

# Inteligencia Emocional de los Maestros del Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo

Por:

Brendaliz Ferrer García

Tesis sometida en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de

MAESTRO EN CIENCIAS

En

Educación Agrícola

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO RECINTO  
UNIVERSITARIO DE MAYAGUEZ  
2012

Aprobado por:

---

Edly Santiago Andino, Ph.D  
Miembro, Comité Graduado

---

Fecha

---

Arístides Armstrong Ramírez, M.S.  
Miembro, Comité Graduado

---

Fecha

---

David Padilla Vélez, Ph.D  
Presidente, Comité Graduado

---

Fecha

---

Bernadette Delgado Acosta, Ph.D  
Representante de Escuela Graduada

---

Fecha

---

David Padilla Vélez, Ph.D  
Director de Departamento

---

Fecha

## **Abstract**

This study sought to determine the level of emotional intelligence of teachers in the program of agricultural education for the region of Arecibo. The analysis of the data obtained indicated that women pay more attention to their feelings than men. With regard to the clarity of feelings, both genders presented average levels of emotional intelligence. With regard to the component repair, women are located with greater capacity to repair their emotions than men. Regarding the academic preparation, is found no difference in the level of emotional intelligence in any of its components. For the component attention by years of teacher experience was determined that all the groups studied are perceived as able to express feelings properly. However, the group between 17 to 21 is located on the edge of the scale. Most of the teachers are able to understand and repair their emotions.

## **Resumen**

Este estudio buscó determinar el nivel de inteligencia emocional de los docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo. El análisis de los datos obtenidos demostró que las mujeres prestan más atención a sus sentimientos que los hombres. En cuanto a la claridad de sentimientos, ambos géneros presentaron niveles medios de inteligencia emocional. Con respecto al componente reparación, las mujeres se ubican con mayor capacidad para reparar sus emociones que los hombres. En lo referente a la preparación académica, no se encontraron diferencia en el nivel de inteligencia emocional en ninguno de sus componentes. Para el componente atención por años de experiencia de los maestros, se determinó que todos los grupos estudiados se perciben como capaces de expresar los sentimientos de forma adecuada. Sin embargo, el grupo entre 17 hasta 21 años se ubica en el límite de dicha escala. La mayoría de los maestros son capaces de comprender bien y reparar sus emociones.

## **Agradecimientos**

En primer lugar quiero agradecer a Dios por brindarme salud, motivación y ser el principal guía en mi vida. Al Dr. David Padilla, por haberme permitido trabajar con él y por haber tomado participación en este estudio a través de estos años. Al Dr. Aristides Armstrong y la Dra. Edly Santiago por haber aceptado formar parte de este Comité sin condiciones.

A mi amiga Carmín, por ser un ente alentador, por sus sabias palabras y por no perder la fe en mí. A Noemí y a Marilyn, gracias por escucharme y por sus valiosos consejos. Quiero agradecer a mis hijos Sophia y Javier Alejandro por ser pacientes y comprender a mamá. A mis amados padres, quienes me inculcaron valores de responsabilidad, el deseo de continuar aprendiendo y dar siempre lo mejor de mí. A mis hermanas Damarys y Betsy por cuidar de mis hijos en momentos de necesidad. A Doña Estela, gracias por su apoyo. A Marcelo por su cooperación y por sus palabras de motivación.

Por último, les agradezco a los maestros que participaron en este estudio y a todas las personas que de una forma u otra ayudaron en la culminación del mismo.

## Tabla de Contenido

	Página
Lista de Tablas.....	vii
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Apéndices.....	x
<b>Capítulo I</b>	
Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	3
Propósitos y objetivos del estudio.....	4
Justificación.....	5
Definiciones de términos.....	5
Limitaciones del estudio.....	8
<b>Capítulo II</b>	
Revisión de Literatura.....	9
Trasfondo histórico.....	9
<b>Capítulo III</b>	
Metodología de la Investigación.....	27
Diseño de la investigación.....	27
Descripción de la Población.....	28
Descripción del Instrumento de Investigación.....	28
Componentes del Instrumento .....	30
Evaluación del Instrumento TMSS-24.....	30
Validez.....	31
Confiabilidad.....	32
Recolección de datos.....	32
Análisis de datos.....	33
<b>Capítulo IV</b>	
Resultados.....	34
Variables demográficas.....	34
Género de los maestros.....	34
Edad de los maestros.....	35

Años de experiencia como maestros.....	35
Nivel académico alcanzado.....	36
Maestros realizando estudios graduados.....	36
Maestros que conocen el concepto inteligencia emocional.....	37
Maestros que asistirían a taller de inteligencia emocional.....	37
Determinar el nivel de inteligencia emocional de los investigados....	38
Determinar el nivel de inteligencia emocional de los investigados... en lo referente al Componente de Atención	38
Determinar el nivel de inteligencia emocional de los investigados en lo referente al Componente Claridad	40
Determinar el nivel de inteligencia emocional de los investigados en lo referente al Componente Reparación	42
Inteligencia Emocional Por Preparación Académica.....	44
Determinar el nivel de Inteligencia Emocional por Años de Experiencia...	48
 <b>Capítulo V</b>	
Conclusiones y Recomendaciones.....	50
Discusión de Hallazgos.....	50
Conclusiones.....	53
Recomendaciones.....	54
Aplicación.....	55
<b>Referencias.....</b>	<b>56</b>

## Lista de Tablas

Tabla 1	Tipos de inteligencia, descripción y capacidades	10
Tabla 2	Componentes de la inteligencia emocional en el test	30
Tabla 3	Puntuaciones del test para hombres y mujeres según las dimensiones de inteligencia emocional	31
Tabla 4	Tabla 4. Medias, desviación estándar y alfa de Cronbach para la versión TMMS-24	31
Tabla 5	Tabla 5. Resultados obtenidos para el componente de Atención, media y desviación estándar (SD) de la I.E. de los docentes, desglosados por género de la Región Educativa de Arecibo	39
Tabla 6.	Porcentajes obtenidos en la escala Likert para el componente de Atención de la Inteligencia Emocional	40
Tabla 7.	Resultados obtenidos para el componente de Claridad, media y desviación estándar (SD) de la I.E. de los docentes, desglosados por género, de la Región Educativa de Arecibo	41
Tabla 8.	Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente de Claridad de la Inteligencia Emocional	41
Tabla 9.	Resultados obtenidos para el componente de Reparación, media y desviación estándar (SD) de la I.E. de los docentes, desglosados por género de la Región Educativa de Arecibo	42
Tabla 10.	Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente de Reparación de la Inteligencia Emocional	43
Tabla 11.	Media y desviación estándar (SD) para el componente Atención por preparación académica	44
Tabla 12.	Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente de Atención de la Inteligencia Emocional por Preparación Académica	45
Tabla 13.	Media y desviación estándar (SD) para el componente Claridad por preparación académica	46
Tabla 14.	Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente Claridad de la Inteligencia Emocional por Preparación Académica	46

Tabla 15.	Media y desviación estándar (SD) para el componente Reparación por preparación académica	47
Tabla 16.	Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente Reparación de la Inteligencia Emocional por Preparación Académica	48
Tabla 17.	Nivel de Inteligencia Emocional por Años de Experiencia	49



## Lista de Figuras

Figura 1.	Género de los maestros pertenecientes a la Región Educativa de Arecibo (N=29)	34
Figura 2.	Edad de los maestros pertenecientes a la Región Educativa de Arecibo	35
Figura 3.	Años de experiencia de los maestros participantes(N=29) de la Región Educativa de Arecibo	36
Figura 4.	Nivel académico alcanzado de los maestros participantes(N=29) de la Región Educativa de Arecibo	36
Figura 5.	Maestros realizando estudios graduados de los maestros participantes (N=29) de la Región Educativa de Arecibo	37
Figura 6.	Percepción de los maestros participantes (N=29) de la Región Educativa de Arecibo con respecto al conocimiento que posee del concepto Inteligencia Emocional	37
Figura7.	Disposición de los maestros participantes(N=29) de la Región Educativa de Arecibo para educarse en el área de Inteligencia Emocional	38

## Lista de Apéndices

Apéndice I.....	60
Apéndice II.....	61
Apéndice III.....	62
Apéndice IV.....	64

# Capítulo I

## Introducción

Uno de los desafíos que enfrentan diariamente los maestros es entender a los estudiantes como aprendices individuales y a su vez atender las diferencias que cada uno de ellos presenta (Perry & Ball, 2008). Consecuentemente, la práctica de la enseñanza involucra no sólo el conocimiento y la destreza, sino que también incluye una actividad emocional. Hacia la década de los años 90, este interés sobre los aspectos emocionales del estudiantado comienza también a ser evidente en el sistema educativo puertorriqueño.

Diversos investigadores han demostrado la importancia que tienen las emociones en el desarrollo integral de los alumnos y en el propio quehacer del personal docente. Estos reclaman la necesidad de promover no sólo el desarrollo de los jóvenes a nivel académico, sino también el desarrollo de las competencias emocionales y sociales de los mismos (Greenberg et al., 2003). Se entiende además que es fundamental la competencia emocional de los docentes para su bienestar personal y para tener mayor efectividad y calidad profesional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el desarrollo socio-emocional de los estudiantes (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008).

Se ha encontrado que la educación socio-emocional, además de aumentar el aprendizaje en estas áreas, incrementa el aprendizaje académico (Durlak & Weissberg, 2005). La docencia es considerada una de las profesiones más estresantes, puesto que implica que el trabajo diario esté basado en interacciones sociales, en las que el profesor tiene que lidiar no solamente con regular sus propias emociones, sino con las de sus estudiantes, los padres de éstos, compañeros de

trabajo, supervisores, entre otros (Brotheridge & Grandey, 2002). Se ha determinado que los maestros con mayor habilidad para regular sus emociones pueden ser capaces de crear ambientes emocionalmente placenteros para el aprendizaje de los estudiantes, facilitando así interacciones positivas con estudiantes, compañeros y supervisores (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes & Salovey, 2010). Es aquí donde aparece una importante herramienta que ayuda al estudio de las emociones y cuyo objetivo es mejorar la educación, denominada *Inteligencia Emocional*. La inteligencia emocional se define como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). La inteligencia emocional es también considerada una pieza importante en el Programa de Educación Agrícola puesto que a través del conocimiento de dicho concepto y su aplicación en el campo educativo, los maestros pertenecientes a este programa pueden manejar mejor sus emociones.

El objetivo primordial del Programa de Educación Agrícola es capacitar los estudiantes en el campo de la agricultura a través de cuatro componentes: salón de clases, finca escolar, programa de experiencias agrícolas supervisadas y la organización estudiantil Futuros Agricultores de América (FFA). Desde sus comienzos en 1917, el Programa de Educación Agrícola del Departamento de Educación, al igual que sucede con la propia agricultura, ha experimentado muchos cambios. La Educación Agrícola se ha dirigido hacia la meta la aplicación práctica y solución de problemas en la agricultura y en el mundo externo (Fraze & Haywood, 2004). Esta meta busca proveer la aplicación realística y exitosa en la transferencia del conocimiento, las destrezas y las actitudes en escenarios del mundo actual (Miller, 2001).

Akers (2004) señala que la Educación Agrícola en escuelas públicas también ayuda al desarrollo de actitudes e intereses deseables en los estudiantes y al desarrollo de la sensibilidad social. Además, sugiere que para actualizarse, los programas de Educación Agrícola deben ser dinámicos y capaces de adaptarse a nuevas situaciones y ambientes que ayuden a mejorar la efectividad en el trabajo de los futuros graduados

La agricultura desde los primeros tiempos de la humanidad ha sido responsable de la sobrevivencia humana, ya que a través de ella ocurre la producción de los alimentos, lo cual es fundamento básico de la vida, símbolo de prosperidad y bienestar de un pueblo. Sin embargo, según las estadísticas más recientes del Departamento de Agricultura de Puerto Rico, la producción agrícola en nuestra isla ha experimentado una merma muy marcada (D.A., 2010). El Programa de Educación Agrícola es una de las alternativas más importantes en el resurgimiento del interés real por la agricultura. Para cumplir con su objetivo, este Programa cuenta con maestros altamente calificados cuyo rol es ser la figura protagonista en el renacer de la agricultura de nuestro país. No obstante, no olvidemos que la competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar y para su efectividad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se ha informado que los maestros experimentan con más frecuencia emociones negativas que positivas (Palomera, et. al., 2008). Estos autores argumentan que las emociones negativas como la ansiedad, interfieren en la capacidad cognitiva para el procesamiento de la información. Por otro lado, en un estudio de Frederickson (2001), se encontró que las emociones positivas aumentan la capacidad creativa para generar nuevas ideas y también la capacidad de afrontamiento ante las dificultades.

## **Planteamiento del Problema**

En ocasiones, hay maestros que representan un obstáculo en el aprendizaje del estudiante cuando interponen sus frustraciones y emociones ante el proceso de enseñanza (Álvarez, 2008). Esto puede deberse a la incapacidad de manejar efectivamente sus emociones. La inteligencia emocional puede ser utilizada como indicador de la efectividad y bienestar del docente en la sala de clase. Se ha encontrado un mayor uso de estrategias de supresión de sentimientos negativos y mayor ajuste emocional en maestros que se perciben con mayor inteligencia emocional.

En ausencia de trabajo científico o literatura relacionada a la inteligencia emocional en maestros del Programa de Educación Agrícola de Puerto Rico, se hace pertinente el que se realice un estudio que mida la inteligencia emocional de los maestros del Programa de Educación Agrícola. Para esto se pretende establecer un documento de referencia que permita a los investigadores y maestros medir la inteligencia emocional y que sirva como herramienta eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Propósito y Objetivos del Estudio**

El estudio tiene como propósito conocer el nivel de inteligencia emocional de los docentes del Programa de Educación Agrícola que laboran en la Región de Arecibo. Para el desarrollo de esta investigación, se han redactado diversos objetivos:

1. Describir las variables demográficas (género, edad, si se encuentran realizando estudios graduados, años de experiencia, nivel educativo alcanzado) de los maestros de Educación Agrícola de la Región de Arecibo.
2. Determinar el conocimiento de los investigados sobre el concepto inteligencia emocional.
3. Determinar la disposición o actitud de los investigados para educarse en el área de inteligencia emocional.

