

LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES: UNA VISIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS

TRAINING TEACHERS IN EMOTIONAL EDUCATION: A VISION OF FUTURE SCHOOLTEACHERS

Javier **Cejudo**¹
María Luz **López-Delgado**
María Jesús **Rubio**
Universidad de Castilla La Mancha
Ciudad Real, España

José Miguel **Latorre**
Universidad de Castilla La Mancha
Albacete, España

RESUMEN

El presente estudio está dirigido a conocer la opinión de los futuros docentes sobre la importancia y la necesidad de formación en educación emocional necesaria para el desempeño óptimo del ejercicio profesional docente, con la finalidad de facilitar orientaciones que puedan fundamentar el diseño de la formación inicial del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

En cuanto a la metodología, se ha contado con una muestra de 265 alumnos. La información se ha recogido mediante la Escala de Importancia y Necesidades de Formación en Educación Emocional, y para su análisis se han empleado técnicas correlacionales, análisis factorial, estadísticos descriptivos y diferencias de medias. El índice KMO >.5 y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. En términos generales, la consistencia interna de las dos subescalas principales de la

¹ *Correspondencia:* Javier Cejudo. Facultad de Educación de Ciudad Real, Ronda de Calatrava, 3, 13071, Ciudad Real. España. E-mail: manueljavier.cejudo@uclm.es

EINFEM, observada en este estudio, se puede considerar bastante satisfactoria. Para las puntuaciones globales en las subescalas importancia y necesidades se obtuvieron valores de alfa igual a .91 y a .95, respectivamente.

Los resultados indican que el alumnado participante concede mayor importancia a la formación en competencias emocionales complementarias, posteriormente en competencias emocionales interpersonales, y por último, en competencias emocionales intrapersonales. Respecto de las necesidades formativas se centran fundamentalmente en competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales complementarias, y en menor medida en competencias emocionales intrapersonales. Además, existen diferencias significativas entre los alumnos en función del curso en el que están matriculados.

Palabras clave: educación emocional, competencias emocionales, inteligencia emocional, necesidades formativas, educación superior..

ABSTRACT

The present study is aimed at knowing the opinion of future teachers about the importance and necessity of academic training in emotional education, which is essential for the optimal performance of their professional teaching work, with the purpose of providing orientations that may lay the foundation for the design of the initial training of teachers in the framework of the European Higher Education Area.

The methodology used involved a sample of 265. Information was gathered using the Scale of Importance and Training Needs in Emotional Education, and analysed using correlation techniques, factor analysis, descriptive statistics and mean differences. The KMO >.5 measure and the significance of the Barlett's sphericity test showed that the data were suitable for being subject to factorial analysis. In general terms, the internal consistency of the two main subscales of the EINFEM, observed in the present study, could be considered sufficiently satisfactory. For the global scorings in the subscales importance and necessities, alpha values were obtained equal to .91 and .95 respectively.

The results indicate that the participating student group attaches the greatest importance to training in complementary emotional competencies, followed by interpersonal emotional competencies and, finally, intrapersonal emotional competencies. With respect to the training needs, these essentially focus on interpersonal emotional competencies and complementary emotional competencies and, to a lesser extent, on intrapersonal emotional competencies. Additionally, significant differences are found among students according to the educational course in which they are registered.

Key words: emotional education, emotional competencies, emotional intelligence, academic training necessities, higher education

Introducción

En las últimas décadas, surge la necesidad de considerar a la educación no solo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también como un espacio que contribuye a la formación integral de los alumnos, de aquí la importancia de la educación emocional y, por tanto, del desarrollo de las competencias

emocionales. El profesor es un agente único para la educación emocional, ya que además de la responsabilidad de administrar la tarea de enseñanza y hacer un traspaso de conocimientos técnicos a sus alumnos, es también un persona que siente, hace sentir, se comunica y establece unas relaciones intersubjetivas entre él y sus alumnos. A través de estas relaciones se oferta a los alumnos la oportunidad del aprendizaje de habilidades emocionales. Asimismo la escuela debe plantearse la enseñanza de la competencia emocional en pro del desarrollo integral de la persona. En este sentido, el estudio desarrollado por Bernal y Cárdenas (2009) desvela que las interacciones entre profesores y alumnos se encuentran impregnadas por la afectividad, reflejándose en las huellas mnemónicas de los episodios escolares donde se percibe un alto componente afectivo o emocional. La afectividad desarrollada por lo profesores podría ser un posible anclaje para la vinculación afectiva de los alumnos hacia el aprendizaje, la motivación y el desarrollo individual.

Además como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2002) es importante reforzar la dimensión emocional junto con la cognitiva en los procesos de aprendizaje, ya que las emociones influyen en la motivación y, por tanto, un buen desarrollo emocional favorece un clima adecuado para el aprendizaje en el contexto aula. De aquí que surjan la pregunta siguiente: ¿qué competencias debe dominar un profesor para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos? Cuando el docente adquiere el título universitario que le capacita para desempeñar tareas en el contexto educativo no existe ninguna garantía que sea esa persona apta para enseñar. Delors (1996) nos indica la necesidad de formar al docente en educación emocional a fin de que pueda dar respuesta a ciertas necesidades que tienen sus alumnos. El objetivo de la educación emocional es enseñar a utilizar recursos personales para gestionar las emociones, de tal modo que se favorezca el bienestar personal en todos los ámbitos. Todo lo anterior refuerza la importancia de la formación del profesorado en un saber emocional (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Por otro lado, Bisquerra (2005, p.2) afirma que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de los competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. En esta misma línea Pérez González (2008) afirma que la educación emocional es un proceso educativo o preventivo, fundamentalmente desarrollado mediante programas cuya finalidad principal es el desarrollo de la inteligencia emocional (en adelante IE) o las competencias socio-emocionales. En este orden de ideas, es necesario señalar que existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional (para mayor profundización véase Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Son numerosos los autores que han indicado la importancia de desarrollar e implementar en el ámbito educativo programas específicos de IE o de competencias socioemocionales (e.g. Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2011; Bueno, Teruel y Valero, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador Y Teruel-Melero, 2009; Galindo, 2005; Marín, Teruel y Bueno, 2006; Teruel, 2000).

