

Universidad Militar Nueva Granada

Facultad de Humanidades

Maestría en Educación



Inteligencia Emocional en Docentes de la Universidad Militar Nueva Granada

Presentado por:

Jenny Carolina López Pacheco

Bogotá D.C., Colombia

2016

Facultad de Humanidades

Maestría En Educación



Inteligencia Emocional en Docentes de la Universidad Militar Nueva Granda

Línea de Investigación: Docencia Universitaria.

Presentado por:

Jenny Carolina López Pacheco

Tutor de Investigación:

Alexandra Pedraza

Bogotá D.C., Colombia.

2016

Contenido

| | |
|--|----|
| Lista de tablas..... | 5 |
| Lista de anexos..... | 6 |
| Introducción | 7 |
| Descripción del problema..... | 13 |
| Justificación..... | 16 |
| Objetivos | 19 |
| Objetivo general:..... | 19 |
| Objetivos específicos | 19 |
| 1. Aproximación al concepto de inteligencia emocional..... | 21 |
| 1.1 Emociones..... | 21 |
| 1.2 Inteligencia | 26 |
| 1.3 Inteligencia emocional | 29 |
| 1.4 Modelos de la inteligencia emocional..... | 31 |
| 1.4.1 Modelo de Salovey y Mayer..... | 33 |
| 2. Midiendo la inteligencia emocional..... | 36 |
| 2.1 Medidas de ejecución..... | 37 |
| 2.2 Aplicaciones de la inteligencia emocional en la educación..... | 38 |
| 3. Marco metodológico..... | 41 |
| 3.1 Metodología:..... | 41 |
| 3.2 Aspectos éticos de la investigación | 42 |
| 3.3 Delimitación y descripción de la población involucrada en la investigación: | 43 |
| 3.4 Muestra seleccionada:..... | 44 |
| 3.5 Criterios de inclusión:..... | 45 |
| 3.6 Método y técnica de recolección de la información: | 45 |
| 3.6.1 Instrumentos: | 46 |
| 3.6.2 Encuesta:..... | 47 |
| 3.7 Método de análisis escala TMMS-24 y encuesta sociodemográfica: | 48 |
| 3.8 Método de análisis encuesta de percepción del concepto de Inteligencia Emocional y disposición a participar en un entrenamiento de habilidades emocionales. | 49 |
| 4. Resultados..... | 51 |
| 4.1 Resultados de la escala TMMS-24 | 51 |
| 4.2 Resultados de la encuesta: | 62 |

| | |
|--|----|
| 4.3 Análisis y Discusión: | 66 |
| 4.4 Conclusiones: | 71 |
| 4.5 Limitaciones del estudio: | 75 |
| 4.6 Recomendaciones: | 76 |
| Lista de Referencias | 78 |
| Documentos Impresos | 78 |
| Documentos electrónicos | 79 |
| Anexos | 82 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Resultados de la escala TMMS 24 Y variables socio-demográficas(continuación)..... | 51 |
| Tabla 2 Distribución por género | 53 |
| Tabla 3 Distribución por edad..... | 53 |
| Tabla 4 Distribución por años de experiencia..... | 54 |
| Tabla 5 Distribución por calificación de factores. | 55 |
| Tabla 6 Datos estadísticos descriptivos de la muestra en los tres factores de inteligencia emocional..... | 56 |
| Tabla 7 Anova factores de inteligencia emocional y género. | 57 |
| Tabla 8 Anova factores de inteligencia emocional y años de experiencia. | 58 |
| Tabla 9 Anova factores de inteligencia emocional y edad | 61 |
| Tabla 10 Frecuencia de respuestas..... | 62 |
| Tabla 11 Habilidades de inteligencia emocional y porcentaje de respuesta..... | 63 |
| Tabla 12 Porcentajes de respuesta a participación..... | 65 |

Lista de anexos

| | |
|---|----|
| Anexo 1 Escala TMMS 24 Medicion de habilidades de intiligencia emocional..... | 82 |
| Anexo 2 Encuesta Socio-demográfica y preguntas de interés | 84 |

Introducción

La educación en general se encuentra en un proceso de cambio debido a múltiples factores entre los cuales se encuentran: el cambio de las políticas internacionales de educación en busca de la integralidad de los individuos, el uso de las TIC en la vida cotidiana con un acceso ilimitado a la información, la demanda de nuevas competencias por parte del mercado laboral, el desarrollo de habilidades socio-emocionales para una adecuada convivencia, por lo tanto ya no es suficiente una formación académica para desempeñarse de una manera satisfactoria y exitosa en los diferentes aspectos de la vida.

Los cambios actuales exigen un mejoramiento continuo de los centros educativos, en la universidad especialmente se han ido adaptando los proyectos educativos institucionales así como los currículos con el fin de satisfacer las necesidades actuales de la formación de los jóvenes, estos cambios también incluyen a los docentes, a los cuales se les viene exigiendo cada día más en diferentes aspectos como el uso de las tecnologías, la pedagogía, el área investigativa, la actualización en su área de conocimiento y por último pero no menos importante en las habilidades socio-emocionales tanto de él mismo como de sus estudiantes.

En palabras de Fernández Berrocal y Ruiz Aranda citado por Cabello:

Sin embargo, la sociedad del siglo XXI ha creado nuevas demandas y retos tanto para la Escuela como para los docentes que han cuestionado en profundidad los principios y objetivos educativos vigentes. En nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2009, p. 42).

El docente tiene un papel fundamental en el proceso educativo, no solo por su rol tradicional de trasmisor de conocimientos, sino también por su papel como modelo y guía en los aspectos profesionales y personales de sus estudiantes, además el docente es indispensable en el proceso educativo, incluso su estilo de enseñanza y sus habilidades socio-emocionales pueden afectar de manera directa el rendimiento académico de sus estudiantes e influir en la actitud que el estudiante toma ante su propio proceso de aprendizaje. Desde la primera infancia los niños y jóvenes pasan un gran tiempo del día en la escuela y posteriormente en la universidad por lo tanto muchos de los valores y conductas que tendrán en su etapa adulta dependerán de su proceso educativo y muy especialmente de la interacción que hayan tenido con sus docentes (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

Estas habilidades emocionales están enmarcadas en el constructo que se viene desarrollando desde hace aproximadamente veinticinco años por varios autores entre los que se destacan:

Mayer y Salovey (1990), Daniel Goleman (1995), Extremera y Fernández-Berrocal (2003), el cual se conoce como Inteligencia Emocional, aunque existen diferentes modelos teóricos relacionados con este concepto, estos se pueden enmarcar en dos grandes grupos: el modelo de habilidades y el modelo mixto el cual incluye habilidad y rasgos de personalidad, todos los modelos coinciden en la importancia de reconocer, comprender y regular las emociones (Trujillo y Rivas, 2005; Palomera et al, 2006; Cabello et al, 2010).

La literatura también ha demostrado que un buen desempeño en la Inteligencia Emocional refiriéndose a las habilidades de reconocer, comprender y regular las emociones, genera un menor riesgo de desarrollar el conocido síndrome del quemado o burn out en los docentes (Palomera et al, 2006). Por lo tanto, en este momento se reconoce la importancia de la formación en habilidades emocionales en los docentes y en los futuros docentes con el fin de mejorar su desempeño en el aula, mejorar su capacidad de ajuste psicológico, mejorar el rendimiento académico en sus estudiantes, entre otros beneficios (Cabello et al, 2010).

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la Inteligencia Emocional en la educación en el momento actual y que específicamente en la Universidad Militar Nueva Granada no se han realizado estudios relacionados con la Inteligencia Emocional en los docentes que permitan medir las habilidades específicas como percepción, comprensión y regulación emocional, tampoco hay estudios relacionados con la percepción del concepto de Inteligencia Emocional por parte de los docentes surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el estado actual de las habilidades de Inteligencia Emocional de los docentes de la Universidad Militar Nueva

Granada?, ¿Cuál es la percepción del concepto de Inteligencia Emocional en los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada?.

Responder las preguntas formuladas previamente se considera importante teniendo en cuenta que después de conocer el desempeño de los docentes en algunas habilidades de Inteligencia Emocional, así como conocer la percepción de las docentes relacionadas con el concepto de Inteligencia Emocional, permitiría diseñar estrategias de intervención para mejorar el desempeño de los docentes en estas habilidades, este trabajo se suscribió en la línea de investigación de docencia universitaria de la facultad de Educación y Humanidades.

El presente trabajo pretende inicialmente realizar una aproximación a la evolución del concepto de Inteligencia Emocional, así como a sus diferentes instrumentos de medida y aplicaciones, para llegar finalmente a la descripción del estado actual de algunas habilidades de Inteligencia Emocional de los docentes de la Universidad Militar, teniendo en cuenta algunas variables socio demográficas como el género, la edad y la experiencia docente, también se explora la percepción que frente al concepto de Inteligencia Emocional tienen los docentes, se evalúa el interés de los docentes en participar en un entrenamiento de habilidades emocionales y por último se describen los aspectos más importantes que se deberían tener en cuenta en el momento de diseñar un programa de entrenamiento en habilidades emocionales para los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada participantes en el presente estudio.

El enfoque investigativo es cuantitativo, a partir de un estudio de tipo observacional de corte transversal, para lo cual se utilizó una escala tipo Likert auto-informada, validada en español denominada TMMS-24, que permite evaluar el desempeño en tres habilidades emocionales: percepción, comprensión y regulación de emociones, asociado a un cuestionario sociodemográfico con las variables: género, edad y años de experiencia docente, además una encuesta en la cual se realizaron dos preguntas, una relacionada con la percepción que tienen los docentes del concepto de inteligencia emocional y la otra en la cual se interroga con la disposición de los docentes a participar en un entrenamiento en habilidades emocionales.

En el capítulo 1 llamado *Aproximación al concepto de la inteligencia emocional*, se realiza un recorrido por la evolución del concepto a partir del concepto de la emoción y su correlato biológico, así como un recorrido histórico por el concepto de inteligencia, hasta llegar al concepto de Inteligencia Emocional, sus diferentes teorías y se profundiza en la Inteligencia Emocional a partir del modelo de Salovey y Mayer (1990).

En el capítulo 2 denominado *Midiendo la Inteligencia Emocional Aplicaciones de la Inteligencia Emocional en la educación*, se explican las diferentes formas de medición de la Inteligencia Emocional a partir del modelo de Salovey y Mayer, se describen dos tipos de medición: auto-informe y test de habilidades, también se revisan algunas investigaciones relacionadas con la aplicación de la Inteligencia Emocional en el campo de la educación.

En el capítulo 3 llamado *Marco metodológico* se realiza la descripción de la metodología utilizada en el presente estudio, así como la descripción de los instrumentos utilizados.

En el capítulo 4 llamado *Resultados* se realiza la descripción de los hallazgos de la escala y de la encuesta y se realiza la discusión de los hallazgos, también se describen las se relacionan las principales conclusiones de acuerdo a los hallazgos encontrados en el estudio, se describen las limitaciones del mismo y se realizan las recomendaciones consideradas pertinentes.

Descripción del problema

Con el fin de conocer el desempeño en las habilidades de la Inteligencia Emocional de la población educativa, así como sus implicaciones, se han realizado múltiples investigaciones a nivel mundial, en algunos de estos estudios se han encontrado diferencias relacionadas con algunas variables como género, experiencia docente, edad, facultad, jornada laboral, salud mental, etc. (Trujillo y Rivas, 2005; Palomera et al, 2006; Cabello et al, 2010; Fernández Berrocal y Extremera, 2005; Vásquez de la Hoz, 2008; Cerón, Pérez-Olmos, Ibáñez, 2011; Palomera Ruiz, 2014; Millán de Lange, García-Álvarez, D'Aubeterre López, 2014; Pena y Repetto, 2008; Palomera, Gil-Olarte, Brackett, 2006).