4. Determinar el nivel de inteligencia emocional de los investigados por género mediante los componentes de Atención, Claridad y Reparación.
5. Determinar el nivel de inteligencia emocional por preparación académica mediante los componentes de Atención, Claridad y Reparación.
6. Determinar el nivel de inteligencia emocional por años de experiencia mediante los componentes de Atención, Claridad y Reparación.

### **Justificación**

La enseñanza es una práctica emocional, sin embargo, existe poca investigación en los aspectos emocionales de los maestros (Brackett, et al., 2010). Tomando en consideración que la inteligencia emocional puede ser utilizada como un indicador de la efectividad del maestro en la sala de clase, se ha determinado que es de interés investigar el nivel de inteligencia emocional de los maestros del Programa de Educación Agrícola. Se ha seleccionado la región educativa de Arecibo, puesto que en esta región es donde hay un mayor número de plazas de maestros de Educación Agrícola. Desde finales del siglo XX ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. La competencia emocional de los maestros es necesaria para su bienestar personal, buen desempeño y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una vez encontrado el nivel de inteligencia emocional de los maestros se pueden desarrollar talleres para educarlos en las competencias emocionales necesarias para el mejor desempeño de éstos.

### **Definiciones de Términos**

1. Departamento de Educación- Agencia del Gobierno de Puerto Rico, dedicada al desarrollo de la educación de la sociedad (Departamento de Educación de Puerto Rico, 1999). Para propósitos de éste estudio el término Departamento de Educación es una

agencia para la cual trabajan todos los maestros de Educación Agrícola que participaron en el cuestionario.

2. Programa de Educación Agrícola- En su fase no ocupacional tiene la misión de estimular a los estudiantes del nivel secundario (intermedio y superior) en la selección del adiestramiento de su predilección en agricultura. El mismo les brinda experiencias educativas en las diferentes áreas de producción agrícola. Además, ofrece la oportunidad de desarrollar sus cualidades de liderazgo, mediante la participación en la organización juvenil Futuros Agricultores de América y participar en Programas de Experiencias Agrícolas Supervisadas en el hogar (Departamento de Educación de Puerto Rico, 1999).
3. Región Educativa de Arecibo – para fines de este estudio comprende los municipios donde se ofrece el curso de Educación Agrícola y que están dentro de la Región de Arecibo: Lares, Camuy, Hatillo, Arecibo, Florida, Ciales y Vega Baja.
4. Docente o Maestro- Es el recurso principal del proceso educativo. Su función primordial consiste en ayudar a los estudiantes a descubrir sus capacidades agrícolas, realizarlas y a desarrollar actitudes y formas de comportamiento que les permitan desenvolverse como miembros de la Comunidad (Fajardo, 1999). Para este estudio el término maestro se refiere a los maestros que están trabajando para el Programa de Educación Agrícola del Departamento de Educación de la Región de Arecibo que participaron en este cuestionario.
5. Inteligencia Emocional (IE)- es la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los de los demás, para motivarnos y manejar adecuadamente las emociones, tanto en beneficio propio como en nuestras relaciones (Goleman, 1995). Para fines de este estudio la IE se refiere a reconocer los sentimientos propios y los ajenos, con relación a la percepción,



comprensión y regulación de las emociones. Se estará midiendo en las variables 1 a la 24 del instrumento TMMS utilizando una escala Likert donde: 1 = Nada de Acuerdo

2 = Algo de Acuerdo, 3 = Bastante de Acuerdo, 4 = Muy de Acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo.

6. Competencias emocionales- es la demostración de auto eficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (Saarni, 2000). Para propósitos de éste estudio se refiere a los componentes de autocontrol, autoconciencia, empatía, destrezas sociales y motivación que los maestros de Educación Agrícola deben poseer o aprender para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo. Se estará midiendo en las variables 1 a la 24 del instrumento TMMS utilizando una escala Likert donde: 1 = Nada de Acuerdo 2 = Algo de Acuerdo, 3 = Bastante de Acuerdo, 4 = Muy de Acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo.
7. Percepción emocional- es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de los demás. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad implica también la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás (Mayer & Salovey, 1997). En este estudio se medirá la misma en las variables 1 al 8 del instrumento TMMS utilizando una escala Likert donde: 1= Nada de Acuerdo 2 = Algo de Acuerdo, 3 = Bastante de Acuerdo, 4 = Muy de Acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo.
8. Comprensión emocional - implica la habilidad para desglosar las señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en que categorías se agrupan los sentimientos. Incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas. (Mayer & Salovey, 1997). En este estudio se medirá en las variables 9 a la 16 del instrumento

TMMS utilizando una escala Likert donde: 1 = Nada de Acuerdo 2 = Algo de Acuerdo, 3 = Bastante de Acuerdo, 4 = Muy de Acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo.

9. Regulación emocional- es la habilidad para regular las emociones propias y las ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas (Mayer & Salovey, 1997). Para fines de este estudio la regulación emocional se estará midiendo en las variables 17 a la 24 del instrumento TMMS utilizando una escala Likert donde: 1 = Nada de Acuerdo 2 = Algo de Acuerdo, 3 = Bastante de Acuerdo, 4 = Muy de Acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo.

### **Limitaciones del estudio**

Este estudio recopila información de los maestros y maestras en el Programa de Educación Agrícola del Departamento de Educación de Puerto Rico en la Región de Arecibo. Por lo tanto, los hallazgos o conclusiones se adjudicarán a estos maestros únicamente.

## Capítulo II

### Revisión de literatura

#### Trasfondo Histórico


El estudio de la inteligencia emocional según Mayer (2001) se divide en cinco fases: a) la inteligencia y la emoción eran consideradas como estudios separados (1900-1969) ; b) los precursores de la IE (1970-1989); c) fase de emergencia de la IE (1990 y 1993); d) fase donde se populariza en concepto por Goleman (1994-1997) y e), fase en la cual corresponde a la institución e investigación sobre la IE (1998 al presente).







En la primera fase descrita, surge la tecnología de los test psicológicos. En éstos, el campo del estudio de la emoción se centra en el debate entre la primacía de la respuesta fisiológica sobre la emoción o viceversa. Aunque algunos autores hablan de la “inteligencia social”, las concepciones sobre inteligencia siguen siendo meramente cognitivas.

Para la segunda fase que se da entre los años 1970-1989, los campos de la cognición y el afecto examinan cómo las emociones interaccionan con el pensamiento. Una teoría revolucionaria de este periodo es la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Este investigador de la Universidad de Harvard, llevó a cabo un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y su realización entre los años 1979-1983. Los resultados de esta investigación se publicaron en la obra *Frames of mind* (1983), provocando un gran revuelo entre los profesionales de la educación. De otra parte en el libro *The theory in practice* (1995), el autor expone de manera sistemática la teoría de las inteligencias múltiples. En esta ocasión Gardner distingue siete tipos de inteligencias diferentes: (1) inteligencia

musical, (2) inteligencia visual-espacial, (3) inteligencia kinésctica, (4) inteligencia lingüística o verbal, (5) inteligencia lógico-matemática, (6) inteligencia interpersonal e (7) inteligencia intrapersonal. Posteriormente Gardner (2001) añade dos tipos más de inteligencia: (8) inteligencia naturalista e (9) inteligencia existencial. En su teoría el autor describe que el éxito de cada individuo no se limita sólo a que éste posee un tipo de inteligencia, sino a que existe un amplio espectro de inteligencias determinantes que llevan al éxito del individuo. De todos estos tipos de inteligencias se destaca la interpersonal y la intrapersonal cuyas destrezas han sido asociadas al liderazgo, las experiencias de satisfacción personal y al éxito en el campo laboral de los seres humanos. Con todo, el autor de las inteligencias múltiples no exalta a un nivel de mayor importancia a ninguna de estas dos inteligencias, y a nada que pueda llamarse inteligencia emocional. Gardner, al igual que Goleman mas adelante, fue criticado fuertemente por su teoría. Las críticas realizadas a Gardner se basan en que la presencia de competencias emocionales o cognitivas no necesariamente constituyen una “inteligencia”. Esto es un error en el que incurre este autor con su amplia definición de lo que son “inteligencias”. Un nuevo constructo sicológico necesita una definición clara y cuidadosa y tiene que ser validado empíricamente (Oberst & Lizeretti, 2004). En la tabla 1 se resume los diferentes tipos de inteligencias con sus descripciones y capacidades.

**Tabla 1. Tipos de inteligencias, descripción y capacidades**

Inteligencia	Descripción	Capacidades
 Verbal-lingüística	Habilidad para utilizar el lenguaje oral y el escrito con una variedad de propósitos, tales como, informar, comunicar, persuadir, entretener y adquirir nuevos conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender lenguajes.</li> <li>✓ Entender el orden y significado de las palabras.</li> <li>✓ Usar palabras eficazmente.</li> <li>✓ Explicar, enseñar y aprender.</li> <li>✓ Memorizar y recordar</li> <li>✓ Desarrollar el sentido del humor</li> <li>✓ Aplicar destrezas metalingüísticas</li> </ul>

 <p>Lógico-Matemática</p>	<p>Habilidad para reconocer y explorar patrones, categorías y relaciones, por medio de la utilización de objetos o símbolos matemáticos en forma lógica, ordenada y secuencial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Razonar inductivamente</li> <li>✓ Razonar deductivamente</li> <li>✓ Reconocer patrones abstractos</li> <li>✓ Distinguir entre las relaciones y conexiones.</li> <li>✓ Pensar críticamente</li> <li>✓ Ejecutar cálculos complejos.</li> <li>✓ Razonar científicamente.</li> </ul>
 <p>Visual-espacial</p>	<p>Habilidad para percibir, crear y manipular mentalmente objetos visuales. Sensibilidad al color, a las líneas, a las formas, al espacio, y a la relación entre estos elementos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Crear y e interpretar manifestaciones de las artes visuales.</li> <li>✓ Percibir con precisión desde diferentes ángulos.</li> <li>✓ Reconocer relaciones de objetos en el espacio.</li> <li>✓ Representar información espacial en forma grafica.</li> <li>✓ Orientarse en el espacio.</li> <li>✓ Formar imágenes mentales.</li> <li>✓ Imaginar.</li> </ul>
 <p>Corporal-kinestética</p>	<p>Habilidad para usar el cuerpo y la mente en la ejecución de destrezas motoras y tareas físicas, y en la manipulación de objetos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos.</li> <li>✓ Producir y transformar objetos manualmente.</li> <li>✓ Controlar los movimientos voluntarios.</li> <li>✓ Controlar los movimientos pre programados.</li> <li>✓ Ampliar la conciencia a través del cuerpo.</li> <li>✓ Percibir la conexión del cuerpo y de la mente.</li> <li>✓ Demostrar habilidad para la mímica.</li> <li>✓ Mejorar las funciones corporales.</li> </ul>
 <p>Rítmico-musical</p>	<p>Habilidad para comunicar o entender las emociones y las ideas a través de la música, y de la composición y la ejecución musical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apreciar estructuras musicales</li> <li>✓ Reconocer, crear o reproducir esquemas musicales.</li> <li>✓ sonidos.</li> <li>✓ Crear melodías y ritmos.</li> <li>✓ Percibir las cualidades de un tono.</li> </ul>
 <p>Interpersonal</p>	<p>Habilidad para captar los sentimientos y las necesidades de otros, para establecer relaciones y ejercer destrezas de liderato y para trabajar colaborativamente en forma efectiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Crear y mantener sinergia.</li> <li>✓ Colocarse en la perspectiva de otras personas.</li> <li>✓ Trabajar cooperativamente.</li> <li>✓ Reconocer y establecer distinciones entre diferentes personas.</li> <li>✓ Establecer comunicación verbal y no verbal.</li> <li>✓ Desarrollar empatía con otras personas.</li> </ul>
	<p>Habilidad para tomar conciencia de sí mismo y para reconocer las aspiraciones, las metas, las emociones, los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autovalorarse</li> <li>✓ Concentrarse mentalmente.</li> <li>✓ Reflexionar</li> <li>✓ Metacognizar</li> </ul>

Intrapersonal	pensamientos, las ideas, las preferencias, las convicciones, las fortalezas, y las debilidades propias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocer y expresar necesidades, expectativas y sentimientos.</li> <li>✓ Manifestar el sentido de trascendencia.</li> <li>✓ Demostrar autodisciplina.</li> <li>✓ Establecer metas y definir preferencias personales.</li> </ul>
Naturalista	Habilidad para interactuar con la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adaptarse a diversos ambientes.</li> <li>✓ Relacionarse con la naturaleza.</li> <li>✓ Manifestar una conciencia ambiental.</li> <li>✓ Amar e identificarse con la naturaleza.</li> <li>✓ Observar</li> <li>✓ Investigar</li> </ul>

Tomado de la Guía del maestro, Descubrimiento 6 (2002), Ediciones Santillana.

En la tercera fase propuesta por Mayer, éste la denomina como la de emergencia de la Inteligencia Emocional que ocurre entre 1990 y 1993. Durante estos años es que nace el concepto desarrollado por Mayer y Salovey.

La cuarta fase puede denominarse de popularización y crecimiento del concepto y ocurre aproximadamente en 1995. Justamente en ese año, Goleman publica su libro “Inteligencia Emocional, y el concepto salta a la prensa popular. Es un periodo marcado en el tiempo entre 1994, cuando se prepara la publicación y 1997 cuando adquiere plena difusión en el trabajo del periodista y escritor de Boston.

A pesar de ser Goleman el responsable de popularizar el concepto de IE, éste autor recibe fuertes críticas de parte de un grupo de investigación de la Universidad de Málaga (España). Este grupo de psicólogos dirigidos por el Dr. Pablo Fernández-Berrocal hacen la siguiente expresión: “lo cierto es que este periodista del New York Times, que se basó en la idea inicial de los profesores Salovey y Mayer, dio una visión bastante diferente de lo que realmente era la inteligencia emocional”. Estos autores afirman que su idea fue crear un libro divulgativo, que llegase al público y que resultase comercialmente rentable. Goleman

utilizó sus conocimientos psicológicos, su experiencia periodística y la idea de Salovey y Mayer para crear una visión de la inteligencia emocional desvirtuada y que, si bien era de un sentido aplastante, no gozaba de ningún apoyo científico (Fernández, B. Extremera, P. Díaz, R. Ruiz, A.D. & Caballo 2007).