El objetivo de la educación emocional es desarrollar la IE y las competencias socio-emocionales, es decir, la mejora en la identificación y comprensión de las propias emociones y las de los demás, así como, la regulación de las emociones propias y ajenas (e.g., Bisquerra, 2000, 2009; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

La inclusión de la educación emocional en la docencia pasa por la necesidad de que la misma forme parte del bagaje pedagógico del profesorado y para ello es preciso que se constituya en un campo de conocimiento relevante en su formación. Son varios estudios los que ponen de manifiesto que el profesorado esta concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, sin embargo no dispone ni de la formación ni de los recursos para

desarrollarla (e.g. Suberviola-Ovejas, 2012). No obstante, es necesario el diseño de instrumentos que posibiliten la identificación y evaluación de las competencias profesionales, personales, emocionales o sistémicas (Iglesias-Cortizas, 2009; Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil y Pena, 2006).

Algunos datos empíricos demuestran que tanto la IE, como las competencias socioemocionales son requisitos imprescindibles para el ejercicio de la docencia, principalmente por dos razones: la primera, porque las aulas son el modelo de enseñanza y aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos; la segunda, porque las investigaciones realizadas están demostrando que unos adecuados niveles de IE ayudan a afrontar con mayor éxito las contratiempos cotidianos y el estrés laboral en el ejercicio profesional (Extremera y Durán, 2006).

En este punto, es necesario plantearse el siguiente interrogante ¿cómo debe ser el perfil del docente basado en competencias? Definir este perfil requiere según Galvis (2007) un conjunto de competencias organizadas por unidades, que se requieren para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad. Teniendo en cuenta esto y para ajustarnos a las propuestas realizadas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias que se deben adquirir con los títulos de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil según la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios son:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. En definitiva, podemos observar que existen competencias de tipo técnico pero también de tipo socioemocional (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Igualmente es evidente que algunas de estas competencias guardan una estrecha relación con la IE y la personalidad (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez (2011).

Las competencias no tradicionales, como por ejemplo la capacidad de adaptación, el liderazgo, la autonomía o el trabajo en equipo no se han regulado por la orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre. Sólo algunas de ellas figuran en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Sin embargo, como señalan Alonso, Fernández-Rodríguez y Nyssen (2009) las competencias genéricas cobran especial importancia, sobre todo, en escenarios socioeconómicos turbulentos como el actual, en el que los empleadores y las instituciones más que insistir en una demanda específica de conocimientos de disciplinas tradicionales otorgan cada vez más importancia a las competencias más transversales. En este orden de ideas, algunas revisiones actuales sobre este mismo tema se señalan que también el equilibrio emocional de los docentes forma parte de las competencias profesionales (e.g. Hué, 2008; Suberviola-Ovejas, 2012).

Como indican Extremera y Fernández-Berrocal (2004) el dominio de las habilidades emocionales por parte del docente es necesario para que sus alumnos aprendan y desarrollen dichas competencias, ya que, a través de la enseñanza implícita, sus alumnos van a poder aprender las mismas y, por otro lado, el dominio de habilidades socio-emocionales le va permitir enfrentarse mejor a su ejercicio profesional y a las distintas situaciones del mismo. Pero no solo las habilidades socio-emocionales tienen que ser aprendidas de forma implícita sino también de forma explícita, y para ello es necesario, la inclusión en los planes de estudio de los futuros docentes el conocimiento y dominio de las mismas, no sólo, como unas competencias transversales sino como unas competencias específicas necesarias para dominar y favorecer el desarrollo emocional de sus alumnos generando contextos de enseñanza-aprendizaje más adecuados (Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008). Las personas emocionalmente no formadas tendrán graves dificultades en desarrollar una acción educativa coherente en este campo ya que para poder educar emocionalmente, el profesor tiene que ser emocionalmente competente. Además, en línea con las propuestas de Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero (2009, p.43) se debe recalcar que “los aspectos afectivos y relacionales son un auténtico mediador en el proceso de enseñanza–aprendizaje, facilitando o no un aprendizaje significativo”. Por otra parte, dado que la dimensión emocional es fundamental en las relaciones interpersonales y que el proceso educativo se desarrolla en escenarios interactivos, es muy importante que en la formación de los maestros se incluya la educación emocional.

El presente estudio está dirigido a conocer la opinión de los futuros docentes sobre la importancia y la necesidad de formación en educación emocional necesaria para el desempeño óptimo del ejercicio profesional docente con la finalidad de facilitar orientaciones que puedan fundamentar el diseño de la formación inicial del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

En esta línea han sido objetivos concretos del estudio los siguientes:

- Analizar qué competencias socioemocionales consideran primordiales, es decir, más importantes para formar un docente altamente competente en su ejercicio profesional.
- Analizar las necesidades formativas en torno al área de la educación emocional.
- Analizar si actualmente las competencias socioemocionales forman parte de la

formación reglada.

