0,19892$; $p = 0,84233$). Autocontrol posee diferencias estadísticamente significativas de motivación ($W = 240,5$; $z = 3,1372$; $p = 0,002$) y autoconciencia 1 ($W = 193$; $z = 2,1755$; $p = 0,030$). Competencia social posee diferencias estadísticamente significativas de autoconciencia 1 ($W = 176$; $z = 2,1422$; $p = 0,032179$) y motivación ($W = 205,5$; $z = 3,1475$; $p = 0,00165$).

Entre los profesores de género masculino, la habilidad emocional de mayor mediana fue autoconciencia 1. La prueba de *Wilcoxon* nos permitió determinar que la motivación no posee diferencias estadísticamente significativas de autoconciencia 1 ($W = 102,50$; $z = 0,30737$; $p = 0,75856$) y autoconciencia 2 ($W = 123,5$; $z = 0,69527$; $p = 0,48688$). La habilidad emocional de menor promedio y mediana fue autocontrol. El autocontrol no se diferencia significativamente de empatía ($W = 138,5$; $z = 1,2589$; $p = 0,20807$) y competencia social ($W = 151$; $z = 1,2422$; $p = 0,21457$).

5.6. En relación con la hipótesis 6. «Existe correlación lineal, estadísticamente significativa, entre las habilidades emocionales de los profesores y sus edades en instituciones venezolanas de educación media y universitaria».

Para contestar a la hipótesis 5 se determinaron los coeficientes de correlación de *Pearson* de las líneas de tendencias, obtenidas al considerar la edad como variable independiente y el promedio de las habilidades emocionales como variables dependientes. Los valores obtenidos para los coeficientes de correlación de las líneas de tendencias fueron los siguientes: Autoconciencia 1, $r = 0,18$ ($p = 0,22$); autoconciencia 2, $r = 0,09$ ($p = 0,53$); autocontrol, $r = 0,02$ ($p = 0,90$); empatía, $r = 0,29$ ($p = 0,04$); motivación, $r = 0,30$ ($p = 0,04$) y competencia social, $r = 0,27$ ($p = 0,06$). Como podemos apreciar, existe correlación lineal positiva entre las habilidades emocionales y la edad, pero solo las habilidades emocionales de motivación y empatía poseen relación lineal estadísticamente significativa. Por tanto, la hipótesis planteada solo se cumple para motivación y empatía.

CONCLUSIONES

En el contexto educativo investigado, las habilidades emocionales de los profesores con menor mediana fueron autocontrol, competencia social y empatía, no existiendo diferencias,

estadísticamente significativas, entre ellas. Las habilidades emocionales de los profesores con mayor mediana fueron motivación, autoconciencia 1 y autoconciencia 2, no encontrándose diferencias, estadísticamente significativas, entre motivación y autoconciencia 1. Los profesores poseen, estadística y significativamente, mayores habilidades emocionales que sus estudiantes. Sugerimos que los profesores mejoren el autocontrol, la competencia social y la empatía, debido a que son las habilidades emocionales con menor puntuación. En lo que respecta a los estudiantes, el autocontrol y competencia social fueron las habilidades emocionales menos favorecidas, no encontrándose diferencias, estadísticamente significativas, entre las medianas de estas dos habilidades emocionales. La habilidad emocional más favorecida fue motivación.

Conductas como emociones negativas, acoso escolar, consumo de drogas, violencia juvenil, delincuencia juvenil y embarazo precoz son asociadas con valores bajos del autocontrol y competencia social y, por tanto, sugerimos que los profesores promuevan, en sus estudiantes, el desarrollo de estas dos habilidades emocionales. Resulta oportuno señalar que, según cifras de la Organización Mundial de la Salud (citada en González, 2016), 350 bebés de madres adolescentes nacen diariamente en Venezuela, que corresponde aproximadamente al 23% de los partos realizados en Venezuela. En nuestra opinión, no es suficiente con la educación sexual, que se imparte a estudiantes del segundo año de educación media en la asignatura educación para la salud, también es necesario fortalecer el desarrollo de las habilidades emocionales de los discentes y aprovechar sus fortalezas emocionales para otorgarles las herramientas que minimizan algunas de las dificultades citadas anteriormente.