Por otro lado, Hein (2006) alega que uno de los problemas con Goleman es que en su libro de 1995 hizo entender a los lectores que la habilidad de “control de los impulsos” es una parte importante de la definición de la inteligencia emocional, cuando la realidad es que nadie en la comunidad académica ha incluido esto en la definición de IE.

Finalmente, la quinta fase descrita por Mayer es la que abarca la institucionalización e investigación sobre la IE, que va desde el 1998 hasta el presente. En este periodo se producen refinamientos del concepto y se introducen nuevas medidas para el mismo. También surgen las primeras revisiones de artículos de investigación, de los cuales se desprenden los modelos de competencias y algunos indicadores que favorecen el desarrollo de esta inteligencia y su uso en procesos diversos como es el aprendizaje. El establecimiento de una definición como tal del término inteligencia emocional se ha visto dificultada puesto que está basado en aspectos psicológicos.

Hacia el año 1990 los investigadores Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire acuñan el término inteligencia emocional y la definen como el conjunto de habilidades que nos permiten gestionar adecuadamente los estados emocionales. Así pues, Mayer y Salovey (1993) más adelante definen la inteligencia emocional como la capacidad de controlar los sentimientos de uno mismo y los sentimientos de los demás de manera que se puedan utilizar como guía del pensamiento y

de la acción. También la definen como la parte de la inteligencia social que incluye las habilidades para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud. La inteligencia emocional también abarca otros aspectos como son el acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, así como comprender emociones y regular las mismas promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

La percepción, utilización, comprensión y regulación de las emociones, así como sus implicaciones en la vida diaria, han sido estudiadas desde hace varias décadas, experimentando un creciente interés en los últimos años (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Tanto las emociones como la manera en la cual son manejadas pueden influenciar los procesos de aprendizaje, la salud, la calidad de las relaciones sociales y el rendimiento académico y laboral (Palomera et. al, 2008). La realidad es que para poder entender el concepto de inteligencia emocional, es necesario entender de manera clara y precisa los dos términos que la componen. De una parte la inteligencia es determinada comúnmente por los psicólogos en base a las funciones cognoscitivas, mientras que de otra parte, las emociones pertenecen a la parte afectiva del funcionamiento mental (Akers et. al, 2004).

La inteligencia emocional ha sido impactada por diferentes postulados teóricos dirigidos al desarrollo de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pueden distinguir distintas teorías que han tratado de definir e incluso de evaluar la inteligencia. Cuando se habla de teorías relacionadas al sistema educativo, no se puede dejar a un lado al psicólogo suizo Jean Piaget con su perspectiva constructivista de la inteligencia la cual ha influenciado positivamente en la educación, utilizando como base de estudios el pensamiento y la inteligencia de los niños, creando una relación de los procesos cognitivos con el desarrollo del niño en cuanto a su percepción, los sentimientos y la inteligencia como



procesos de adaptación al mundo que les rodea (Flores, 2012). A Piaget se le atribuye ser uno de los precursores de la inteligencia emocional.

Según Binet y Simon (Pérsico, 2007) la definición de la inteligencia abarca varios conceptos como son el juicio o sentido común, sentido práctico, iniciativa, facultad de adaptarse a las circunstancias, juzgar bien y razonar bien. De otra parte, Daniel Goleman (1995) en su famosa obra “Inteligencia Emocional” simplemente define este concepto como “una manera distinta de ser inteligente” (p.279). El autor a través de sus páginas presenta diversas características sobre la inteligencia emocional que facilitan el entendimiento del concepto. Entre dichas características destaca la identificación de los propios sentimientos y la de los sentimientos de otras personas en su entorno. Según Goleman la inteligencia emocional es más importante que la inteligencia intelectual y las habilidades técnicas para desenvolverse bien en cualquier clase de trabajo. El autor afirma que la IE puede predecir hasta un 80% el del éxito que una persona pueda alcanzar en su vida. Sin embargo, desde el punto de vista científico el modelo de Goleman es insostenible puesto que el hallazgo de un factor que pueda explicar el 80% de la varianza que contribuye a al éxito académico y personal, como lo afirma este sería una sensación en la comunidad científica psicológica. Las principales críticas a Goleman se basan en que no existe fundamento empírico para sus postulados. Se ha criticado de su modelo que abarca “prácticamente todo menos el coeficiente intelectual” (Hedlung & Sternberg, 2000). Aun así, se puede considerar un mérito para Goleman el haber estimulado el interés popular y académico en la IE; al mismo tiempo se han ido desarrollando modelos más serios de IE que cuentan con definiciones más precisas y apoyadas por estudios empíricos. (Oberst & Lizeretti, 2004). El autor dividió la inteligencia emocional en cuatro grandes capacidades,

a saber; conciencia de sí mismo, capacidad para manejar las emociones personales, conciencia social y habilidad social.

Mayer y Salovey (1997) han desarrollado un modelo de habilidades para la inteligencia emocional que involucra la capacidad de percibir o identificar emociones, utilizar las emociones, entender la información de las mismas y poder manejarlas. Basándonos en lo establecido por estos autores, se puede decir que la inteligencia emocional puede ser evaluada directamente pidiendo a la persona resolver problemas emocionales, tales como identificar la emoción en una historia o pintura. En la actualidad se ha encontrado que las emociones son un mecanismo más de la naturaleza humana y que abarcan otros aspectos, sin limitarse exclusivamente al negativo. Las emociones pueden ser consideradas como un mecanismo de defensa que la naturaleza ha provisto a los humanos para la sobrevivencia. También se puede destacar que las emociones son impulsos que llevan a actuar de una u otra manera y que involucran los planes instantáneos que una persona puede tener para enfrentarse a la vida. Así pues, según Álvarez (2008) se deduce claramente que las emociones del ser humano son una reminiscencia evolutiva.

Una vez definidas las emociones, pasamos a destacar las diversas funciones que abarcan las mismas en el vivir cotidiano. En primer lugar, las emociones son un importante mecanismo de reacción inmediata ante acontecimientos inesperados, toma de decisiones, seguridad y comunicación no verbal con otras personas. Salovey y Mayer (1990) han concretizado cinco capacidades básicas a desarrollarse, que integran la inteligencia emocional. Estas capacidades son: (1) identificar las propias emociones, (2) manejar las emociones, (3) motivación y persistencia, (4) desarrollar empatía y (5) desarrollar relaciones sociales. Como se puede observar, estas capacidades son tanto generales, como

parciales y diferentes. Todas ellas van dirigidas a desarrollar las capacidades de manejo emocional de los seres humanos. Tanto Goleman (1995) como Salovey (1990) están de acuerdo en que las cualidades emocionales descritas pueden aprenderse y desarrollarse.

Para poder comprender el gran poder de las emociones sobre la mente y las causas del frecuente conflicto existente entre los sentimientos y la razón se debe considerar la forma en que ha evolucionado el cerebro. Según Goleman (1995) la región más primitiva del cerebro es el tronco encefálico, que regula las funciones vitales básicas, como la respiración o el metabolismo y lo compartimos con todas aquellas especies que disponen de sistema nervioso, aunque sea muy rudimentario. Este autor menciona que del cerebro emergieron los centros emocionales, que millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante o neocorteza. El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que este sea una derivación de aquel, revela con claridad las auténticas relaciones existentes entre el pensamiento y el sentimiento. La neocorteza permite un aumento en la sutileza y la complejidad de la vida emocional, aunque no gobierna la totalidad de la vida emocional porque, en estos asuntos, es el sistema límbico que influye en el funcionamiento del cerebro, incluyendo a los centros de pensamiento. El hipotálamo y el tálamo juegan un papel fundamental en el desarrollo de las emociones. En el hipotálamo se encuentran los centros que gobiernan los sistemas autónomos (simpáticos y parasimpáticos) y que ejercen un papel esencial en el conjunto de la vida afectiva, personal, emocional y en el control de las manifestaciones emocionales por intermedio del sistema nervioso autónomo (Castro, 2007).

La amígdala trabaja como depósito de la memoria emocional. Si la amígdala es separada del resto del cerebro, el resultado es una notable incapacidad para apreciar el

significado emocional de los acontecimientos. Los animales a los que se les ha sido cortada o extirpada la amígdala carecen de miedo y furia, pierden la urgencia por competir o cooperar y ya no tienen noción de lugar que ocupan en el orden social de su especie; la emoción está ausente (Goleman, 1995). Balleine y Killcross (2003) realizaron experimentos con las amígdalas de ratones y llegaron a la conclusión de que al bloquear las amígdalas de éstos, quedaban inoperantes ante una situación de peligro. De otra parte, Bartels y Zeki (2000), emplearon la resonancia magnética para observar si existía una reacción de sentimientos románticos ante otra persona solo con ver su foto, encontrando que es posible sentir algo por otra persona aun sin verla físicamente.

Diversos investigadores han destacado la importancia de la inteligencia emocional en el campo educativo. De esta manera se han dado a la tarea de que los educadores comprendan el papel de la inteligencia emocional en su campo laboral. Extremera y Fernández, (2002) mencionan que es indispensable que el maestro esté capacitado emocionalmente por dos razones: las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos y porque la investigación está demostrando que unos niveles adecuados de inteligencia emocional ayudan a enfrentar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se exponen los profesores en el contexto educativo. Velázquez y González (2007) en el artículo titulado *Actitudes del maestro que generan conductas agresivas*, mencionan específicamente la categoría de actitudes que adopta el maestro como respuesta a las acciones y situaciones que se presentan en la sesión académica. Estos autores destacan actitudes que de manera consciente e inconsciente propician un ambiente hostil en la clase, lo que a su vez puede desencadenar diversos

comportamientos agresivos en los estudiantes, sin importar que estén comprometidos o no con la problemática.

Recientemente se ha comenzado a analizar la relación entre la IE y el ajuste personal y bienestar del docente. En un trabajo llevado a cabo con profesores de secundaria en Inglaterra, se ha observado que la IE del profesor predice el nivel de desgaste emocional que sufren los docentes a lo largo de su desempeño (Brackett, et al., 2010). Este trabajo confirma un reciente estudio en el que aparece relacionadas la habilidad de los docentes para regular las emociones con los niveles de despersonalización, autorrealización, y desgaste emocional que éstos percibían (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). Al mismo tiempo los docentes con alta inteligencia emocional utilizan estrategias de afrontamiento más positivas y adaptativas ante diversas fuentes de estrés escolar y perciben una mayor satisfacción laboral. Dicha influencia de la inteligencia emocional sobre los niveles de estrés y satisfacción laboral aparece mediada por el mayor grado de afecto positivo que experimenta el profesor y el apoyo de los directores escolares (Brackett et al., 2010).

El síndrome de estar quemado o “burnout” ha mostrado tener repercusiones negativas no sólo sobre el bienestar del docente sino también sobre los procesos de enseñanza–aprendizaje en los que está inmerso. Según Maslach y Jackson (Flores, 2012), este síndrome se caracteriza por el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de realización personal y profesional. El “burnout” puede dar lugar a otras sintomatologías como la depresión, o ser una de las primeras causas de ausentismo o baja laboral (Palomera et al., 2006). Estudios previos demuestran como el “burnout” influye negativamente sobre el rendimiento de los alumnos y la calidad de su enseñanza (Brackett et al., 2010) y afecta a

las relaciones interpersonales profesor-alumno (Yoon, 2002). No es de extrañar, por tanto, que el profesorado identifique la habilidad de regular sus emociones como una competencia imprescindible para poder conseguir las metas académicas, construir relaciones sociales positivas y controlar los procesos del aula. Por otra parte, el entrenamiento en competencias emocionales de los profesores noveles ha mostrado su efectividad no sólo en el aumento de su propia competencia emocional, sino también en la predicción de una transición ajustada del rol de estudiante a la vida profesional (Brackett et al., 2010).

Hallazgos recientes en la inteligencia emocional apoyan el concepto de la educación confluyente, lo cual afirma que el aprendizaje efectivo se desarrolla en la interacción de los dominios cognoscitivos y emocionales. La educación confluyente es el término para la integración o el “fluir juntos” de ambos dominios en el aprendizaje individual o grupal (Akers, 2004). Por lo tanto, las prácticas educativas efectivas requieren la atención del desarrollo de muchas formas de intelecto; a través de prácticas de educación formal, modelaje, o prácticas de educación informal. Estos autores realizaron investigaciones donde demuestran que el crecimiento ético o la conducta basada en principios (componente crítico de la inteligencia emocional) se desarrolla a través de numerosas interacciones, ambas dentro y fuera del aula. Estos investigadores realizaron un estudio en Texas para determinar la importancia e inclusión de varias competencias de inteligencia emocional según percibidas por los maestros de educación agrícola. Los maestros identificaron las habilidades de comunicación y autocontrol como necesarias para el éxito. Dichas habilidades están incluidas en su currículo. Sin embargo, los maestros identificaron la resolución de problemas como una necesidad crítica pero la misma no está incluida en el currículo.

El programa de Educación Agrícola se ha destacado desde sus comienzos por el desarrollo de cuatro componentes complementarios que permiten al estudiante adquirir todas las experiencias educativas necesarias para alcanzar el éxito en las carreras agrícolas. En primer lugar, el estudiante adquiere la base teórica dentro de la sala de clases; a través de los laboratorios, estos conocimientos son llevados a la práctica real. Las experiencias agrícolas supervisadas le permiten al estudiante aplicar por sí solos tanto los conocimientos teóricos como prácticos. Por último, a través de la Organización Estudiantil Futuros Agricultores de América (FFA), el estudiante puede desarrollar sus habilidades como líder.

En el informe Delors (1996), de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, dirigido a la UNESCO, se propone fundamentar los esfuerzos educativos de los países en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a producir y aprender a vivir. Tanto el aprender a ser como el aprender a vivir, son aspectos implicados en la educación emocional. Estos fundamentos se asemejan a los estipulados desde hace muchas décadas en el lema de los Futuros Agricultores de América: “aprender a hacer, hacer para aprender, ganar para vivir y vivir para servir”. Es por tanto evidente que el Programa de Educación Agrícola cuenta con las herramientas necesarias para la inclusión del concepto de inteligencia emocional en su currículo, y quizás se puede decir que dicho concepto ya ha sido introducido de manera inconsciente en el mismo.