- Estudiar las posibles diferencias, en función del Grado en el que se encuentra matriculado el alumnado, por un lado, en cuanto a la importancia, por otro lado, en cuanto a las necesidades formativas en educación emocional.
- Estudiar las posibles diferencias, en función del curso del alumnado, por un lado, en cuanto a la importancia, por otro lado, en cuanto a las necesidades formativas en educación emocional.

Método

Muestra

Para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. La muestra total de participantes estuvo compuesta por 265 alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil (59.2%) y del Grado de Maestro en Educación Primaria (40.8%) de la Universidad de Castilla la Mancha. En cuanto al curso en el que se encontraba matriculado el alumnado, el 38.9 % pertenecían a 1º y el 58.1% a 4º. Con relación al sexo, el 79.6% son mujeres, y el 20.4% hombres. El rango de edad oscila entre 18 y 41 años, con una media de 21.42 años (DT= 3,37).

Instrumentos de evaluación

El instrumento utilizado fue la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (en adelante EINFEM) (ver anexo I). La EINFEM consta, pues, de 20 ítems que definen distintas áreas formativas dentro del campo de la educación emocional. A su vez, cada área formativa comprendida en cada ítem representa un diferente dominio de la inteligencia emocional como capacidad y como rasgo de personalidad. La escala comprende dos subescalas principales y una subescala complementaria que evalúan tres dimensiones respectivamente: importancia, necesidades y presencia.

Para las dos primeras subescalas y en cada uno de los ítems, el alumno o alumna encuestado/a ha de valorar, por un lado, la importancia del área formativa para el trabajo del docente, y, por otro, el grado en que aquel percibe la necesidad de formación en esa área. En ambos casos, la escala de respuesta numérica es tipo Likert de 5 puntos, con las siguientes categorías asignadas a cada valor numérico de respuesta: 1 = muy baja/o, 2 = baja/o, 3 = media/o, 4 = alta/o, 5 = muy alta/o. Como complemento a estas dos subescalas se incluye una tercera que evalúa la percepción del alumnado de la presencia de cada área formativa en el plan de estudios del Grado universitario correspondiente.

Procedimiento

Para la construcción de la EINFEM se consultaron los modelos teóricos sobre IE que actualmente cuentan con más respaldo científico, por un lado, el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997) y, por otro lado, el modelo de IE rasgo de Petrides y Furnham (2001,2003). Además se tuvieron en cuenta otros trabajos de investigación encuadrados en el

ámbito de estudio de las competencias emocionales (e.g. Iglesias-Cortizas, 2009; Repetto et al., 2006). El primer paso en la construcción de la EINFEM consistió en la formulación de los ítems. En este sentido, los autores desarrollaron por separado los ítems del instrumento y, en segundo lugar, llevaron a cabo una puesta en común para consensuar el contenido final.

La administración del instrumento se realizó durante el curso académico 2013/2014. Tenían un carácter anónimo y fueron cumplimentadas por los sujetos de la muestra en presencia del profesor y del autor principal del artículo. Todos los instrumentos se aplicaron siguiendo las instrucciones y las recomendaciones de los autores.

Plan de análisis de datos

En primer lugar se procedió a estudiar la estructura factorial de las dos primeras subescalas de la EINFEM mediante análisis factorial exploratorio (AFE). Dado que se suponía una cierta relación entre los factores resultantes, se optó por una rotación oblicua, siguiendo la recomendación de Kline (1994), y para ello se empleó el método de rotación Promax y el valor de $k=3$, de acuerdo con las indicaciones de Hendrickson y White (1964).

A continuación se estudió la fiabilidad (consistencia interna) de la subescala de importancia y la subescala de necesidad, a través del cálculo del alfa de Cronbach (α), y se realizó un estudio descriptivo de las respuestas dadas por el alumnado participante a las diferentes facetas, factores y subescalas de la EINFEM. Posteriormente, se analizaron las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a la subescala de importancia y las correspondientes a la subescala de necesidades. Finalmente se estudiaron las diferencias de medias (t de Student) en función del curso en el que se encuentran matriculados los alumnos y alumnas participantes.

Resultados

Estructura factorial y consistencia interna de la EINFEM

Análisis factorial exploratorio (AFE) de la subescala importancia

El índice KMO $>.5$ y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. Los resultados indican que las áreas formativas incluidas en la EINFEM se estructuran alrededor de los siguientes tres factores (Tabla 1):

- Factor I, competencias emocionales interpersonales, que engloba la identificación y reconocimiento de las emociones en otros, la resolución de conflictos, la asertividad, la regulación de las emociones de los demás, la empatía, la comprensión de las emociones de los demás, las habilidades de relación interpersonal, el fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en otros.
- Factor II, competencias emocionales complementarias del que forman parte la adaptabilidad a los cambios, la gestión del estrés, el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, la automotivación, el control de la impulsividad y las habilidades sociales.
- Factor III, competencias emocionales intrapersonales que incluye la identificación y

reconocimiento de nuestras propias emociones, la comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan, la regulación de nuestras emociones, la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo y el conocimiento de la influencia de las propias emociones en la toma de decisiones.

El análisis factorial exploratorio (AFE) de la subescala necesidades

El índice KMO >.5 y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. La solución de los factores rotados resultantes coincide con la previamente elegida para los factores del AFE correspondiente a la subescala importancia, ya que los ítems componentes de cada factor resultaron idénticos en ambas soluciones factoriales, con leves variaciones en la magnitud de las cargas factoriales, lo que, en conjunto, muestra que la estructura factorial de la EINFEM es bastante estable independientemente de si la dimensión evaluada es la importancia concedida a las áreas formativas o el grado de necesidad formativa percibido con respecto a tales áreas formativas. Los resultados muestran, por tanto, que las áreas de necesidades formativas contempladas en la EINFEM se estructuran alrededor de los mismos seis factores en los que, anteriormente, hemos visto que se organizan las áreas formativas.