En Colombia hay pocos estudios de caracterización de la Inteligencia Emocional en ambientes educativos, en la búsqueda de la literatura realizada se encontraron 5 investigaciones: un estudio realizado en estudiantes de la Escuela Naval de Suboficiales (Campo, Cervantes, Fontalvo, García, Robles, 2008), otro realizado en estudiantes de dos colegios de Bogotá (Cerón et al, 2011), un estudio en docentes de la Universidad del Quindío (Alfonso, 2012), otro en docentes, alumnos y administrativos de la Universidad Simón Bolívar (Vásquez de la Hoz, 2008) y una investigación en la Universidad de la Sabana (Chiappe y Cuesta, 2013), en esta última investigación se evaluó la inteligencia emocional de algunos docentes y se propuso un programa de intervención mediado por ambientes virtuales de aprendizaje.

En la Universidad Militar Nueva Granada se encontró un ensayo realizado por una estudiante de la especialización en Docencia Universitaria en el cual se realizó una revisión de algunas investigaciones relacionadas con el tema y se plantea la importancia de realizar investigaciones en esta área (Aristizábal, 2014).

Teniendo en cuenta que la Universidad Militar Nueva Granada contempla desde su proyecto educativo institucional la formación integral del docente, así como el desarrollo de habilidades emocionales, como se refiere a continuación:

A su vez, el perfil profesional del docente universitario del siglo XXI ha de ser más complejo. Rodríguez Espinosa considera que un buen profesor universitario debe reunir las siguientes competencias: ...Saber propiciar entre los estudiantes, un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad. ...Poseer habilidades comunicativas y de relación que requiere la función docente (PEI Universidad Militar Nueva Granada, 2009, pp. 33,34.).

Existe un consenso representativo entre escritores de la educación, que recomiendan sustituir los aprendizajes por los eventos pedagógicos basados en procesos y competencias, superando lo mecánico o lo simplemente cognitivo. Sugiere entonces, tener en cuenta los desarrollos sociales, emotivos y morales del estudiante y del maestro, el análisis de problemas, más que la transmisión de definiciones (PEI UMNG, 2009, p 45).

Nuestra Universidad quiere ser aquella institución que lidere y promueva, el necesario y urgente desarraigo del analfabetismo afectivo y emocional de hombres y mujeres e inculcar en ellos, la cultura de las emociones, de los apegos, de la sensibilidad como motores para construir las bases de una nueva civilización (PEI UMNG, 2009, p.54.).

Entonces se considera pertinente realizar investigaciones acerca de la descripción del estado actual de la Inteligencia Emocional en la población de docentes de la Universidad Militar Nueva Granada con el fin de conocer el desempeño de esta población en algunas habilidades de Inteligencia Emocional, así como poder conocer sus necesidades con el fin de realizar en el futuro algún tipo de intervención para mejorar el desempeño en estas habilidades.

En la Universidad Militar Nueva Granada no se encontraron estudios relacionados con las habilidades de Inteligencia Emocional en los docentes, tampoco se conoce la percepción de esta población con relación al concepto de Inteligencia Emocional ni su disposición a realizar un programa de entrenamiento en habilidades emocionales, por lo tanto y teniendo en cuenta el papel fundamental del docente con formación integral en el proceso educativo, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el estado actual de las habilidades de Inteligencia Emocional de los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada?, ¿Cuál es la percepción del concepto de Inteligencia Emocional en estos docentes? de la Universidad Militar Nueva Granada?, ¿Cuál es la disposición de los docentes para participar en un entrenamiento de habilidades emocionales?

Justificación

Actualmente se reconoce a nivel mundial la importancia de una educación integral que busque no solo la adquisición de conocimientos en áreas específicas del saber, sino el desarrollo de otras competencias como el saber ser y el saber convivir. Delors (1996), en su informe para la UNESCO, manifiesta como una necesidad prioritaria para el siglo XXI la educación en las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva.

La inteligencia emocional es un concepto que fue propuesto por primera vez por Salovey y Mayer en 1990, el concepto fue popularizado en el año 1993 por Daniel Goleman a través de su libro *Inteligencia Emocional*, desde entonces han surgido múltiples modelos, instrumentos de medición e investigaciones que relacionan el desempeño en habilidades emocionales en diferentes áreas como la salud, la administración, la educación, entre otros (Trujillo y Rivas, 2005; Pertegal, Castejón, Martínez, 2011).

Los diferentes modelos coinciden en algunas habilidades fundamentales como son las de identificar, comprender y regular los estados emocionales con el fin de tener comportamientos adaptativos ante las diferentes situaciones de la vida, a partir del modelo que se revise también se incluyen otras habilidades como la auto motivación, la empatía y las habilidades sociales (Palomera et al, 2006).

En el campo específico de la educación el modelo más aceptado es el de Salovey y Mayer (1990), por lo cual la mayoría de las investigaciones en este campo hacen referencia a este modelo, en las cuales se han utilizado sus instrumentos de medición, especialmente una escala auto informada llamada TMMS 24, la cual es una adaptación al español de la escala original en inglés de Salovey, esta adaptación fue realizada por Fernández Berrocal (Trujillo y Rivas, 2005).

Cada vez hay más investigaciones en el campo de la Inteligencia Emocional teniendo en cuenta la importancia de una adecuada Inteligencia Emocional para el desempeño integral en las diferentes áreas de la vida, incluyendo los aspectos académicos y laborales (Pena y Repetto, 2008).

Relacionado con lo descrito en el párrafo anterior, también han surgido múltiples grupos de investigación en diferentes países con programas de entrenamiento en habilidades emocionales, en Bélgica los investigadores Neils, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne han diseñado un programa basado en el modelo de Mayer y Salovey (1990), en Estados Unidos Brackett tiene un programa en Valley Stream (Nueva York), en España se destacan varios grupos en Barcelona, Málaga, Cataluña entre otros, (Cabello et al, 2010).

Se puede concluir entonces que, para lograr una formación integral en los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada, que responda a las demandas actuales del sistema educativo, se requiere un adecuado desempeño en habilidades emocionales, para lograr esto es

necesario inicialmente una descripción de su desempeño actual en algunas habilidades emocionales básicas y a partir de estos resultados diseñar programas de intervención que permitan mejorar este desempeño, esto tendrá como consecuencia un mejor ambiente en el aula, lo que facilitará el aprendizaje de los estudiantes en las diferentes dimensiones del ser humano.

Objetivos

Objetivo general:

Describir el estado actual de la Inteligencia Emocional en algunos docentes de la Universidad Militar Nueva Granada teniendo en cuenta los siguientes aspectos: desempeño percibido de algunas habilidades emocionales y percepción del concepto de Inteligencia Emocional.

Objetivos específicos

Evaluar el desempeño percibido de las siguientes habilidades emocionales: percepción, comprensión y regulación emocional, utilizando la escala auto-informada TMMS-24, en un grupo de docentes del departamento de Bienestar Universitario y las Facultades de: Educación a Distancia, Relaciones Internacionales y Seguridad, Educación y Humanidades y Medicina, de la Universidad Militar Nueva Granada.

Analizar el desempeño percibido de las habilidades emocionales en algunos docentes de la Universidad Militar Nueva Granada teniendo en cuenta las siguientes variables sociodemográficas: género, edad y años de experiencia docente.

Describir la percepción de algunos docentes de la Universidad Militar Nueva Granada con relación al concepto de inteligencia emocional.

Identificar algunos aspectos en el campo de la Inteligencia Emocional de los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada participantes en el estudio, que puedan servir de orientación para diseñar un programa de entrenamiento en habilidades emocionales.

1. Aproximación al concepto de inteligencia emocional

1.1 Emociones

Con el fin de entender el concepto de inteligencia emocional en el contexto actual es necesario realizar una aproximación inicial al concepto de emoción e inteligencia.

Las emociones culturalmente se han interpretado como respuestas automáticas y en la mayoría de los casos fuera del control consciente de nuestros pensamientos, esto ha llevado en muchos casos al prejuicio de relacionar las emociones como algo con lo cual hay que aprender a vivir, esto incluye a las emociones propias y a las emociones de los demás. Además, se ha dado un valor importante a las emociones positivas, sin embargo, es común escuchar que hay dificultades con el manejo de las emociones negativas, lo cual en muchos casos ha sido la causa de cometer errores en la toma de decisiones e incluso en conductas de riesgo que en ocasiones ha terminado en hechos catastróficos. Esto se ha denominado falta de habilidades emocionales y sociales (Goleman, 1995; Fernández Berrocal y Extremera, 2005)

A pesar que cada día aumentan las investigaciones relacionadas con el adecuado manejo de las emociones y las repercusiones de estas en diferentes aspectos como el ajuste psicológico, la prevención de conductas de riesgo como el consumo de sustancias, el rendimiento académico entre otras, (Palomera, et al, 2006; Fernández Berrocal y Extremera, 2005; Trujillo y Rivas, 2005, Cabello, et al, 2009), todavía hay muchas personas que muestran resistencia ocasiones las

y una actitud negativa a lo que se ha denominado educación emocional, esa posibilidad de entrenar la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones nuestras y las de los demás. Es por esto que se considera importante realizar una revisión relacionada con el concepto de emoción con el fin de entender claramente el concepto de inteligencia emocional.

Las emociones pueden ser entendidas como patrones de respuesta fisiológicas, una respuesta emocional típica está constituida por un componente comportamental, es decir la acción, un componente autonómico que tiene el objetivo de direccionar la energía para poder realizar movimientos vigorosos en caso de ser necesario, y un componente hormonal que refuerza la respuesta neurovegetativa. El sentimiento se puede entender desde la teoría de James-Lange, 1884,1887 como la retroalimentación que producen esas conductas y respuestas (citado por Carlson, 2010 pg.407).

Un ejemplo de esta respuesta la podemos observar en la emoción miedo, cuando se siente miedo el cuerpo pone en marcha las respuestas previamente descritas con el fin de enfocar todos los esfuerzos del organismo a la supervivencia. La respuesta comportamental puede ser huir o esconderse, la respuesta neurovegetativa pone en marcha la activación del sistema simpático y como consecuencia se eleva la frecuencia cardíaca y la tensión arterial, esto con el objetivo de permitir la llegada de mayor cantidad de sangre a las extremidades y de esta manera generar más fuerza muscular en caso que sea necesario correr. Por último, esta respuesta está acompañada de la liberación neuro-hormonal de adrenalina con el fin de reforzar la respuesta neurovegetativa.

Las emociones entonces se pueden entender como patrones de respuesta inmediata que tienen como objetivo principal actuar para protegernos del peligro, otras emociones positivas facilitan el mecanismo de reproducción, en conclusión, las emociones están disponibles desde lo biológico-evolutivo como mecanismo de supervivencia y reproducción, la retroalimentación consciente que se realiza de esa emoción es lo que se denomina sentimiento (Carlson, 2010).

Las emociones por lo tanto obedecen a un proceso fisiológico, con una función biológica específica de protección. La dificultad con las emociones surge cuando su función protectora se pierde y/o nos lleva a cometer actos no adaptativos, en muchas ocasiones por una mala interpretación de esa emoción y en otros casos por no contar con las habilidades de regulación suficientes.

El primero en describir las emociones básicas fue Darwin (1872), en su trabajo llamado: *La expresión de las emociones en humanos y animales*, de estas seis emociones básicas, unas son negativas y otras son positivas, sin embargo, todas son necesarias: miedo, sorpresa, asco, tristeza, ira, alegría. Darwin describió que estas emociones estaban presentes tanto en humanos como en animales y que su expresión era común en diferentes especies. Posteriormente Ekman y Friesen (1971), rescató las ideas de Darwin y pudo demostrar que esas emociones se encuentran en diferentes culturas, incluso en aquellas que no han recibido influencia de otras culturas (Carlson, 2010; Manes y Niro, 2015).

También existen emociones llamadas complejas, las cuales si tienen una influencia cultural y por lo tanto pueden variar dependiendo el contexto en que la persona se encuentre, estas emociones dependen directamente de la influencia del medio y por lo tanto al considerarse de carácter social emergen después de los 18 meses de edad, entre las emociones complejas se encuentran: la culpa, el orgullo, la venganza entre otras, (Manes y Niro, 2015).

Las emociones también tienen un papel fundamental en otros aspectos de la vida, como es el caso de la memoria y la toma de decisiones, se recuerda más lo que se vivió con emoción, y en muchas ocasiones las decisiones, aunque parezcan ser racionales pueden ser influenciadas por el estado de ánimo del momento, por ejemplo, en el momento de decidir que se va a comprar en el mercado o por quien votar en las elecciones. La emoción también genera cambios corporales internos que pueden ser de ayuda para identificar la emoción del momento, al tener ansiedad hay taquicardia, de acuerdo a la emoción se puede presentar cambio en el tono de voz (Manes y Niro, 2015).