Actualmente, el reto de los educadores está encaminado hacia el entendimiento del aprendizaje de los estudiantes como ente individual, y como consecuencia la enseñanza abarca otros aspectos emocionales aparte de los conocimientos y las habilidades cognoscitivas (Perry & Ball, 2008). Ambos autores sugieren que tanto las emociones, la parte cognoscitiva, los sentimientos así como los pensamientos están combinados en todas

las prácticas sociales en complejas y diversas maneras. También argumentan que la enseñanza y el aprendizaje abarcan aspectos emocionales en la naturaleza.

Nias en Perry & Ball, (2008), demuestra la necesidad existente en el estudio del papel que juegan las emociones en la enseñanza, argumentando que las emociones son parte integral de la vida de los educadores, y de la forma en que éstos desempeñan su labor profesional. De otra parte, Gibbs (2002) señala que las emociones de los maestros así como sus estados de ánimo son una fuente de información que influye en la auto-eficacia. Gross (Perry & Ball, 2008) define la regulación emocional como el proceso mediante el cual un individuo puede identificar sus emociones, cuando las siente y como son expresadas.

Tras definir el término inteligencia emocional y estudiar los aspectos existentes en torno a la misma, surge una pregunta, cómo se puede determinar o medir este parámetro. Hoy día se dispone de medidas fiables y validas para evaluar la IE (Álvarez, 2008). Se pueden dividir los test de IE en dos grandes niveles, el primero que mide aspectos relacionados a la IE y el segundo que son medidas de IE que satisface cuatro criterios fundamentales para un test de evaluación. Tanto Mayer como Roberts (Perry & Ball, 2008) han proporcionado una forma empírica para el modelo de la inteligencia emocional, utilizando la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (EMIE), y posteriormente, la Prueba de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (PIEMSC). Mayer, Salovey y Caruso desarrollaron el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey Caruso & Siratenios, 2003) que se basa en la idea de que la inteligencia emocional implica la solución eficaz de problemas emocionales y la solución de problemas mediante la utilización de las emociones. Antes de desarrollar el MSCEIT, Salovey,



Mayer, Goldman, Turvey y Palafai (1995), habían desarrollado el instrumento Trait Meta-Mood Scale que evalúa los niveles de inteligencia emocional mediante tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados emocionales. El TMMS se centra en los procesos reflexivos que acompañan los estados de ánimo (metaconocimiento) y por eso los autores insisten en que mide la inteligencia emocional percibida (IEP).

Extremera y Fernández (2004), realizaron un estudio relacionado con la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. El objetivo del mismo fue examinar las conexiones entre la inteligencia emocional, evaluada con medidas de auto informe y de habilidad junto a la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía de los estudiantes. El procedimiento utilizado fue la administración de una batería de cuestionarios que incluía la versión española del Trait Meta-Mood Scale- 24 (TMMS-24) en el que se miden los estados emocionales a través de 24 ítems y el MSCEIT (subescala de manejo emocional), que mide la inteligencia emocional y un inventario de la calidad de las relaciones interpersonales junto a un cuestionario de empatía. Entre los hallazgos del estudio se demostró que los estudiantes con mayores niveles en la sub escala de manejo emocional del MSCEIT mostraron puntuaciones más altas en los factores positivos de apoyo social tales como: compañerismo, afecto y alianza y puntuaciones más bajas en los factores de interacción negativa (conflicto y antagonismo). La investigación concluye que siendo más inteligente emocionalmente, el individuo es más hábil para percibir, comprender y manejar emociones.

Al margen de las discusiones e investigaciones académicas, el auge del concepto de IE demuestra la creciente aceptación que las emociones, lejos de ser un elemento irracional

en el funcionamiento adaptativo, más bien contribuye a ello. La idea de la IE ha encontrado su aplicación principalmente en los ámbitos laboral y educativo. Actualmente en el ámbito educativo, las investigaciones llevadas a cabo en torno a la inteligencia emocional se centran en los estudiantes, los logros alcanzados por éstos y sus transiciones (Palomera et al., 2008). Sin embargo, la investigación de la inteligencia emocional en el contexto de las escuelas no se trata exclusivamente de el desarrollo de los estudiantes, sino que debe ser también enfocada al rol que ejerce la inteligencia emocional en los educadores (Perry & Ball, 2008). Nelson y Low (2005) sugieren que el desarrollo de ambientes “sanos” emocionalmente, disminuye el estrés de los profesores, contribuyendo de esta manera a un mejor manejo de su desempeño docente. Mearns y Cain (2003) han llegado a la conclusión de que los profesores que se perciben así mismos como poseedores de cierto grado de habilidad para regular sus emociones utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal.

Por otro lado, en un estudio realizado en Texas titulado: *A tri State Needs Assesment of Emotional Intelligence in Agricultural Education* , los maestros de educación agrícola identificaron ocho de veinte competencias en el área de inteligencia emocional como habilidades necesarias en el currículo de Educación Agrícola. Además, en Estados Unidos se lleva promoviendo la inclusión socio-emocional en las escuelas desde hace mas de dos décadas, esto ha sido impulsado por el grupo The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Palomera et al., 2008). De igual manera, el Gobierno de Gran Bretaña realizó un estudio donde se buscó identificar las metodologías más efectivas para desarrollar habilidades socio-emocionales en los niños y en implementar un programa de

promoción de la inclusión, cohesión social, aprendizaje y bienestar emocional infantil mediante la educación de estas competencias emocionales en los niños/as llamado “Every Child Matters” (Palomera et al., 2008). Igualmente, se ha atendido a la formación del profesorado para el desarrollo de dichas competencias, partiendo de la idea de que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia del bienestar docente. El estudio concluye con la recomendación de desarrollar explícitamente las competencias tanto sociales como emocionales no solo en la escuela sino también en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado (Weare & Gray, 2003).

La filosofía del Programa de Educación Agrícola establece como meta de instrucción, la aplicación práctica y la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes al mundo real de manera exitosa (Akers, 2004). Esta filosofía, abre una importante brecha en la inclusión de la inteligencia emocional dentro del currículo del programa de Educación Agrícola. Sin embargo, previo a dicha inclusión es necesario estudiar y determinar la inteligencia emocional de los profesores del Programa de Educación Agrícola, quienes, al fin y al cabo, serán los encargados de llevar dicha filosofía a la sala de clase. La Región Educativa de Arecibo cuenta con cursos de Educación Agrícola en ocho de sus municipios en los niveles intermedio y superior. Esta región constituye por tanto un baluarte importante para el Programa de Educación Agrícola puesto que es la región con la mayor cantidad de plazas de agricultura (30). Actualmente no existe ningún estudio científico ni literatura relacionada a la IE de los maestros de Educación Agrícola en Puerto Rico. Por tanto sería interesante realizar un estudio que mida la IE de

los maestros de Educación Agrícola de manera que se establezcan unas bases que puedan ser replicables en el futuro.

## **Capítulo III**

### **Metodología**

Este estudio tuvo como propósito determinar el conocimiento de los docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo sobre el concepto de la Inteligencia Emocional y el nivel de inteligencia emocional de estos. Por otro lado, se pretendía investigar la disposición de los docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo a educarse en esta área. Para poder cumplir con los propósitos del estudio, este capítulo presentará la metodología y la población utilizada.

### **Diseño de la Investigación**

El diseño de investigación seleccionado para este estudio es el descriptivo, tipo encuesta. Según Hernández, Fernández y Baptista (2008) los estudios descriptivos tienen como objetivo indagar las incidencias de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar a un grupo de personas o seres vivos en una o diversas variables, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades y así propiciar su descripción. Según Cresswell (2005) las encuestas ayudan a identificar creencias y actitudes importantes de los individuos. Estas se utilizan para describir tendencias tales como los intereses comunes de una comunidad. Las encuestas recolectan datos de numerosos individuos para entender a la población que representan. Por otro lado, (Hernández et al., 2008) definen una encuesta como un método sistemático que recolecta información de un grupo seleccionado de personas mediante preguntas posiblemente con una finalidad descriptiva.

## **Descripción de la Población**

La población que formó parte de este estudio estuvo constituida por los docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región Educativa de Arecibo, adscritos al Departamento de Educación de Puerto Rico. Según los datos obtenidos del Departamento de Educación, Región Educativa de Arecibo, en conjunto con datos obtenidos del Programa de Educación Agrícola del Departamento de Educación de Puerto Rico, la población de docentes constó de 29 participantes.

## **Descripción del Instrumento de Investigación**

Para la recolección de los datos de investigación se utilizó como instrumento de medición un cuestionario que constó de dos partes (ver Apéndice IV). El cuestionario está dirigido a obtener información sobre la inteligencia emocional de los docentes Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo. Ambas partes se describen a continuación.

### **Parte I**

En la primera parte del instrumento se utilizó el test TMMS-24 por sus siglas en inglés. Dicho instrumento de medición fue validado y adaptado al castellano. La TMMS-24 está basada en *Trait Meta Mood Scale* del grupo de investigación Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En otras palabras, se miden las destrezas con las que podemos ser conscientes de las propias emociones así como de la capacidad para regularlas. El objetivo de esta escala es conseguir un índice que evalúe el conocimiento

de cada persona sobre sus propios estados emocionales, es decir, obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de experiencia emocional (Salovey et al., 1995). El instrumento seleccionado para esta investigación es una versión reducida del TMSS-48 realizado por el grupo de investigadores de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Estos autores recomiendan esta versión a cambio de su versión extensa. Para utilizar el instrumento se solicitó autorización mediante comunicación escrita a los autores de esta versión; Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera. Los autores autorizaron el uso del instrumento vía correo electrónico (ver Apéndice I). En este estudio a los participantes se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, donde: 1 = Nada de acuerdo, 2 = Algo de Acuerdo, 3 = Bastante de Acuerdo, 4 = Muy de Acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. La escala final está compuesta por 24 ítems y cada componente (atención, claridad y reparación) constituido por 8 ítems.

## **Parte II**

La segunda parte incluye las variables demográficas de la población investigada. Esta parte cuenta con 7 preguntas para recopilar información relacionada a edad, género, años de experiencia de los maestros de Educación Agrícola participantes del estudio, nivel académico alcanzado, si está realizando estudios graduados, si conoce el concepto inteligencia emocional y si estaría dispuesto a participar en adiestramientos en esta área.

## Componentes del Instrumento TMMS-24

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems en cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. En la Tabla 2 se muestran los tres componentes.

**Tabla 2. Componentes de la inteligencia emocional en el test**

<b>Componentes</b>	<b>Definición</b>
Atención	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente

## Evaluación del instrumento TMSS-24

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor *atención*, los ítems del 9 al 16 para el factor *claridad* y del 17 al 24 para el factor *reparación*. Luego se mira la 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. La veracidad de los resultados obtenidos depende de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas. La tabla 3 recoge las puntuaciones que se les da a los hombres y mujeres según la dimensión de inteligencia emocional.



## **Capítulo III**

### **Metodología**

Este estudio tuvo como propósito determinar el conocimiento de los docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo sobre el concepto de la Inteligencia Emocional y el nivel de inteligencia emocional de estos. Por otro lado, se pretendía investigar la disposición de los docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo a educarse en esta área. Para poder cumplir con los propósitos del estudio, este capítulo presentará la metodología y la población utilizada.

### **Diseño de la Investigación**

El diseño de investigación seleccionado para este estudio es el descriptivo, tipo encuesta. Según Hernández, Fernández y Baptista (2008) los estudios descriptivos tienen como objetivo indagar las incidencias de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar a un grupo de personas o seres vivos en una o diversas variables, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades y así propiciar su descripción. Según Cresswell (2005) las encuestas ayudan a identificar creencias y actitudes importantes de los individuos. Estas se utilizan para describir tendencias tales como los intereses comunes de una comunidad. Las encuestas recolectan datos de numerosos individuos para entender a la población que representan. Por otro lado, (Hernández et al., 2008) definen una encuesta como un método sistemático que recolecta información de un grupo seleccionado de personas mediante preguntas posiblemente con una finalidad descriptiva.

## **Descripción de la Población**

La población que formó parte de este estudio estuvo constituida por los docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región Educativa de Arecibo, adscritos al Departamento de Educación de Puerto Rico. Según los datos obtenidos del Departamento de Educación, Región Educativa de Arecibo, en conjunto con datos obtenidos del Programa de Educación Agrícola del Departamento de Educación de Puerto Rico, la población de docentes constó de 29 participantes.

## **Descripción del Instrumento de Investigación**

Para la recolección de los datos de investigación se utilizó como instrumento de medición un cuestionario que constó de dos partes (ver Apéndice IV). El cuestionario está dirigido a obtener información sobre la inteligencia emocional de los docentes Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo. Ambas partes se describen a continuación.

### **Parte I**

En la primera parte del instrumento se utilizó el test TMMS-24 por sus siglas en inglés. Dicho instrumento de medición fue validado y adaptado al castellano. La TMMS-24 está basada en *Trait Meta Mood Scale* del grupo de investigación Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En otras palabras, se miden las destrezas con las que podemos ser conscientes de las propias emociones así como de la capacidad para regularlas. El objetivo de esta escala es conseguir un índice que evalúe el conocimiento

de cada persona sobre sus propios estados emocionales, es decir, obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de experiencia emocional (Salovey et al., 1995). El instrumento seleccionado para esta investigación es una versión reducida del TMSS-48 realizado por el grupo de investigadores de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Estos autores recomiendan esta versión a cambio de su versión extensa. Para utilizar el instrumento se solicitó autorización mediante comunicación escrita a los autores de esta versión; Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera. Los autores autorizaron el uso del instrumento vía correo electrónico (ver Apéndice I). En este estudio a los participantes se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, donde: 1 = Nada de acuerdo, 2 = Algo de Acuerdo, 3 = Bastante de Acuerdo, 4 = Muy de Acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. La escala final está compuesta por 24 ítems y cada componente (atención, claridad y reparación) constituido por 8 ítems.