TABLA 1. Matriz de configuración del AFE de las subescalas: importancia y necesidades, con las cargas factoriales ordenadas por tamaño

	FACTORES SUBESCALA IMPORTANCIA			FACTORES SUBESCALA NECESIDADES		
	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
Ítem 10	.70			.68		
Ítem 11	.61			.63		
Ítem 15	.59			.61		
Ítem 08	.58			.57		
Ítem 17	.53			.50		
Ítem 06	.40			.45		
Ítem 18	.32			.36		
Ítem 09	.31			.35		.31
Ítem 13		.82			.88	
Ítem 12		.72			.77	
Ítem 20		.56			.59	
Ítem 14		.52			.58	
Ítem 19		.43			.47	
Ítem 16	.30	.40			.45	
Ítem 01			.79			.85
Ítem 02			.71			.75
Ítem 03			.46			.51
Ítem 07			.43			.48
Ítem 05			.40			.45
Ítem 04			.35			.39
%Var	37.81	6.54	6.28	42.65	5.41	3.83
%Var. Ac.	37.81	44.35	50.64	37.81	48.06	51.89
KMO	.92			.97		
PE de Barlett	$\chi^2=1926.71$	gl= 190	Sig.=000	$\chi^2=3140.13$	gl= 190	Sig.=000

Nota: Estos resultados son fruto de un AFE realizado según el método de extracción de ejes principales y el método de rotación Promax con K=3; Las cargas factoriales inferiores a .30 han sido omitidas; Factor I: competencias emocionales interpersonales; Factor II: competencias emocionales complementarias; Factor III: competencias emocionales intrapersonales.

La correlación media entre los factores de la subescala importancia fue de $r=.67$, mientras que la correlación media entre los factores de la subescala necesidades fue de $r=.81$. Ambos resultados constituyen una prueba del carácter oblicuo de la relación entre los factores de la EINFEM. Es decir, se trata de factores con cierta relación entre sí, no de factores totalmente independientes (ortogonales).

Consistencia interna

En términos generales, la consistencia interna de las dos subescalas principales de la EINFEM, observada en este estudio, se puede considerar bastante satisfactoria. Para las puntuaciones globales en las subescalas importancia y necesidades se obtuvieron valores de alfa igual a $.91$ y a $.95$, respectivamente.

Importancia de las áreas formativas en educación emocional del alumnado del grado de maestro en educación infantil y del grado de maestro en educación primaria para la preparación de un docente altamente competente en su trabajo

De acuerdo con los datos expresados en la Tabla 2, los grandes núcleos (factores) formativos dentro del campo de la educación emocional, a los que el alumnado participante concede mayor importancia en orden a formar un docente altamente competente son los de: competencias emocionales complementarias, posteriormente competencias emocionales interpersonales, y por último, las competencias emocionales intrapersonales.

A nivel de áreas formativas específicas es de destacar que todas las incluidas en el factor competencias emocionales complementarias son valoradas con una importancia entre alta y muy alta.

La que es considerada más importante es fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, a la que siguen, en orden, la automotivación, las habilidades sociales, la adaptabilidad a los cambios, el control de los impulsos y, finalmente, la gestión del estrés.

Dentro de las competencias emocionales interpersonales, es reseñable que todas las incluidas en este factor se consideran con una importancia entre alta y muy alta, la resolución de conflictos, el fomento de las emociones positivas en los demás, tales como el optimismo o la felicidad, la empatía, las habilidades de relación interpersonal, comprensión de las emociones de los demás, la regulación de las emociones de los demás, y por último, la asertividad, por este orden.

Dentro de las competencias emocionales intrapersonales es de destacar que todas las incluidas en el factor son valoradas con una importancia entre alta y muy alta. La que es más importante es la regulación de las emociones propias, a la que siguen, en orden, la identificación y reconocimiento de las emociones propias, el conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones, la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, la comprensión de las relaciones existentes entre las emociones propias y las situaciones que las provocan, y por último, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo.

Necesidades formativas actuales en educación emocional del alumnado del grado de maestro en educación infantil y del grado de maestro en educación primaria

De acuerdo con los datos expresados en la Tabla 2, a los/as alumnos/as les gustaría contar con una mejor formación en educación emocional, fundamentalmente, en los bloques de

competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales complementarias, y en menor medida en el bloque de competencias emocionales intrapersonales.

En cuanto a las competencias emocionales interpersonales las puntuaciones más elevadas se refieren a la resolución de conflictos y a la empatía. En cuanto a las competencias emocionales complementarias las puntuaciones más elevadas se refieren al fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás y a la automotivación. Por otro lado, con relación a las competencias emocionales intrapersonales las puntuaciones más elevadas se refieren a la regulación de las propias emociones.