Por mucho tiempo se ha concebido la dualidad del pensamiento y la emoción como si se tratará de dos características completamente opuestas, sin embargo y gracias a la neurociencia en el momento sabemos que actúan de manera complementaria, de alguna manera el pensamiento se debe sentir y la emoción se debe pensar. Nada en el ser humano se considera como algo completamente racional, incluso si nos proponemos observar completamente algo de manera objetiva, algo de subjetividad tendrá nuestra observación, esto es aplicable también para el caso de las decisiones (Ibáñez y García, 2015; Manes y Niro, 2015)

En conclusión, el objetivo no es ignorar a las emociones, conducta que muchas veces se interpreta culturalmente como signo de fortaleza en la personalidad, un ejemplo lo observamos en la realeza o en la milicia, instituciones en las cuales mostrar algún tipo de emotividad puede ser un sinónimo de debilidad.

El paradigma actual es el de acercarse a las emociones, percibiéndolas, comprendiéndolas y posteriormente utilizándolas de manera adaptativa, no se trata de negar o inhibir la respuesta emocional, se trata de primero percibir y ser capaces de identificar la emoción que se está sintiendo, posteriormente de comprender por qué aparece esa emoción específicamente en ese momento y por último tener la capacidad de regular esa respuesta para no generar conductas perjudiciales.

Aunque es verdad que la forma en que se responde a las emociones puede depender de algunos rasgos de personalidad, actualmente está demostrado que con un entrenamiento adecuado esos rasgos de personalidad se pueden modular de manera adaptativa, como ejemplo específico se encuentra la regulación del estrés, de la impulsividad, de la ansiedad.

Para lograr este tipo de modificaciones en la respuesta a las emociones, la capacidad de aprender sin importar la edad, de poder desaprender y reaprender, la neurociencia nos explica el concepto de neuroplasticidad, definida como el conjunto de mecanismos de generación y ajuste

neuronal que atravesamos durante el desarrollo e individualizamos en virtud de la experiencia. Estos cambios se dan a nivel estructural y a nivel funcional como ha quedado demostrado en múltiples estudios. (Ibáñez y García, 2015)

1.2 Inteligencia

La inteligencia es tal vez, uno de los conceptos más difíciles de definir, se habla demasiado de la inteligencia y de lo importante que es ser inteligente, incluso es una de las cualidades más apreciadas en la escuela y en el ámbito laboral, sin embargo, existen diferentes teorías relacionadas con el concepto de inteligencia, por lo tanto, cuando se habla de inteligencia es necesario mencionar a partir de que teoría y que autor se está mencionando el concepto.

Este concepto entonces ha tenido una evolución muy importante en el tiempo y en el contexto de las diferentes épocas, entre los diferentes tipos de inteligencia de los cuales se encuentran referencias en la literatura están: inteligencia general (factor G), inteligencia cognitiva (lógico-matemática), inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia social, inteligencia fluida, inteligencia emocional.

Siempre ha existido un interés científico y general de medir y desarrollar la inteligencia, fue tal el interés en este proceso que a principios del siglo XX los investigadores Binet y Simón diseñaron las primeras pruebas de inteligencia con el fin de identificar a los niños con dificultades cognitivas de los niños normales y de esta forma poder ubicarlos en un curso

adecuado, estas investigaciones fueron realizadas por orden del Gobierno Francés. (Trujillo y Rivas, 2005).

Thorndike en 1920, propuso la inteligencia social, esta se puede considerar como antecesora de la hoy conocida inteligencia emocional, este autor también describió la inteligencia abstracta y la inteligencia mecánica. Weisler en la década de los treinta dio a conocer dos baterías de prueba: escalas para adultos (Weisler Adult Intelligence Scala, WAIS, 1939) y escala para niños (Weisler Intelligence Scale for Children, WISC, 1949), las cuales todavía son utilizadas. (Trujillo y Rivas, 2005).

El interés por este tipo de pruebas tuvo gran acogida, incluso en Estados Unidos se desarrollaron varias baterías para realizar los procesos de incorporación del personal de las Fuerzas Armadas, en la actualidad se utilizan muchas de estas pruebas en diferentes escenarios: salud, educación, ciencias forenses, entre otras.

Otro autor que es importante mencionar, es Charles Spearman (1904), este autor propuso que se tiene un factor general de inteligencia, al que llamo “factor g”, una de las manifestaciones de esta inteligencia general sería la inteligencia fluida, la cual haría referencia a la capacidad de pensar lógicamente y resolver problemas independientemente de conocimientos previos o de experiencias (Ibáñez y García, 2015).

El paradigma de la inteligencia como una medida exclusivamente de capacidades cognitivas, especialmente de capacidades matemáticas y lingüísticas ha ido cambiando en el tiempo, especialmente a partir de la aparición de la teoría de las inteligencias múltiples del psicólogo Howard Gardner en el año 1983, en esta teoría Gardner estableció inicialmente que hay 7 tipos diferentes de inteligencia: la inteligencia lingüística, matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal. Posteriormente en 1995 Gardner adicióno la inteligencia naturalista. (Gardner, 2001).

Esta nueva teoría de las inteligencias múltiples permite re-pensar la inteligencia como un concepto que incluye no solo a la capacidad de adquirir nuevos conocimientos sino a la capacidad que permite diversos funcionamientos en un contexto determinado, introduce hallazgos neurológicos y teorías transculturales, además que permite destacar algunas habilidades que antes no se consideraban constitutivas del concepto ser inteligente, es el caso específico de artistas como bailarines, músicos e incluso deportistas. La inteligencia empieza a comprenderse como un concepto que se refiere más a la capacidad adecuada de adaptación y desempeño en el medio y a la búsqueda de bienestar y felicidad más allá de los logros académicos y laborales.

Por lo tanto, se puede decir que las pruebas históricamente utilizadas para medir la inteligencia no son suficientes, ya que la mayoría ha hecho énfasis en destrezas lógicas, del lenguaje, de abstracción, pero deja de lado factores como las habilidades sociales, las cuales tienen mucho peso en el bienestar y la felicidad de las personas, también dejan de lado

capacidades importantes como la auto-motivación el cual es un factor determinante del éxito.

Otras habilidades como el humor, la sensibilidad, la creatividad quedan por fuera de las pruebas habituales a pesar del papel que tienen en el desempeño general en la vida real (Manes y Niro, 2015).

En conclusión, la inteligencia es un concepto que puede tener diferentes definiciones de acuerdo a la época, la cultura y los intereses de lo que se quiera medir, de manera clásica se consideró como la capacidad de resolver problemas y de la capacidad lógico matemática, sin embargo y a partir de diferentes autores este paradigma ha cambiado y el término se ha acercado más al funcionamiento en la vida real, a las necesidades de la cotidianidad y ha permitido tener en cuenta habilidades que antes no eran valoradas. El paradigma ha cambiado e incluso en las empresas actualmente son valoradas habilidades sociales, emocionales, directivas, creativas, entre otras.

1.3 Inteligencia emocional

En 1990, Salovey y Mayer utilizan la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, específicamente los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal para proponer un nuevo término: inteligencia emocional. (Trujillo y Rivas, 2005).

A partir de su teoría Salovey y Mayer consideran a la inteligencia emocional como un modelo de habilidades específicas que permiten reconocer, interpretar y regular las emociones. Estos

autores en el año 1995 proponen un instrumento de 48 ítems con el fin de analizar estas habilidades, instrumento conocido como TMMS 48 Trait Meta. Mood Scale, (Trujillo y Rivas, 2005).

En 1995 Daniel Goleman fue el que difundió con gran éxito el concepto de inteligencia emocional, esto permitió que el término se popularizará y se empezará a utilizar en diferentes contextos, el gran éxito de Goleman tuvo gran acogida especialmente en el campo de la administración, posterior a la publicación de su “best seller” llamado inteligencia emocional, ha publicado otros libros entre ellos: la inteligencia emocional en la empresa, liderazgo, inteligencia social, inteligencia social, el espíritu creativo, el cerebro y la inteligencia emocional.

El concepto de inteligencia emocional para Goleman surgió de la siguiente pregunta: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a situaciones de la vida diaria? Y estableció la tesis siguiente: el coeficiente emocional es mejor indicador de éxito en la vida que el coeficiente intelectual. Para este autor la inteligencia emocional está formada por meta habilidades que se categorizan en cinco competencias: conocimiento de las emociones, capacidad para controlar las emociones, capacidad de motivarse a sí mismo, reconocimiento de las emociones ajenas y habilidades sociales. (Goleman, 1995).

La inteligencia emocional integra diversos aspectos entre ellos la conducta, la emoción, la cognición, como expresiones del correcto funcionamiento de ciertas áreas cerebrales tanto

corticales como subcorticales, así como variadas conexiones existentes entre ellas (Mestre y Fernández, 2007).

Se puede decir entonces que el concepto de inteligencia emocional es un concepto complejo con varios modelos explicativos y varios instrumentos de medición, sin embargo, todos los modelos resaltan la importancia de las capacidades de identificar y regular las emociones (Trujillo y Rivas, 2005).

1.4 Modelos de la inteligencia emocional

En algunos modelos se considera la inteligencia emocional como un modelo de habilidades, en otros casos como modelos mixtos.

Los modelos de habilidades se centran exclusivamente en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procedimiento: modelo de Mayer y Salovey, tiene como instrumento de medición la herramienta conocida como TMMS 48. Extremera y Fernández Berrocal, del grupo de Málaga en España propuso un instrumento de medición llamado: TMMS 24, una adaptación en español al instrumento original de Mayer y Salovey (Trujillo y Rivas, 2005).

Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades y regulación de emociones. Modelo de Bar-On, tiene como instrumento el inventario EQ-i de Bar-On, con 133 ítems a partir de cinco escalas y 15 sub-escalas. Modelo de Goleman, tiene como instrumento un cuestionario con varios atributos de la personalidad. Modelo de Oriolo y Cooper, tiene como instrumento un inventario para conocer al ser humano de forma integral, en su construcción se utilizaron cinco aptitudes: entorno habitual, conciencia emocional, competencias, valores y actitudes. Es importante destacar que en todos los instrumentos utilizados la validación se realizó en estudiantes. (Trujillo y Rivas, 2005).

A pesar de las diferencias encontradas en los diferentes modelos, todos tienen en común las siguientes habilidades: habilidad de identificar y discriminar nuestras propias emociones y las de los demás, la capacidad de regular esas emociones y la capacidad de utilizarlas de forma adaptativa.

La inteligencia emocional es un concepto amplio, que ha evolucionado en el tiempo, con varios modelos explicativos, así como diferentes instrumentos de medición, con un importante sustento teórico desde lo psicológico y lo neurobiológico. El constructo tiene como objetivo principal describir unas habilidades específicas de comprensión y regulación de nuestras propias emociones con el fin de utilizarlas de manera adaptativa. Es importante resaltar que estas habilidades son educables, teniendo en cuenta este principio y de manera secundaria al concepto de inteligencia emocional surge el concepto de educación emocional (Palomera, et al, 2006; Palomera et al, 2008; Garrido y Repetto, 2008; Cabello, et al, 2010).

1.4.1 Modelo de Salovey y Mayer

Desde este modelo Mayer y Salovey (1993) proponen que la inteligencia emocional es una inteligencia genuina que tiene su fundamento en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de manera eficaz al medio que le rodea (Cabello, et al, 2006).

Estos autores definen la inteligencia emocional como

La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual. Salovey y Mayer, 1997 (citado por Cabello, et al, 2010, pg.42).

Este modelo se considera jerárquico ya que se necesitan unas habilidades fundamentales para poder acceder a otras más complejas, se describe a continuación de manera breve cada habilidad de este modelo.