## **Parte II**

La segunda parte incluye las variables demográficas de la población investigada. Esta parte cuenta con 7 preguntas para recopilar información relacionada a edad, género, años de experiencia de los maestros de Educación Agrícola participantes del estudio, nivel académico alcanzado, si está realizando estudios graduados, si conoce el concepto inteligencia emocional y si estaría dispuesto a participar en adiestramientos en esta área.

## Componentes del Instrumento TMMS-24

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems en cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. En la Tabla 2 se muestran los tres componentes.

**Tabla 2. Componentes de la inteligencia emocional en el test**

<b>Componentes</b>	<b>Definición</b>
Atención	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente

## Evaluación del instrumento TMSS-24

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor *atención*, los ítems del 9 al 16 para el factor *claridad* y del 17 al 24 para el factor *reparación*. Luego se mira la 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. La veracidad de los resultados obtenidos depende de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas. La tabla 3 recoge las puntuaciones que se les da a los hombres y mujeres según la dimensión de inteligencia emocional.

**Tabla 3. Puntuaciones del test para hombres y mujeres según las dimensiones de inteligencia emocional**

Componente	Puntuaciones	
	Hombres	Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención $\leq 21$ Adecuada percepción 22 a 32 Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención $\geq 33$	Debe mejorar su atención: presta poca atención $\leq 24$ Adecuada Percepción 25-35 De Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención $\geq 36$
Claridad	Debe mejorar su claridad $\leq 25$ Adecuada claridad 26 a 35 Excelente claridad $\geq 36$	Debe mejorar su claridad $\leq 23$ Adecuada claridad 24-34 Excelente claridad $\geq 35$
Reparación	Debe mejorar su reparación $\leq 23$ Adecuada 24 a 35 reparación Excelente reparación $\geq 36$	Debe mejorar su reparación $\leq 23$ Adecuada reparación 24 a 34 Excelente reparación $\geq 35$

### Validez

El instrumento utilizado es una versión reducida del TMMS-48. Dicho instrumento fue validado y traducido al castellano. Las medias (M), desviaciones estándar (DE) y estadísticas de confiabilidad (R) se presentan en la tabla 4 (Fernández-Berrocal et al., 2004).

**Tabla 4. Medias, desviación estándar y alfa de Cronbach para la versión TMMS-24**

Escala	M	DE	R
Atención	3.24	0.84	0.90
Claridad	3.24	0.83	0.90
Reparación	3.30	0.80	0.86

Tabla adaptada de Fernández-Berrocal et al., 2004, donde: M = media, DE = desviación estándar y R = coeficiente de correlación del alfa de Cronbach.

La consistencia interna de las escalas resultó alta, al igual que sucedía en estudios previos de confiabilidad de la versión en inglés. Estos investigadores detectaron alfas de Cronbach  $> 0.85$  para todos los casos estudiados.

### **Confiabilidad**

Se utilizó el método de coeficiente de fiabilidad conocido como Test-retest, donde se administró el instrumento de medición dos veces al mismo grupo de maestros. Para la realización de este método se dejó pasar un espacio de tiempo de una semana entre ambas pruebas. Para todos los componentes se obtuvieron coeficientes Pearson mayores a 0.70.

### **Recolección de datos**

Previo a la administración del instrumento se solicitó autorización al Comité para la Protección de Seres Humanos en Investigación (ver Apéndice II). Una vez aprobada por el Comité, se procedió a la administración del mismo. Antes de comenzar el proceso de administración, se les entregó a todos los maestros la hoja de consentimiento informado, como evidencia de autorización (ver Apéndice III). La misma fue leída y debidamente firmada por cada participante. Para proteger la confidencialidad de los participantes, las hojas firmadas se guardaron en un maletín bajo llave. Los cuestionarios fueron depositados en una urna. Este instrumento fue administrado durante la Convención Estatal FFA (mayo de 2012) donde se reúnen los maestros de Educación Agrícola todos los años. Todos los documentos se mantuvieron fuera del alcance de personas no asociadas a la investigación.

### **Análisis de datos**

Una vez recopilados los cuestionarios se procedió a analizar los datos utilizando el programa estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) por sus siglas en inglés, versión 19.0 (Windows, 2007). Este programa es uno de los más difundidos y realiza diferentes análisis estadísticos. Por la naturaleza del estudio sólo se realizaron informes estadísticos descriptivos.

## Capítulo IV

### Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de los 29 participantes de la población estudiada. Los datos recopilados fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo (SPSS, versión 19.0) conforme a las variables que se presentan a continuación:

#### 1) Variables Demográficas

Se recopilaron los datos relacionados a características demográficas: edad, género, años de experiencia de los maestros de Educación Agrícola participantes del estudio, nivel académico alcanzado, si está realizando estudios graduados, si conoce el concepto inteligencia emocional y si estaría dispuesto a participar en adiestramientos en esta área.

##### 1.1) Género de los maestros participantes de la Región Educativa de Arecibo

El 55% (16) de los maestros que participaron en esta encuesta pertenecen al género masculino mientras que el restante de los encuestados pertenece al género femenino.

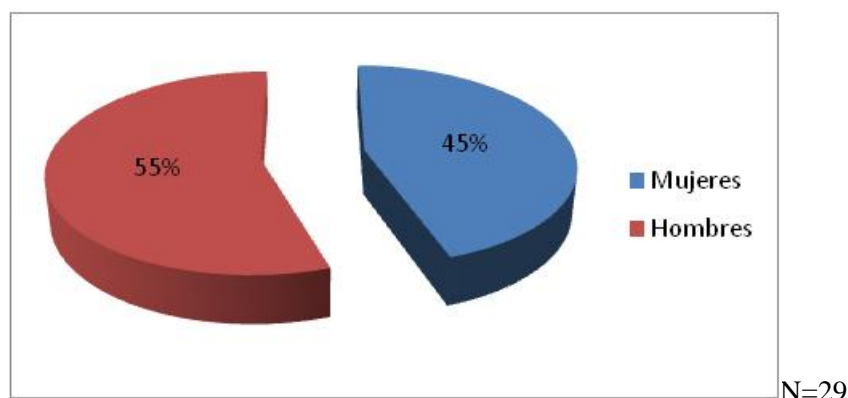


Figura 1. Género de los maestros pertenecientes a la Región Educativa de Arecibo



### 1.2) Edad de los maestros pertenecientes a la Región Educativa de Arecibo

La información de la edad de los participantes (N=29) se recopiló a través de preguntas abiertas. Las edades de los participantes fluctuaron entre los 26 hasta 55 años. La mayoría (51.73%) superaban la edad de 46 años al momento de contestar el cuestionario. El segundo grupo de mayor presencia en este estudio lo constituyen maestros entre las edades de 31 a 35 años, con un 20.69%.

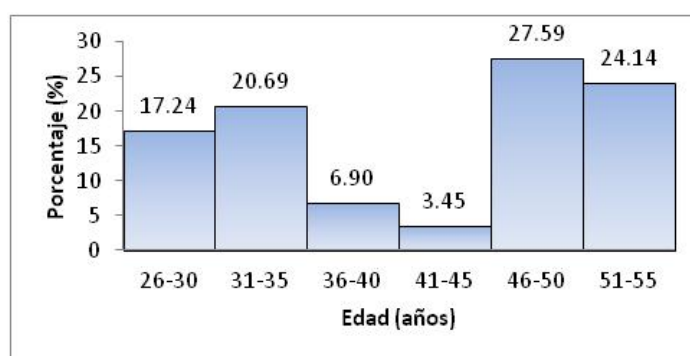


Figura 2. Edad de los maestros pertenecientes a la Región Educativa de Arecibo

### 1.3) Años de experiencia de los maestros participantes de la Región Educativa de Arecibo

A través de una pregunta abierta, se recopiló información sobre los años de experiencia de los maestros participantes de la Región Educativa de Arecibo. Se observa que el mayor porcentaje lo obtuvieron los maestros cuyos años de experiencia se encuentran en el rango entre 17 hasta 21 años de experiencia, representando el 27.59 %. En segundo lugar se encontró que los maestros que tienen entre 2 hasta 6 años de experiencia, están reflejando el 24.14% y en tercer lugar con un 17.24% se encuentran los maestros entre 7 hasta 11 años de experiencia.

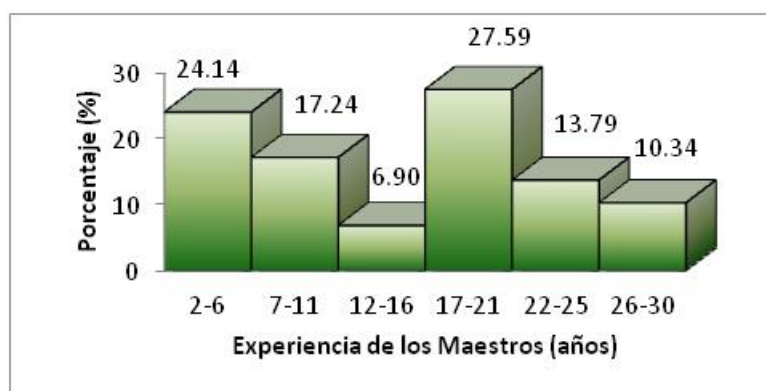


Figura 3. Años de experiencia de los maestros participantes(N=29) de la Región Educativa de Arecibo

#### 1.4) Nivel Académico Alcanzado

Se encontró que el 55 % (16) culminó un grado de bachillerato, mientras que un 38 % (11) obtuvo un grado de maestría y un grado doctoral representa el 7% (2) de la población estudiada.

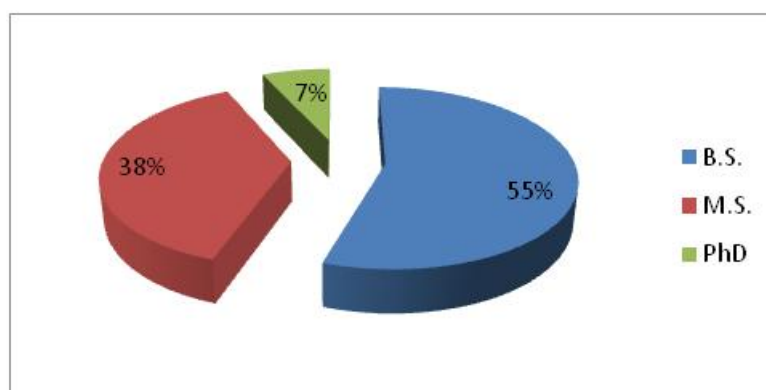


Figura 4. Nivel académico alcanzado de los maestros participantes (N=29) de la Región Educativa de Arecibo

#### 1.5) Maestros realizando estudios graduados

Los resultados para esta pregunta abierta se encuentran representados en la figura 5. Se observó que el 93% de los maestros entrevistados no se encuentran realizando estudios graduados.

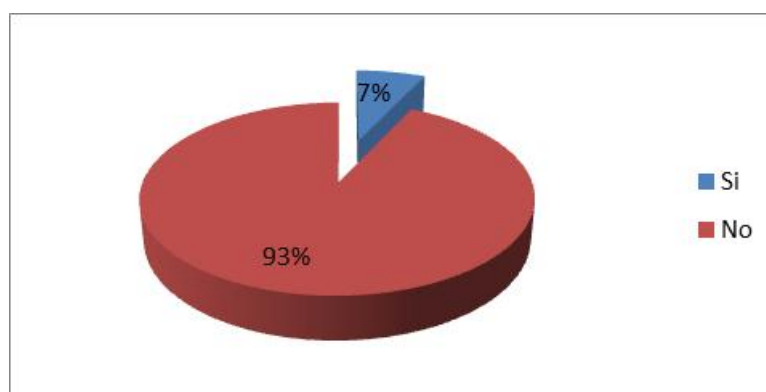


Figura 5. Maestros realizando estudios graduados de los maestros participantes (N=29) de la Región Educativa de Arecibo

### 1.6) Maestros que conocen el concepto Inteligencia Emocional

Mediante pregunta cerrada, se recopiló información acerca del conocimiento que tienen los maestros sobre el concepto Inteligencia Emocional. Los resultados para dicha pregunta se pueden observar en la figura 6. De los resultados obtenidos cabe destacar que el sólo el 11% de los encuestados conocen este concepto.

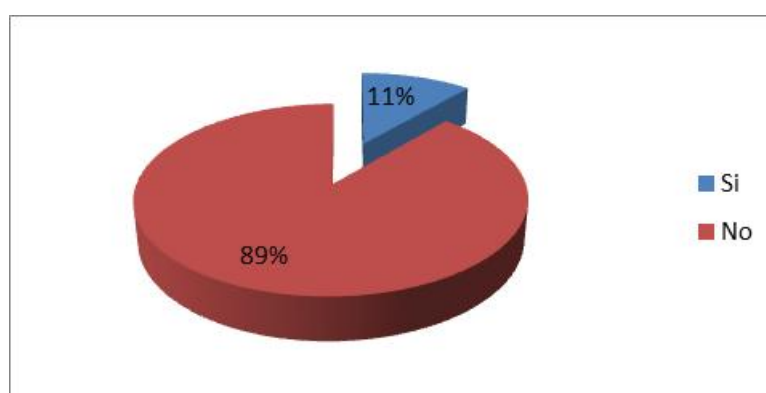


Figura 6. Percepción de los maestros participantes (N=29) de la Región Educativa de Arecibo con respecto al conocimiento que posee del concepto Inteligencia Emocional

### 1.7) Maestros que asistirían a taller de Inteligencia Emocional

Mediante pregunta cerrada, se obtuvo información sobre disposición de los maestros a asistir a talleres sobre inteligencia emocional. Queda establecido que el 93% de los maestros indicaron que sí asistirían.



Figura7. Disposición de los maestros participantes(N=29) de la Región Educativa de Arecibo para educarse en el área de Inteligencia Emocional

## 2) Determinar el nivel de Inteligencia Emocional de los investigados

Para determinar el nivel de Inteligencia Emocional de los docentes de la Región Educativa de Arecibo se utilizó el instrumento TMMS-24 descrito en el capítulo III (Apéndice 1). La Inteligencia Emocional se mide a través de los diferentes componentes conocidos en éste estudio como Atención, Claridad y Reparación. Para medir los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional se utilizó la escala likert de 5 descriptores: donde 1= nada de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4= muy de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo. Esta escala a su vez se dividió por género.

