

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

**Facultad de Psicología
Departamento de
Psicología Básica**

Juan Rodríguez Corrales

Programa de Doctorado

INTELIGENCIA EMOCIONAL



TESIS

DOCTORAL

2015

Dirigido por:

Dr. Pablo Fernández Berrocal


UMA

**LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: INDUCCIÓN DE
ESTADOS DE ÁNIMO, RESPUESTAS EMOCIONALES Y
COGNITIVAS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
DOCENTES**



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Juan Rodríguez Corrales

 <http://orcid.org/0000-0003-0518-1544>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o
hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la
Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de
Psicología Básica

Dr. Pablo Fernández Berrocal, Catedrático de Psicología Básica
de la Universidad de Málaga,

HACE CONSTAR

Que de acuerdo con lo que regula el Real Decreto 778/1998, de 30 de Abril (B.O.E. 1 de Mayo de 1998), el trabajo de investigación realizado por el Doctorando D. Juan Rodríguez Corrales (D.N.I. 32008319R), bajo mi dirección, con el título: ***“La evaluación del alumnado: inducción de estados de ánimo, respuestas emocionales y cognitivas e inteligencia emocional en docentes ”*** reúne todas las condiciones exigidas para ser aceptado como Tesis de Doctorado, por lo que autorizamos se inicien los trámites para su Defensa Pública.
Málaga, 21 de octubre de 2015.

Dr. Pablo Fernández Berrocal
Director de la Tesis de Doctorado

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, Campus de Teatinos, 29071 MÁLAGA ☎ 952
132631. FAX 952 132631





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

**LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO:
INDUCCIÓN DE ESTADOS DE ÁNIMO,
RESPUESTAS EMOCIONALES Y
COGNITIVAS E INTELIGENCIA
EMOCIONAL DEL DOCENTE**



**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Programa de Doctorado
INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Juan Rodríguez Corrales

2015

DIRECTOR DE LA TESIS

Dr. Pablo Fernández Berrocal

Catedrático de Psicología Básica

Facultad de Psicología. Universidad de Málaga



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*A mi familia, a Pablo y a mis amigos,
por tener conmigo esa magnífica
complicidad en este impresionante
mundo de las emociones.*



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

A Merci, por su paciencia incondicional, por su comprensión y su cariño constante, por estar ahí a cada momento junto a mí aportándome tantos sentimientos positivos, por esas miles de horas que le he restado de nuestro ocio conjunto y que desde aquí prometo recompensar con creces, por su ayuda en los interminables datos estadísticos, en definitiva, por todo.

A Pablo, mi director, por los magníficos conocimientos que me ha transmitido sobre el tema, por su paciencia para conmigo a lo largo de estos años, por su esfuerzo y buen hacer para que la investigación saliera adelante, y hablando de emociones, por algo importantísimo para mí: por su amistad.

A mis hijos, por su apoyo a todo tiempo, a Juan, traductor eficiente y ayudante en las tareas informáticas, a Ana, cómplice en las labores psicológicas y a Carlos, también traductor efectivo y consejero médico. Los tres siempre solícitos a los requerimientos de su padre, escuchantes atentos y entusiastas de los avances de la tesis.

A mi pequeño nieto Raúl, portador de mil ilusiones para seguir adelante. Un tremendo y potente motor que me regala a cada instante energía y vitalidad.

A Fernando Aragón que siempre ha sido un elemento motivador al máximo, aportando sus acertadas visiones pedagógicas, su experiencia como director del C.E.I.P. Pablo Picasso y sus consejos sobre legislación educativa, por su ayuda en el trabajo de campo junto con Estefanía, organizadora eficiente de tantos aportes a los experimentos, especialmente en la grabación de los vídeos de alumnos de Primaria. Está claro que los dos han vivido estas investigaciones como si fuesen suyas.

A Harry, que ya pasó por aquí, por sus visiones acertadas de problemas complejos surgidos en la investigación, siempre dándole mil vueltas hasta su solución aunque estuviese inmerso en otras tareas, por sus consejos y sus correcciones acertadas y precisas.

A Fernando Barragán, por motivarme en estos orbes académicos, porque me aportó mucho con sus reflexiones, su larga experiencia universitaria y sus correcciones.

A Francisco con quien tuve el honor de colaborar en una fantástica aventura académica que fue todo un éxito y que tiene su lugar en la historia, aunque se negó por razones de política de estado equivocada.

A Álvaro con quien compartí tiempos académicos muy gratos y también el final de su tesis, y ahora (historias gratas del destino), él comparte plenamente el final de la mía.

A Alfonso Vera, por su ayuda inestimable en esos complicados mundos estadísticos. Al final es el responsable de que me llegara a entusiasmar analizando datos en el SPSS.

A Marco, corrector eficiente y siempre motivador, al que espero ver pronto inmerso en su tesis.

A Curro, el director del CEP Algeciras-La Línea, por su inestimable ayuda en la configuración de tantos grupos de profesores que han recibido formación sobre Inteligencia Emocional. Igualmente a todos/as mis compañeros/as asesores/as por estar siempre solícitos a mis requerimientos.

A Salvador, el director del I.E.S. Antonio Machado y a su vicedirectora Loreto, cuyas aportaciones en el trabajo de campo han sido relevantes, sobre todo en la grabación de los vídeos de alumnos de Secundaria.

A dos mujeres muy eficientes en sus respectivas secretarías, por su constante apoyo y buen hacer: Carmen Puertas en el CEP y Ana Belén Rodríguez en la Facultad.

A los más de mil profesores y profesoras que participaron voluntariamente en estos estudios, sin esperar nada a cambio, entusiasmados por la creación de conocimiento en pro de la educación, dando valor a la profesión, sin cuyo concurso nada de esto hubiese sido posible.

Y muy en especial...

A mis padres, dos sabios, un carpintero y una ama de casa que me socializaron muy bien en el extraordinario mundo de las emociones y supieron poner en mí los valores necesarios para configurar positivamente mi vida.

ÍNDICE



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

I INTRODUCCIÓN	21
<i>TEORÍA</i>	
II ASPECTOS TEÓRICOS	27
2.1. El constructo Inteligencia Emocional	27
2.2. La medida de la IE	40
2.3. La IE de los docentes	46
2.4. Respuestas emocionales, funcionamiento cognitivo e IE	53
2.4.1. <i>Efectos de las emociones en la cognición</i>	53
2.4.2. <i>IE y estados de ánimos positivos y negativos</i>	56
2.4.3. <i>Cognición, emoción e IE</i>	59
2.5. La evaluación de los alumnos: aspectos cognitivos y emocionales del docente	64
2.6. La inducción de ánimo	74

<i>2.6.1. Procedimientos de inducción de estados de ánimo</i>	74
---	----

<i>2.6.2. El cine como herramienta de inducción de ánimo</i>	76
--	----

INVESTIGACIÓN

III OBJETIVOS E HIPÓTESIS	83
----------------------------------	----

3.1. Objetivos	83
----------------	----

3.2. Hipótesis	84
----------------	----

IV TRABAJO EMPÍRICO

4.1. Estudio 1	89
----------------	----

<i>4.1.1. Introducción</i>	89
----------------------------	----

<i>4.1.2. Método</i>	91
----------------------	----

<i>4.1.3. Participantes</i>	93
-----------------------------	----

<i>4.1.4. Medidas</i>	93
-----------------------	----

<i>4.1.5. Procedimiento</i>	96
-----------------------------	----

<i>4.1.6. Análisis estadístico</i>	99
------------------------------------	----

<i>4.1.7. Resultados</i>	99
--------------------------	----

<i>4.1.8. Discusión, limitaciones y conclusiones</i>	105
--	-----

4.2. Estudio 2	115
4.2.1. <i>Introducción</i>	115
4.2.2. <i>Método</i>	118
4.2.3. <i>Participantes</i>	118
4.2.4. <i>Medidas</i>	119
4.2.5. <i>Procedimiento</i>	121
4.2.6. <i>Análisis estadístico</i>	123
4.2.7. <i>Resultados</i>	124
4.1.8. <i>Discusión, limitaciones y conclusiones</i>	130
4.3. Estudio 3	141
4.3.1. <i>Introducción</i>	141
4.3.2. <i>Método</i>	145
4.3.3. <i>Participantes</i>	146
4.3.4. <i>Medidas</i>	146
4.3.5. <i>Procedimiento</i>	152
4.3.6. <i>Análisis estadístico</i>	157

4.3.7. <i>Resultados</i>	158
4.3.8. <i>Discusión, limitaciones y conclusiones</i>	166
V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES	179
5.1. <i>Discusión general</i>	179
5.2. <i>Limitaciones y posteriores investigaciones</i>	187
5.3. <i>Conclusiones generales</i>	189
VI REFERENCIAS	195
VII ANEXOS	225

I INTRODUCCIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

INTRODUCCIÓN

Contaba el mito que en la Grecia Clásica, Apolo, dios del pensamiento reflexivo y lógico, del absoluto control emocional y de la rica vida interna y, por tanto, de todo lo que implica la razón en su más amplio espectro, dio muerte a la serpiente Pito para apoderarse de su sabiduría y así ser él quien presidiera el Oráculo de Delfos. Desde entonces y por los tiempos de los tiempos, fue su custodio. En contraste a este dios de la luz, apareció su hermano Dionisio, dios embargado a perpetuidad de emociones sin límites, deleite de sentimientos e impulso de los sentidos. Dios hábil para vivir intensa y alegremente la vida. Dioses contrapuestos y situados cada uno en un extremo, el primero, el de la razón y, el segundo, el de la emoción, de lo puramente cognitivo a lo sentimental. Sin embargo, los antiguos griegos pensaban en ellos como complementarios, como dos dioses hermanos bien compenetrados hasta tal punto que, cuando en los largos inviernos, Apolo viajaba a la Hieperbórea, el misterioso paraíso más allá de Tracia, donde sus altos, rubios y hermosos habitantes le rendían culto como único dios, dejaba confiado la custodia del Oráculo de Delfos a Dionisio, que cumplía perfectamente con su misión de guardián hasta la vuelta del dios del esplendor.

El equilibrio y las alteraciones persistentes entre lo “Apolíneo” y lo “Dionisiano”, entre razón y emoción, identifica perfectamente al género humano.

Conscientes de esa dualidad y, a la vez, de esa complementariedad y de las constantes interacciones entre lo cognitivo y lo sentimental, intentamos investigar en esta tesis esas conexiones sobre unos grupos numerosos de profesores pertenecientes a las diversas etapas de enseñanza no universitaria.

En una primera aproximación y a manera de resumen, se examinaron a través de tres estudios los efectos de la inducción emocional obtenida mediante la proyección de segmentos de películas, valorados tras la aplicación de un cuestionario. Con anterioridad, se habían establecido 4 condiciones experimentales (Alegría, Tristeza, Ira y Neutro) y se les había medido el desarrollo de su Inteligencia Emocional (IE) utilizando pruebas de autoinforme y/o habilidad. Asimismo, se constató la influencia de las emociones en una tarea cognitiva consistente en la evaluación de un texto o de un alumno que exponía oralmente una unidad didáctica. Por último, se comprobó si los subfactores y/o la IE total (o sus ramas) podían moderar la reactividad emocional y/o influenciar directamente en la tarea de evaluación. Los resultados mostraron que tras la inducción de ánimo quedó afectado significativamente el estado emocional de los docentes y que las emociones positivas tenían efectos en una mejor realización de las tareas de evaluación. Hubo también interesantes hallazgos significativos respecto a la moderación de la IE sobre la reactividad emocional y la influencia positiva en la tarea de evaluación en subfactores y la IE total y sus ramas, con independencia de lo provocado por las condiciones experimentales.