La percepción emocional hace referencia a la capacidad para identificar las emociones propias y las de los demás, implica prestar atención ante cambios emocionales, que incluye cambios físicos, para poder identificar las emociones que se están experimentando en un

momento en particular. En ocasiones la persona puede ser incapaz de identificar la emoción que está sintiendo, sin embargo, si puede identificar algunos cambios fisiológicos que son consecuencia de esta emoción, en los programas de entrenamiento esta puede ser una habilidad que se trabaja desde las sensaciones corporales y posteriormente desde lo cognitivo. Esta habilidad es fundamental en los docentes ya que al tenerla desarrollada son capaces de identificar los cambios de estado de ánimo de sus alumnos y por lo tanto estar alerta ante cualquier cambio significativo. (Cabello, et, al, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La facilitación o asimilación emocional implica tener en cuenta a las emociones en el momento en que razonamos, si partimos del principio que emoción y pensamiento están juntos, el uno termina influyendo en el otro. Por lo tanto, al tener desarrollada esta habilidad se puede identificar la forma y el grado en el cual la emoción puede afectar el pensamiento y la toma de decisiones. En función de la emoción que se está experimentando puede cambiar el análisis que se hace de la realidad. Las emociones positivas pueden afectar la productividad al generar un pensamiento más creativo, en cambio una emoción negativa puede afectar la capacidad cognitiva y distorsionar forma en que evaluamos la realidad. El docente que es consciente de esta habilidad podrá facilitar el aprendizaje de sus alumnos al generar un ambiente de aula adecuado, promoviendo las emociones positivas, lo que le permite al alumno tener una mejor actitud ante el aprendizaje (Cabello, et, al, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La comprensión emocional implica la habilidad para identificar y entender las diferentes emociones y manifestaciones, tanto de la propia persona como de las otras personas. Implica

también una capacidad de predecir los estados emocionales del otro, por lo tanto, esta habilidad se relaciona con la empatía. También implica el reconocer la naturaleza transitoria de las emociones y de esta manera es más fácil experimentar de manera más adaptativa los diferentes cambios emocionales (Cabello, et, al, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La regulación emocional requiere para su adecuado funcionamiento una destreza por lo menos mínima en las habilidades anteriores, ya que se considera la habilidad más compleja de este modelo, incluye la capacidad de identificar y comprender para poder regular las emociones propias y las de los demás de una manera adaptativa, esta habilidad es fundamental para un adecuado comportamiento social, así como para el manejo de conflictos y para evitar alteraciones de tipo comportamental que se puede presentar por una falta de regulación emocional (Cabello, et, al, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

2. Midiendo la inteligencia emocional

Es importante tener en cuenta que existen diferentes instrumentos para medir el constructo de la inteligencia emocional, por lo tanto y dependiendo de diferentes factores como el modelo que se esté trabajando, así como las condiciones en las cuales se esté aplicando se debe escoger la herramienta que se adapte mejor a estas circunstancias.

Las primeras herramientas utilizadas fueron las medidas de auto-informe, estas continúan vigentes y tienen la ventaja de la facilidad en la aplicación ya que son cortas y rápidas de diligenciar. En estas escalas la persona se cuestiona el grado en el cual presenta las habilidades evaluadas, tienen como desventaja que dependen de la percepción que cada uno tiene de sus propias habilidades, lo cual no siempre coincide con su desempeño real. La primera de estas herramientas fue la llamada Trait Meta – Mood Scale (TMMS), del grupo de Salovey y Mayer, contiene 48 ítems. posteriormente Fernández-Berrocal del grupo de Málaga realizó una adaptación, manteniendo la misma estructura que la escala original, pero con menos ítems por lo cual es de más fácil aplicación, es conocida como TMMS-24, ha sido utilizada en múltiples estudios relacionados con la Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La TMMS-24 mide tres factores: percepción, comprensión, regulación, cada una de ellas tiene varias opciones y puede ser puntuada de 1 a 8, de acuerdo al puntaje tiene una calificación, que puede ser poca, adecuada o demasiada y/o excelente. Tiene la ventaja de ser fácilmente tabulada,

su validez interna ha sido probada varias veces y en diferentes lugares. A pesar de sus amplias ventajas, las medidas de auto informe tienen sus desventajas, por ejemplo, depende solo de la opinión de la persona en relación a sus emociones por lo cual esto permite la posibilidad de un importante sesgo.

2.1 Medidas de ejecución

Estas pruebas han sido desarrolladas con el fin de disminuir la posibilidad de sesgo que tienen las pruebas de tipo auto-informe, además permite evaluar de una manera objetiva la ejecución de las habilidades emocionales. La más utilizada y mejor validada actualmente es la escala MSCEIT “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test”, (Mayer, Salovey y Caruso, 2002), la cual fue adaptada al castellano por Fernández Berrocal (2002), (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

El MSCEIT tiene 141 ítems, permite la evaluación de las cuatro habilidades del modelo de Salovey y Mayer (1997), a los participantes se les pide que contesten en relación a ocho tareas emocionales de diversa índole que recogen las habilidades del modelo, cada una de las medidas es obtenida de acuerdo a dos criterios: experto y consenso, (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

2.2 Aplicaciones de la inteligencia emocional en la educación

Se han realizado diversas investigaciones acerca de la educación emocional en la educación, especialmente en Estados Unidos y España. El objeto de estas investigaciones ha tenido especialmente en tres áreas específicas: ajuste psicológico, rendimiento escolar, conductas disruptivas (Trujillo y Rivas, 2005).

La mayoría de los estudios en el campo de la educación toman como base el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y utilizan como instrumento de medición la TMMS 24. Es importante resaltar que se han encontrado diferencias en la inteligencia emocional desde la perspectiva de género, cada género presenta un perfil personal de puntos fuertes y débiles.

Las diferencias relacionadas con los resultados de las pruebas de habilidades emocionales también han mostrado que las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a las emociones, mientras que los jóvenes y estudiantes de educación comprenden las emociones propias y los docentes de más edad son capaces de reparar mejor sus emociones activando una serie de estrategias (Palomera, Berrocal y Brackett, 2006)

De acuerdo al análisis de múltiples estudios realizados en España en este campo se puede afirmar:

Que la inteligencia emocional parece aportar cierto grado explicativo en el ajuste socio escolar, especialmente en lo referente a rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como el estrés y la ansiedad de los alumnos, el consumo de tabaco y alcohol, el optimismo y la madurez vocacional. Además, se constata la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención centrados en las habilidades o competencias de la inteligencia emocional con el objetivo de fomentar el crecimiento personal y facilitar el acceso al mundo laboral. (Pena y Repetto, 2008, p.18).

Los estudios realizados en el campo de la educación y la inteligencia emocional no se centran exclusivamente en los alumnos, de hecho, múltiples investigaciones han mostrado como una adecuada inteligencia emocional se relaciona con mayor bienestar percibido, menos riesgo de síndrome del quemado y menos patologías de tipo ansioso y depresivo en los docentes (Trujillo y Rivas, 2005; Samanvitha y Jawahar, 2012; Palomera, et al, 2005; Castejón, Gilar, Miñano, 2011; Vásquez de la Hoz, 2008; Lizeretti y Rodríguez, 2011)

Las recomendaciones actuales como resultado de estas investigaciones, resaltan la importancia de incluir las competencias emocionales en la formación inicial de los docentes,

Se puede concluir entonces que el maestro contemporáneo requiere de muchas habilidades para lograr la tan anhelada integralidad, un maestro mejor formado, con mejores habilidades emocionales sin duda generará en sus estudiantes un mejor ambiente

para el aprendizaje, así como un modelo de ciudadano y persona más preparado para enfrentar los desafíos que el mundo contemporáneo nos exige. (Palomera et al, 2008).

Múltiples autores (Palomera, et al, 2008; Cabello, et al, 2010, Fernández Berrocal – Extremera 2005), reclaman la necesidad de una formación en habilidades emocionales en los docentes desde su formación inicial, esta recomendación también se extiende a los alumnos, idealmente desde la primera infancia, se requiere que los niños aprendan a identificar sus emociones, así como la de sus compañeros y especialmente es urgente aprender a regular esas emociones, que ocasionalmente pudieran llegar a desbordar la conducta de la persona implicada con consecuencias catastróficas tanto para él, como para la familia y para la sociedad en general.

El reto para nuestra sociedad y nuestro sistema educativo reside en saber extender esta formación a todos los docentes, para que no se trate de una formación anecdótica y puntual en algunos centros muy concretos llenos de sano romanticismo y entusiasmo. Un proceso de cambio que pueda parecerle utópico a algunos en estos años de crisis económica, pero que el curso de los tiempos está convirtiendo en una necesidad imperiosa y no en un lujo superfluo. Para resolver las contradicciones y paradojas del siglo XXI necesitamos una escuela saludable, competente y feliz, y esto será una misión imposible sin docentes emocionalmente inteligentes, (Cabello et al. 2010).

3. Marco metodológico

3.1 Metodología:

La presente investigación se suscribió en la línea de investigación: docencia universitaria, de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada, dado que tiene como objetivo describir el estado actual de la Inteligencia Emocional en algunos docentes de la Universidad Militar Nueva Granada. Este tema se consideró pertinente teniendo en cuenta que, al revisar la literatura, se encontraron investigaciones que permiten relacionar las habilidades de inteligencia emocional con aspectos educativos como rendimiento académico, bienestar y ajuste psicológico.

El enfoque investigativo es de carácter cuantitativo, cuyas características principales señalan que, a partir de un problema claro, se utilizan técnicas e instrumentos bien estructurados para la recolección y análisis de la información. (Lerma, 2002).

Existen varios tipos de investigación cuantitativa, entre ellas se encuentra la investigación descriptiva, la cual se utilizó en el presente trabajo, la investigación descriptiva tiene el objetivo de describir los fenómenos, sin embargo, no tiene el alcance de explicar las relaciones causales. Estas investigaciones se caracterizan por ser transversales, es decir de describir el fenómeno que se encuentra en un determinado momento, pero no se realiza seguimiento en el tiempo, esto implica la posibilidad de sesgo.

Para disminuir la posibilidad de sesgo existen métodos estadísticos multivariados en este tipo de diseños, por ejemplo, el procedimiento de Mantel-Haenszel o la regresión logística. (Ruíz y Morillo, 2004).

Este tipo de investigación tiene el objetivo de generar hipótesis y ser un estímulo para la realización de estudios posteriores que permitan confirmar los hallazgos encontrados, así como promover investigaciones longitudinales y con mayor rigor metodológico. Por lo tanto, generalmente se realizan en temas nuevos en los cuales son importantes las descripciones (Ruíz y Morillo, 2004).

Si bien este tipo de estudios no permite encontrar causalidad si permite identificar asociación, la asociación implica que una variable cambia al cambiar otra variable, por lo tanto, en estas investigaciones son útiles medidas estadísticas como las distribuciones de frecuencia, las medidas de tendencia central, de dispersión y correlación (Ruíz y Morillo, 2004, Lerma 2002).

3.2 Aspectos éticos de la investigación

Esta investigación fue aprobada por el comité curricular de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada.

Para el trabajo de campo, se convocaron a los profesores aclarando que su participación era libre y voluntaria, se les explicaron los objetivos y la metodología a utilizar a los participantes, así como la confidencialidad de los datos. Se les entregó el formato del consentimiento informado el cual debían firmar si aceptaban participar en la investigación y por último se les entregó el formato de la escala auto-informada y la encuesta sociodemográfica. No hubo límite de tiempo para el diligenciamiento de los formatos, aunque el tiempo promedio en el diligenciamiento fue de diez minutos.

3.3 Delimitación y descripción de la población involucrada en la investigación:

La Universidad Militar Nueva Granada ha venido funcionando como una institución de educación superior, reconocida por el Ministerio de Educación Nacional y por la ley 30 de 1992, que reglamenta la educación superior en el país (PEI UMNG, 2009, p 13).

Por disposición de la ley 805 del 11 de abril de 2003, la Universidad Militar Nueva Granada,

Es una persona jurídica con autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente, con capacidad para gobernarse, designar sus propias autoridades, elaborar y manejar su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponden y dictar sus normas y reglamentos conforme a la presente ley.

(PEI UMNG, 2009, p 13).