### 2.1) Determinar el nivel de inteligencia emocional de los investigados en lo referente al Componente de Atención

Para determinar el componente de Atención se analizaron los primeros ocho ítems del instrumento TMMS-24. Los resultados agrupados para este componente por género se encuentran en la tabla 5.

**Tabla 5. Resultados obtenidos para el componente de Atención, media y desviación estándar (SD) de la I.E. de los maestros, desglosados por género, de la Región Educativa de Arecibo**

Atención	Mujeres	Hombres
Media	26.77	25.09
SD	1.10	1.21

Escala de atención según I.E.: Poca atención  $\leq 24$  para mujeres y  $\leq 21$  para hombres; Adecuada percepción 24-34 para mujeres y 22-32 para hombres; debe mejorar su percepción  $\geq 36$  para mujeres y  $\geq 33$  para hombres.

La media obtenida para el género femenino fue 26.77, lo que se interpreta según la escala de atención como una adecuada percepción de los sentimientos. En el caso del género masculino el componente Atención obtuvo una media de 25.09, lo que significa que para este género, al igual que observamos en las mujeres, presentan una adecuada percepción de sus sentimientos.

En la tabla 6 se presentan los porcentajes obtenidos para las variables del componente Atención (ítems 1 al 8) “(#1) presto mucha atención a los sentimientos, (#2) normalmente me preocupo mucho por lo que siento, (#3) normalmente dedico mucho tiempo a pensar en mis emociones, (#4) pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo, (#5) deajo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos, (#6) pienso en mi estado de ánimo constantemente, (#7) a menudo pienso en mis sentimientos y (#8) presto mucha atención a como me siento”. De todas las variables estudiadas, la variable “presto mucha atención a los sentimientos” obtuvo los porcentajes más altos para mujeres y hombres que respondieron estar “totalmente de acuerdo con un 53.85% y 43.75%, respectivamente. En el caso de la variable “deajo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos” ninguna de las mujeres encuestadas contestó “totalmente de acuerdo”, mientras que el 12.5% de los hombres si lo contestaron.

**Tabla 6. Porcentajes obtenidos para la escala Likert para el componente de Atención de la Inteligencia Emocional**

Variables		Porcentaje (%)				
		5	4	3	2	1
1. Presto mucha atención a los sentimientos	Mujeres	53.85	30.77	7.69	7.69	0
	Hombres	43.75	25.00	18.75	12.50	0
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	Mujeres	38.46	23.08	23.08	15.38	0
	Hombres	43.75	31.25	6.25	6.25	0
3. Normalmente dedico mucho tiempo en pensar en mis emociones	Mujeres	30.77	23.08	30.77	15.38	0
	Hombres	18.75	37.50	25.00	18.75	0
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	Mujeres	38.46	30.77	23.08	7.69	0
	Hombres	50.00	25.00	12.50	12.50	0
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	Mujeres	0	7.69	15.38	46.15	30.77
	Hombres	12.5	12.5	31.25	12.5	31.25
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	Mujeres	15.38	7.69	15.38	38.46	23.08
	Hombres	18.75	18.75	18.75	25	18.75
7. A menudo pienso en mis sentimientos	Mujeres	23.08	7.69	30.77	38.46	0
	Hombres	18.75	18.75	25.00	31.25	6.25
8. Presto mucha atención a cómo me siento	Mujeres	15.38	15.38	53.85	7.69	7.69
	Hombres	31.25	25.00	18.75	25.00	0

## 2.2) Determinar el nivel de inteligencia emocional de los investigados en lo referente al Componente Claridad

Para determinar el componente de Claridad se analizaron los ítems del 9 al 16 del instrumento TMMS-24. Los resultados agrupados y realizados para obtener la media y DE para este componente por género se encuentran en la tabla 7. Los resultados demuestran que para ambos géneros el componente Claridad entre los participantes fue adecuado, donde la media de este componente para las mujeres resultó ser de 31.54 y para los hombres fue de 32.69.

**Tabla 7. Resultados obtenidos para el componente de Claridad, media y desviación estándar (SD) de la I.E. de los docentes, desglosados por género de la Región Educativa de Arecibo**

Claridad	Mujeres	Hombres
Media	31.54	32.69
SD	1.01	0.95

Escala de claridad según I.E.: Debe mejorar su claridad  $\leq 23$  para mujeres y  $\leq 25$  para hombres; Adecuada claridad 24-34 para mujeres y 26-35 para hombres; excelente claridad  $> 35$  para mujeres y  $> 36$  para hombres.

En la tabla 8 se presentan los porcentajes de las variables utilizadas para determinar la Claridad (#9) “tengo claro mis sentimientos, (#10) frecuentemente puedo definir mis sentimientos, (#11) casi siempre se cómo me siento, (#12) normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas, (#13) a menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones, (#14) siempre puedo decir cómo me siento, (#15) a veces puedo decir cuáles son mis emociones, (#16) puedo llegar a comprender mis sentimientos”. Los resultados demuestran que el género masculino contestó estar “completamente de acuerdo” en un porcentaje mayor (56.25% - 68.75%) para las variables 9 hasta la 12. Entre las variables, “tengo claro mis sentimientos” obtuvo el mayor porcentaje (68.75%). Cabe destacar que para estas variables ninguno de los participantes contestó “nada de acuerdo”.

**Tabla 8. Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente de Claridad de la Inteligencia Emocional**

Variables		Porcentaje (%)				
		5	4	3	2	1
9. Tengo claros mis sentimientos	Mujeres	38.46	38.46	15.38	7.69	0
	Hombres	68.75	32.25	0	0	0
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	Mujeres	30.77	46.15	15.38	7.69	0
	Hombres	50.00	25.00	25.00	0	0
11. Casi siempre se como me siento	Mujeres	46.15	38.46	15.38	0	0
	Hombres	56.25	25.00	18.75	0	0
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	Mujeres	30.77	38.46	23.08	7.69	0
	Hombres	50.00	25.00	18.75	6.25	0

13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	Mujeres	46.15	30.77	15.38	0	7.69
	Hombres	43.75	37.5	12.5	6.25	0
14. Siempre puedo decir cómo me siento	Mujeres	23.08	38.46	15.38	7.69	15.38
	Hombres	37.50	32.25	12.50	12.50	6.25
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	Mujeres	15.38	38.46	38.46	0	7.69
	Hombres	12.50	50.00	12.50	25.00	0
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	Mujeres	38.46	46.15	7.69	7.69	0
	Hombres	25.00	43.75	18.75	12.50	0

### 2.3) Determinar el nivel de Inteligencia Emocional de los investigados en lo referente al Componente Reparación

Para determinar el componente de Reparación se analizaron los ítems del 17 hasta el 24 del instrumento TMMS-24. De los resultados analizados para el componente Reparación se observa que las mujeres obtuvieron una media de 36.18, puntuación que según la escala establecida para este componente significa excelente reparación de sentimientos. Por otro lado, la media obtenida por los hombres para el componente de reparación fue de 27.94, lo que los sitúa en una adecuada reparación según lo establecido por la escala.

De los resultados analizados para el componente Reparación se observa que las mujeres obtuvieron una media de 36.18, puntuación que según la escala establecida para este componente significa excelente reparación de sentimientos. Por otro lado, la media obtenida por los hombres para el componente de reparación fue de 27.94, lo que los sitúa en una adecuada reparación según lo establecido por la escala.

**Tabla 9. Resultados obtenidos para el componente de Reparación, media y desviación estándar (SD) de la I.E. de los docentes, desglosados por género de la Región Educativa de Arecibo**

Reparación	Mujeres	Hombres
Media	36.18	27.94
SD	0.64	1.29

Escala de reparación según I.E.: Debe mejorar su reparación  $\leq 23$  para hombres y  $\leq 23$  para mujeres; Adecuada reparación 24-35 para hombres y 24-34 para mujeres; excelente reparación  $\geq 36$  para hombres y  $\geq 35$  para mujeres.



En la tabla 10 se observan los resultados para las variables 17 hasta la 24. Las variables estudiadas fueron: (#17) “aunque a veces me siento triste suelo tener una visión optimista”, (#18) “aunque a veces me sienta mal procuro pensar en cosas agradables”, (#19) “cuando estoy triste pienso en todos los placeres de la vida”, (#20) “intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”, (#21) “si doy demasiadas vueltas a las cosas complicándolas trato de calmarme”, (#22) “me preocupo por tener un buen estado de ánimo”, (#23) “tengo mucha energía cuando me siento feliz, cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo”. Para la variable (#24) “tengo mucha energía cuando me siento feliz” el 62.50% de los hombres y el 69.2% de las mujeres contestó estar “totalmente de acuerdo”. Esta es la única variable donde los varones obtuvieron un porcentaje alto para la respuesta “totalmente de acuerdo” del componente reparación.

**Tabla 10. Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente de Reparación de la Inteligencia Emocional**

Tabla variables		Porcentaje (%)				
		5	4	3	2	1
17. Aunque a veces me siento triste suelo tener una visión optimista	Mujeres	61.54	38.46	0	0	0
	Hombres	31.25	18.75	31.25	18.75	0
18. Aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables	Mujeres	61.54	38.46	0	0	0
	Hombres	37.5	6.25	25.00	18.75	12.50
19. Cuando estoy triste pienso en todos los placeres de la vida	Mujeres	61.54	23.08	15.38	0	0
	Hombres	6.25	25.00	25.00	18.75	25.00
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	Mujeres	61.54	23.08	15.38	0	0
	Hombres	31.25	25.00	12.50	25.00	6.25
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas complicándolas trato de calmarme	Mujeres	53.85	30.77	15.38	0	0
	Hombres	31.25	12.50	18.75	31.25	6.25
22. Me preocupo por tener un buen estado de animo	Mujeres	53.85	38.46	7.69	0	0
	Hombres	37.5	31.25	6.25	25.00	0
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	Mujeres	69.23	30.77	0	0	0
	Hombres	62.50	18.75	0	18.75	0
24. Cuando estoy enfadado	Mujeres	53.85	38.46	7.69	0	0

intento cambiar mi estado de ánimo	Hombres	25.00	18.75	31.25	18.75	6.25
------------------------------------	---------	-------	-------	-------	-------	------

## 2.4) Inteligencia Emocional Por Preparación Académica

Según se observa en la tabla 11, los maestros con bachillerato obtuvieron una media de 27.62 para dicho componente. Esto significa que los maestros con bachillerato prestan adecuada atención a sus sentimientos. Las medias para los que tienen maestría fueron de 26.45, mientras que los maestros con doctorado (2) alcanzaron una media de 31.50, reflejando ambos grupos una adecuada atención a sus sentimientos. A pesar de que todos los grupos tienen una adecuada atención, cabe destacar que el mayor número lo obtuvieron los maestros con grado doctoral.

**Tabla 11. Media y desviación estándar (SD) para el componente Atención por preparación académica**

Atención	BS	MS	PhD
Media	27.62	26.45	31.50
SD	0.72	0.63	0.72

Escala de atención según I.E.: Debe mejorar su atención  $\leq 24$  para mujeres y  $\leq 21$  para hombres; Adecuada atención 25-35 para mujeres y 22-32 para hombres; demasiada atención  $> 36$  para mujeres y  $> 33$  para hombres.

Según se puede observar en la tabla 12, el 62.5% de los maestros con bachillerato contestaron estar totalmente de acuerdo para la variable (#1), “presto mucha atención a los sentimientos”. En la variable (#2), el 43.8% de los maestros con bachillerato contestó estar “bastante de acuerdo”, el 36.4 % con maestría y el 50% con doctorado contestaron estar “totalmente de acuerdo”. En la variable (#4), “Pienso que merece la pena prestar atención a mis sentimientos”, el 75% de los maestros con bachillerato contestaron estar “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. Mientras que los de maestría contestaron (45.5%) estar totalmente de acuerdo. Por otro lado, los de nivel doctoral indicaron estar totalmente de acuerdo en un 100% (2) de los encuestados.

**Tabla 12. Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente de Atención de la Inteligencia Emocional por Preparación Académica**

Variable	Preparación Académica	Porcentaje (%)				
		5	4	3	2	1
1. Presto mucha atención a los sentimientos	B.S.	62.5	18.75	12.5	6.25	0
	M.S.	27.3	36.4	18.2	18.2	0
	Ph.D.	50.0	50.0	0	0	0
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	B.S.	43.4	25.0	18.8	12.5	0
	M.S.	36.4	36.4	0	27.3	0
	Ph.D.	50.0	0	50.0	0	0
3. Normalmente dedico mucho tiempo en pensar en mis emociones	B.S.	18.9	25.0	43.8	12.5	0
	M.S.	27.3	36.4	9.10	27.3	0
	Ph.D.	50.0	50.0	0	0	0
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	B.S.	37.5	37.5	18.8	6.25	0
	M.S.	45.5	18.2	18.2	18.2	0
	Ph.D.	100	0	0	0	0
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	B.S.	6.25	6.25	43.8	18.8	25.0
	M.S.	9.10	9.10	0	36.4	45.5
	Ph.D.	0	50.0	0	50.	0
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	B.S.	12.5	12.5	18.8	31.3	25.0
	M.S.	27.3	9.10	18.2	27.3	18.2
	Ph.D.	0	50.0	0	50.0	0
7. A menudo pienso en mis sentimientos	B.S.	12.5	12.5	31.3	37.5	6.25
	M.S.	27.3	18.2	18.2	36.4	0
	Ph.D.	50.0	0	50.0	0	0
8. Presto mucha atención a cómo me siento	B.S.	31.3	25	31.3	12.5	0
	M.S.	18.2	9.10	36.4	27.3	9.10
	Ph.D.	0	50.0	50.0	0	0

Para el componente Claridad por preparación académica los maestros con bachillerato obtuvieron una adecuada claridad de sentimientos (32.69) así como los de maestría (32.56). Los docentes con nivel doctoral presentaron una media de 27 puntos para una adecuada claridad de sentimientos.

**Tabla 13. Media y desviación estándar (SD) para el componente Claridad por preparación académica**

Claridad	BS	MS	PhD
Media	32.69	32.56	27.00
SD	0.35	0.29	1.12

Escala de claridad según I.E.: Debe mejorar su claridad  $\leq 23$  para mujeres y  $\leq 25$  para hombres; Adecuada claridad 24-34 para mujeres y 26-35 para hombres; excelente claridad  $> 35$  para mujeres y  $> 36$  para hombres.