Estos resultados obtenidos sugieren la importancia del estado anímico positivo y del desarrollo de la IE en los docentes ante las tareas de evaluación del alumnado.

Los tres estudios presentados tienen una doble característica. De una parte, son independientes, puesto que en la segunda mitad de cada uno de ellos se analiza la IE desde el punto de vista del autoinforme (Estudio 1), de las pruebas de habilidad (Estudio 2) o de ambas conjuntamente (Estudio 3), aunque en las primeras tengan los tres los elementos comunes de los análisis de la inducción emocional y la influencia de las emociones en una tarea cognitiva como es la evaluación del texto escrito o del alumno (de ahí que se repitan los planteamientos en la primera mitad de los tres estudios). Y de otra parte, son consecutivos en el tiempo y progresivos porque los diseños fueron sucediéndose ante los interesantes hallazgos significativos que se iban encontrando, creándose motivaciones que indujeron a la necesidad de abundar más sobre las relaciones de la IE de los profesores y otras tareas de la docencia como es la de evaluar a sus alumnos.

A lo largo de varios cursos escolares han participado en el trabajo de campo un total de 1.095 profesores y profesoras, correspondiendo en número de 1.014 los que realizaron las pruebas y 81 los que ejercieron de expertos en los dos juicios establecidos. Salvo los expertos, que participaron en el trabajo empírico desde sus respectivos centros educativos, todos los profesores acudieron voluntariamente a actividades de formación sobre el tema IE y

Educación programadas por un Centro de Profesores, acumulando un total de más de 15.000 horas de formación en 54 actividades formativas (cursos, jornadas y grupos de trabajos). En el transcurso de estas actividades, los profesores realizaban las pruebas de los tres estudios. De los 1014 docentes se eligieron aleatoriamente mediante sorteos a 600, 200 por cada estudio, quedando el resto disponible para futuras investigaciones.

TEORÍA

II ASPECTOS TEÓRICOS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

2. ASPECTOS TEÓRICOS

2.1. El constructo **Inteligencia Emocional**

El constructo IE nace en la última década del S. XX (Salovey y Mayer, 1990) ante la necesidad de dar respuestas a sólidas interrogantes como las que siguen: ¿cuál es la causa por la que ciertas personas superan mejor que otras las situaciones de la vida cotidiana? ¿Por qué muchas personas sobredotadas intelectualmente tienen menos éxito profesional que otras de mediana inteligencia cognitiva? ¿A causa de qué procesos algunas personas poseen mayores habilidades sociales y manejan mejor su vida emocional, teniendo como consecuencia un mayor encaje social y/o un mayor éxito profesional?

Por lo general, en el lenguaje cotidiano, aún hoy se habla del concepto inteligencia como algo único, como una característica indivisible de un determinado ser humano. Con esta forma de hablar sobre la inteligencia, se refieren a un solo proceso cognitivo capaz de ser medido con la ayuda de instrumentos estandarizados: los famosos tests de inteligencia (Aiken, 2003), cuyo uso fue notable en estados Unidos de Norteamérica y Europa hasta bien entrada la segunda mitad del S. XX. A través de esta concepción dominante de medida, en forma numérica mediante el Cociente Intelectual (CI) formulado por Stern (1912), se intentaba etiquetar tanto a alumnos en los centros de enseñanza como a trabajadores en las empresas o soldados en los ejércitos, catalogando mediante el CI si el sujeto en cuestión tenía una

inteligencia media o normalizada, superior o, por el contrario, deficiente. En este sentido, una muy alta puntuación en el CI de un niño, suponía un indudable éxito en los estudios y posteriormente en el desarrollo de su vida laboral y personal. Es evidente que esto no es siempre así.

A finales de los ochenta los investigadores cognitivos empezaron a plantearse las interacciones entre los distintos procesos de la cognición e incluso, entre emoción y pensamiento y, simultáneamente, se fue abandonando el concepto de inteligencia única por el de un conjunto de habilidades o competencias mentales. En este contexto, Gardner (1983) reformula el constructo inteligencia a través de su teoría de las “Inteligencias Múltiples”. En numerosas publicaciones posteriores, como “Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica (1995), sigue analizando el hecho de que los seres humanos poseen varios tipos de inteligencia o capacidades con posibilidad de ser perfeccionadas mediante una adecuada educación, siendo cada una de ellas relativamente independiente de las otras. Al concretar Gardner a cada inteligencia como una capacidad, la convierte en una serie de habilidades que se pueden desarrollar mediante la enseñanza. Sin embargo, no niega la importancia del componente genético de cada una de estas inteligencias.

Este autor propone en su Teoría de las Inteligencias Múltiples siete tipos de inteligencias y actualmente las amplía en dos más, la inteligencia naturalística y la inteligencia espiritual (Gardner, 2007). En su conjunto, son las siguientes:

Inteligencia lingüística o verbal. Es la capacidad de pensar en palabras y de manejar y servirse del lenguaje en sus vertientes de comprensión, expresión y entendimiento de significados complejos. Presenta un mejor desarrollo en docentes, políticos, escritores, abogados, periodistas, etc.

Inteligencia lógica-matemática. Supone la capacidad de razonamiento lógico y es utilizada para alcanzar el éxito en la resolución de problemas matemáticos y lógicos. Es una inteligencia desarrollada por docentes y en todas las disciplinas científicas.

Inteligencia espacial. Asociada a aquellas habilidades que impliquen razonamientos relativos al espacio y a sus dimensiones, creación de imágenes mentales y su reconocimiento. Es la capacidad desarrollada por artistas en general, arquitectos e ingenieros.

Inteligencia corporal-cinestésica. Implica una serie de habilidades sobre el control físico mejorado, coordinado, fuerte, equilibrado y flexible para conseguir la optimización en la ejecución del movimiento corporal. Propia de deportistas, bailarines, etc.

Inteligencia musical. Es la capacidad para exteriorizar y componer todas las formas musicales (interpretación a través de instrumentos y del canto, composición, dirección, etc.). Esta inteligencia la desarrollan músicos, cantantes, compositores, etc.

Inteligencia naturalista. Comprende las habilidades para realizar labores de identificación y clasificación de especies, análisis y conclusiones respecto a la vida a nivel planetaria con fines de

protección y mejora. Desarrollada por biólogos, naturalistas, ecologistas, etc.

Inteligencia existencial o espiritual. Implica la capacidad de autorreflexión sobre temas y perspectivas trascendentales de la existencia humana y su conexión con el mundo espiritual. Desarrollada por religiosos, filósofos y mentores espirituales.

Una vez distinguidas estos siete tipos de inteligencia, Gardner (1983) hace notar lo que denomina las inteligencias personales y dice de ellas que el resto de las tratadas en la Teoría, han podido ser analizadas y estudiadas de forma independiente y, sin embargo, en estas dos, aunque podrían describirse por separado, llevarlo a cabo podría suponer cierta duplicación de los conceptos que las definen. Además, en circunstancias normales, a un determinado sujeto le sería difícil desarrollar una sola de estas inteligencias sin la otra. Las inteligencias personales se subdividen en dos capacidades:

Inteligencia intrapersonal. En congruencia con las emociones y sentimientos, el ajuste psicológico y relacionada con la toma de decisión, la integridad personal y el altruismo. Supone el entendimiento de sí mismo, la autocomprensión, el autoconcepto y la autoestima.

Inteligencia interpersonal. Está relacionada con el establecimiento de relaciones sociales eficaces con los demás. El desarrollo de estas destrezas permite una comunicación fluida con el otro o con los grupos del entorno, comprendiendo y manejando sus características para

ocupar distintos roles, utilizando para ello habilidades sociales (empatía, escucha activa, asertividad).

Mayer y Salovey (1997) afirmarían que una de las inteligencias personales de Gardner, la interpersonal, se parece en su conceptualización a la IE. No obstante, ambos consideran que su Teoría, aunque elegante, atractiva y llena de sentido cultural y correspondencias con lo conocido de las estructuras cerebrales humanas, aún no se ha demostrado empíricamente. En este sentido, muchos autores critican la falta de evaluación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Por ejemplo, Larivée (2007) hace una revisión de investigadores que reprueban esta ausencia de evidencias experimentales. Incluso se tacha a la Teoría de ser más política que científica, en el sentido de que ha sido utilizada por los gobiernos de los países industrializados. No obstante, a pesar de que no se ofrece una validación sólida del modelo, la teoría de Gardner ha tenido, y sigue teniendo en la actualidad, una gran trascendencia en educación al conceder el grado de inteligencia a otras habilidades, rompiendo así el molde de la escuela tradicional volcada en el concepto de una única inteligencia medible. Esta circunstancia ha generado en los sistemas escolares de los países avanzados una gran variedad de materiales pedagógicos y escuelas especializadas para desarrollar con éxito las distintas habilidades de los alumnos derivadas de la Teoría.

Poco después de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, sería introducido en el ámbito académico el término IE (Salovey y Mayer, 1990) y definido posteriormente como “La habilidad para controlar los

sentimientos de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno” (Salovey, 2007).

Sin embargo, fue Goleman quién popularizó la expresión en 1995 en su obra “Inteligencia emocional”, *best seller* que rápidamente dio la vuelta al mundo y captó la atención de los medios de comunicación (ya globalizados), de los investigadores y del público en general. Quizá el éxito de este autor puede radicar en el acierto de la expresión IE que resulta más comercial que otras posibles denominaciones. El término “inteligencia” es algo deseable para todos los humanos porque implica habilidad, competencia, facilidad y logro, y la expresión “emocional” induce a la pasión, a la posibilidad de sentir y disfrutar, al control y a la utilización de lo más íntimo de cada uno de una manera libre e igualadora. Así, en la década de los noventa, con estos valores reconocidos por nuestra cultura actual se generó un interés inusitado por la IE que aún permanece. En este sentido, Mora y Ruiz (1999), plantearon que existen bastantes elementos en la concepción de inteligencia en la obra de C. E. Spearman y lo compararon con algunas conclusiones de Goleman, preguntándose por qué estas conexiones entre inteligencia y emoción no se plantearon a nivel general en su momento histórico y sí ocurrió en el de Goleman. Comentaron que una de las respuestas podía ser, además de que las ideas científicas necesitan para su desarrollo un respaldo social conveniente, que al término del S. XX la gran profusión de ideas sobre el constructo inteligencia, debilitara en cierta forma el concepto y sufriera un desvío hacia su componente emocional.

Con respecto a las consecuencias que originó a nivel académico este interés mediático, hay que destacar que la IE pasó desapercibida hasta la publicación del libro de Goleman y que éste, a pesar de la divulgación, desnaturalizó el término y lo llevó hacia el terreno de los rasgos de personalidad (Mestre y Fernández Berrocal, 2007), además de dirigirlo hacia el mundo empresarial y de las organizaciones, donde promovió el estudio de la IE, sus alcances y sus beneficios. Por estos motivos cabe pensar que los trabajos de Goleman, a pesar de su gran difusión, no tienen un lugar académico destacado al existir cierta reticencia a considerarlo como un concepto científico y, por tanto, investigable. Probablemente la inquietud académica, traducida en el avance investigador, se haya incrementado a raíz de la reformulación del enfoque del constructo sobre un modelo de cuatro ramas por Mayer y Salovey en 1997, en el que se considera que la IE implica distintas habilidades encuadradas en cada rama. En la conceptualización revisada del constructo creado por ellos mismos, estos autores consideran las cuatro ramas desde la perspectiva ascendente de los procesos psicológicos más básicos hacia los más complejos, partiendo de una simple percepción emocional (rama 1ª), hasta llegar a una complicada reflexión que comporta el manejo de las emociones (rama 4ª). Igualmente, contemplan cuatro habilidades esenciales para cada una de las cuatro ramas. Dichas habilidades presentan también un orden ascendente, de la primera a la cuarta, siendo la primera la que surge previamente y la cuarta la que se desarrolla más tardíamente. Todo ello dentro de un progreso paulatino hacia una personalidad más formada o desarrollada y en la previsión de que los sujetos de mayor índice de IE realicen progresiones superiores por las distintas

habilidades. El modelo según Mayer y Salovey (1997), queda como sigue:

1ª rama: “Percepción, valoración y expresión de la emoción”.