Dentro de las funciones sustantivas de la Universidad Militar Nueva Granada, se encuentra la docencia, la universidad considera el enfoque de competencias en la educación superior y una formación integral que no solo incluya la dimensión cognitiva, sino tenga en cuenta también la dimensión social. Como se establece en el proyecto educativo institucional: “Además, un docente debe trabajar y generar conocimiento en diferentes ambientes de aprendizaje y ser sensible a las demandas, necesidades y expectativas de sus estudiantes y de la sociedad” (PEI UMNG, 2009, p 34).

Los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada se encuentran contratados por tres modalidades: planta, catedra y ocasionales.

3.4 Muestra seleccionada:

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con docentes del departamento de Bienestar Universitario, FAEDIS (Facultad de Educación a Distancia), FARIES (Facultad de Relaciones Internacionales y Seguridad), Facultad de Medicina, Facultad de Educación y Humanidades, en total participaron 70 docentes.

3.5 Criterios de inclusión:

Ser docente de la Universidad Militar Nueva Granada, en cualquier modalidad de contratación (planta, ocasional o catedra), en los períodos en los cuales se realizó la aplicación del instrumento: segundo semestre del 2015 y primer semestre del 2016.

Participar voluntariamente en el estudio firmando el consentimiento informado.

3.6 Método y técnica de recolección de la información:

Se realizó la aplicación de una escala auto-informada llamada TMMS 24 y una encuesta de datos sociodemográficos y de preguntas de interés para la investigación, la recolección de la información se realizó en los siguientes períodos: segundo semestre del 2015 y primer semestre de 2016. Los docentes que aceptaron participar en la investigación recibían el formato de la encuesta y el formato de la escala TMMS-24, versión en español.

3.6.1 Instrumentos:

Escala auto-informada: TMMS-24 – Versión en español.

Esta es una escala adaptada al español en el año 2004, por los autores Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, del grupo de Málaga. La versión original llamada Trait Meta-Mood Scale 48 fue diseñada en 1995 por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, esta escala tenía 48 ítems dividida en tres dimensiones, la versión acortada en español mantiene las tres dimensiones originales, pero utilizando menos ítems (Trujillo y Rivas, 2005, Cerón et al, 2011, Palomera, et al, 2006, Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Ver anexo 1.

Esta escala cuenta con una alta fiabilidad en sus tres subfactores, la cual se ha demostrado en varias investigaciones, entre ellas la de dos colegios de Bogotá en la cual se encontró un alfa de Cronbach para percepción es 0,90; comprensión 0,90 y regulación 0,86 (Cerón et al, 2011). La versión en español esta validada, en Colombia se ha utilizado en algunas investigaciones en instituciones educativas, como la Escuela Naval de Suboficiales, en una universidad privada de Barranquilla, y en dos colegios de Bogotá (Cerón et al, 2011, Campo et al, 2008, Vásquez de la Hoz, 2008). Además, se ha utilizado en investigaciones de diferentes países como España, Chile, Venezuela, entre otros (Palomera, et al, 2006, Pena y Repetto, 2008, Millan de Lange, et al, 2014).

La escala mide tres dimensiones: percepción de las emociones, comprensión emocional y regulación de las emociones, distribuidas en 24 ítems, 8 por cada dimensión, se puntúan en una

escala tipo Likert (1: totalmente en desacuerdo, 5: totalmente de acuerdo). Los puntos de corte están estandarizados de acuerdo a género. (Trujillo y Rivas, 2005, Cerón et al, 2011, Palomera, et al, 2006, Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

El resultado de la aplicación fluctúa entre 8 y 40 puntos por cada dimensión y de acuerdo al puntaje se asigna una calificación, para la dimensión percepción los resultados pueden ser: poca, adecuada, demasiada, para la dimensión comprensión los resultados pueden ser: baja, adecuada, excelente, para la dimensión regulación los resultados pueden ser: baja, adecuada, excelente. (Trujillo y Rivas, 2005, Cerón et al, 2011, Palomera, et al, 2006, Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La percepción o también llamada atención a las emociones, es el grado en el cual la persona se cree capaz de sentir dichas emociones. La comprensión hace referencia al grado en que una persona entiende sus propias emociones. La regulación se refiere a la forma como la persona es capaz de controlar sus emociones de manera adaptativa.

3.6.2 Encuesta:

La encuesta contenía los siguientes datos sociodemográficos: género, edad, facultad, años de experiencia docente, modalidad de contratación. Y se añadieron algunas preguntas de interés

para la investigación que indagan por los significados de la inteligencia emocional y la disposición frente a programas formativos en habilidades emocionales. Ver anexo 2.

3.7 Método de análisis escala TMMS-24 y encuesta sociodemográfica:

1. Se digitó la base de datos en Excel, para el análisis estadístico se utilizó el programa: R-Commander versión 2.2-1.
2. Los datos obtenidos en la encuesta sociodemográfica (genero, edad y años de experiencia docente), se analizaron con medidas de tendencia central.
3. Se consideraron las siguientes variables:
 - a. puntajes obtenidos en cada sub-escala de la escala TMMS-24:
 - Percepción emocional
 - Comprensión emocional
 - Regulación emocional.
 -
 - b. Datos sociodemográficos de la encuesta:
 - Edad
 - Género
 - Años de experiencia docente

4. Se clasificaron las sub-escalas de la escala TMMS-24 (percepción, comprensión y regulación) en categorías y se analizaron utilizando medidas de tendencia central, medidas de variabilidad y medidas de forma, lo que permitió determinar la distribución normal de las variables.
5. Se evaluó la asociación entre las categorías de las sub-escalas de la escala TMMS-24 con el género, la edad y los años de experiencia docente utilizando un análisis de contraste de medias: ANOVA simple. Teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95.0%.
6. Se describieron las principales necesidades encontradas que pueden ser tenidas en cuenta en caso de un programa de entrenamiento en habilidades emocionales en esta población.

3.8 Método de análisis encuesta de percepción del concepto de Inteligencia Emocional y disposición a participar en un entrenamiento de habilidades emocionales.

1. Respecto a la pregunta abierta, acerca de la percepción sobre el término de inteligencia emocional, las respuestas se clasificaron en 6 categorías, de acuerdo a lo que contestaron los docentes.
2. Se realizó el análisis descriptivo respectivo, determinando las habilidades asociadas percibidas al concepto de inteligencia emocional.

3. Con relación a la pregunta de la encuesta relacionada con la disposición a participar en un programa de entrenamiento en habilidades emocionales se estableció el porcentaje de docentes que participarían y el porcentaje de los que no participarían.

4. Resultados

4.1 Resultados de la escala TMMS-24

Tabla 1 Resultados de la escala TMMS 24 Y variables socio-demográficas(continuación)

| Nº de encuesta | Genero | Edad | Años de experiencia docente | Puntaje de percepción | Puntaje de comprensión | Puntaje de regulación |
|----------------|--------|-------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| 1 | F | 45 | 25 | 20 | 32 | 35 |
| 2 | M | 45 | 3 | 28 | 30 | 29 |
| 3 | F | 70 | 36 | 36 | 19 | 25 |
| 4 | F | 41 | 17 | 20 | 30 | 40 |
| 5 | M | 37 | 2 | 14 | 36 | 35 |
| 6 | M | 63 | 20 | 25 | 25 | 27 |
| 7 | M | 45 | 18 | 24 | 38 | 36 |
| 8 | M | 48 | 14 | 22 | 30 | 32 |
| 9 | M | 52 | 22 | 21 | 26 | 30 |
| 10 | M | 41 | 13 | 35 | 38 | 36 |
| 11 | F | 37 | 8 | 30 | 32 | 38 |
| 12 | M | 38 | 14 | 30 | 32 | 28 |
| 13 | F | No responde | 40 | 30 | 38 | 28 |
| 14 | F | 61 | 26 | 31 | 38 | 40 |
| 15 | M | 52 | 22 | 28 | 28 | 33 |
| 16 | M | 46 | 10 | 19 | 27 | 32 |
| 17 | M | 41 | 6 | 28 | 36 | 34 |
| 18 | M | 39 | 12 | 25 | 34 | 26 |
| 19 | M | 45 | 2 | 30 | 36 | 39 |
| 20 | F | No responde | 8 | 24 | 34 | 32 |
| 21 | F | 48 | 10 | 22 | 35 | 33 |
| 22 | F | 33 | 4 | 28 | 34 | 30 |
| 23 | M | 46 | 8 | 28 | 19 | 30 |
| 24 | M | 51 | 10 | 27 | 32 | 40 |
| 25 | M | 29 | 2 | 28 | 26 | 23 |
| 26 | M | 51 | 15 | 32 | 31 | 26 |
| 27 | F | 60 | 35 | 22 | 32 | 30 |
| 28 | M | 59 | 30 | 28 | 29 | 28 |
| 29 | M | 34 | 8 | 37 | 31 | 34 |

Inteligencia Emocional en Docentes de la Universidad Militar Nueva Granda

| | | | | | | |
|----|---|-------------|----|----|----|----|
| 30 | F | 31 | 6 | 35 | 34 | 38 |
| 31 | M | 48 | 3 | 30 | 31 | 35 |
| 32 | M | 43 | 20 | 18 | 38 | 36 |
| 33 | M | 36 | 14 | 19 | 31 | 34 |
| 34 | M | 31 | 5 | 29 | 32 | 36 |
| 35 | M | 40 | 25 | 15 | 28 | 32 |
| 36 | M | 29 | 7 | 35 | 35 | 38 |
| 37 | M | 24 | 5 | 17 | 24 | 27 |
| 38 | M | 24 | 4 | 14 | 38 | 37 |
| 39 | M | 31 | 7 | 32 | 34 | 38 |
| 40 | M | 30 | 11 | 31 | 32 | 38 |
| 41 | M | 35 | 35 | 11 | 19 | 18 |
| 42 | M | 37 | 7 | 32 | 34 | 32 |
| 43 | F | 34 | 1 | 26 | 26 | 40 |
| 44 | M | 60 | 30 | 30 | 32 | 36 |
| 45 | F | 38 | 6 | 19 | 18 | 28 |
| 46 | M | 50 | 8 | 12 | 25 | 25 |
| 47 | M | 58 | 30 | 26 | 28 | 24 |
| 48 | F | 34 | 4 | 25 | 29 | 28 |
| 49 | M | 50 | 3 | 30 | 37 | 28 |
| 50 | M | 50 | 18 | 32 | 32 | 38 |
| 51 | F | 47 | 18 | 29 | 39 | 32 |
| 52 | M | 55 | 4 | 31 | 28 | 30 |
| 53 | F | No responde | 6 | 36 | 31 | 26 |
| 54 | M | 39 | 5 | 28 | 28 | 30 |
| 55 | F | 33 | 33 | 17 | 30 | 28 |
| 56 | F | 42 | 12 | 28 | 28 | 38 |
| 57 | M | 35 | 4 | 30 | 30 | 32 |
| 58 | M | No responde | 15 | 23 | 32 | 32 |
| 59 | F | 58 | 25 | 26 | 35 | 33 |
| 60 | M | No responde | 30 | 13 | 40 | 20 |
| 61 | F | 39 | 15 | 27 | 35 | 28 |
| 62 | F | 38 | 6 | 21 | 31 | 28 |
| 63 | F | No responde | 30 | 33 | 40 | 39 |
| 64 | F | 49 | 16 | 29 | 34 | 40 |
| 65 | F | 43 | 18 | 27 | 26 | 39 |
| 66 | M | 38 | 17 | 25 | 31 | 32 |
| 67 | M | 40 | 13 | 24 | 24 | 27 |

| | | | | | | |
|----|---|----|----|----|----|----|
| 68 | M | 60 | 20 | 31 | 33 | 36 |
| 69 | M | 55 | 22 | 28 | 24 | 30 |
| 70 | M | 36 | 6 | 39 | 39 | 39 |

Fuente: Elaboración propia.

El grupo de estudio estuvo conformado por 70 docentes de la Universidad Militar Nueva Granada, de los 70, 24 (34%) eran de sexo femenino y 46 (64%) eran de sexo masculino.

Tabla 2 Distribución por género

| Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|
| FEMENINO - 24 | 34% |
| MASCULINO - 46 | 64% |

Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta relacionada con la edad, 6 docentes no contestaron, para este caso específico la muestra considerada es de 64 docentes, entre los 24 y los 70 años de edad. Al realizar la distribución de edad en intervalos, se encontró que entre los 20 y los 34 años hubo 13 docentes (18,57%), entre los 35 y los 49 años hubo 33 docentes (47,14%), mayores de 50 años hubo 18 docentes (25,72%) y no contestaron 6 docentes (8,57%).