TABLA 2. Media, desviación típica (DT), t de Student, y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d). Subescala importancia y subescala necesidades

FACTORES Y FACETAS	MEDIA	DT	t	d
Competencias emocionales interpersonales	4.50 (4.35)	.43 (.65)	6.23**	.27
Ítem 06	4,47(4,23)	,67 (.88)	4.36**	.52
Ítem 08	4,30 (4,13)	,69 (.91)	3.49**	.21
Ítem 09	4,64 (4,35)	,60 (.89)	5.45**	.38
Ítem 10	4,40 (4,17)	,72 (.87)	4.80**	.29
Ítem 11	4,70 (4,45)	,53 (.77)	5.63**	.39
Ítem 15	4,34 (4,23)	,76 (.85)	2.76**	.14
Ítem 17	4,66 (4,36)	,58 (.90)	5.83**	.40
Ítem 18	4,48 (4,26)	,63 (.84)	4.55**	.30
Competencias emocionales complementarias	4.55 (4.35)	.47 (.68)	5.49**	.34
Ítem 12	4,49 (4,30)	,71 (.86)	4.18**	.24
Ítem 13	4,46 (4,29)	,67 (.87)	3.48**	.22
Ítem 14	4,60 (4,41)	,62 (.85)	3.77**	.26
Ítem 16	4,58 (4,35)	,62 (.89)	4.54**	.30
Ítem 19	4,49 (4,30)	,70 (.87)	4.17**	.24
Ítem 20	4,71 (4,46)	,53 (.82)	4.94**	.36
Competencias emocionales intrapersonales	4.35 (4.12)	.49 (.67)	6.29**	.39
Ítem 01	4,43 (4,11)	,61 (.85)	5.80**	.43
Ítem 02	4,32 (4,07)	,68 (.81)	5.13**	.33
Ítem 03	4,51 (4,33)	,70 (.86)	4.01**	.52
Ítem 04	4,40 (4,23)	,68 (.79)	3.94**	.23
Ítem 05	4,05 (3,86)	,83 (.92)	3.92**	.22
Ítem 07	4,39 (4,15)	,70 (.88)	4.42**	.30

Nota: los resultados referidos a la subescala importancia son aquellos expresados sin paréntesis, mientras que los referidos a la subescala necesidades son aquellos expresados entre paréntesis; El valor de t corresponde al resultado de la prueba t de Student en la que no se han asumido varianzas iguales; * $p < .05$; ** $p < .01$; Cálculo del índice d de Cohen (1992) o "diferencia media tipificada" para el tamaño del efecto de las diferencias inter-dimensión para cada faceta y factor de la EINFEM.

Presencia de las áreas formativas en educación emocional en el plan de estudios del grado de maestro en educación infantil y del grado de maestro en educación primaria

La mayoría de los alumnos participantes opinan que no existe formación en ninguna de las áreas formativas en educación emocional en el plan de estudios del Grado Universitario en Educación Infantil ni en el Grado universitario en Educación Primaria exceptuando las facetas de resolución de conflictos (67%)², las habilidades sociales (67%), la empatía (53%), y por último, las habilidades de relación interpersonal (51%) (ver figura 1, 2 y 3).

² Porcentaje de alumnos que opinan que existe formación en esa faceta.

FIGURA 1. Porcentaje de estudiantes que opinan que existe o no formación en educación emocional en el grado universitario en el que se encuentran matriculados/as. Competencias emocionales interpersonales

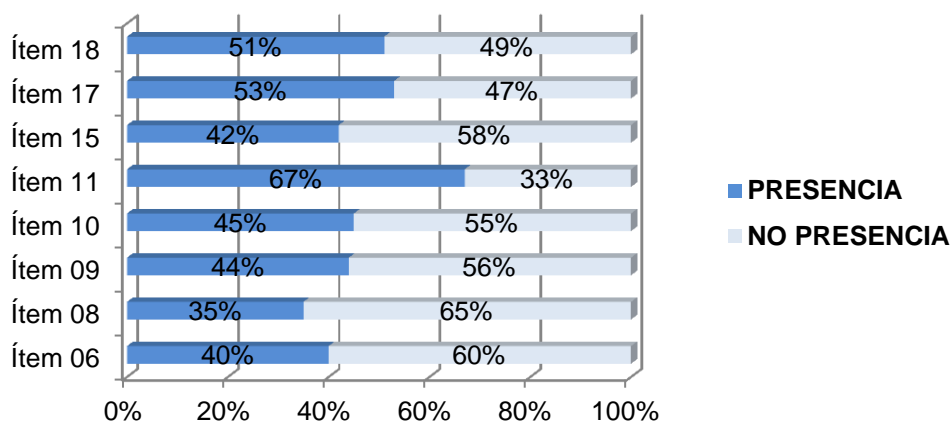


FIGURA 2. Porcentaje de estudiantes que opinan que existe o no formación en educación emocional en el grado universitario en el que se encuentran matriculados/as. Competencias emocionales complementarias