Comprende las habilidades:

1.1. Darse cuenta de la emoción a través de sus correlatos fisiológicos, los sentimientos y los pensamientos propios.

1.2. Identificar emociones en otras personas, en obras de arte, a través del lenguaje, la música, aspectos y conductas.

1.3. Expresar emociones convenientemente, manifestando las necesidades propias relacionadas con ellas.

1.4. Discernir entre manifestaciones emocionales concretas o indeterminadas, o bien, sinceras o fingidas.

2ª rama: “Facilitación emocional del pensamiento”. Consta de las habilidades:

2.1. Prevaler el pensamiento con el concurso de la emoción al enfocar la atención en la información relevante.

2.2. Producir las emociones, con el contribución de la razón y de la memoria sobre los sentimientos, dadas su intensidad y disponibilidad.

2.3. Favorecer la contemplación de distintos y variados puntos de vista a través de los distintos matices del humor del sujeto, que abarcan desde el optimismo hasta el pesimismo.

2.4. Estimular el afrontamiento diferencial, a través de los estados emocionales, de problemas determinados, como cuando la creatividad y el razonamiento inductivo son facilitados por emociones afines a la alegría.

3ª rama: “Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional”. Se compone de las habilidades:

3.1. Etiquetar emociones y distinguir conexiones entre los vocablos y las mismas emociones, tales como la correlación entre atraer y amar.

3.2. Explicar los significados inherentes a las emociones en cuanto a las relaciones humanas, tales como que una pérdida con frecuencia es seguida de tristeza.

3.3. Entender sentimientos complejos: paralelos de amor y odio, o bien combinados tales como miedo y sorpresa sentidos como temor.

3.4. Advertir las evoluciones entre emociones, tales como de la ira a la complacencia o de la ira a la vergüenza.

4ª rama: “Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual”. Implica las habilidades:

4.1. Estar abiertos tanto a los sentimientos agradables como a los desagradables.

4.2. Reflexionar sobre las manifestaciones o beneficio atribuido de una emoción para atraerla o distanciarse de ella.

4.3. Controlar reflexivamente las emociones respecto a uno mismo y a los demás para examinar como de transparentes, específicas, importantes o sensatas son.

4.4. Regular las emociones tanto las propias como las de los demás, atenuando las negativas y acrecentando las agradables sin contener o aumentar la información que transmiten.

En resumen, una definición que precisa claramente al constructo IE es:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o 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 y Salovey, 1997, p. 5).

Este modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) presenta una serie de ventajas, no exentas de algún inconveniente, respecto a los modelos mixtos (Competencias emocionales de Goleman, 1998, y multifactorial de Bar-on, 1997).

En principio observamos que la autorregulación emocional es un elemento principal en los tres modelos que además comparten la insuficiencia del intelecto para operar de manera óptima sin el concurso de la IE. Sin embargo, aunque en el modelo de habilidad subyace algún inconveniente relacionado con sesgos en sus medidas y ciertos problemas de validación de contenidos y de validez predictiva,

se centra acertadamente en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, utilizando como base teórica la inteligencia cognitiva. Igualmente, los componentes del modelo (las cuatro ramas) están estructuradas para su posterior desarrollo, y quizá lo más positivo, es que se ha creado un modelo conceptual extenso con perspectivas de mejora progresiva en base a futuras investigaciones, donde muchos de sus índices operacionales son la base de la IE (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Por el contrario, los modelos mixtos presentan más inconvenientes, siendo los más significativos su extensa base teórica basada en inteligencias cognitivas y no cognitivas similar a modelos de personalidad, su amplísimo nivel de popularidad y falta de academicismo (Goleman, 1995), sesgos en no reflejar la actualidad y falta de soporte empírico y validación (Gabel, 2005).

Para la presente tesis, se ha elegido dicho modelo de habilidad de Mayer y Salovey y su equipo investigador, puesto que han establecido, a nuestro entender, por una parte las bases más sólidas para cristalizar una acertada perspectiva científica del constructo, y por otra parte, continúan investigando para tratar de dar respuestas coherentes a los recientes problemas que se van añadiendo tras cada nueva visión empírica. En este sentido, Mayer, Roberts y Barsade (2008), hacen una revisión del concepto IE y fundamentalmente los estudios que abordan relación entre las medidas de la IE y los resultados sociales, el rendimiento y el bienestar psicológico y físico. De igual forma, en un estudio más reciente de Brackett, Rivers y Salovey (2011), se hace una revisión general del modelo de habilidad

de la IE y las causas del porqué de la utilidad del modelo en los entornos educativos y laborales.

La evidencia científica refiere que con la llegada del nuevo siglo se ha suscitado mayor interés por la IE dado el aumento de investigaciones sobre el constructo, su medida y sus aplicaciones. En este sentido, se ha desarrollado principalmente en los espacios laboral (liderazgo), educativo (programas para el aumento de la IE) e incluso a nivel del desarrollo de la IE en adultos en general (Fernández-Berrocal y Ramos-Díaz, 2004), aunque también se avanza en otros campos como la psicología clínica, la psicoterapia, la psicología básica y de la personalidad y la psicología de la salud. Abundando más sobre ello, cuando los sujetos tienen un nivel alto de desarrollo de la IE, esta interviene sobre las emociones ejerciendo un efecto moderador que actúa positivamente en el ajuste psicológico. Dicho acomodo se produce tanto en situaciones donde existe mayor abundancia de emociones negativas de lo habitual y donde se necesiten más recursos adaptativos, como en aquellas circunstancias emocionales negativas sobrevenidas en la vida diaria de las personas. Al respecto, podemos encontrar en la literatura científica numerosas investigaciones que aportan hallazgos interesantes sobre el efecto benefactor de una IE desarrollada sobre el estrés y la ansiedad, la depresión y los niveles altos de funcionamiento social, psicológico y físico, originando por consiguiente, una mayor vitalidad y percepción de la salud en su conjunto (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999; Fernández-Berrocal,

Ramos, y Orozco, 2000; Oberst y Lizeretti, 2004). La IE despierta interés en relación con otras muchas disciplinas, como por ejemplo, la diplomacia, donde el manejo emocional y las habilidades sociales son susceptibles de aplicación (Oda, 2014).

Este interés promueve incluso el estudio de la IE dentro de orientaciones actuales de la psicología, como es el caso de la Psicología Positiva. Esta nueva corriente fue definida por Seligman en 1999 como “el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología”. A causa de la orientación tradicional de la psicología, hoy se cuenta con conocimientos sólidos sobre los efectos de las emociones negativas y sobre los llamados trastornos de salud mental y física. En cambio, la finalidad de la *psicología positiva* en el ámbito clínico y de la salud, es estudiar las fortalezas y las virtudes humanas, así como los efectos que éstas tienen sobre los individuos y la sociedad. Uno de los principales aportes de la *psicología positiva* ha sido establecer que el sentimiento de felicidad o bienestar duradero es bastante estable en las personas (Contreras y Esguerra, 2006; Seligman, 2005). Igualmente se estudian las implicaciones de la Psicología Positiva con la IE respecto a la enseñanza (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

2.2. La medida de la Inteligencia Emocional

Es importante distinguir entre la IE rasgo y la IE capacidad (habilidad o ejecución) como dos constructos significativamente distintos. El primero se mide a través de autoinformes, mientras que el segundo se mide a través de tests de rendimiento del sujeto. A pesar de la corta vida del constructo IE, son ya varias las medidas, en uno u otro sentido, que se han puesto a disposición de los investigadores. Extremera y Fernández-Berrocal (2007), hicieron una completa revisión de las que comentamos las más significativas:

De entre las medidas de rasgo destacaremos el *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* de Salovey, Mayer, Golman, Turvey y Palafi (1995), que supuso la primera medida de auto-informe para valorar la IE atendiendo a las directrices del modelo creado por Mayer y Salovey, (1997); Salovey y Mayer (1990). Esta medida se puede contemplar como la primera valoración de la IE en general y particularmente de la IE de rasgo. Esta escala, compuesta por 48 ítems en su versión extensa y respondida sobre una escala Likert de 5 puntos, valora tres dimensiones: Atención a las emociones, Claridad emocional, y Reparación emocional. No supone una evaluación global, ni fue concebida para la representación de todo el dominio muestral de la IE rasgo en toda su extensión, circunstancia que tiene que tenerse en cuenta al interpretar los datos (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007). En España se realizó una adaptación al castellano del TMMS-48, de la que surgió el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) que mantiene las tres dimensiones originales con una

reducción de ítems a la mitad y con propiedades psicométricas y fiabilidad similares. Finalmente, hay que puntualizar que el grupo de Salovey ha señalado, a cerca de la terminología del instrumento, la conveniencia de denominar “índice de Inteligencia Emocional Percibida (IEP)” a las puntuaciones del TMMS para distinguirlas de las de otros instrumentos de medida, ya que a través de éste las personas referencian sus percepciones sobre su propia IE más que los niveles reales de IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

También son frecuentemente utilizadas en la literatura las medidas de la IE rasgo los siguientes:

EQ-i; *Bar-on Emotional Quotient Inventory* (Bar-on, 1997).

SEIS; *Shutte Emotional Intelligence Escale* (Shutte, Malouff, Hall, Hggerty, Cooper, Golden y Dorheim, 1998).

ECI; *Emotional Competence Inventory* (Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999).

Encuadrado dentro de las medidas de habilidad, existe otro instrumento clave muy utilizado por los investigadores de la IE: el *Mayer Salovey Caruso Emocional Intelligence Test* (MSCEIT) de Mayer, Salovey y Caruso (2002). Este test evalúa cuatro dimensiones de la IE a través de 141 ítems: Percepción, Uso o Asimilación, Comprensión y Regulación o Manejo emocional. Es objetivo y fiable (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003), aunque todavía no existen demasiados estudios completos en los que haya sido utilizado

para predecir resultados en distintos ámbitos por el escaso tiempo transcurrido desde su puesta en funcionamiento (Brackett y Salovey, 2007) y algunos autores como Brannick, Wahi y Goldin (2011) señalaron que, a pesar de que la puntuación total es la adecuada, alguna de sus escalas tienen poca consistencia interna. Es una prueba que ha desencadenado un gran debate entre los investigadores que dura ya una década y de la que siguen haciéndose meta-análisis con buenos resultados, al margen de que se proponga incluso reducir de cuatro a tres ramas como mejor ajuste en la estructura del MSCEIT (Fan, Jackson, Yang, Tang y Zhang, 2010), o el empleo de perspectivas más modernas sobre su validación con otros enfoques que expliquen mejor las variaciones observadas entre las ramas (Maul, 2012).

Otras medidas de habilidad utilizadas son:

MEIS; *Multifactor Emotional Intelligence Scale*. Mayer Caruso y Salovey (1998).

EARS; *Emotional Accuracy Research Scale*. Mayer y Geher (1996).