En efecto, la motivación emocional fue una de las habilidades emocionales con mayor puntuación para profesores y estudiantes. Sugerimos el aprovechamiento de la motivación emocional del docente para mejorar su desempeño y el de sus estudiantes, desarrollar entusiasmo por la profesión docente y facilitar una educación generadora de conocimientos que contribuya con las demandas de la sociedad del conocimiento. En este propósito, mejorar las competencias sociales de docentes y discentes es requerido para lograr un mejor entendimiento de las normas sociales, para lograr buenas relaciones interpersonales, desarrollar entusiasmo, regular las emociones negativas, entre otras. De manera similar, mejorar el autocontrol para mejorar la reflexión, el comportamiento, ser ponderados, evitar la toma de decisiones impulsivas, evitar el rencor... Al mejorar la empatía mejoramos nuestro entendimiento de los

sentimientos de otros, nos preocupamos por los problemas de otros, creamos relaciones sanas y armoniosas y logramos mejores salidas para solventar la disputa y la controversia. Por las consideraciones anteriores sugerimos que los profesores y sus estudiantes utilicen sus fortalezas emocionales para mejorar otras y para crear un escenario que favorezca el aprendizaje. Estas sugerencias las podemos extender a otras profesiones, debido a que creemos que el perfil docente y el de sus estudiantes podrían caracterizar al de otras profesiones.

Existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre las habilidades emocionales de los profesores, es decir, las habilidades emocionales de los profesores no son independientes unas de otras. Las mejores correlaciones se observaron para las parejas motivación/competencia social, motivación /autoconciencia 2, competencia social 2, autoconciencia 2 autocontrol / autoconciencia 2 motivación/autoconciencia 2, competencia social/autoconciencia 2 autocontrol / autoconciencia 2, autoconciencia1/motivación y empatía/autoconciencia 1.

Estas correlaciones nos han permitido encontrar la existencia de características comunes entre las habilidades emocionales. La motivación y la competencia social comparten las características de iniciativa, entusiasmo, inspiración, persuasión y positivos. La motivación y la autoconciencia 2 comparten las características de entusiasmo e iniciativa. La competencia social y autoconciencia 2 poseen las características comunes de iniciativa, reflexión y entusiasmo. Autocontrol y autoconciencia 2 comparten las características de prudencia, ponderación y entienden las emociones de otros. Motivación y autoconciencia 1 comparten las características de reflexión y planificadores. Empatía y autoconciencia 1 comparten las características de entender las emociones de otros e identificador de emociones.

No se encontraron diferencias, estadísticamente significativas, entre las medianas de las habilidades emocionales de los profesores de ciencias y humanidades. Los profesores de género femenino tuvieron mayores promedios y medianas en las habilidades emocionales que los profesores de género masculino. El contraste de medianas indicó diferencias, estadísticamente significativas, en las habilidades emocionales de motivación y empatía, es decir, las profesoras poseen mayor motivación y empatía que los profesores. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en otras investigaciones y experiencias educativas que indicaron que las mujeres poseen mayores habilidades emocionales que los hombres (Pérez y Peña, 2016; Marcano, 2016; Segura y Cacheiro, 2016).

Hemos encontrado correlación positiva entre los promedios de las habilidades emocionales y la edad de los profesores, pero solo las habilidades emocionales de motivación y empatía poseen relación lineal estadísticamente significativa. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en otra investigación (Segura, Cacheiro y Domínguez, 2015) en la que se observó correlación positiva entre las habilidades emocionales de los estudiantes y sus edades y al comparar las habilidades emocionales de los profesores y sus estudiantes.