Como se indica en la tabla 14 la mayoría de los maestros con bachillerato y los de maestría contestaron estar “muy de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” para todas las variables de este componente. Por otro lado, el 50 % de los maestros con doctorado indicaron estar “totalmente de acuerdo” sólo en las variables (#11) “Casi siempre sé cómo me siento” y (#16) “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”. En las demás variables respondieron estar “muy de acuerdo y “bastante de acuerdo”. En cuanto a la variable (#14) “Siempre puedo decir cómo me siento”, podemos observar que existe una gran variedad entre las respuestas obtenidas para cada uno de los grupos que componen la población. En esta variable todos los maestros con grado doctoral (2) contestaron estar “nada de acuerdo, mientras que la mayoría de los maestros con maestría (36.45) contestaron estar “muy de acuerdo”. En el caso de los encuestados con un grado de bachillerato, el 37.5% contestaron estar “totalmente de acuerdo y “muy de acuerdo”.

**Tabla 14. Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente Claridad de la Inteligencia Emocional por Preparación Académica**

Variables	Preparación Académica	Porcentaje (%)				
		5	4	3	2	1
9. Tengo claros mis sentimientos	B.S.	62.5	25.0	12.5	0	0
	M.S.	54.5	36.4	0	9.10	0
	Ph.D.	0	50.0	50.0	0	0
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	B.S.	50.0	43.4	6.25	0	0
	M.S.	36.4	27.3	27.3	9.10	0
	Ph.D.	0	0	100	0	0
11. Casi siempre sé cómo me siento	B.S.	50.0	37.5	12.5	0	0
	M.S.	54.5	18.2	18.2	0	9.10
	Ph.D.	50.0	50.0	0	0	0
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	B.S.	31.3	43.8	25.0	0	0
	M.S.	63.3	9.10	18.2	9.10	0
	Ph.D.	0	50.0	0	50.0	0
13. A menudo me doy cuenta de mis	B.S.	37.5	37.5	18.9	6.25	0

sentimientos en diferentes situaciones	M.S.	63.6	18.2	9.10	9.10	0
	Ph.D.	0	100	0	0	0
14. Siempre puedo decir cómo me siento	B.S.	37.5	37.5	12.5	6.25	6.25
	M.S.	27.3	36.4	18.2	18.2	0
	Ph.D.	0	0	0	0	100
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	B.S.	12.5	50.0	18.8	12.5	6.25
	M.S.	18.2	36.4	27.3	18.2	0
	Ph.D.	0	50.0	50.0	0	0
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	B.S.	18.9	56.2	12.5	12.5	0
	M.S.	45.5	27.3	18.2	9.10	0
	Ph.D.	50.0	50.0	0	0	0

La tabla 15 recoge los resultados de la media y desviación estándar para el componente Reparación por preparación académica. En la misma se puede observar que los maestros en con preparaciones académicas (B.S, M.S, Ph.D.) presentaron puntuaciones que los colocan en una adecuada reparación de sentimientos según la escala establecida para dicho componente.

**Tabla 15. Media y desviación estándar (SD) para el componente Reparación por preparación académica**

Reparación	BS	MS	PhD
Media	32.63	30.00	32.50
SD	0.37	0.17	0.72

Escala de reparación según I.E.: Debe mejorar su reparación  $\leq 23$  para hombres y  $\leq 23$  para mujeres; Adecuada reparación 24-35 para hombres y 24-34 para mujeres; excelente reparación  $\geq 36$  para hombres y  $\geq 35$  para mujeres.

En la tabla 16 se observa que para la variable (#23) “Tengo mucha energía cuando me siento feliz”, el 68.8% de los maestros con Bachillerato contestaron estar “totalmente de acuerdo”. Este porcentaje fue el más alto obtenido para esta preparación. El 45.5 % de los maestros con grado de Maestría contestaron estar “totalmente de acuerdo” en las variables, (#18) “Aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables” y (#21) “Si doy demasiadas vueltas a las cosas complicándolas trato de calmarme” Por último, los maestros con Doctorado indicaron estar “totalmente de acuerdo” en un 100% en las variables #17 y #24.

**Tabla 16. Porcentajes obtenidos en la escala Likert para las variables del componente Reparación de la Inteligencia Emocional por Preparación Académica**

Variables	Preparación Académica	Porcentaje (%)				
		5	4	3	2	1
17. Aunque a veces me siento triste suelo tener una visión optimista	B.S.	43.8	31.3	18.9	6.25	0
	M.S.	36.4	27.3	18.8	6.25	0
	Ph.D.	100	0	0	0	0
18. Aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables	B.S.	56.3	12.5	6.25	18.75	6.25
	M.S.	45.5	18.2	27.3	0	9.10
	Ph.D.	0	100	0	0	0
19. Cuando estoy triste pienso en todos los placeres de la vida	B.S.	31.3	25.0	25.0	0	18.6
	M.S.	36.4	18.2	9.10	27.3	9.10
	Ph.D.	0	50.0	50.0	0	0
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	B.S.	56.3	18.8	12.5	12.5	0
	M.S.	36.4	36.4	0	18.2	9.10
	Ph.D.	0	0	100	0	0
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas complicándolas trato de calmarme	B.S.	43.8	18.8	18.8	12.5	6.25
	M.S.	45.5	18.2	9.10	27.3	0
	Ph.D.	0	50.0	50.0	0	0
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	B.S.	56.3	31.3	12.5	0	0
	M.S.	36.4	27.3	0	36.4	0
	Ph.D.	0	100	0	0	0
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	B.S.	68.8	31.3	0	0	0
	M.S.	54.5	18.2	0	27.3	0
	Ph.D.	100	0	0	0	0
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	B.S.	37.5	31.3	25.0	0	6.25
	M.S.	36.4	18.2	18.2	27.3	0
	Ph.D.	50.0	50.0	0	0	0

### 2.5) Determinar el nivel de Inteligencia Emocional por Años de Experiencia

Para determinar el nivel de Inteligencia Emocional de los docentes de la Región Educativa de Arecibo por años de experiencia se dividieron los maestros en seis grupos. Los grupos se desglosan de la siguiente manera: 2 a 6, 7 a 11, 12 a 16, 17 a 21, 22 a 25 y 26 a 30 años de experiencia. La tabla 17 resume los resultados obtenidos para los tres componentes de IE por años de experiencia. Como se observa en la tabla los maestros de 2 hasta 16 años de experiencia obtuvieron resultados similares para el componente Atención. Esto significa que presentan una adecuada percepción de sus sentimientos. Los maestros entre 17 hasta 21 años se encuentran en el límite de adecuada Atención, por lo que se entiende que prestan poca

atención a sus sentimientos. Los maestros entre 21 hasta 30 años de experiencia obtuvieron puntuaciones más altas permaneciendo también en una adecuada percepción. En el componente claridad la mayoría de los maestros obtuvieron puntuaciones que los ubican en adecuada claridad de sus sentimientos. Los maestros que tienen entre 17 hasta 21 años de experiencia presentaron una excelente claridad de sentimientos. Por otro lado, los maestros que tienen de 26 a 30 años de experiencia obtuvieron una puntuación más baja, lo que significa que deben mejorar su claridad. Finalmente, para el componente reparación todos los maestros a excepción del grupo entre 12 hasta 16 años de experiencia, presentaron una adecuada reparación de sentimientos.

**Tabla 17. Nivel de Inteligencia Emocional por Años de Experiencia**

Años de Experiencia						
Componente	2 a 6	7 a 11	12 a 16	17 a 21	21 a 25	26 a 30
Atención	28.36	28.2	27	24.75	26.84	33.00
Claridad	33.25	29.34	31	36.12	29.80	25.50
Reparación	33.37	34	19	32.37	29	28.5

## **Capítulo V**

### **Conclusiones y Recomendaciones**

Este capítulo tiene como propósito presentar el resumen de los hallazgos del estudio, las conclusiones y recomendaciones siguiendo los objetivos específicos de la investigación. Se incluyen recomendaciones para futuras investigaciones.

Este estudio fue uno descriptivo y el mismo tuvo como propósito investigar el nivel de Inteligencia Emocional de los docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región Educativa de Arecibo.

### **Discusión de Hallazgos del Estudio**

La población estudiada estuvo compuesta por los docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo. Se obtuvo información de los 29 maestros a través de un cuestionario compuesto por dos partes, el cual se utilizó como instrumento de medición. En este estudio se encontró que el 55% de la población de maestros de Educación Agrícola son del género masculino con una edad que fluctúa entre los 46-50 años siendo la edad promedio 43 años. La mayoría de la población tiene 17 años de experiencia y un nivel académico alcanzado de bachillerato. Esto significa que la población encuestada son maestros con una vasta experiencia. Se observó que el 93% de los maestros entrevistados no se encuentran realizando estudios graduados.

Para el segundo objetivo, relacionado al conocimiento del concepto inteligencia emocional, se encontró que sólo el 11% de los maestros encuestados están familiarizados con el mismo. Este hallazgo demuestra la necesidad de que los maestros conozcan la



importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Según Extremera y Fernández es importante que los maestros comprendan el papel de la inteligencia emocional en el campo educativo por dos razones: las aulas son el modelo socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos y porque de acuerdo a las investigaciones hechas, unos niveles adecuados de inteligencia emocional ayudan a enfrentar mejor los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se exponen los maestros en el contexto educativo. A pesar del auge de este concepto en el ambiente escolar, existe un gran desconocimiento de parte de los maestros de Educación Agrícola de la Región de Arecibo.

En cuanto al tercer objetivo, se recoge la disposición que tienen los maestros para educarse en el área, el 93% indicaron estar dispuestos a participar en talleres relacionados a la inteligencia emocional. Estos resultados indican que los maestros de Educación Agrícola tienen interés en conocer y poder desarrollar estrategias nuevas para mejorar la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un estudio realizado por Flores (2012) se encontró que los maestros emocionalmente capacitados utilizan estrategias de construcción de climas emocionalmente saludables que aumentan la autoconfianza y autoestima de los estudiantes que impacta.

Con respecto al cuarto objetivo, el nivel de inteligencia emocional se determinó mediante los componentes atención, claridad y reparación. El componente de atención obtuvo una media de 26.77 para las mujeres y de 25.09 para los hombres. Esto significa que ambos prestan adecuada atención a sus sentimientos. En estudios previos realizados con este instrumento las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a las emociones (Palomera, Gil-Olarte & Brackett, 2006), esto es similar a los hallazgos que se han encontrado para este estudio. Resultados similares se observan para el componente

claridad, en el cual tanto mujeres como hombres presentaron medias de 31.54 y 32.69, respectivamente. Esto significa que ambos se perciben como capaces de comprender sus estados emocionales. Por otro lado, los resultados para el componente reparación ubican a las mujeres con una excelente capacidad para reparar sus emociones frente a una adecuada reparación en el caso de los hombres. Se concluye que las mujeres presentan una mejor habilidad que los hombres para reparar sus emociones. En varios estudios el grupo de investigación de la Universidad de Málaga en torno a Fernández-Berrocal ha podido mostrar que los individuos con más inteligencia emocional percibida (IEP) evaluada mediante el TMMS, muestran mejor ajuste psicológico, tanto en la vida cotidiana como en situaciones que requieren mayores recursos de adaptación. Así por ejemplo, las habilidades emocionales tienen una influencia positiva en las estrategias de afrontamiento en la aparición de “burnout” en profesores (Brackett et al., 2010).

Para el sexto objetivo donde se pretendía determinar si existía diferencia en el nivel de inteligencia emocional por preparación académica, se encontró que en el nivel de atención los maestros con las diferentes preparaciones atienden sus emociones de forma adecuada. En el componente claridad se obtuvieron resultados similares ubicando a los docentes en una claridad adecuada. Lo que significa que los maestros independientemente de su preparación académica, comprenden de forma adecuada sus estados emocionales. En el componente reparación no hubo diferencias tampoco, los maestros siguen ubicados en un nivel medio de inteligencia emocional.

En lo referente al nivel de inteligencia emocional por años de experiencia, se encontró que para el componente atención los maestros con menos años de experiencia (2 a 16) se perciben con una adecuada atención a sus sentimientos. Los maestros de 17 a 21

años de experiencia se ubican en una adecuada percepción de sentimientos pero en el límite de dicha escala. Se puede concluir que prestan menos atención a sus sentimientos que los demás maestros. Los maestros de 21 a 30 años se perciben como capaces de sentir y expresar sus sentimientos de forma adecuada. Los maestros en éste grupo no atienden en exceso sus emociones, se mantienen en niveles medios, más saludables. Para el componente claridad los resultados demuestran que la mayoría de los maestros comprenden bien sus estados emocionales. Por otro lado, los maestros de 26 a 30 años de experiencia obtuvieron una puntuación más baja. Esto significa que deben mejorar su claridad con respecto a sus sentimientos. Para el componente reparación todos los maestros a excepción del grupo de 12 a 16 años de experiencia son capaces de regular los estados emocionales correctamente. Este dato es importante ya que según estudios consultados, los maestros creen que la habilidad para regular sus emociones les ayuda a ser más efectivos para alcanzar las metas académicas, construir relaciones sociales de calidad y mantener buenas prácticas de manejo de disciplina en la sala de clases (Sutton, 2004).

## **Conclusiones**

Luego de analizar los hallazgos de esta investigación se han desprendido las siguientes conclusiones:

1. El análisis de los datos obtenidos demostró que las mujeres prestan mayor atención a sus emociones que los hombres.
2. En cuanto a la claridad de sentimientos, ambos géneros presentaron niveles medios de inteligencia emocional.

3. Con respecto al componente reparación, las mujeres se ubican con mayor capacidad para reparar sus emociones que los hombres.
4. En lo referente a la preparación académica no se encontró diferencia en el nivel de inteligencia emocional en ninguno de sus componentes.
5. Para el componente atención por años de experiencia de los docentes se determinó que todos los grupos estudiados se perciben como capaces de expresar los sentimientos de forma adecuada, sin embargo el grupo entre 17 hasta 21 años se ubica en el límite de dicha escala.
6. La mayoría de los maestros son capaces de comprender bien y reparar sus emociones.