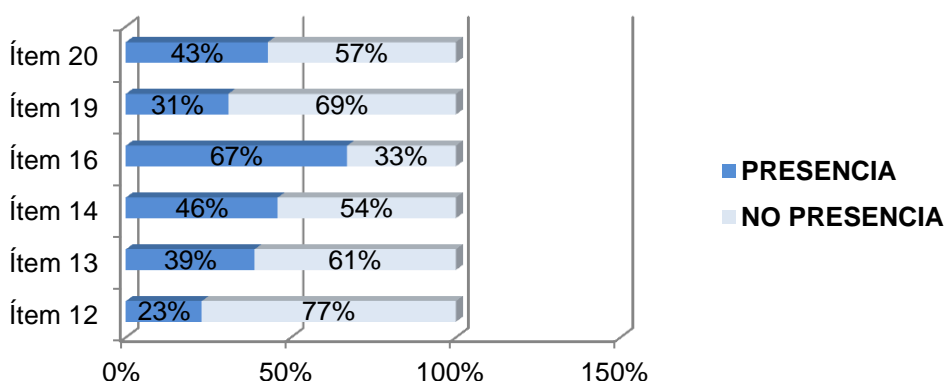
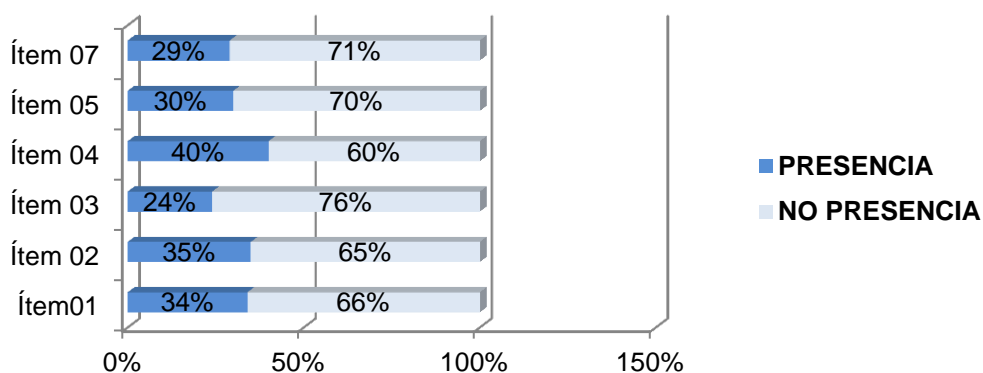


FIGURA 3. Porcentaje de estudiantes que opinan que existe o no formación en educación emocional en el grado universitario en el que se encuentran matriculados/as. Competencias emocionales intrapersonales



Relación entre importancia y necesidades

Se constataron diferencias estadísticamente significativas entre ellas, tal y como se desprende de los correspondientes análisis realizados de comparación de medias mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas. Así, las puntuaciones en importancia resultaron siempre mayores que las puntuaciones en necesidad de formación. Estos resultados muestran que los/as estudiantes participantes aprecian la alta importancia de estas competencias emocionales en el desempeño de la función docente y manifiestan un nivel medio-alto en cuanto a su deseo de contar con una mejor formación en cada una de esas áreas.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas (ver Tabla II), observándose, en general, un tamaño del efecto pequeño, aunque se hallaron también diferencias con tamaños del efecto moderados en el caso de los ítems 1, 3, 6, 9, 11, 17 y 20, pertenecientes, en su mayoría, al factor competencias emocionales interpersonales.

Diferencias de medias en función del curso en el que se encuentra matriculado el alumnado participante

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del curso en el que el alumnado participante está matriculado, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes (ver Tabla 3): submuestra de alumnos que están matriculados en el primer curso (N = 103) y submuestra de alumnos que están matriculados en el cuarto curso (N=162).

En cuanto a la subescala de importancia, y a nivel de factores, se hallaron diferencias significativas en el factor competencias emocionales complementarias y en el factor competencias emocionales intrapersonales en los que los/as alumnos/as matriculados en el cuarto curso obtienen las puntuaciones más elevadas.

Con relación al nivel de facetas (ítems) los alumnos pertenecientes al cuarto curso, en comparación con los alumnos pertenecientes al primer curso, concedieron mayor importancia para la formación en educación emocional de un docente a las dimensiones siguientes: asertividad (ítem 15), habilidades de interrelación personal (ítem 18), gestión de estrés (ítem 12), adaptación a los cambios (ítem 13), habilidades sociales (ítem 16), identificación y reconocimiento de las propias emociones (ítem 1), comprensión de las relaciones existentes entre las propias emociones y las situaciones que las provocan (ítem 2), y por último, la regulación de las emociones propias (ítem 3). Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas (ver Tabla 3), observándose un tamaño del efecto pequeño.

En cuanto a la subescala de necesidades, se hallaron diferencias significativas en todos los factores y facetas (ítems) de la EINFEM. En este sentido, los alumnos matriculados en el cuarto curso siempre obtienen puntuaciones más elevadas. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas (ver Tabla III), observándose, en general, un tamaño del efecto moderado, exceptuando las facetas (ítems) referidas a la regulación de las emociones de los demás, la identificación y reconocimiento de las emociones de los otros, y por último, el conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones observándose un tamaño del efecto pequeño.

TABLA 3. Media, desviación típica (DT), t de Student, y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función del curso en el que se encuentran matriculados los estudiantes participantes