Tabla 3 Distribución por edad.

| Intervalo de edad | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| 20-34 AÑOS | 13 | 18,57% |
| 35-49 AÑOS | 33 | 47,14% |
| IGUAL O MAYOR DE 50 AÑOS | 18 | 25,72% |
| NO RESPONDE | 6 | 8,57% |

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los docentes pertenecían a la edad comprendida entre los 35 y los 49 años, llama la atención que de los datos sociodemográficos la única que no fue contestada por 6 docentes fue la edad. El intervalo de la variable edad es bien amplio, con docentes tan jóvenes como de 24 años y docentes mayores hasta de 70 años.

Para la pregunta años de experiencia docente, el docente con menor experiencia tenía un año y el de mayor experiencia tenía 40 años, con una mediana de 12.5 años y una media de 14.34 años. Al realizar la distribución de años de experiencia en intervalos de 10 años, el 46% se ubicó entre 1 y 10 años (grupo A), seguido del 30% entre 11 y 20 años (grupo B), el 17% entre 21 y 34 años (grupo C) y el 7% entre 31 y 40 años (grupo D).

Tabla 4 Distribución por años de experiencia.

| Intervalos años de experiencia | Frecuencia | | Porcentaje |
|--------------------------------|------------|----|------------|
| | F | M | |
| A 1-10 | 10 | 22 | 46% |
| B 11-20 | 6 | 15 | 30% |
| C 21-30 | 4 | 8 | 17% |
| D 31-40 | 4 | 1 | 7% |

Fuente: Elaboración propia

El intervalo de experiencia docente también es amplio, comprende entre 1 año y hasta 40 años de experiencia docente, la mayoría de los docentes se ubicaron en el grupo denominado A (entre 1 y 10 años de experiencia), con una mediana de 12,5 años,

Con relación al resultado de los puntajes en las diferentes sub escalas de la TMMS-24 se evidenció que en el puntaje de percepción la media fue de 26,1, con un puntaje mínimo de 11 y un máximo de 39, una desviación estándar de 6,36, un sesgo estandarizado de -1,73, y una curtosis estandarizada de -0,31. Los valores del sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada se encuentran dentro del rango esperado para datos provenientes de una distribución normal.

Tabla 5 Distribución por calificación de factores.

| Factor | Poca | | Adecuada | | Demasiada | |
|---------------|-------------|------------|-----------------|------------|------------------|------------|
| Percepción | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| | 19 | 27% | 46 | 58% | 5 | 7,2% |
| Factor | Poca | | Adecuada | | Excelente | |
| Comprensión | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| | 11 | 16% | 42 | 60% | 17 | 24% |
| Factor | Poca | | Adecuada | | Excelente | |
| Regulación | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| | 3 | 4,3% | 43 | 61,5% | 24 | 34,20% |

Fuente: Elaboración propia

En el puntaje de comprensión, la media fue de 31,19, con un puntaje mínimo de 18 y un máximo de 40, una desviación estándar de 5,16, un sesgo estandarizado de -1,86 y una curtosis estandarizada de 0,27. Los valores del sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada se encuentran dentro del rango esperado para datos provenientes de una distribución normal.

Respecto al puntaje de regulación la media fue de 32,2, con un puntaje mínimo de 18 y un máximo de 40, una desviación estándar de 5,21, un sesgo estandarizado de -1,13 y una curtosis estandarizada de -0,72. Los valores del sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada se encuentran dentro del rango esperado para datos provenientes de una distribución normal.

Tabla 6 Datos estadísticos descriptivos de la muestra en los tres factores de inteligencia emocional

| Factor | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar | Sesgo estandarizado | Curtosis estandarizada |
|---------------|---------------|---------------|--------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| Percepción | 11 | 39 | 26,2 | 6,36 | -1,73 | -0,31 |
| Comprensión | 18 | 40 | 31,19 | 5,16 | -1,86 | 0,27 |
| Regulación | 18 | 40 | 32,2 | 5,21 | -1,13 | -0,72 |

Fuente: Elaboración propia

Se pudo observar entonces que en la muestra analizada todos los factores de la escala se encuentran en una distribución normal, situándose algunos docentes en niveles tanto bajos como altos.

La calificación en las tres sub-escalas tuvo el siguiente comportamiento: la percepción fue adecuada para 46 (65.8%) docentes, demasiada para 5 (7,2%) docentes y poca para 19 (27%) docentes.

La comprensión fue adecuada para 42 (60%) docentes, excelente para 17 (24%) docentes y poca para 11 (16%) docentes.

La regulación fue adecuada para 43 (61,5%) docentes, excelente para 24 (34,2%) docentes y poca para 3 docentes (4,3%).

Haciendo un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en esta escala, se observa que la muestra se encuentra en su mayoría (más del 60%), en calificación adecuada en las tres habilidades observadas. La habilidad en la que se encontró la puntuación más baja en una habilidad fue percepción en donde 19 docentes (27%) obtuvieron como calificación poca percepción. La habilidad en la que se obtuvieron las mejores calificaciones fue regulación en la que 24 docentes (34,2%) obtuvieron excelente y 43 (61,5%) docentes obtuvieron adecuada.

Se realizó un análisis de contraste de medias en los tres factores de Inteligencia Emocional en función de género. Posteriormente se observa la diferencia entre los tres factores y años de experiencia, y por último se hace la comparación con el factor edad.

Tabla 7 Anova factores de inteligencia emocional y género.

| Factor | Femenino | Masculino | p |
|---------------|-----------------|------------------|----------|
| Percepción | 26,7 | 25,95 | 0,642 |
| Comprensión | 31,66 | 30,93 | 0,576 |
| Regulación | 33,16 | 31,69 | 0,265 |

Fuente: Elaboración propia

En percepción la media para mujeres fue de 26,7, para hombres fue de 25,95 con un valor de la p de 0,642.

En el factor comprensión la media para mujeres fue de 31,66, para hombres de 30,93 con un valor de la p de 0,576.

En la regulación la media para mujeres fue de 33,16, para hombres 31,69 con un valor de la p de 0,265.

En el análisis de contraste de medias entre los diferentes factores de inteligencia emocional y género, se encontró que las mujeres obtuvieron puntajes mayores en todos los factores, sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Al contrastar los tres factores de Inteligencia Emocional y años de experiencia docente organizados por grupos, donde A es menor experiencia docente y D mayor experiencia docente se encontró lo siguiente:

Tabla 8 Anova factores de inteligencia emocional y años de experiencia.

| Factor | Grupo A | Grupo B | Grupo C | Grupo D | p |
|-------------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Percepción | 27 | 26,47 | 24,69 | 23,5 | 0,58 |
| Comprensión | 31 | 32,04 | 31,69 | 26,5 | 0,25 |
| Regulación | 32,62 | 33,38 | 31,53 | 24,7 | 0,018 |

Fuente: Elaboración propia

En la percepción el grupo A tuvo una mediana de 27, el B 26,47, el C 24,69 y el D 23,5 con un valor de la p de 0,58.

Al analizar los años de experiencia y los puntajes en las sub-escalas, se encontró que los docentes del grupo A, es decir de menor experiencia tuvieron puntajes más altos en percepción y los del grupo D, que corresponde a los docentes de mayor experiencia tuvieron los puntajes más bajos, de acuerdo a los puntos de corte el valor de esta media (23,5) indicaría que los docentes del grupo D, prestan poca atención a sus emociones y por lo tanto deberían mejorar su atención, esto se aplica a hombres y mujeres, sin embargo, esta diferencia no fue estadísticamente significativa.

En el factor comprensión el grupo A tuvo una mediana de 31, el B de 32,04, el C 31,69 y el D 26,5, con un valor de p de 0,25.

Con relación a la comprensión el puntaje más alto lo obtuvo el grupo B (11-20 años de experiencia), y los que obtuvieron el menor puntaje fueron los docentes del grupo D (31 a 40 años de experiencia) con una media de (26,5) esta media se ubica en calificación adecuada, sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

En la regulación el grupo A tuvo una mediana de 32,62, el B de 33,38, el C de 31,53, el D de 24,7, con un valor de p de 0,018.

En la regulación el puntaje más alto lo tuvo el grupo B con una media de 33,8 y el menor puntaje lo obtuvo el grupo D con un puntaje de 24,7, esta diferencia es estadísticamente significativa.

De este análisis se puede concluir que el grupo que mejor puntaje obtuvo en los diferentes factores de la escala fue el grupo B, aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. El grupo que puntuó más bajo en las tres escalas fue el grupo de docentes de mayor experiencia, en el factor comprensión no hubo diferencia estadísticamente significativa, pero en la regulación la diferencia si fue significativa.

Al contrastar los tres factores de Inteligencia Emocional medidos en la escala utilizada y la edad organizada por intervalos se obtuvo lo siguiente: En percepción en el grupo de edad de docentes más jóvenes (entre 20 y 34 años) la mediana fue de 27,23, en el grupo de docentes de (entre 35 y 49 años) la mediana fue de 25,03 y en el grupo de docentes mayores de 50 años la mediana fue de 27,55 con un valor de p de 0,30.

Tabla 9 Anova factores de inteligencia emocional y edad

| Factor | Grupo 30-34 años | Grupo 35-49 años | Grupo Mayores de 50 años | p |
|-------------|------------------|------------------|--------------------------|------|
| Percepción | 27,23 | 25,03 | 27,55 | 0,33 |
| Comprensión | 31,15 | 31,18 | 29,06 | 57 |
| Regulación | 33,56 | 32,81 | 31 | 0,36 |

Fuente: Elaboración propia

Con relación a la variable edad y resultados de los diferentes factores es importante recordar que la muestra para este caso fue de 64 docentes, teniendo en cuenta que 6 docentes no respondieron esta pregunta. En percepción contrastada con edad, el puntaje es muy similar entre los tres grupos, aunque el de mayor edad puntuó más alto, pero sin diferencia estadísticamente significativa.

En comprensión, para los docentes más jóvenes (entre 20 y 34 años) la mediana fue de 31.15, en los docentes entre 35 y 49 años la mediana fue de 31.18 y en los mayores de 50 años fue de 29,6 con un valor de la p de 0,57. En ese sentido, los que obtuvieron la puntuación más baja fueron los docentes mayores, sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

En regulación los docentes entre 20 y 34 años la mediana fue de 33,56, en los docentes entre 35 y 49 años la mediana fue de 32,81 y en los mayores de 50 años 31 con un valor de la p de 0,36. Al realizar el contraste entre edad y regulación, el puntaje más alto lo obtuvieron los docentes más jóvenes y el puntaje menor los docentes mayores, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

4.2 Resultados de la encuesta:

Con relación a la pregunta ¿Para usted que es inteligencia emocional?, después de leer todas las respuestas abiertas, se consideraron las siguientes categorías:

1. Percepción emocional
2. Comprensión emocional
3. Regulación emocional
4. Percepción de las emociones de otros
5. Habilidades sociales
6. No responde/no aplica

Teniendo en cuenta que se trata de una pregunta abierta, algunos docentes respondieron a la pregunta con una, dos o tres categorías.

Tabla 10 Frecuencia de respuestas

| Nº de habilidades referidas | Nº de docentes | Porcentaje |
|-----------------------------|----------------|------------|
| 1 | 44 | 62,86% |
| 2 | 11 | 15,71% |
| 3 | 9 | 12,86% |
| No responde | 6 | 8,57% |

Fuente: Elaboración propia

De los 70 docentes, 44 relacionaron la definición con una categoría (62,86%), 11 con dos categorías (15,71%), 9 con tres categorías (12,86%) y 6 (8,57%) no respondieron. Se puede observar que la mayoría de los docentes relacionaron la definición con una sola habilidad de la Inteligencia Emocional.

La categoría regulación emocional fue contestada 39 veces como única respuesta y 17 veces relacionada con otra categoría para un total de 56 veces, lo que corresponde al 80%. Se encontró que la mayoría de los docentes, relacionan la definición de Inteligencia Emocional con la regulación emocional.