EISC; *Emotional Intelligence Scale for Children*. Sullivan (1999).

Numerosos especialistas coinciden en señalar que el TMMS y el MSCEIT son pruebas que garantizan una evaluación fiable de las distintas dimensiones de la IE. Como aspectos críticos de estas dos pruebas, TMMS y MSCEIT, resaltaremos que algunos estudios han mostrado respecto al TMMS que varios ítems del factor Reparación,

parecen solaparse en cierto grado con otros constructos tradicionales como optimismo, neuroticismo o depresión lo que pudiera generar dudas sobre la validez diferenciadora de esta subescala (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Igualmente, el TMMS no trata el problema de la especificidad situacional, es decir, la habilidad de una persona de regular perfectamente sus emociones en un contexto concreto y en otros no. En cuanto al MSCEIT, se siguen realizando estudios para mejorar la evaluación de esta prueba, como por ejemplo, la investigación realizada por Sánchez-García, Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) sobre las propiedades psicométricas de esta prueba, demostrando tanto la consistencia interna como la validez y fiabilidad de la rama Percepción.

Al margen de considerar que el TMMS, dado que fue creado en 1995 y Mayer y Salovey reformularon el modelo en 1997, necesita una ampliación que cubra la totalidad de las cuatro dimensiones teóricas de la IE formuladas (Extremera y Fernández Berrocal, 2005), parece claro que hay que añadir tanto al TMMS como al MSCEIT, una ampliación de las medidas a grupos de edades más jóvenes, en concreto a edades escolares tempranas por debajo de los 12 años, con la finalidad de proponer programas adecuados para el desarrollo emocional en la escuela.

A pesar de la alta fiabilidad de estas dos pruebas, hay que considerar la cuestión de género. Así, en estudios donde se han utilizado pruebas de habilidad, demuestran que las mujeres valoran los ítems más altos en general que los hombres (Brackett, Mayer, y

Warner, 2004; Mayer et al., 2002; Mayer et al., 1999; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000a; Palmer, Gignac, Manocha y Stough, 2005; Kafetsios, 2004; Day y Carroll, 2004). Igualmente, algunos autores opinan que la edad influye en la puntuación de este tipo de pruebas de habilidad en el sentido de que a mayor edad, la valoración de los distintos items es cuantitativamente mayor (Kafetsios, 2004; Mayer et al, 1999 y Mayer et al., 2002). En una revisión de múltiples autores llevada a cabo por Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008), llegaron a la conclusión de que la diferencia en cuanto a la IE respecto al género tienen su raíz en la desigual educación emocional que reciben las niñas relación con los niños, aunque la tendencia es que en la actualidad se igualen cada vez más ambos sexos a causas de los cambios culturales y educativos en relación al mundo emocional. Por otra parte, estos autores comentan, en torno a la medida de la IE, que la diferencia entre pruebas de autoinforme respecto a las pruebas de ejecución o habilidad estriba en que los hombres perciben una IE superior a la que luego ejecutan y, al contrario, las mujeres perciben una IE inferior de la que resulta después en las pruebas de ejecución. En una investigación más reciente, Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera (2012), observan que aunque el género puede determinar diferencias en la IE, si se tiene en cuenta la edad media en esta relación, estas diferencias pueden disminuir sustancialmente o desaparecer por completo. Además indican que, al margen de la edad, otros factores (cultura, etnia, nivel socio-económico), deben explorarse para esclarecer los mecanismos por los que el género influye en el desarrollo de la IE. Igualmente, Cabello, Navarro-Bravo, Latorre y Fernández-Berrocal (2014), han advertido que las personas

que han realizado estudios universitarios están protegidos por esta circunstancia del posible declive de la IE en adultos mayores cuando son comparados con los adultos mayores con educación primaria o secundaria, o con los adultos más jóvenes de cualquier nivel educativo, lo que implica un factor a tener muy en cuenta el tratarse de profesores que son los protagonistas de la presente tesis.

Además, no es usual que las medidas de autoinforme y de habilidad se correlacionen fuertemente entre sí. Estos resultados discordantes se interpretarían en base a la desigualdad entre las representaciones teóricas de ambas medidas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). También pudiera ser, a tenor de estos análisis, que se estén midiendo aspectos emocionales distintos sobre competencias percibidas y de ejecución (Warwick y Nettelbeck, 2004). Igualmente, se observó que las medidas de autoinforme valoran conductas propias de las personas y presentan conexiones con potenciales emocionales del contexto social, mientras que las medidas de ejecución como el MSCEIT (fundamentalmente en Regulación) lo hacen en torno a las destrezas emocionales y estrategias personales ante conflictos interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En todo caso, dentro de la población de habla española, el TMMS es el instrumento de medición más utilizado para la evaluación de la IE y se ha convertido en la herramienta de referencia para investigar cómo los sujetos integran en su pensamiento la información emocional. Fernández-Berrocal y Extremera (2008), se plantean, a la hora de utilizar el TMMS o el MSCEIT, si adivinar lo que somos es

más importante que lo que pensamos que somos. En este sentido, puede existir en un determinado individuo un desconocimiento de sus capacidades emocionales tal que obtenga una baja puntuación en el TMMS y, sin embargo, consiga una alta puntuación en el MSCEIT de lo que en realidad es su IE. Aquí surge el problema, si esa persona no conoce las habilidades que le proporciona su IE, está claro que no va a utilizarlas en las situaciones reales de la vida cotidiana, por consiguiente es irrelevante si tiene o no dichas capacidades. Como consecuencia, se impone seguir investigando para crear y desarrollar programas que aporten al sujeto una verdadera conciencia individual de sus habilidades emocionales además de su educación en IE.

2.3. La IE de los docentes

Nadie duda ya que educar la inteligencia emocional de los alumnos implica proporcionar habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de éstos. No obstante, se puede pensar que las competencias afectivas y emocionales no son imprescindibles en el profesorado, que es realmente quien tiene que ayudar al alumnado a conseguirlas. Nada más lejos de la realidad. No hay que olvidar nunca que el profesor es siempre un modelo en la enseñanza, para todos los aprendizajes, por consiguiente, igualmente tiene la facultad (la utilice bien o no) de ser un modelo emocional que sus alumnos van a tratar de imitar. Está claro que para enseñar cualquier asignatura, el profesor debe poseer conocimientos, actitudes y estrategias didácticas hacia la enseñanza de esas materias, por tanto, las habilidades emocionales,

afectivas y sociales que el profesor debe incentivar en el alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo de docentes que dominara dichas capacidades.

Hay que significar también que, con toda seguridad, la adquisición de competencias respecto a las emociones se trabaja poco en el mundo escolar y su didáctica es la menos conocida, de aquí la necesidad de construir centros educativos emocionalmente inteligentes que tengan como objetivo educar a nuestros alumnos en una serie de habilidades emocionales que, como se ha demostrado empíricamente, tienen impacto positivo en el rendimiento académico, en la calidad de las relaciones sociales, en el ajuste psicológico, y algo muy significativo: mejoran la convivencia en las escuelas, evitan la violencia y dotan a los alumnos de herramientas para una mejor gestión emocional. En este sentido, Emberley y Pelegrina (2011) proponen la necesidad de educar por parte de los padres en emociones positivas frente a las interacciones entre padres e hijos emocionalmente negativas que podrían incrementar las disposiciones constitucionales de los niños con conductas difíciles. También, Campos, Emberley y Pelegrina (2013), señalan que ya algunos profesores (sobre todo en IES) utilizan metodología desde la educación emocional para paliar las conductas desafiantes y agresivas en clase. Igualmente, Barragán (2006), en una revisión de proyectos europeos para la prevención de la violencia para el desarrollo de programas educativos contra la violencia de género, trata de desligar la masculinidad patriarcal de la violencia de género proponiendo opciones como la educación emocional, la resolución de conflictos y la cultura de paz.

Por fortuna, son ya muchos investigadores los que trabajan en torno a esa necesidad de introducir la IE en la educación (Agnoli, Mancini, Pozzoli, Baldaro, Russo, y Surcinelli, 2012; Bisquerra, 2000, 2002, 2006; Bisquerra y Pérez, 2007; Brackett et al. (2011); Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013; Di Fabio y Kenny, 2011, 2012^a, 2012^b, 2015; Diekstra, 2008; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda 2008b; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009; Pool y Qualter, 2013). Al mismo tiempo se elaboran cada vez más programas eficaces para desarrollar la IE y la educación emocional en los alumnos, aunque desafortunadamente no son tantos los centros educativos que luego los ponen en práctica (Bisquerra, 2009; Bisquerra, 2012; Brackett y Caruso, 2007; Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Carpena, 2003; Díaz y Barragán (2015); García-Navarro, 2012; GROPE, 2009; López, 2011; Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Soldevila, 2009).

Sin embargo, no encontramos en la literatura científica demasiados estudios dedicados al desarrollo de la IE en docentes a fin de que estos puedan obtener mejoras en el desempeño cotidiano de la profesión (Bisquerra, 2005; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006), no obstante, hay que señalar que autores interesados en este tema, como Fernández-Berrocal y Ramos-Díaz (2004), han creado un manual práctico para el desarrollo de las habilidades emocionales en los adultos que bien podría constituir la base de un programa de intervención para docentes.

Pero existen otras razones por la que el profesorado tendría que incorporarse a la tarea de desarrollar su propia inteligencia emocional. En tal sentido, numerosas investigaciones están demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan afrontar con mayor éxito los contratiempos y el estrés laboral al que se enfrentan diariamente los docentes dentro del contexto educativo. De los resultados obtenidos en dichas investigaciones se desprende que existe asociación entre IE, factores de riesgos psicosociales laborales y *burnout*. Así, el agotamiento emocional, uno de los síntomas graves del síndrome del agotamiento o desgaste profesional, se relaciona con atención a los sentimientos, despersonalización a reparación emocional de forma inversa, y logro personal a claridad emocional y reparación emocional en un sentido positivo (Vera, Cancino, Ravanal, Carrasco, Contreras y Arteaga, 2007). De igual forma se constató la importancia que tienen la IE percibida y ciertas habilidades de afrontamiento como la eliminación de pensamientos en la aparición del *burnout* y el desajuste emocional en docentes de Enseñanza Secundaria (Extremera et al., 2003). En cuanto al estrés académico, se correlacionaron positivamente mayores niveles de eficacia académica a mayor desarrollo de la IE (Extremera, Durán y Rey, 2007). En resumen, trabajar ciertas habilidades para adquirir una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás ayudará al propio docente a adquirir más destrezas para afrontar el estrés que genera la enseñanza (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En la misma línea de investigación, otros autores como Chang (2009); Pena y Extremera (2012) y Pena, Rey y Extremera (2012), han analizado la IE y sus repercusiones sobre el

estrés laboral en el profesorado, creando y ampliando conocimiento sobre el tema.

Pese al beneficio de la IE en el docente visualizado en todo lo expuesto anteriormente, la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en el terreno del mundo emocional, lamentablemente deja mucho que desear. Sólo hay que revisar los programas de los estudios de acceso para observar una carencia casi total en los currículos.

Así, los docentes tendrían que aprender el conjunto de habilidades que supone un buen desarrollo de la inteligencia emocional propia a través de la formación continua. Y tienen que hacerlo sencillamente por lo que ya se ha comentado anteriormente: porque el aula supone el modelo de aprendizaje socio-emocional de mayor relevancia para los alumnos y el profesor es el espejo donde ellos se van a mirar día tras día.

Pero, ¿cómo se puede formar a los docentes en Inteligencia Emocional?