La información obtenida en esta investigación debe ser tomada como orientativa y aporta nuevos datos que servirán de reflexión para elaborar las estrategias apropiadas que permitan reforzar las habilidades emocionales de nuestros profesores y estudiantes promoviendo sus fortalezas emocionales para reforzar otras.

REFERENCIAS

- Alcázar, J. (2001). *La inteligencia emocional*. España: Editorial Limusa.
- Alonso, C.M. y Gallego, D. J. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. UNED: Madrid.
- Akers, C., Miller, H., Frazee, S. y Haygood, J. (2004). A tri-state needs assessment of emotional intelligence in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 45(1),86-94
- Barbey, A.K., Colom, R. y Grafman, J. (2012). Distributed neural system for emotional intelligence revealed by lesion mapping. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(3), 265–272
- Burns, N. & Grove, S. (2005). *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique, and Utilization* (5th Ed.). St. Louis: Elsevier Saunders
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Disponible: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>. [Consulta: 2018, agosto 5].
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1). Disponible: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf [Consulta: 2018, agosto 26].
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel del docente ante las emociones de niños, niñas del tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*. 14(1), 1-23. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876009>. [Consulta: 2020, enero 26].

- Caruso, D. y Salovey, 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). Disponible: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267> [Consulta: 2018, agosto 12].
- Cook, S. Macaula, S. y Coldicott, H. (2004). *Change Management Excellence: Using the Five Intelligencies for Successful Organizational Change*. London: Sterling, VA: Kogan
- 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. Disponible: <http://revistas.um.es/rie/article/view/110791> [Consulta: 2018, agosto 5].
- Fernández-Abascal, E.G. (2008). *Las emociones positivas*. Madrid: Pirámide
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En Valle, A. y Nuñez, J. C. (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova, 67-88.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la Mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica LTDA.
- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J.L. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32.
- 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*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- González, B. (2016). Buscan bajar cifras de embarazos a corta edad. *Últimas Noticias*, p.p. 2-3.
- Gutiérrez, M. (2010, octubre). *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.
- Hadi, A. A., Naing, N. N., Daud, A., Nordim, R. y Sulong, M. R. (2009). Prevalence and factors associated with stress among secondary school teachers in Kota Bharu, Kelantan, Malaysia. *The Southeast Asian Journal of Tropical Medicine and Public Health*, 40(6), 1359-1370.

- Hoffman, L., Hutchinson, C. y Reiss, L. (2009). on improving school climate: reducing reliance on rewards and punishment. *international journal of whole schooling*, 5(1).
- Iriarte, C., Alonso, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista de investigación. Psicoeducativa*, 4(1), 43-64.
- Kimbrough, G. (2008). *Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Learner*. Alabama Auburn University: Disponible: http://etd.auburn.edu/etd/bitstream/handle/10415/1066/Johnson_Gia_27.pdf?sequence=1 [Consulta: 2018, agosto 5].
- López, J. (2005). Proyecto Educativo para la mejora de la convivencia. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(1), 1-16. Disponible: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91COL3.pdf> [Consulta: 2018, agosto 5].
- 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. Disponible: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97931> [Consulta: 2018, agosto 5].
- Maele, D. V. y Houtte, M. V. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889..
- Marcano, M. (Octubre, 2016). Reflexiones epistémicas de la inteligencia emocional en la gestión del docente como gerente de aula para la optimización del proceso educativo en la Educación Universitaria *Educación y sus retos: Psicología y Orientación Educativa*. XIV Jornadas de Investigación Educativa, /V Congreso Internacional de Educación. UCV. Caracas-Venezuela.
- Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between High School teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), 233-241..
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, Ma. Rosario. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *REID*, 3, 165-172. Disponible: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art9.pdf> . [Consulta: 2018, agosto 5].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013). *Currículo Nacional Bolivariano*. Sistema Educativo Bolivariano. Subsistema de Educación Básica. Ministerio del Poder Popular para la Educación: Venezuela.
- Neptune, J. (2008). Importance of EQ skills for On-line Professors. *The online journal*, 6(4), 14. Disponible <http://connection.ebscohost.com/c/articles/43153305/importance-eq-skills-on-line-professors> [Consulta: 2018, agosto 5].
- 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. Disponible: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>. [Consulta: 2018, agosto 15].
- 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. Disponible: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244> . [Consulta: 2018, agosto 12].
- Pérez, M.M. (2005). Inteligencia emocional en el rol mediador del docente de inglés instrumental en la Universidad del Zulia. Disponible: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=827 . [Consulta: 2018, agosto 12].
- Pérez, J.C., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgos. *Ediciones Pirámide*. Disponible: 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 [consulta: 2018, agosto 2]
- Pérez, N. y Peña, O. (Octubre, 2016). Manejo de emociones como herramienta de la gestión educativa en las instituciones de Educación Universitaria. Caso: Universidad Centro Occidental Lizandro Alvarado (UCLA). *Educación y sus retos: Psicología y Orientación Educativa*. XIV Jornadas de Investigación Educativa, /V Congreso Internacional de Educación. UCV. Caracas. Venezuela.
- Pino, J.M., Puig, S.G. y Fragoso, R. (2014). Competencias Emocionales en estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2(1),1-26
- Rebolo, F. y Bueno, B.O. (2014). O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum*, 36(2), 323-331. Disponible: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222/13230>. [Consulta: 2018, julio 26]
- 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.
- Robbins, S. y T. A. Judge, T.A. (2009). *Essentials of Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rodríguez, B. (2006). Los métodos alternativos de solución de conflictos: una estrategia