Tabla 11 Habilidades de inteligencia emocional y porcentaje de respuesta

| Habilidad referida | En única respuesta | En respuesta combinada | Total | Porcentaje |
|--|--------------------|------------------------|-------|------------|
| Percepción Emocional | 1 | 8 | 9 | 12,86% |
| Comprensión Emocional | 3 | 8 | 11 | 17,44% |
| Regulación Emocional | 39 | 17 | 56 | 80% |
| Percepción de las Emociones de otros (empatía) | 0 | 7 | 7 | 10% |
| Habilidades Sociales | 1 | 4 | 5 | 7,14% |

Fuente: Elaboración propia

La categoría comprensión emocional fue contestada 3 veces como única respuesta y 9 veces con otra categoría para un total de 12 veces, lo que corresponde al 17,14%. La segunda habilidad emocional asociada con la definición de Inteligencia Emocional es la comprensión de las emociones propias.

La categoría percepción emocional fue contestada 1 vez como única respuesta y 8 veces con otra categoría para un total de 9 veces, lo que corresponde al 12,86%. La tercera categoría relacionada corresponde a percepción emocional.

La categoría percepción emocional de los otros (empatía) no fue contestada como única respuesta y fue contestada 7 veces con otra categoría para un total de 7 veces, lo que corresponde al 10%. La empatía fue la cuarta habilidad emocional relacionada con el concepto de Inteligencia Emocional.

La categoría habilidades sociales fue contestada 1 vez como única respuesta y 4 veces con otra categoría para un total de 5 veces, lo que corresponde al 7,14%. Las habilidades sociales corresponden a la última categoría relacionada con el concepto de Inteligencia Emocional.

Se puede decir entonces que la mayoría de los docentes relacionan el concepto de Inteligencia Emocional con habilidades intrapersonales y la más relevante de acuerdo a la encuesta es la de regulación emocional. Este hallazgo se podría tener en cuenta en el momento de diseñar un programa de habilidades emocionales.

De las habilidades interpersonales la que más se tuvo en cuenta fue la empatía y en último lugar las habilidades sociales.

Llama la atención que ningún docente relaciono el concepto de Inteligencia Emocional con la habilidad de auto-motivación.

A la pregunta: ¿Participaría usted en un programa de entrenamiento en habilidades emocionales?, 56 (80%) contestaron que sí participarían y 14 (20%) contestaron que no participarían. Es decir, la mayoría de los docentes participarían en un entrenamiento de habilidades emocionales.

Tabla 12 Porcentajes de respuesta a participación.

| Elección | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|------------|------------|
| si | 56 | 80% |
| no | 14 | 20% |

Fuente: Elaboración propia

4.3 Análisis y Discusión:

En este estudio se pudo observar como los docentes en general que participaron en el estudio, presentan una puntuación *adecuada*, de acuerdo a los criterios de evaluación de la escala TMMS-24, para las tres habilidades emocionales evaluadas, el factor que puntúo más bajo fue la percepción, quedando incluso la media en calificación *poca* percepción, esto indicaría la necesidad de mejorar esta habilidad.

La habilidad en la que mejor les fue a los docentes fue en regulación, ya que fue el factor que obtuvo mayor puntaje en *excelente* y menor en *poco*. Esto significa que los docentes se perciben a sí mismos como con buena capacidad de regular sus emociones.

Aunque la mayoría obtuvo una calificación *adecuada* en las tres escalas, se encuentra oportunidad de mejora en las tres habilidades, partiendo del paradigma actual de la mejora de habilidades emocionales con programas de entrenamiento adecuados (Palomera, et al, 2006, Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Cabello, et al, 2010).

Al realizar el análisis de contraste de medias, se encontró que las mujeres puntuaron más alto en las tres escalas, aunque este hallazgo no fue estadísticamente significativo. En la literatura revisada se encontró que en algunos estudios las mujeres puntuaban más en percepción y los hombres más en regulación, en otros estudios no se encontraron diferencias relacionadas con el género, (Cerón, et al, 2011, Palomera, et al, 2006, Palomares, 2014, López, et al, 2010). Estas diferencias pueden estar asociadas al tipo de población de los estudios, teniendo en cuenta que los estudios en docentes universitarios son menores que otras poblaciones como docentes de primaria y estudiantes y a las particularidades de la población referida en el presente estudio.

Con relación a la experiencia docente, se pudo evidenciar que el grupo que puntuó más bajo en todas las habilidades fue el grupo de los docentes con más experiencia, en percepción y comprensión las diferencias no fueron estadísticamente significativas, pero en la habilidad regulación si fue estadísticamente significativa.

Al contrastar edad y habilidades medidas en la escala utilizada, los resultados son muy similares a los obtenidos al contrastar experiencia docente y habilidades, probablemente esto se explica porque en general a mayor edad, mayor experiencia docente. Es importante tener en cuenta que la muestra obtenida con la variable edad es menor que las demás, ya que 6 docentes no contestaron esta pregunta (4 mujeres y 2 hombres), hallazgo que es llamativo teniendo en cuenta que las demás preguntas si fueron contestadas y que la muestra es de docentes

universitarios es decir de personas con un alto nivel educativo. Este hallazgo no se encontró en ningún estudio de los revisados.

En la literatura revisada se encontraron algunos estudios que mostraban una menor percepción en el grupo de docentes con mayor experiencia y mayor edad, (Cerón, et al, 2011, Palomera, et al, 2006, Palomares, 2014, López, et al, 2010), incluso esto se ha relacionado con la menor prevalencia de síndrome del quemado en esta población, posiblemente porque prestan menos atención a sus emociones. En esos estudios los docentes mayores puntuaban mejor en regulación, sin embargo y de manera llamativa para la población estudiada, incluso fue la única diferencia que tiene resultado estadísticamente significativa.

Sería interesante revisar en otra investigación el motivo por el cual los docentes con mayor experiencia y mayor edad, que participaron en el presente estudio, mostraron los resultados más bajos en las habilidades emocionales, también sería importante determinar factores asociados a estos resultados, como podría ser la tendencia en generaciones anteriores a prestar poca atención a las emociones, incluso la falta de empatía y emocionalidad era considerada como característica de los docentes (Vasquéz de la Hoz, 2008).

Otra hipótesis podría relacionarse con el estrés y agotamiento de estos docentes por lo cual valdría la pena determinar si los docentes de este grupo presentan síndrome del quemado.

Los docentes del grupo de experiencia entre 11 y 20 años, obtuvieron los mejores resultados de habilidades, aunque no fue estadísticamente significativo, sin embargo, este hallazgo puede estar en relación con estar en una edad media y tener una experiencia importante, pero sin estar probablemente agotados como podrían estar en el grupo de los docentes mayores, además estos docentes pertenecen a una generación diferente con relación a la expresividad e importancia de las emociones.

En la presente investigación se consideró importante describir la percepción que los docentes tienen con relación al concepto de Inteligencia Emocional, esto teniendo en cuenta que de acuerdo a las nuevas exigencias que tienen los docentes con relación a la formación integral de los estudiantes que incluye las habilidades socio-emocionales, es importante que los docentes tengan claridad con relación al concepto, en la literatura revisada no se encontraron investigaciones similares en las cuales se realizará la descripción de la percepción que tienen los docentes con relación al concepto de Inteligencia Emocional.

La pregunta se estableció de manera abierta con el fin de no generar sesgo en el momento de responder, de acuerdo a los resultados se establecieron 5 categorías que corresponden a 5 habilidades de la Inteligencia Emocional de acuerdo al modelo de Salovey y al modelo de Goleman: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional, percepción emocional de los otros (empatía) y habilidades sociales. En los hallazgos se destaca que la mayoría de los docentes relacionan el concepto con una sola habilidad, otros con dos y la minoría con tres. Como hallazgo importante 6 docentes que corresponde al 8,57 % de la muestra no respondieron la pregunta.

El 80% de los docentes relacionaron el concepto con regulación emocional, seguido de la comprensión emocional con el 17,14% y la percepción emocional con el 12,18%, esto permite concluir que los docentes en su mayoría asocian el concepto de inteligencia emocional a la inteligencia intrapersonal descrita por Gardner, de las habilidades de inteligencia relacionadas con la inteligencia interpersonal las habilidades relacionadas fueron percepción emocional del otro (empatía) en un 10% y habilidades sociales en general con un 7,14%.

Estos resultados iniciales son interesantes ya que permiten evidenciar como en una muestra seleccionada de docentes universitarios el concepto de inteligencia emocional se relaciona más con habilidades intrapersonales en comparación con habilidades interpersonales, especialmente con la regulación emocional.

A la última pregunta relacionada con la disposición de los docentes a participar en un entrenamiento de habilidades emocionales, el 80% contestó que, si participaría, por lo cual un programa de entrenamiento en habilidades emocionales podría ser pertinente.

4.4 Conclusiones:

La presente investigación de permitió realizar una evaluación de algunas habilidades emocionales (percepción, comprensión y regulación emocional) de los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada, como hallazgos principales se destaca que en general el grupo de docentes de la Universidad tienen una calificación *adecuada* de acuerdo a la escala TMMS-24.

La habilidad en la cual el puntaje fue más alto es regulación emocional y el puntaje más bajo fue para percepción emocional, lo que permite concluir que los docentes se ven a sí mismos como buenos a la hora de regular las emociones, sin embargo, tienen menos habilidad con la atención que le prestan a sus emociones, por lo cual esta habilidad merece ser tomada en cuenta.

Las tres habilidades estudiadas se distribuyeron de forma normal, se realizó un análisis de contraste de medias entre los resultados de cada uno de los factores de la escala TMMS-24 y las siguientes variables: genero, años de experiencia docente y edad. Los resultados mostraron que las mujeres tuvieron un mayor puntaje en todas las habilidades, sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Con relación al análisis de contraste de medias entre años de experiencia y puntajes de las habilidades, así como edad y puntajes de las habilidades se evidenció una tendencia similar, con puntajes más bajos para los grupos de docentes con más años de experiencia y mayores en edad, sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas, excepto la asociación entre años de experiencia y bajo puntaje en regulación la cual si fue estadísticamente significativa. Sería pertinente estudiar los factores asociados a este hallazgo en este grupo de docentes.

Si bien la mayoría de los docentes obtuvo puntajes aceptables en las tres habilidades evaluadas, el porcentaje de *excelente* en comprensión y regulación fue menor que el de *adecuado* por lo cual se pudo concluir que las habilidades emocionales de los docentes evaluados son susceptibles de ser mejoradas.

En la encuesta realizada con el fin de analizar la percepción que tienen los docentes participantes en el presente estudio con relación al concepto de inteligencia emocional, se puede concluir que la mayoría de los docentes relacionó solo una habilidad con el concepto, las habilidades que más asocian los docentes con el concepto son las habilidades intrapersonales, especialmente la regulación emocional. Esto permite evidenciar que falta más claridad en el concepto de Inteligencia Emocional por parte de los docentes participantes en el estudio, especialmente con lo relacionado a la inteligencia interpersonal, las cuales son fundamentales en su labor docente, por lo cual este punto en particular merece especial atención en futuras investigaciones y/o programas de entrenamiento en habilidades emocionales.

A la pregunta acerca de la disposición a participar en un entrenamiento de habilidades emocionales el 80% de los docentes está de acuerdo, por lo cual se puede concluir que los docentes que participaron en el estudio actual de la Universidad si participarían en un entrenamiento en habilidades emocionales, entonces diseñar un programa de habilidades emocionales se considera pertinente.

Dando respuesta al objetivo de Identificar algunos aspectos en el campo de la Inteligencia Emocional de los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada participantes en el estudio, que puedan servir de orientación para diseñar un programa de entrenamiento en habilidades emocionales, se puede concluir que se identificaron cuatro necesidades prioritarias:

1. La primera es la necesidad de capacitar en el concepto de inteligencia emocional a los docentes, incluyendo en el concepto las habilidades interpersonales como: empatía y habilidades sociales.
2. La segunda necesidad es la de implementar un entrenamiento en habilidades emocionales que incluya estrategias para mejorar la capacidad de percepción de las emociones teniendo en cuenta que fue la habilidad que puntuó más bajo en la investigación.
3. La tercera necesidad es la de investigar, identificar e intervenir las causas por las cuales el grupo de docentes participantes en el estudio, mayores en edad y de mayor experiencia obtuvieron los puntajes más bajos, especialmente en la habilidad de regulación.
4. La cuarta es la necesidad de investigar la asociación de habilidades emocionales con variables como modalidad de contratación y facultad, teniendo en cuenta las particularidades de cada grupo.