FACTORES Y FACETAS	SUBESCALA DE IMPORTANCIA				SUBESCALA DE NECESIDADES			
	MEDIA	DT	t	d	MEDIA	DT	t	d
Factor I: C. interpersonales	4.44 (4.53)	.44 (.41)	-1.61		4.03 (4.42)	.76 (.52)	-4.61**	.60
Ítem 06	4.46 (4.48)	.68 (.66)	-2.22		3.97 (4.40)	1.03 (.73)	-3.66**	.48
Ítem 08	4.33 (4.28)	.73 (.66)	-.52		3.96 (4.23)	.93 (.82)	-2.28*	.31
Ítem 09	4.61 (4.66)	.61 (.59)	-.64		4.15 (4.48)	1.07 (.73)	-2.76**	.36
Ítem 10	4.34 (4.44)	.74 (.66)	-1.08		4.01 (4.28)	.95 (.81)	-2.37*	.31
Ítem 11	4.64 (4.73)	.56 (.51)	-1.38		4.25 (4.58)	.86 (.68)	-3.32**	.43
Ítem 15	4.21 (4.43)	.86 (.68)	-2.12*	28	3.85 (4.46)	1.00 (.64)	-5.50**	.73
Ítem 17	4.62 (4.69)	.63 (.55)	-.84		4.08 (4.53)	1.06 (.73)	-3.78**	.49
Ítem 18	4.35 (4.56)	.67 (.59)	-2.64**	33	3.98 (4.43)	.93 (.73)	-4.15**	.59
Factor II: C. complementarias	4.47 (4.61)	.51 (.43)	-2.20*	30	4.08 (4.53)	.79 (.54)	-5.07**	.67
Ítem 12	4.35 (4.57)	.79 (.64)	-2.43*	31	4.01 (4.48)	.95 (.74)	-4.27**	.55
Ítem 13	4.36 (4.53)	.75 (.71)	-1.94*	25	4.01 (4.47)	.96 (.77)	-4.08**	.53
Ítem 14	4.54 (4.63)	.68 (.58)	-1.06		4.14 (4.58)	1.01 (.69)	-3.81**	.51
Ítem 16	4.46 (4.66)	.71 (.55)	-2.48*	31	4.04 (4.55)	.98 (.76)	-4.47**	.58
Ítem 19	4.44 (4.53)	.71 (.69)	-1.06		4.09 (4.43)	.98 (.76)	-2.97**	.39
Ítem 20	4.69 (4.72)	.51 (.55)	-.41		4.16 (4.65)	.96 (.65)	-4.53**	.60
Factor III: C. intrapersonales	4.27 (4.40)	.46 (.50)	-2.22*	27	3.92 (4.25)	.70 (.61)	-3.96**	.50
Ítem 01	4.32 (4.49)	.64 (.59)	-2.20*	28	3.92 (4.23)	.96 (.75)	-2.74**	.36
Ítem 02	4.19 (4.41)	.69 (.66)	-2.49*	33	3.84 (4.21)	.83 (.77)	-3.59**	.46
Ítem 03	4.38 (4.60)	.76 (.64)	-2.44*	35	4.08 (4.48)	.93 (.77)	-3.65**	.47
Ítem 04	4.38 (4.42)	.60 (.71)	-.51		4.09 (4.31)	.75 (.80)	-2.34**	.28
Ítem 05	3.99 (4.09)	.89 (.79)	-.95		3.65 (4.00)	.98 (.86)	-2.99**	.38
Ítem 07	4.36 (4.41)	.67 (.72)	-.56		3.93 (4.28)	.93 (.82)	-3.14**	.40

Nota: los resultados referidos a los/as alumnos/as pertenecientes a la submuestra del 1º curso son aquellos expresados sin paréntesis, mientras que los referidos a los/as alumnos/as pertenecientes a la submuestra del 4º curso son aquellos expresados entre paréntesis; El valor de t corresponde al resultado de la prueba t de Student en la que no se han asumido varianzas iguales; *= $p < .05$; **= $p < .01$; Cálculo del índice d de Cohen (1992) o "diferencia media tipificada" para el tamaño del efecto de las diferencias inter-dimensión para cada faceta y factor de la EINFEM.

Conclusiones

A tenor de los datos obtenidos se extraen las siguientes conclusiones principales:

- Respecto de la formación en el campo de la educación emocional de los docentes, los alumnos participantes en el presente estudio de investigación opinan que es muy importante la formación en: competencias emocionales complementarias, posteriormente competencias emocionales interpersonales, y por último, las competencias emocionales intrapersonales. En este sentido, todas las competencias recogidas en la EINFEM se consideran con una importancia entre alta y muy alta. Los estudiantes participantes opinan que especialmente en lo relacionado con el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, a la que siguen, en orden, la automotivación, las habilidades sociales, la adaptabilidad a los cambios, el control de los impulsos y, finalmente, la gestión del estrés. Aunque también se consideran muy importantes la formación en la resolución de conflictos, el fomento de las emociones positivas en los demás, tales como el optimismo o la felicidad, la empatía, las habilidades de relación interpersonal, comprensión de las emociones de los demás, la regulación de las emociones de los demás, , la asertividad, la regulación de las emociones propias, a la que siguen, la identificación y reconocimiento de las emociones propias, el conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones, la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, la comprensión de las relaciones existentes entre las emociones propias y las situaciones que las provocan, y por último, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo. Por tanto, sería necesario que los programas formativos de los futuros maestros tuvieran en cuenta la inclusión, fundamentalmente, de las competencias emocionales interpersonales. Estos resultados pueden deberse a la importancia que tienen las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en línea con los planteamientos de Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero (2009).
- En cuanto a las necesidades formativas, a los alumnos participantes les gustaría contar con una mejor formación en educación emocional, fundamentalmente, en los bloques de competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales complementarias, y en menor medida en el bloque de competencias emocionales intrapersonales. En este orden de ideas, se puede destacar la necesidad de formación en resolución de conflictos y a la empatía. En cuanto a las competencias emocionales complementarias las puntuaciones más elevadas se refieren al fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás y a la automotivación. Por otro lado, con relación a las competencias emocionales intrapersonales las puntuaciones más elevadas se refieren a la regulación de las propias emociones.
- Por otro lado, la mayoría de los alumnos participantes opinan que no existe formación en ninguna de las áreas formativas en educación emocional, recogidas en la EINFEM, ni en el plan de estudios del Grado Universitario en Educación Infantil ni en el Grado universitario en Educación Primaria exceptuando las facetas de resolución de conflictos, las habilidades sociales, la empatía, y por último, las habilidades de relación interpersonal.
- Otra conclusión derivada del estudio se refiere a la relación entre la importancia concedida a las áreas formativas dentro del campo de la educación emocional y la necesidad de formación continua, en el sentido de que a mayor importancia concedida a un área mayor es también el deseo de mejorar la formación en esa área.
- Por último, las valoraciones sobre las distintas dimensiones de la EINFEM realizadas por