- inteligente para facilitar la convivencia pacífica. *Revista Trabajo Social*, 3,124-139.
- Rodríguez, L., Cacheiro, M. y Gil, J. (2014). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes mexicanos de preparatoria a través de actividades virtuales en la plataforma Moodle. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(3), 149-171. Disponible: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/12222. [Consulta: 2018, julio 27]
- Rodríguez, H. (2014). *Proceso consulta nacional sobre calidad educativa*. Caracas: MPPE. Disponible: http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2014/d_27596_418.pdf [Consulta: 2018, julio 20]
- Ruiz, D. (2008). *Inteligencia Emocional y consumo de drogas en adolescentes*. España. Universidad de Málaga.
- Salazar, W. (2002). Principios del paradigma cuantitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 2(1), 61-71
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2009). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Segura, J. M. (2016). Inteligencia Emocional en estudiantes venezolanos de educación media y universitaria. *Educare*, (2), marzo-agosto, 2016.
- Segura, J.M. (2016). *La gestión del conocimiento en contextos educativos venezolanos basada sobre estilos de aprendizaje, inteligencia emocional y tecnologías de la información y Comunicación*. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED). España. Disponible: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jmsegura>. [Consulta: 2018, febrero 5]
- 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. Disponible: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/sumario_completo/lsr_8_octubre_2011.pdf [Consulta: 2018, Agosto 15]
- Segura, J., Cacheiro, M. y Domínguez, M. (2015). Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Educación y Educadores*, 18(1), 9-26. Disponible: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4676/3851> [Consulta: 2018, agosto 15]
- Segura, J., Cacheiro, M. (Octubre, 2016). Habilidades emocionales en estudiantes venezolanos de Educación Media y Universitaria. *Educación y sus retos: Psicología y Orientación*

Educativa. XIV Jornadas de Investigación Educativa, /V Congreso Internacional de Educación. UCV. Caracas-Venezuela.

Serrano, B. (2006). *Inteligencia emocional: factor determinante en el rendimiento escolar*. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED). España

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. Disponible <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18146620802144834> [Consulta: 2018, agosto 5]

Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-148.

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. Disponible: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99351/121601> . [Consulta: 2018, agosto 3]

Trujillo, M.M., y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR*, Disponible: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/viewFile/29/36> [Consulta: 2018, agosto 24]