4.5 Limitaciones del estudio:

Los resultados de la presente investigación solo pueden ser tomados como una aproximación inicial al estudio de la Inteligencia Emocional de los docentes de la Universidad Militar, se deben realizar más investigaciones con una muestra determinada de manera probabilística y que incluya a docentes de todas las facultades con el fin de evaluar la asociación entre habilidades emocionales y facultad.

El instrumento utilizado es de tipo auto informe y por lo tanto solo permite evaluar la percepción que tienen los docentes de sus habilidades emocionales, para realizar una investigación que permita la evaluación completa de las habilidades emocionales que incluya evaluación de desempeño, se requeriría la utilización de otro tipo de instrumento como el MSCEIT o un instrumento de evaluación de 360 grados.

Al ser un estudio de tipo descriptivo no se pudo establecer correlaciones entre las diferentes variables. La muestra para el estudio fue escogida de manera no probabilística por conveniencia, teniendo en cuenta las dificultades logísticas para el investigador de ubicar a los docentes de manera simultánea.

4.6 Recomendaciones:

Se recomienda realizar más investigaciones relacionadas con el estado actual de la Inteligencia Emocional en la Universidad, no solo en los docentes sino también en los estudiantes y personal administrativo, esto ayudará a conocer las particularidades de la población, así como a identificar las necesidades que hay en este campo en estos grupos específicos.

Hay suficiente evidencia en la literatura que muestra las ventajas de un adecuado desempeño en habilidades emocionales, tanto para estudiantes, como para docentes, por lo cual es fundamental generar espacios de concientización relacionados con este constructo.

Teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación en la cual se pudo establecer que, aunque los docentes participantes en el estudio se perciben en su mayoría con unas adecuadas habilidades emocionales, la puntuación no fue en general excelente, que las habilidades emocionales son entrenables, que los docentes solo asocian el concepto de inteligencia emocional con algunas habilidades especialmente de tipo intrapersonal y que tienen la disposición a participar en un entrenamiento en habilidades emocionales, se recomienda diseñar

un programa de entrenamiento en habilidades emocionales para la población de docentes universitarios.

Por último, se recomienda realizar investigaciones e intervenciones relacionadas con la promoción de la salud mental especialmente en lo relacionado con el ajuste psicológico y la prevención de enfermedades como el síndrome del quemado, teniendo en cuenta la alta prevalencia de este síndrome y las implicaciones que tiene en la población de docentes, al igual que repercute en la calidad de la formación brindada a los estudiantes.

Lista de Referencias

Documentos Impresos

- Carlson, N. R. (2010). *Fisiología de la conducta*. Madrid-España: Pearson Addison Wesley.
- Extremera, N., y Fernandez-Berroca, I. P., y Duran A. (2003). Inteligencia Emocional y burnout en profesores. *Revista Encuentros en Psicología social*, 1(5), 260-265.
- Fernandez-Berrocal, P., y Mestre, J. (2007). *Manual de inteligencia Emocional*. Madrid España: Piramide
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Mexico: Fondo de cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hue, C., (2012). Bienestar Docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 47-68.
- Ibañez, A., y García, A. (2015). *Que son las Neurociencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerma, H. (2001). *Metodología de la investigación: Propuesta, Anteproyecto y proyecto*. Pereira: Ecoe Ediciones.
- Lizeretti A., y Rodríguez P. (2011). La inteligencia emocional en salud mental: una revisión. *Revista Ansiedad y Estrés*, 17(2-3), 233-253.
- Manes, F., y Niro, M.. (2015). *Usar el Cerebro, conocer nuestra mente para vivir mejor*. Bogotá : Planeta.
- Millan de Lange, D., Garcia, D. y D`auberrete, A. (2014). Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes. *Revista Colombia de Psicología*, 207-228.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas Creativas, La Revolución que esta transformando la educación*. Bogotá: Grijalbo.
- Rodriguez de Avila, U., Amaya, A., Argota, P. (2011). Inteligencia Emocional y Ansiedad en Estudiantes Universitarios. *Revista Psicogente*, 14, 310-310.
- Ruiz, A. (2004). *Epidemiología Clínica, Investigación Clínica Aplicada*. Bogotá: Medica Internacional
- Vasquez de la Hoz, F. (2008). Inteligencia Emocional en Alumnos, Docente y Personal Administrativo de una Universidad Privada de Barranquilla. *Psicogente*, 164-181.
- Wagner, T. (2013). *Crear Innovadores, La formación de los jóvenes que cambiarán el mundo*. Bogotá: Norma.

Documentos electrónicos

- Aristizaba, I. D. (2014). *Inteligencia Emocional en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de Docentes Universitarios*. (Ensayo -Especialización) Obtenido de <http://www.umng.edu.co>.
- Augusto, M., López, E., Berrios, P., y Pulido M. (2012). Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. *Revista Psicología Conductual*, 151-168. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/236119291_Analyzing_the_relations_among_perceived_emotional_intelligence_affect_balance_and_burnout
- Bibi, F., Kazmi, F., Chaudhry, A., y Khan S. (2015). Relationship between emotional intelligence and coping strategies among university teachers of khyber pakhtunkhwa. *Pakistan Journal of Science*, 67(1), 81-84. Obtenido de <http://paas.com.pk/>
- Bustamante, C., Jimenez, A., y Ruiz, R. (2012). *Cociente Emocional de los Docentes de Planta de la Universidad del Quindío*. (Proyecto de investigación) Armenia. Obtenido de <http://repositorio.uniquindio.edu.co/handle/123456789/327>.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernandez-Berrocal, P., Cabello R. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41-49. Obtenido de <http://revistas.um.es/reifop>
- Campo L., Cervantes G., Fontalvo Z., García M., y Robles de la Cruz G. (2008). Inteligencia Emocional Percibida en los Grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales A.R.C "Barranquilla". *Revista Psicogente*, 11(20), 145-151. Obtenido de <http://132.248.9.34/hevila/Psicogente/2008/vol11/no20/5.pdf>
- Castejón, J., Gilar R., y Miñano, P. (2011). Personal and Emotional Factors in the Labour Integration of University Graduates in the Field of Education. Implications for University Teaching. *ceps Journal*, 1, 191-212. Obtenido de <http://www.cepsj.si/doku.php?id=en:cepsj>.
- Universidad de Málaga. (2007). Escala TMMS-24 para medir habilidades de inteligencia emocional. Recuperado el Marzo de 2015, de <http://campusvirtual.uma.es/interno/>

Base de Datos DIALNET:

- Cazalla, N., y Moreno, D. (2014). Inteligencia Emocional Percibida, Ansiedad y Afectos en Estudiantes Universitarios. *Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 56-73.
- Ceron, M., Perez, I. y Ibañez, Pinilla O. (2011). Inteligencia Emocional en Dos Colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 40-64.
- Chiappe, A., y Consuelo, Cuesta J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Revista Educadores y Educadores*, 16 (3),

- 503-524. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2701/3354>.
- Colom, R., (2009). Educación y capital humano. *Revista Psicothema*, 21, 446-452. Obtenido de <http://www.psicothema.com/>
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clinica y Salud*, 15, 117-137. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180617822001>
- Fernandez-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernandez-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 421-436. Obtenido de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>.
- Hue, C., (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista de innovación Docente Universitaria*, 42-61. Obtenido de <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/>.
- Jiménez, Z., y López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 69-79. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>.
- Kuster, I., y Vila, L. (2012). El docente universitario y sus efectos en el estudiante. *Revista Estudios sobre educación*, 157-182. Obtenido de <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion>.
- Lopez, D., Ortega, F., y Moreno R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en Funcion del genero. *Revista Electrónica de investigación y Docencia*, 165-172. Obtenido de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid>
- Organizacion de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del SIGLO XXI, La Educación encierra un Tesoro*. Bruselas: Ediciones UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Palomera, R., Olarte, P., y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Ecuacion*, 687-703. Obtenido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_28.html.
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 6, 437-454. Obtenido de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>.

Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la Investigación en España sobre inteligencia Emocional en el Ambito Educativo. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 400-420. Obtenido de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>

Pertegal, M., Castejón, J., y Martínez M. (2011). Competencias Socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Revista XX1*, 14.2, 237-260. Obtenido de <http://www.rerce.es/>

Salovey P. y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence: imagination, Cognition and Personality*. New York: Basic Books.

Base de Datos EBSCO:

Samanvitha, S.; y Jawahar, P. (2012). Emotional Intelligence as a Predictor of Job Satisfaction: A Study Amongst Faculty in India. *Journal of Management Research*, 11, 7-29.

Shehzad, S., y Mahmood, N. (2013). Gender Differences in Emotional Intelligence of University Teachers. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(1), 16-21. Obtenido de <http://www.gcu.edu.pk/FullTextJour/PJSCS/2013/3.%20Nm%20New.pdf>

Trujillo, Flores M., y Rivas, Tovar L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista INNOVAR*, 15(25), 9-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>

Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). (2009). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá. Obtenido de <http://www.umng.edu.co/web/guest/la-universidad/documentos-institucionales/proyecto-educativo-institucional>

Villacorta, E. (2010). Inteligencia, emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Ciencia y Desarrollo*, 41-56. Obtenido de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/article/view/431>

Yamani, N., Shahabi, M., y Haghani F. (2014). The relationship between emotional intelligence and job stress in the faculty of medicine in Isfahan University of Medical Sciences. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2(1), 20-26. Obtenido de <http://jamp.sums.ac.ir/index.php/JAMP>

Ye M., y Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240. Obtenido de <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=61615>

Zafra, J. M. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 69-79. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>

Anexos

Anexo 1 Escala TMMS 24

Fuente: Universidad de Málaga (2007) <http://campusvirtual.uma.es/interno/>

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes.

Tabla 1. Componentes de la IE en el test

| | Definición |
|--------------------|--|
| Percepción | Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada |
| Comprensión | <i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales |
| Regulación | Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente |

Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *percepción*, los ítems del 9 al 16 para el factor *comprensión* y del 17 al 24 para el factor *regulación*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

| | Puntuaciones <i>Hombres</i> | Puntuaciones <i>Mujeres</i> |
|-------------------|---|---|
| Percepción | Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21 | Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24 |
| | Adecuada percepción 22 a 32 | Adecuada percepción 25 a 35 |
| | Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33 | Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36 |

| Comprensión | Puntuaciones <i>Hombres</i> | Puntuaciones <i>Mujeres</i> |
|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | Debe mejorar su comprensión < 25 | Debe mejorar su comprensión < 23 |
| Adecuada comprensión 26 a 35 | Adecuada comprensión 24 a 34 | |
| Excelente comprensión > 36 | Excelente comprensión > 35 | |

| Regulación | Puntuaciones <i>Hombres</i> | Puntuaciones <i>Mujeres</i> |
|--------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | Debe mejorar su regulación < 23 | Debe mejorar su regulación < 23 |
| Adecuada regulación 24 a 35 | Adecuada regulación 24 a 34 | |
| Excelente regulación > 36 | Excelente regulación > 35 | |

Fuente: Universidad de Málaga (2007) <http://campusvirtual.uma.es/interno/>

Anexo 2 Encuesta Socio-demográfica y preguntas de interés

Fuente: Elaboración propia

ENCUESTA SOBRE PERCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN EN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

A continuación, encontrará unas preguntas relacionadas con datos demográficos, por favor marque con una X la respuesta correcta y responda las preguntas abiertas con letra legible.

Datos Generales:

Género: F ___ M ___ **Edad:** ___ **Facultad** _____

Años de experiencia docente: _____

Modalidad de contratación:

Planta ___ **Ocasional** ___ **Catedra** ___

Responda las siguientes preguntas de acuerdo a su criterio personal.

1. Para usted ¿Qué significa inteligencia emocional?

2. ¿Participaría usted en un programa de entrenamiento en habilidades emocionales? Sí _____ No _____