Mejorar el desarrollo de la IE en el profesorado es una tarea tanto de la Administración Educativa como del propio docente ya que la formación continuada es voluntaria en nuestro país. En la práctica se puede utilizar el formato de curso, tradicional presencial o mixto (con una parte del horario mediante *on line*). Sin embargo, probablemente resulte más cómodo para el profesorado el formato de formación en centro. Se trata de una modalidad formativa mixta

consistente en grupos de trabajo con asesoramiento externo, es decir, con el apoyo de unas ponencias (entre 3 y 4), realizadas en el propio centro educativo donde se constituye el grupo de trabajo, de 3 horas de duración cada una y un uso directo y constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El tiempo de duración de la actividad es de un curso escolar completo. Es evidente que ello implica un compromiso de formación del profesorado en este sentido. Por fortuna la respuesta de los docentes hacia un perfeccionamiento en el terreno emocional es sorprendente. Todas las actividades de formación respecto a este tema convocados por los Centros de Profesores suelen tener más enseñantes inscritos que plazas ofertadas. Es, por tanto un tema que motiva al profesorado y todas estas modalidades formativas (cursos, jornadas y formación en centro o grupos de trabajo) cubren aceptablemente los objetivos. Aquí procede romper una lanza por la formación, en general, del profesorado. La formación continua docente se realiza generalmente en horario no laboral, lo que significa un claro valor añadido a la profesión puesto que en cualquier empresa sus técnicos se reciclan siempre en horario de trabajo.

Nosotros tuvimos la oportunidad de realizar todos los tipos de formación antes comentados durante varios cursos escolares, lo que coincidió con el tiempo de realización de la presente tesis ya que paralelamente, se realizaba el trabajo de campo dentro de una de estas actividades formativas, preferentemente tras la constitución de numerosos grupos de trabajo con asesoramiento externo. Se trataba de ir un poco más allá, de implicar a unos grupos de profesores en el estudio y la asimilación de habilidades emocionales durante todo un

curso escolar en una actividad de formación continua que presenta una serie de ventajas sobre otras. En este sentido, la elección de un tema de mucho interés entre el profesorado como es la IE, el continuo asesoramiento externo y las aportaciones de material que favorecen la motivación del profesorado durante largo tiempo, suponen estímulos positivos constantes en los docentes ya que, por una parte, el profesorado puede rentabilizar el tiempo gastado en la realización de la actividad en una doble vertiente al tratarse de IE, respecto a la vida escolar y respecto a su vida particular, incluyendo además prácticas dirigidas al propio profesorado y al aula que hace más positiva esta actividad formativa. Por otra parte, el ofrecimiento del proyecto completo, los materiales de trabajo y la explicación de contenidos establece una línea base sobre la IE, más asequible a la hora de formar los grupos puesto que se comienza ya de un trabajo preestablecido y se pueden seguir elaborando unos materiales aprovechables, incorporando al tema IE opiniones y características distintas. En definitiva, en esta forma de trabajo es más fácil manejar el conocimiento respecto al tema que, por añadidura, puede prevalecer, extenderse y optimizarse gracias a la utilización de las TIC, lo que permite a los componentes de estos grupos de trabajo sobre IE, no sólo difundir ese conocimiento sobre el mundo emocional entre sus integrantes, sino también crearlo, a través de sus espacios de participación (foros, espacios virtuales de documentación, videoconferencias, etc.) y transferirlo mediante páginas públicas a toda la comunidad educativa. Nosotros propusimos esta modalidad formativa en una ponencia en el Congreso Nacional de Mérida sobre

Inteligencia Emocional en el Ámbito Educativo (Rodríguez-Corrales y Ruiz-Aranda, 2011).

Es obvio que los docentes para enseñar habilidades emocionales, primero tienen que aprender a despertar y desarrollar las suyas propias. Un mecanismo inherente a la profesión es darles forma didáctica a todos aquellos conocimientos y habilidades que un profesor adquiere. El proceso suele ser bastante inmediato. El profesor aprende, construye en sí conocimiento y rápidamente lo transmite y enseña. Un método formativo aceptable para adquirir esas habilidades emocionales que luego transmitirá a sus alumnos puede ser este que se acaba de exponer.

2.4. Respuestas emocionales, funcionamiento cognitivo e Inteligencia Emocional

2.4.1. Efectos de las emociones en la cognición.

Se han realizado numerosas investigaciones hasta la fecha entre poblaciones diversas y entre una gran variedad de grupos de edades sobre los efectos de las emociones en la cognición (Ashby, Isen, y Turken, 1999; Aspinwall, 1998; Ferraro, Rey, Ronning, Pekarski, y Risan, 2003; Forgas, 1998; Forgas, Burnham y Trimboli, 1988; Fredrickson, 1998, 2000, 2002; Isen, 1984, 1985, 1990, 1999; Olafson y Ferraro, 2001; Schwarz y Clore, 2003). A tenor de todos estos análisis, se puede concluir, que las emociones afectan al funcionamiento cognitivo (Fiedler, 2000). Está ya, por tanto,

suficientemente demostrado que las emociones producen interferencias en los procesos cognitivos. Este cruce entre lo cognitivo y lo emocional va a depender del tipo de estado de ánimo que tenga el sujeto en el momento de la realización del acto cognitivo.

Si hacemos una primera aproximación teórica, distinguiendo entre emociones positivas y emociones negativas, encontramos en varios estudios que las emociones positivas afectan al funcionamiento cognitivo general, es decir, el funcionamiento cognitivo mejora después de producir emociones positivas, comparándolo con el efecto de las emociones negativas (Hasher, Rose, Zacks, Sanft, y Doren, 1985; Isen, 1984, 1985, 1999; Isen, Johnson, Mertz, y Robinson, 1985). Otros estudios, sin embargo, han demostrado que las emociones tienen un efecto diferencial, dependiendo del contenido de la tarea y el tipo de la emoción que ha sido obtenida como respuesta. Por ejemplo después de obtener emociones positivas, la información con contenido positivo se aprende mejor que la información negativa (Bower, 1981; Bower, Monteiro, y Gilligan, 1978; Niedenthal, Setterlund, y Jones, 1994).

Existen también evidencias empíricas para la idea de que las emociones afectan a las estrategias usadas en el procesamiento cognitivo (Gasper y Clore, 2002).

Atendiendo a una perspectiva teórica más amplia, Isen (1984, 1985, 1999) explica el proceso a través del cual las emociones afectan al proceso cognitivo desde un enfoque “emoción como lo principal”. Esta perspectiva se deriva en otros modelos, siendo interesante la

visión del efecto asimétrico de las emociones positivas y negativas en la cognición (Isen, 1984, 1985, 1999). En consecuencia, con la emoción positiva aparecen una amplia gama de emociones y asociaciones (Foder y Greenier, 1995; Isen, Daubman y Nowicki, 1987) que están bien conectadas entre sí, causando la activación, lo que ocurre conjuntamente en varias áreas. Esto hace que la información esté accesible y permita una rápida y eficiente recuperación de los conceptos y entidades de conocimiento de varios dominios. Por tanto, tras surgir las emociones positivas, se puede esperar un incremento en el rendimiento de un amplio rango de funciones cognitivas.

Por el contrario, las emociones negativas son específicas y, por tanto, activan una estrecha estructura cognitiva en la cual el nivel de organización interna es bajo, y los conceptos están pobremente conectados (Isen, 1985, 1990, 1999).

Por otra parte, el modelo de “emoción como información” se centra en los efectos de los estados emocionales en el estilo cognitivo (Fiedler, 2000). Según esta perspectiva (Schwarz y Clore, 1983), las emociones influyen en cómo usan los individuos la información activada en la memoria (no en términos de lo que viene a la mente, sino en términos de si la idea debería ser utilizada o no). Comparados con los individuos en un estado de ánimo triste, los individuos que están en un estado de ánimo feliz son mejores realizando tareas que implican un pensamiento generativo global y que requieren un gran número de soluciones posibles para una pregunta o problema

particular. En contraste, los individuos con un estado de ánimo triste son mejores en tareas que requieren precisión, y prestan más atención a los detalles (Gasper, 2004).

Más recientemente, se sigue investigando sobre las repercusiones de las emociones en la cognición, este es el caso de la investigación que fue realizada por Blau y Klein (2008), donde encontraban una mejoría importante en el funcionamiento cognitivo de niños de educación infantil tras la inducción de emociones positivas y negativas mediante películas para niños que proporcionaban estímulos felices y tristes. Posteriormente, los niños realizaron unas pruebas de procesos cognitivos consistentes en la resolución de sencillos problemas. Los hallazgos fueron significativos, mejorando las respuestas en función de un mejor uso de las estrategias cognitivas después de la inducción de emociones felices frente a las tristes. Otras investigaciones actuales son los dos estudios que realizaron Brackett, Floman, Asthon-James, Cherkasskiy y Salovey, (2013), que no solo investigaron las implicaciones del mundo emocional en las prácticas docentes, sino también realizaron hallazgos empíricos que demuestran la influencia de las emociones positivas y negativas de los propios profesores en una tarea cognitiva fundamental de este colectivo como es la evaluación de los alumnos.

2.4.2. IE y estados de ánimo positivos y negativos.

De los numerosos análisis efectuados al respecto, se deduce que existe una fuerte relación entre la IE y los estados de ánimo positivos y negativos en la vida cotidiana (Goldman, Kraemer, y Salovey, 1996;

Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 1995; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Desde los primeros estudios experimentales diseñados para confirmar esta relación, ha habido un gran debate sobre los mecanismos subyacentes responsables de esta correspondencia (Salovey et al., 2002; Schutte, Malouff, Simunek, Hollander, y McKenley, 2002). Sin embargo, han sido escasos los estudios que han investigado la influencia de la IE en la respuesta emocional en el contexto del laboratorio (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002). Estas investigaciones exploraron la reactividad y la recuperación a la inducción de estado de ánimo usando diferentes estímulos emocionales como escenas de vídeos o el método Velten (Salovey et al., 1995; Schutte et al., 2002).

En su estudio, Salovey et al. (1995) no esperaban encontrar diferencias en la respuesta afectiva ente los participantes inmediatamente después de la inducción de un estado de ánimo tranquilizante. A pesar de esto, los resultados mostraron que los sujetos que obtenían alta puntuación en Reparación (*Repair*) eran los que menos se inquietaban. Además, Schutte et al. (2002) administraron la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (*Positive and Negative Affect Schedule, PANAS*. Watson, Clark y Tellegen, 1988) y encontraron que los individuos con mayor IE mostraban un menor descenso en el estado de ánimo positivo después de una inducción de estado de ánimo negativo, y el aumento de estado de ánimo positivo era mayor al inducir estados positivos. Estos estudios apoyan la conclusión de que la IE puede moderar la reactividad emocional a la

inducción del estado de ánimo. A pesar de ello, otros estudios con distintas condiciones de inducción de estados de ánimo a veces no muestran ninguna diferencia entre personas con alta o baja IE. Por ejemplo, Ciarrochi et al. (2001), utilizando tres condiciones de inducción de estados de ánimo (positiva, negativa y neutro), encontraron que la inducción de estados de ánimo tenía un efecto similar en participantes con regulación emocional tanto baja como alta. Sin embargo, estudios posteriores han arrojado resultados diferentes. Específicamente, Petrides y Furnham (2003), investigaron si las personas con alta IE podrían ser más receptivas a las condiciones de inducción de estados de ánimo usando la escala de Perfil de Estados de Ánimo (POMS), (McNair, Lorr y Droppleman, 1992). Los resultados mostraron que el grupo con alta IE obtenía una mayor mejora en el estado de ánimo tras un vídeo alegre que el grupo con baja IE, de acuerdo con Schutte et al. (2002). Por otra parte, los resultados después de un vídeo perturbador fueron inusuales, porque el grupo con alta IE tenía peor deterioro del estado de ánimo que el grupo con baja IE. Petrides y Furnham (2003) discutieron esta asociación entre la IE y la excesiva sensibilidad, y subrayan la potencial debilidad de la reactividad emocional de los individuos con alta IE, en particular, en cuanto a las tareas cognitivas y de tomas de decisión. En un estudio sobre la inteligencia emocional y la recuperación y reactividad emocional en el contexto del laboratorio (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), se evidencia la influencia de la IE en los estados de ánimo positivos y negativos, tras diferentes condiciones de inducción de estados de ánimo. Concretamente en la investigación mencionada se explora si subfactores de la IE como Claridad y Reparación tendrían

influencia o moderarían la reactividad emocional de las personas cuando se inducen diferentes emociones como ira, tristeza o alegría mediante segmentos de películas preparados para tal fin. Los resultados indicaron que la percepción que las personas tienen de sus habilidades emocionales, específicamente Claridad y Reparación, estaban relacionadas con el estado de ánimo anterior y la reactividad emocional.