los alumnos matriculados en el primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil o en el Grado de Maestro en Educación Primaria frente a las que hacen los alumnos matriculados en el cuarto curso difieren significativamente en cuanto a los factores: competencias emocionales complementarias y competencias emocionales intrapersonales en los que los alumnos matriculados en el cuarto curso obtienen las puntuaciones más elevadas. Con relación al nivel de facetas (ítems) los alumnos pertenecientes al cuarto curso, en comparación con los alumnos pertenecientes al primer curso, concedieron mayor importancia para la formación en educación emocional de un docente a las dimensiones siguientes: asertividad, habilidades de interrelación personal, gestión de estrés, adaptación a los cambios, habilidades sociales, identificación y reconocimiento de las propias emociones, comprensión de las relaciones existentes entre las propias emociones y las situaciones que las provocan, y por último, la regulación de las emociones propias. Por otra parte, los alumnos pertenecientes al cuarto curso, muestran mayor interés y demandan mayor formación que los/as alumnos/as pertenecientes al cuarto curso en todos los factores y facetas (ítems) de la EINFEM. Es probable, que los alumnos del cuarto curso, debido a la realización de prácticas externas y del proceso formativo seguido, sean más conscientes de la importancia y necesidad de formación en educación emocional para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es preciso señalar una serie de limitaciones importantes del estudio. La primera de las limitaciones hace referencia al carácter no aleatorio de la muestra empleada, que limita su representatividad y, por tanto, debemos ser precavidos a la hora de generalizar estos resultados. La segunda de las limitaciones hace referencia a que el estudio se ha llevado a cabo, exclusivamente, con alumnado en formación, los cuales no cuentan con experiencia docente. En este sentido, el equipo investigador tiene en perspectiva llevar a cabo una ampliación de este estudio contando con una muestra en la que participen profesores y maestros en ejercicio.

A pesar de las limitaciones descritas, este trabajo aporta claves importantes para el diseño de la formación de los futuros docentes concretamente en educación emocional, por un lado para justificar la inclusión de las competencias emocionales en la formación inicial de los maestros y profesores, y por otro lado, para mejorar los programas de formación continua de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E., Fernández-Rodríguez, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. ANECA: Madrid.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2009) Influencia emocional del profesorado en la construcción de la identidad del alumnado. *Revista Bordón*, 61 (3), 19-31.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. *Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 1-82

- Bueno C., Teruel, P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 169-194.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco.
- Extremera, N. y Duran, A. (2006). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. In P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (eds.), *Corazones inteligentes* (pp. 353-375). Barcelona: Kairós.
- Fernández-Domínguez, M.R, Palomero-Pescador, J. E. y Teruel-Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33-50.
- Galindo, A. (2005). Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes. Madrid: ICCE.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- Hendrickson, A. E. y White, P. O. (1964). Promax: a Quick Method for Rotation to Oblique Simple Structure. *The British Journal of Statistical Psychology*, 17 (1), 65-70.
- Hué García, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Praxis
- Iglesias-Cortizas, M. J. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 300-311.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Routledge.
- Marín, M., Teruel, P. y Bueno, C. (2006). *La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. Ansiedad y Estrés*, 12 (3), 3-391.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (6), 437-454.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 523-546.
- Pertegal-Felices M^a.L., Castejón-Costa, J.L. y Martínez, M.A. (2011). *Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. Educación XX1*, 14 (2), 237-260
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Repetto, E., Beltrán, S., Garay-Gordovil, A. y Pena, M. (2006). Validación del "Inventario de Competencias Socio emocionales -Importancia y Presencia-"(ICS-I; ICS-P) en estudiantes de Ciclos formativos y de Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 213-223.

Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1154-1167.

Teruel, P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.

Fuentes electrónicas

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de Educación* 33(8). Recuperado el 1 Abril de 2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>.

Fecha de entrada: 20 de marzo de 2015
Fecha de revisión: 2 de octubre de 2015
Fecha de aceptación: 19 de octubre de 2015

Anexo I. Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM)

A continuación aparecen una serie de áreas formativas sobre educación emocional propias. Por favor, indique en la 1ª columna (**IMPORTANCIA**) la importancia (**1=muy baja**; 2=baja; 3=media; 4=alta; **5=muy alta**) que cada una de ellas tiene, según Vd., en orden a formar un/a maestro/a altamente competente. Posteriormente indique, en la 2ª columna (**NECESIDADES**), el grado (**1=muy bajo**; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; **5=muy alto**) en el que, en este momento, a Vd. le gustaría contar con una mejor formación en cada una de esas áreas. Por último, en la 3ª columna (**PRESENCIA**) indique si cree que en los grados de maestro en educación infantil y primaria, existe o no existe, formación reglada en cada una de esas áreas.

		IMPORTANCIA					NECESIDADES					PRESENCIA	
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
1.	Identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
2.	Comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
3.	Regulación de nuestras emociones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
4.	Conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
5.	Reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
6.	Comprensión de las emociones de los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
7.	Comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
8.	Regulación de las emociones de los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
9.	Fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
10.	Identificación y reconocimiento de las emociones en otros.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
11.	Resolución de conflictos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
12.	Gestión del estrés.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
13.	Adaptabilidad a los cambios.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
14.	Automotivación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
15.	Asertividad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
16.	Habilidades sociales.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
17.	Empatía.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
18.	Habilidades de relación interpersonal.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
19.	Control de la impulsividad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
20.	Fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO

Gracias por su colaboración