### **Recomendaciones**

1. Para futuros estudios se recomienda utilizar otro instrumento de medición de IE como el MCEIT-2002, donde los maestros puedan identificar sus reacciones ante situaciones reales.
2. De cara al futuro se recomienda una revisión del TMMS-24 tomando en consideración las posibles implicaciones culturales que el mismo pueda tener.
3. Se recomienda que se ofrezcan talleres sobre IE ubicando a los docentes de acuerdo a las necesidades de cada grupo encontradas en ésta investigación.
4. Se sugiere se realice un estudio para investigar el nivel de IE de los estudiantes que se preparan para ser maestros de educación agrícola.
5. Se recomienda que se faciliten los recursos necesarios que ayuden a desarrollar o aumentar la IE de los maestros en proceso.

## **Aplicación**

A raíz de los hallazgos encontrados, es evidente la necesidad de que los maestros de Educación Agrícola conozcan el concepto Inteligencia Emocional y sus implicaciones en el campo educativo. Las investigaciones existentes evidencian como esta herramienta puede mejorar los procesos educativos, en todos sus componentes. En Puerto Rico se han llevado a cabo investigaciones como las de Álvarez (2008) y Flores (2012) que respaldan lo expuesto anteriormente. Sería de gran beneficio para los maestros en ejercicio así como para los futuros maestros la creación de talleres que los ayude a desarrollar y mejorar la Inteligencia Emocional.

La educación emocional pueden variar según los destinatarios, pero en general los contenidos pueden ser: a) marco conceptual de las emociones, que incluiría el concepto de emoción; los fenómenos afectivos, tipos de emociones, etc. b) conciencia emocional c) características de la educación emocional d) la inteligencia emocional e) cerebro emocional f) características de la educación emocional g) regulación emocional y otros.

Según Bizquerra (2005) la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.

## Referencias

- Aguirre, S. (2002). Guía del maestro. Descubrimiento 6: Ciencia Integrada, p11.
- Álvarez, J. (2008). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias naturales. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras.
- Akers, C., Miller, K., Frazee, S.D., & Haygood, J. (2004). A tri-state needs assessment of emotional intelligence in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 5, 86-94.
- Balleine, B., Kilcross, A., & Dickinson, A. (2003). The effect of lesions of the basolateral amygdala on instrumental conditioning. *The Journal of Neuroscience*, 23(2) 666-675.
- Bartels, A. & Zeki, S. (2000). The neural basis of romantic love. *Motivation, Emotion, Feeding, Drinking*, 11(17), 3829-3834.
- Bizquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), 95-114.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the schools*, 406-417. Recuperado el 12 de febrero de 2012, de [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)
- Brotheridge, C. & Grandey, A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Cabello, R., Ruiz, A., & Fernández-Berrocal (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost>
- Castro, I. (2007). Inteligencia emocional. *Rev Latinoamer Tecnol Extracorp* XIV, 3, 2007.
- Cresswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2da ed.). Columbus, Ohio, EE.UU.: Pearson.
- Delors. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana-Unesco.
- Departamento de Agricultura, (2010). Tasa de crecimiento de la población agrícola. Recuperado el 15 enero de 2012, <http://www.agricultura.gobierno.pr/estadísticas>

- Durlak, J., & Weisenberg, R. (2005). A major meta-analysis of positive youth development programs. *Invited presentation at the Annual Meeting of The American Psychology Association*. Washington, D.C.
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/host>
- Fajardo, V. (1999). *Historia de la reforma educativa: Transformación de la escuela pública puertorriqueña*. Departamento de Educación.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. & Extremera, N. (1997). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 8-9.
- Fernández-Berrocal, P. & 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.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 139-153. Recuperado el 12 de febrero de 2012, de <http://emotional.intelligence.uma.es>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial mental ability on education context. *Handbook of Instructional Resources & Applications*.
- Flores, C. (2012). Inteligencia emocional de los maestros del nivel elemental de dos escuelas privadas del área sur de Puerto Rico, herramienta fundamental en el contexto educativo. Recuperado el 10 de agosto de 2012, de <http://ponce.inter.edu/cai/tesis-graduado/Carmen-flores/index.pdf>
- Frederickson, B. (2001). The role of positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*, 56, 218-226.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Multiple Intelligences: The Theory in practice*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona Paidós.
- Gibbs, C. (2002). Effective teaching: exercising self efficacy and thought control of action. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research association, University of Exeter, England, 12-14 September, 2002. Recuperado el 19 de febrero de 2012, de <http://www.Leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantman.
- Goleman, D. (Ed.) (2000). *La inteligencia emocional*. Argentina: Ediciones B. Argentina S.A.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins J., Frederick, L., Resnik, H. & Elías, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-74.
- Hedlung, J., Sternberg, R. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, emotional, and Practical Intelligence. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School and in the Workplace* (pp. 136-167). San Francisco , Ca: Jossey-Bass.
- Hein, S.(2006). Critical re4view of Daniel Goleman. Recuperado el 1 de agoste de 2012, de <http://eqi.org/gole.htm>
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. (4ª.ed.). México: McGraw-Hill. Interamericana Editores.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). La inteligencia de la inteligencia emocional. *Intelligence*, 17 P 432-433.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotion in intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, 3-31. New York: Basic Books
- Mayer, J., (2001). Emotional Intelligence in Everyday Life. Philadelphia: *Psychology Press*
- Miller, K. (2001). Importance and inclusion of emotional intelligence in agricultural education. Texas Tech University, Lubbock, TX. Recuperado el 18 de febrero de 2012, de <http://thinktech.lib.ttu.edu/>
- Nelson, D. & Low, G. (2005). Emotionally Intelligence: The role of transforming learning in academic excellence. *Texas Study of Secondary Education*, 13, 7-10.
- Oberst, U. & Lizeretti, N. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 60(4), 5-22.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de docentes: algunas evidencias. *Education & Psychology*, 6, 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con Inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, pp.687-703.



- Pérsico, L. (2007). *Inteligencia emocional*. Equipo editorial LIBSA, 11-18.
- Perry, C., & Ball, I. (2008). Identifying the underlying dimensions of teacher's emotional intelligence. *Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century*, 7, 89-97.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En: Bar-On, R. & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assesment, and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68-91.
- Salovey, P. Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.) *Emotion Disclosure and Health*. Washington: American Psychology Association pp. 124-151.
- Salovey, P., Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398.
- Velázquez, R. & González, (2007). Actitudes del maestro que generan violencia. Recuperado de <http://estrategiaescolar.blogspot.com/2007/actitudes-del-maestro-generan.html>
- Yoon, J.S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative effect, and self efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.

## Apéndice I

**From:** "Pablo Fernandez-Berrocal" <[berrocal@uma.es](mailto:berrocal@uma.es)>  
**Date:** February 14, 2010 6:01:55 PM GMT-04:00  
**To:** "Pablo Fernandez-Berrocal" <[berrocal@uma.es](mailto:berrocal@uma.es)>  
**Subject:** Test IE

Estimada Brendaliz Ferrer,

Es fantástico saber que estas interesada en la IE desde el modelo de Salovey y Mayer, así como en nuestros trabajos.

Te adjunto la escala de IE que utilizamos (TMMS-24). La puedes emplear en tu estudio sin ningún tipo de problemas. También algunos artículos sobre IE e información adicional.

Así como el informe sobre La educación emocional y social en España:

[http://educacion.fundacionmbotin.org/index.php?a=educacion\\_responsable\\_situacion\\_actua&#detallePais](http://educacion.fundacionmbotin.org/index.php?a=educacion_responsable_situacion_actua&#detallePais)

Si necesitas cualquier cosa (algún otro artículo nuestro) no dudes en pedirnoslo y si te apetece cuéntanos los resultados que obtengas con tu investigación.

Te adjunto nuestra dirección Web en la que estamos colocando poco a poco nuestros artículos:

<http://emotional.intelligence.uma.es>

SPECIAL ISSUE ON EMOTIONAL INTELLIGENCE:

[http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/ei%20Measuring%20Mood/mm%20mood%20measurement%20home.htm](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Measuring%20Mood/mm%20mood%20measurement%20home.htm)

Con respecto a las otras pruebas (EQi Baron) tienen copyright de la editorial de test MHS. Te adjunto su página Web por si deseas ponerte en contacto con ellos.

<http://www.mhs.com/>

**El MSCEIT ha sido publicado en castellano por TEA ediciones. Para su obtención puedes contactar con:**

Milagros Antón  
Psicóloga  
Jefa Dpto. Comercial  
TEA Ediciones, S.A.  
Teléfono: 912 705 000



Comité para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación  
CPSHI/IRB 00002053  
Universidad de Puerto Rico – Recinto Universitario de Mayagüez  
Decanato de Asuntos Académicos  
Call Box 9000  
Mayagüez, PR 00681-9000



24 de abril de 2012

Sa. Brendaliz Ferrer García  
Calle F #232  
Urb. Marbella  
Aguadilla PR 00603

Estimada Sa. Ferrer García:

El Comité para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CPSHI) consideró la Solicitud de Revisión y demás documentos sometidos para el proyecto titulado *Inteligencia Emocional de los Docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región de Arecibo* y ha constatado que ha incorporado todas las observaciones que se le hicieron. Por tal razón, y en vista de que el riesgo es mínimo, el CPSHI le otorga una aprobación expedita. Esta aprobación tiene una vigencia de un año, es decir, a partir de hoy, 24 de abril de 2012 hasta el 23 de abril de 2013.

Cualquier modificación al protocolo o a la metodología deberá someterse al CPSHI para su consideración y aprobación antes de su implantación. Asimismo deberá informarle al CPSHI sin dilación cualquier efecto adverso inesperado que surgiera en el transcurso de su investigación. También se le deberá informar inmediatamente al CPSHI cualquier queja con relación a la investigación con seres humanos y cualquier violación a la confidencialidad.

Agradecemos su compromiso con los más altos estándares de protección de los seres humanos y le deseamos éxito en su proyecto. Queda de usted,

Atentamente,

Rosa F. Martínez Cruzado, Ph.D.  
Presidente  
CPSHI/IRB – RUM



## Apéndice III

Universidad de Puerto Rico  
 Recinto Universitario de Mayagüez  
 Colegio de Ciencias Agrícolas  
 Departamento de Educación Agrícola

### Consentimiento Informado

#### **Inteligencia Emocional de Docentes del Programa de Educación Agrícola de la Región de Arcibo**

##### **Descripción**

Usted ha sido invitado a participar en un estudio investigativo para determinar el nivel de inteligencia emocional que poseen los maestros de Educación Agrícola de la Región de Arcibo. Usted fue seleccionado para participar en éste estudio porque pertenece a dicha Región Educativa. Esta investigación es realizada por Brendaliz Ferrer García, estudiante del Programa Graduado de Educación Agrícola de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez.

De usted participar en esta investigación, se le solicitará que antes de iniciar el proceso usted lea y firme la hoja de consentimiento informado, como evidencia de autorización. Este estudio conlleva llenar un cuestionario que consta de 24 ítems y siete preguntas abiertas. El participar en ésta investigación le puede tomar aproximadamente diez minutos. Una vez completado lo depositará en una urna.

##### **Riesgos y Beneficios**

Este estudio conlleva un riesgo mínimo que pudiera surgir por la incomodidad que pueda sentir al tratar un tema relacionado a sus emociones o por la ocurrencia en una brecha en la confidencialidad. Estos riesgos se minimizarán por medio de las siguientes acciones:

- La investigadora estará atenta a cualquier situación de incomodidad que surja durante el proceso. De surgir cualquier situación podrá ser manejada ya que contaremos con la asistencia de un médico de familia privado.
- La investigadora guardará todos los documentos inmediatamente después de ser firmados

y antes de abandonar el lugar donde se lleve a cabo el estudio.

- La investigadora mantendrá todos los documentos bajo llave y fuera del alcance de personas no asociadas a la investigación. Al cabo de un año los datos serán destruidos por medio de una trituradora.

A través de esta investigación los participantes ampliarán sus conocimientos sobre la importancia de la Inteligencia Emocional y a su vez contribuirán a la construcción de una base de datos sobre los docentes de la Región Educativa de Arecibo. La misma puede tener un impacto positivo en la educación agrícola puertorriqueña.

### **Confidencialidad**

La identidad del participante será protegida en todo momento. Toda información que permita identificarlo será manejada confidencialmente. Inmediatamente el participante firme dicho documento, la investigadora procederá a guardarlo en un maletín bajo llave. Los datos recopilados se mantendrán en la residencia de la investigadora en un archivo bajo llave. Luego de un año se dispondrá de todos los datos.

### **Derechos**

Si ha leído este documento y ha decidido participar, entienda que su participación es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse en cualquier momento que así lo determine, sin que ello implique penalidad alguna para usted. Usted tiene derecho a una copia del documento de consentimiento informado.

Agradecemos su participación y colaboración en este estudio. De tener alguna pregunta relacionada a la participación de este estudio puede comunicarse con esta servidora al (787) 672-8555 o a través de correo electrónico a [brenda\\_soller@yahoo.com](mailto:brenda_soller@yahoo.com)

_____	_____	_____
Nombre del participante	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre de la investigadora	Firma	Fecha

## Apéndice IV

### Test de Inteligencia Emocional TMMS-24

#### Instrucciones

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea cuidadosamente cada frase e indique 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 emplee mucho tiempo en cada respuesta. No existen respuestas correctas o incorrectas.

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

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

## II. Características demográficas

*Por favor, conteste las siguientes preguntas o haga una (X) en el espacio provisto.*

1. Género: Masculino\_\_\_\_\_ Femenino\_\_\_\_\_
2. Edad: \_\_\_\_\_
3. Años de experiencia como maestro(a): \_\_\_\_\_
4. Región Educativa donde trabaja:\_\_\_\_\_
5. Nivel Académico alcanzado: \_\_\_\_\_ Bachillerato \_\_\_\_\_ Maestría \_\_\_\_\_ Doctorado
6. Se encuentra realizando estudios graduados en estos momentos: \_\_\_\_Sí \_\_\_\_No
7. ¿Tiene usted conocimiento del concepto Inteligencia Emocional? \_\_\_\_Sí \_\_\_\_No

ID Number\_\_\_\_\_