Ante esta variedad de resultados, se ve la necesidad de seguir experimentando para obtener análisis y conclusiones más exhaustivas.

2.4.3. *Cognición, emoción e IE.*

Como punto de partida señalaremos que la propia definición de IE ya asume una asociación con los procesos cognitivos. Así pues, podemos considerar que la IE está fundamentada en una serie de habilidades a lo largo de sus cuatro ramas que tienen mucho que ver con las atribuciones cognitivas, como por ejemplo, la habilidad para producir, con el concurso de la razón y de la memoria sobre los sentimientos, las emociones, dadas su intensidad y disponibilidad; la habilidad para estimular el afrontamiento diferencial, a través de los estados emocionales, de problemas determinados, como cuando la creatividad y el razonamiento inductivo son facilitados por emociones afines a la alegría, y la habilidad para controlar reflexivamente las emociones respecto a uno mismo y a los demás para examinar como de transparentes, específicas, importantes o sensatas son (Mayer y Salovey, 1997).

En tal sentido, existen un buen número de trabajos empíricos que demuestran el carácter cognitivo de la IE. Para su reseña, se han elegido investigaciones cuyas medidas de la IE se realizan con el TMMS (Mayer y Salovey, 1995; Fernández-Berrocal et al., 2004) y el MSCEIT (Mayer et al., 2002), en consonancia con lo trabajado en la presente tesis. De esta manera, Lopes, Salovey y Satraus (2003), en un estudio donde se medía la inteligencia verbal a través de la Escala de Vocabulario WAIS III del test de inteligencia para adultos Wechsler III (Wechsler, 1999), encontraron correlaciones significativas respecto a la puntuación de la rama de la IE Comprensión emocional (CIEC) medida con el MSCEIT. En otro estudio realizado con estudiantes por Brackett, Mayer y Warner (2004) se encontraron algunas correspondencias significativas y otras cercanas a la significación entre la IE medida a través del MSCEIT y las puntuaciones obtenidas con el Verbal SAT. Bastian, Burns y Nettelbeck (2005), Trabajaron con el test de matrices Progresivas de Raven (Raven, Cort y Raven, 2001) y con el MSCEIT en su puntuación total (CIE) y obtuvieron hallazgos significativos entre la inteligencia cognitiva y la emocional. Así mismo, estos autores en otro estudio, utilizaron los resultados del Test de Asociaciones de Palabras Fonéticas para correlacionarlos con los del MSCEIT en CIE, hallando igualmente significaciones. Mestre, Guil y Mestre (2005), llevaron a cabo una investigación correlacional entre la IE medida con el MSCEIT y la inteligencia cognitiva, al margen de otras medidas, con un grupo numeroso de estudiantes de la ESO y hallaron que las ramas Facilitación (CIEF), Comprensión (CIEC) y Regulación (CIEM) se vinculaban significativamente con aptitudes mentales relacionadas con la inteligencia verbal. Sánchez-

Miranda, Rodríguez-Nieto y Padilla (2007), realizaron una investigación con estudiantes universitarios con la finalidad de establecer correlaciones entre la IE y el rendimiento académico medidos a través del TMMS-24 y los promedios de notas del semestre previo al estudio, llegando a la conclusión de que solo el subfactor Atención se relacionó significativamente, siendo sin embargo, la relación negativa, es decir, a mayor Atención, menor rendimiento académico, posiblemente por sus convergencias con depresión y rumiación. Otero, Martín, León y Vicente (2009), en un estudio con más de 300 alumnos de ESO encontraron relaciones significativas y moderadas entre la IE y el rendimiento académico, utilizando para ello el TMMS-24 y notas medias, número de suspensos y calificaciones en materias básicas. Se comprobaron correlaciones significativas entre la IE medida con el TMMS-24 y el funcionamiento de las redes atencionales de orientación, control cognitivo y alerta, en un estudio llevado a cabo por Pacheco y Acosta (2011) realizado con estudiantes adolescentes, cuyos resultados ponen de manifiesto correspondencias entre el subfactor claridad de la IE y la eficacia de las redes atencionales de control cognitivo y alerta. Marino, Silva, Luna y Acosta (2014), investigaron con estudiantes universitarios con los que se llevaron a cabo medidas con el TMMS-24, con el cuestionario de Fluidez Verbal (PFV) y una tarea cognitiva además de otras pruebas, sometiendo previamente a los participantes a una inducción emocional con escenas de películas en tres condiciones experimentales (asco, diversión y neutro). Se hallaron correlaciones significativas entre las pruebas de capacidades cognitivas y el TMMS en Reparación, mostrando, a juicio de estos autores, que las personas con más

regulación emocional realizaban procesos automáticos que no conseguían de forma consciente. Por último, Lorenzo (2014) en un trabajo de investigación realizado con estudiantes universitarios, donde relacionó el cociente intelectual y la IE medida tanto con pruebas de autoinforme (TMMS-24) como de habilidad (MSCEIT), encontró significaciones en Percepción, Facilitación y Comprensión con el MSCEIT en puntuaciones de rama CIEP, CIEF, CIEC, siendo Comprensión la de mayor significación y, sin embargo, no encontró ningunas relaciones en la medición con el TMMS-24.

Aunque los trabajos empíricos comentados anteriormente demuestran la mayoría de las veces relaciones significativas entre la IE y la cognición en general, los resultados van a depender de los instrumentos de medida utilizados para averiguar el desarrollo de la IE en los sujetos experimentados, es decir, mediante autoinforme o habilidad. Como se ha podido observar, los autores utilizan tanto unas medidas como otras, o las dos en un mismo estudio para establecer comparaciones, sugiriendo con este proceder la dificultad de elección respecto a cuál de ellas les serían más convenientes para probar sus hipótesis o las ventajas e inconvenientes que tienen una y otra con resultados frecuentemente distintos. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004), analizaron con claridad las medidas de la IE mediante autoinforme y habilidad. Estos autores proponen que antes de elegir un sistema de evaluación de la IE u otro, el investigador conozca perfectamente las ventajas y los problemas que pueda presentar el instrumento de medida elegido, la finalidad de la valoración, las particularidades de los sujetos investigados y los

recursos de los que se dispone para llevar a cabo la propia investigación. En una primera aproximación, parten de la base de que, una medición de la IE realizada mediante autoinforme con el TMMS-24, sería más subjetiva y menos directa, puesto que valora cómo una determinada persona observa y entiende su propia IE, por el contrario, una medida efectuada a través de habilidad con el MSCEIT resultaría una valoración más objetiva de las habilidades emocionales y estarían menos intervenidas y segadas por la examen interno y los recuerdos de dicho sujeto. Indican las bajas correlaciones que presentan los dos sistemas de medida de la IE entre sí, bien porque los propósitos iniciales de las pruebas son diferentes, o bien porque valoran habilidades emocionales distintas. Precisan que las medidas de autoinforme valoran bien la IE que el sujeto observa de sí mismo en ese instante, por su sencillez requieren muy poco tiempo de ejecución en el trabajo de campo de la investigación, son muy apropiadas para aplicarlas a grandes colectivos de personas y son muy económicas (el TMMS-24, por ejemplo, está disponible en Internet con su corrección y la autorización de sus autores). Entre sus inconvenientes destacan los sesgos debidos a la memoria, a la adhesión a marcar siempre la misma puntuación con independencia de lo que se pregunte, a la deseabilidad de mejora, a la personalidad del investigado y que también se relacionan, además de con la IE, con otras habilidades como el optimismo, la autoestima etc. En cuanto a las pruebas de habilidad, destacan como ventajas la valoración de una IE más en profundidad, actualizada y con la utilización de estrategias ante problemas emocionales, y la disposición y configuración de fotografías y distintos ítems que descartan prácticamente cualquier sesgo. Entre los

inconvenientes señalan la extensión en cuanto a su aplicación, las instrucciones más complejas para su correcta respuesta, el enmascaramiento de algún índice de la IE con la inteligencia verbal, que se examinan más las estrategias emocionales empleadas que los recursos utilizados por el sujeto para evitarlos cuando los acontecimientos negativos ya están planteados, el uso de bastante material (hojas de respuestas, cuadernillos, fotografías, etc.) y el mayor gasto económico. En este sentido, puntualizan el aspecto económico como posible influyente en la elección del sistema de medida de la IE. El MSCEIT, por ejemplo, solo está disponible mediante compra en determinadas editoriales, donde se adquieren tanto los materiales de aplicación como los métodos de corrección, por lo que en un estudio con un número considerable de sujetos, los gastos son cuantiosos (como es el caso de la presente tesis, donde dicha prueba fue aplicada a unos 700 profesores).

2.5. La evaluación de los alumnos: aspectos cognitivos y emocionales del docente

La evaluación es una ciencia social de gran actualidad cuyo ingente potencial no se discute, pero que aún no ha llegado a su rendimiento óptimo. Se vale de los métodos y el instrumental de la investigación social, pero no basta el conocimiento de estos para lograr el desempeño de las funciones que requiere el evaluador, pues su marco de acción es, sin duda, de una complejidad diferente (Weiss, 1975, p. 18).

Es obvio que el término evaluación es uno de los más utilizados por los docentes y su ejercicio supone una buena parte del trabajo diario del profesor con los alumnos. En todos los sistemas de enseñanza a nivel global, la evaluación supone un enjuiciamiento sistemático del aprendizaje, con el concurso de unos criterios previamente fijados, para tomar posteriormente decisiones sobre la valoración y la mejora del alumno.

No es objeto de la presente tesis entrar, respecto a la evaluación de los alumnos por parte del docente, en su carácter procesual puramente pedagógico, sino abundar en otros aspectos de este complejo fenómeno referido a dimensiones psicológicas del profesor, y dentro de este marco, puntualizamos las conformaciones cognitivas y emocionales que cada evaluador manifiesta en su acto evaluativo.

La evaluación de los alumnos por parte del profesor constituye un acontecimiento psicopedagógico que ha sido profusamente estudiado a lo largo del tiempo (Delgado, 2006; Escudero, 1998; Gibbs, 2006; McKerman, 1999; Murphy, 2006; Perrenoud, 2008; Santos-Guerra, 1993; Struyven, Dochy, y Janssens, 2005; Trotter, 2006; Yániz y Villardón, 2006). Sin embargo, toda esa abundante literatura teórica sobre el tema supone más la tecnificación de la evaluación que el estudio de otras dimensiones de la misma como la equidad, la diversidad y, sobre todo, la emotividad tanto de alumnos como de profesores y sus posibles interacciones, que se tienen muy poco en cuenta. Tal es así, que existe muy poca literatura científica en la que investigadores pedagógicos establezcan conexiones entre las

emociones del docente y las relaciones en el aula y otros actos educativos de importancia que el profesional tiene que acometer diariamente (Jennings y Greenberg, 2009; Schutz y Zembylas, 2009). Al respecto, Santos-Guerra (2003) considera que la forma de evaluar de cada profesor permite descubrir las teorías donde este sustenta el propio acto valorativo. Así, el docente puede concebir la inteligencia del alumno como algo otorgado de una vez genéticamente, lo que permite etiquetarlo fácilmente y de forma inamovible en valoraciones agrupadas en el fracaso o el éxito, o bien como algo lleno de influencias culturales que puede desarrollarse y ampliarse mediante un acertado aprendizaje, donde la evaluación sería mucho más manejable y efectiva. Asimismo, opina que cada profesor tiene sus propias teorías sobre lo que supone la enseñanza y el aprendizaje. Cuando enseñar se basa en simples procesos mecánicos de pura transmisión de una cantidad determinada de conocimientos, la evaluación consiste igualmente en un proceso mecánico de comprobación si es que el aprendizaje se ha producido. Por el contrario, si la concepción es de un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo, compartido, de trabajo en grupo, la evaluación tenderá a ser mucho más rica y también más cargada de las otras dimensiones anteriormente referidas. Finalmente, este autor dice que si el profesor es considerado como un experto que actúa con justicia y limpieza pero lejos de esas dimensiones psicológicas y sociales, efectuará sin dudas una evaluación del alumnado totalmente ajustada a la medida de obtención de datos y nunca respecto a la plena adquisición de las competencias. En definitiva, Santos-Guerra (2003) en su búsqueda de nuevas dimensiones sobre la evaluación de los alumnos, se plantea

interrogantes sobre los sentimientos que se manifiestan alrededor del fenómeno de la evaluación y afirma que el acto evaluativo ratifica y exterioriza las ideas, pensamientos, juicios y emociones del evaluador, puesto que la manera de concebir y de realizar la evaluación por parte de los docentes permite razonar las teorías en las que esta se sostiene.

Nuestros dilatados años de experiencia docente nos sugieren, puestos a la reflexión en este sentido, que al margen de esos precisos criterios de evaluación, del trabajo individual valorativo del profesor, de las sesiones de evaluación llevadas a cabo por los equipos docentes para la calificación global del alumnado, influyen en la nota final del alumno otras circunstancias no manejables por los docentes pero que interfieren en gran manera en el acto evaluativo. El primer condicionante de la evaluación de un alumno por parte del profesor es el propio alumno. Desde pequeños aprenden a diferir y a discutir la nota otorgada por el maestro (lo que puede ser positivo para el alumno si realmente piensa que ha trabajado y que merece mayor calificación), más tarde, cuando el alumno sea adolescente o joven, prevalecerá en él, ante la evaluación del profesor, el valor de uso, donde el conocimiento adquirido tiene importancia y utilidad para el alumno y despierta en él interés y motivación, o el valor de cambio, a través del cual para el alumno supondrá solo un canje por una nota, solo aprobar (Santos-Guerra, 2003). Obviamente, si al alumno lo único que le importa es aprobar, resultará otro condicionante para el profesor. Cuando se trata de las enseñanzas obligatorias, Primaria y Secundaria,

los padres de los alumnos también suponen una importante circunstancia, a veces adversa para el profesor, por la presión ejercida ante la disparidad de criterios respecto a las calificaciones de sus hijos. Asimismo, la evaluación del alumno está muy condicionada por la legislación educativa cuyas cambiantes normativas señalan cómo deben llevarse a cabo la evaluación de las competencias y la evaluación de las áreas curriculares. Centrémonos sólo en 8 cursos académicos para establecer una pequeña comparación:

En la Orden de 10 de agosto de 2007, se establece en Andalucía la ordenación de la evaluación del alumnado de Educación Primaria. En ella encontramos que los resultados de la evaluación de las áreas curriculares se expresarán en los siguientes términos: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT) y Sobresaliente (SB). Y en cuanto a la evaluación de las competencias básicas (en número de 8), las calificaciones fueron las siguientes para cada competencia: 1: Poco; 2: Regular; 3: Adecuado; 4: Bueno; 5: Excelente. Esta orden cambiaba la anterior manera de calificar en PA (Progresó Adecuadamente) y NM (necesita mejorar). Entonces, aún no se evaluaban las competencias básicas al no estar insertas en el sistema educativo español.

Más tarde, aparecieron las Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Primaria (2012) del Servicio de Evaluación perteneciente a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, donde se establecen entre otros aspectos sobre evaluación, la evaluación de las competencias básicas (en número de 8) en los siguientes términos: Excelente, Bueno, Suficiente o Requiere

Refuerzo. Las calificaciones de las áreas curriculares permanecen en los mismos términos. Estas orientaciones nunca se llegaron a cumplir, continuando los centros educativos andaluces calificando de la misma forma que se ordenaba en 2007.

Por último, según las Instrucciones sobre las evaluaciones de los alumnos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía aparecidas tres años después (2015) se vuelve a los antiguos términos de calificaciones en las evaluaciones de las áreas curriculares con la añadidura de valores numéricos, consistentes en Insuficiente (valor numérico 1, 2, 3 y 4), Suficiente (5), Bien (6), Notable (7 u 8) y Sobresaliente (9 o 10), además de fijar nuevas formas para la evaluación de competencias (ahora 7 en vez de 8), en esta ocasión ya no denominadas “básicas” sino “claves”, que consiste en el establecimiento de los niveles A1, A2, A3 y A4, seguidos, cada uno de ellos, de una serie de descriptores que expresan las habilidades que el alumno ha conseguido. Este procedimiento hay que cumplirlo en cada una de las 7 competencias clave.

Está claro que la variación de orientaciones en materia educativa basadas en la legislación deben existir, precisamente por el propio dinamismo constante de la educación, en consecuencia, no se critica este hecho con lo anteriormente expuesto, solo se constata que los cambios son un condicionante de importancia que afecta al profesor a la hora de proceder a la evaluación de sus alumnos.

Toda esta variable normativa además, es supervisada en todas las enseñanzas no universitarias por los servicios de Inspección Educativa,

condicionando también el acto valorativo. Pero aún existen otros condicionantes que inciden directamente en la evaluación. Nos referimos a las presiones tanto de la propia Administración Educativa como a valoraciones realizadas por el mismo profesor: de una parte, respecto a los resultados globales de las evaluaciones (PISA, el Estado Central, las distintas Autonomías, etc.), es evidente que dicha Administración impone ciertas reglas evaluativas que deben cumplirse relativas a porcentajes de suspensos y aprobados en la globalidad del alumnado en sus distintas etapas educativas. De otra parte, porque para el profesor el suspenso supone un incremento del trabajo, ya que tiene que incluir programaciones extras de apoyo para el alumno que no llegue a la calificación media, mientras que el alumno que la supere, está exento de dicha documentación. La tecnología supone igualmente un gran condicionante en manos de la Administración, en este sentido, las calificaciones, que no hace tantos años, se pasaban a las secretarías de los centros educativos en unas simples actas de papel, incluso escritas a mano, actualmente han de ir realizadas informáticamente en unos espacios virtuales habilitados al respecto por la Administración Educativa. Como ejemplo ilustrativo reproducimos íntegramente un texto aparecido recientemente en un diario de tirada provincial, cuyo autor es el investigador educativo Martínez-Montero (2015) que critica la gran cantidad de horas de trabajo, el derroche de energía y el excesivo estrés que provoca a un profesor evaluar a los alumnos al final de cada trimestre escolar:

Al docente le deben temblar las piernas cuando acaba el trimestre, porque ha de hacer lo que sigue. En primer lugar,

evaluar los objetivos, para lo que dispone de una parrilla de 16 casillas. Como hay 17 objetivos, ha de cumplimentar por alumno 272. Y si tiene 25 en la clase, lo ha de hacer 6.800 veces. Luego vienen las competencias clave. Son 31, que por 8 casillas de especificación hacen un total de 248 por alumno y 6.200 por clase. Por último vienen las Rúbricas, que resumen el proceso. Esto es ya más llevadero. Hay 11 rúbricas por 7 casillas: 77 por alumno y sólo 1.925 por clase. En total, por cada alumno rellena 520 casillas y si tiene un grupo de 25, la respetable cifra de 13.000. Eso, repito, cada trimestre.

Por último, volvamos al centro, donde se produce ese acto de evaluación individual del profesor que luego es colectivizado y muchas veces cambiado en las sesiones conjuntas de evaluación que junto con la supervisión de la dirección, la jefatura de Estudios y la Secretaría del centro educativo actúan como el primer y gran condicionante.

Todas estas presiones referidas, son factores que, sin dudas, generan un alto índice de estrés entre los profesores, condicionando las acciones educativas inherentes a su labor cotidiana con los alumnos y, por supuesto, limitando también el acto evaluativo. Hoy el estrés es generalmente reconocido como un proceso interactivo en el que influyen los aspectos de la situación (demandas) y las características del sujeto (recursos). Si las demandas de la situación superan a los recursos del individuo, tenderá a producirse una situación de estrés en la que el individuo intentará generar más recursos para atender las

demandas de la situación (Cano-Vindel, 2000, 2007). En el plano del estrés laboral, los factores psicosociales que inciden en él tienen que ver con las demandas de la situación (o contexto laboral) y con las características del individuo (Cano-Vindel, 2000). Datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales señalan que el 27,6% de los trabajadores ocupados declara que percibe su trabajo como muy estresante “siempre” o “frecuentemente”. De esta media sobresalen algunas ocupaciones con mayor porcentaje como el ejercicio docente, situándose en un 47,9 % según Cano-Vindel (2007). El mismo autor señala que las causas de este incremento del estrés laboral entre los enseñantes, en buena parte se debe a la pérdida del reconocimiento social y respeto hacia el profesor, a la deficiente socialización de los niños por parte de sus padres, a las exigencias excesivas de los padres, a la falta de realización personal en su trabajo (carrera docente) y a las propias normas de la organización (la Administración Educativa).

Todo lo expuesto anteriormente subordinan sobremanera el acto evaluativo y nos hace considerar a la evaluación de los alumnos por parte del profesor como una práctica cognitiva, interferida por muchos factores condicionantes y no exenta del concurso continuado de emociones, que oculta aún, con toda seguridad, algunas incógnitas plausibles del trabajo empírico.

De esta forma lo consideran Brackett et al. (2013) en dos estudios sobre la evaluación de textos escritos de estudiantes de enseñanza secundaria. En estas investigaciones se analizó un nuevo concepto que puede influir en la evaluación de los alumnos: la valencia

emocional del docente. Este concepto está avalado por una extensa literatura científica sobre las emociones y la cognición (ver apartado de la presente tesis “2.4.1. *Efectos de las emociones en la cognición*”). Esta influencia en las tareas de evaluación del profesorado vendría dada por el incremento de la accesibilidad a la información emotivo-congruente en la memoria, de tal forma que los docentes que experimenten emociones positivas tienden a recordar eventos positivos con mayor facilidad que los negativos y viceversa. Estos autores hacen también referencia a lo anteriormente expuesto sobre el estrés laboral, en el sentido de que la valencia emocional del profesorado incrementada por altos niveles de estrés es relevante para las decisiones que se tomen en el acto evaluativo. Igualmente, demostraron en los dos estudios que las evaluaciones fueron significativamente más altas en el rendimiento general, la creatividad y la ortografía de los textos escritos por los estudiantes de secundaria en la condición experimental positiva frente a la negativa. Una de las investigaciones fue realizada con estudiantes de magisterio que realizaban un curso sobre inteligencia emocional y la otra con profesores de enseñanza secundaria en activo. Los dos colectivos experimentaron un PIEA que resultó eficaz (memoria autobiográfica en situaciones positivas y negativas) y evaluaron textos escritos realizados por estudiantes de secundaria. En estos estudios se reveló igualmente un aspecto que puede tener importancia a la hora de comprobar el efecto de las emociones de los docentes en la evaluación de los alumnos. En este sentido, al ser dos estudios, uno llevado a cabo con estudiantes de magisterio y otro con docentes experimentados, se encontraron más efectos en los profesores (con una media de 10 años

de experiencia docente), lo que indica que bien la antigüedad de los profesores, o bien el hecho de tener estos mayor edad que los estudiantes universitarios, suponen parámetros que hay que tener en cuenta al estudiar la influencia de las emociones de los docentes en la evaluación de sus alumnos.

2.6. La inducción de ánimo

2.6.1. Procedimientos de inducción de estados de ánimo

La situación a la que el investigador lleva al sujeto en el estudio de la emoción va íntimamente ligada al procedimiento que se utilice. Puesto que el interés gira en torno a las diferentes respuestas emocionales que surjan a raíz de la inducción, se trata de una variable muy interesante que hay que tener en cuenta en cualquier experimento al respecto.

Lasa (1997) destacó tres conjuntos distintos de factores que tienen relación con el estudio de la respuesta emocional: los que son producto de la inducción de ánimo, los situacionales, y los que son producto del propio individuo o personales. Estos estímulos, tanto externos como internos, dan como resultados los fenómenos emocionales. Sin embargo, no es la inducción en sí misma quien provoca esos estados de ánimo, sino la propia persona quien hace significativa para ella la evocación emocional.

Numerosas investigaciones sobre respuestas emocionales usan con frecuencia situaciones elegidas, organizadas y evaluadas en estudios experimentales como inductoras de ánimo eficaces (Davison y Cacioppo, 1992). Al respecto, se parte de la hipótesis de que un determinado acontecimiento va a inducir en la mayoría de los experimentados una determinada respuesta emocional que, mediante el análisis estadístico pertinente, se va a apreciar el grado de validez alcanzado por el procedimiento usado. En función de esto, la variable independiente sería la situación organizada que es susceptible de intervención y manejo, y las emociones experimentadas por los sujetos, las variables dependientes constatadas y analizadas por el experimentador.

Es obvio que en este tipo de experimentos, ninguno de los procedimientos de inducción de estados de ánimo (PIEA) utilizados debiera dañar de ninguna manera la moral de los participantes (Lasa, 1997), nos referimos al llamado problema ético, en ocasiones difícil de solucionar puesto que esta cuestión está íntimamente ligada a que el sujeto experimentado sea realmente consciente de que sus emociones están siendo manipuladas por el experimentador. El problema quedaría resuelto si a los sujetos se les explicase claramente antes del experimento que sus estados de ánimo van a ser manipulados. Sin embargo, esta solución daría lugar al llamado efecto de la demanda que aunque da mayor efectividad a la técnica de inducción empleada, también es cierto que provoca una contaminación en el experimento a consecuencia de la sobrevaloración de los resultados (Martin, 1990; Westermann, Spies, Stahl y Hesse, 1996). Igualmente, la

contaminación experimental se puede reducir considerablemente realizando la inducción de ánimo de manera colectiva puesto que el concepto de responsabilidad se puede reducir bastante más que si se realiza individualmente y el sujeto conteste lo que supone que el investigador espera de su estado de ánimo (Albersnagel, 1988).

Existen diversos PIEA con distintos grados de eficacia. Entre los más usados se pueden citar: el método Velten, consistente en la lectura de frases referidas al sujeto experimentado (Velten, 1968); el recordatorio de la propia autobiografía (Brewer, Doughtie y Lubin, 1980); la sugestión mediante hipnotismo (Bower, 1981); la provocación de emociones mediante imaginación (Wright y Mischel, 1982); el estímulo emocional mediante fragmentos musicales (Vailt, Vehrs y Sternagel, 1993); la consecución de la respuesta emocional mediante sonidos (Bradley, Zack y Lang, 1994) y la inducción a estados de ánimo mediante el uso de segmentos de películas (Gross y Levenson, 1995).

2.6.2. El cine como herramienta de inducción de ánimo

El cine llega profundamente a todas las extensiones emocionales de las personas (Gutiérrez-Moar, Pereira y Valero, 2006). Estos autores, en un estudio sobre el cine como instrumento de aprendizaje emocional, explican que, ante la visualización de una película, las emociones tienen una acusada dimensión social que se manifiesta corporal y visualmente al generar risas, llantos, expresiones de cólera, etc. provenientes de la alegría, la tristeza, la ira y otras muchas emociones. Esta situación sentimental de la persona va a

depender, de una parte, de su actividad fisiológica (las emociones van siempre enlazadas con correlatos físicos: aumento de secreciones glandulares, cambios en la respiración, alteraciones en el ritmo cardiaco, etc., algunos fácilmente perceptibles), y de otra parte, de su situación cognitiva alterada ante lo que ve, lo que escucha y lo que siente. En este contexto, el cine tiene un gran valor emocional como elemento provocativo hacia las distintas emociones, ya que transporta a las personas hacia la alegría, la tristeza, el miedo, el amor o las pasiones de otros (representados por los actores) y las hace identificarse, adaptarse, e incluso, transformarse a través de ese mundo de ficción, que si bien es irreal, es experimentado por los espectadores como posible. Continúan argumentando, lo que ya es una realidad, que lo audiovisual engloba todo el mundo actual, incrementándose a cada momento el valor de la imagen, de la palabra y de la música entremezcladas, combinando si cabe, el orden de los sentidos y la intensidad de las emociones. Respecto al mundo educativo, en un estudio sobre didáctica del cine, Pérez-García y Muñoz (2014) destaca que los alumnos tienen que valorar el impacto emocional que les provoque la película, fomentando la puesta en común de las emociones suscitadas por el visionado.

Y es que el lenguaje verbal y no verbal se compenetran totalmente en el cine, incrementando el nivel de comunicación entre lo observado y el espectador. Lo que se produce en tres momentos distintos. En un primer estadio, se accede a la información rápidamente a través de la percepción inmediata de la vista y del oído. Es el momento donde ya se producen emociones impactantes (por ejemplo,

sobresaltos, sorpresas y terror) sin pasar por lo cognitivo y van acompañadas de correlatos fisiológicos importantes. En un segundo estadio, existen ya reconocimientos y codificación de referencias culturales mediante la combinación de imágenes, palabras, entonación, música, ruidos y otros signos tanto visuales como auditivos. En este nivel las emociones, como por ejemplo, alegría, pena, ira, tristeza y compasión, serían más comprensibles y susceptibles de etiquetaje. Finalmente, un tercer estadio vendría a complementar a los dos anteriores. Es el nivel de actuación no consciente, cuya combinación hace que el espectador agrupe esa transmisión de sensaciones y emociones. Así la disposición de los planos de encuadre, las luces y las sombras, la modulación de la música y otros sonidos, los movimientos de la cámara y otros elementos escénicos, forman un conjunto de actuaciones que logran entrar de una forma subliminar en la persona espectadora. Estos tres estadios están perfectamente estudiados y planificados cuidadosamente y le confieren al lenguaje cinematográfico una primacía en la comunicación humana muy aventajada (Pereira y Urpí, 2005) e, igualmente, en la forma de influir poderosamente en las emociones de las personas.

Por todo ello, el cine es un método de inducción muy utilizado por los experimentadores como una herramienta importante y fácil de aplicar (incluso a colectivos numerosos) para suscitar la emoción en el laboratorio (Blasco, Borràs, Rey, Bonillo y Fernández, 1997; Blau y Klein, 2009; Fernández-Castro, Granero, Barrantes y Capdevila, 1997; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Gerrards-Hesse, Spies y Hesse (1994); Gutiérrez, Pereira y Valero, 2006; Nuevo, Cabrera, Márquez-

González y Montorio, 2008; Rey, Blasco, Borrás, 2000; Vicens y Andrés-Pueyo, 1997; Westemann et al., 1996).

En conclusión, nos encontramos ante un método de inducción de ánimo con buenas perspectivas de futuro que, gracias a las nuevas tecnologías, se va incrementando. Ya existe una dilatada base de datos científicos perfectamente testados en relación con las películas que está a disposición de los investigadores para poder inducir a una determinada emoción, tanto positivas como negativas o neutras, Stemmer, Heldmann, Paul y Scherer (2001), con las escenas de película adecuadas (Gross y Levenson, 1995; Rottenberg, Ray, y Gross, 2007). Al respecto Fernández-Megías, Pascual, Soler, y Fernández-Abascal (2011) realizaron una investigación con la finalidad de validar en español una batería de 57 escenas de películas para inducir las emociones: ira, miedo, tristeza, asco, diversión, ternura y neutra. Según los resultados alcanzados, el estudio demostró que se podía inducir estados de ánimo positivos y negativos perfectamente diferenciados, aunque hay que tener en cuenta el tiempo pasado entre la inducción emocional y la respuesta al cuestionario sobre las emociones sentidas reduce el recuerdo de éstas para ser constatadas (Coan y Allen, 2007; Levenson, 1998). No obstante, señalan Fernández-Mejías et al. (2011), que es complicado sentir, tanto en la realidad como en el contexto de laboratorio, emociones totalmente diferenciadas de otras. Esto supone una limitación al utilizar autoinformes, al constatar las emociones sentidas en lugar de otros registros (fisiológicos, por ejemplo) que podrían resultar más objetivos. En definitiva, se logró diferenciar las emociones de diversión y miedo,

sin embargo, no se pudo distinguir claramente entre tristeza y asco respecto a ira, ni diferenciar tristeza respecto a ira o ternura. En relación con lo expuesto, habría que pensar también en añadir un complemento acertado a la inducción emocional autoinformada mediante medidas fisiológicas para el registro de la emoción basal (Cole, Martin y Dennis, 2004). Una opción para la obtención de estas medidas podría ser la utilización de procedimientos electrocardiográficos para observar la variabilidad de la frecuencia cardiaca o coherencia cardiaca (Denson, Ghishan y Moulds, 2011).

INVESTIGACIÓN

III OBJETIVOS E HIPÓTESIS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1. Objetivo General

Abundar en el conocimiento sobre la influencia de las emociones y de la IE de los profesores en los procesos de evaluación del alumnado.

3.2. Objetivos específicos

3.2.1. Medir el tipo de emociones experimentadas ante una inducción de ánimo provocada por la visualización de segmentos de películas como condiciones experimentales.

3.2.2. Explorar si tras una inducción emocional existen diferencias ante una tarea cognitiva consistente en la evaluación de un texto o de unas imágenes grabadas de alumnos que comentan un tema determinado, de igual forma a lo que habitualmente realizan los profesores con sus alumnos.

3.2.3. Confirmar, de acuerdo con investigaciones previas, si alguno de los subfactores de la IE (Atención, Claridad o Reparación) medidos con el TMMS-24 pueden moderar las consecuencias de las emociones negativas y/o influenciar en la reactividad emocional ante la tarea cognitiva de la evaluación de un texto o de unas imágenes grabadas de alumnos que comentan un tema determinado, independientemente de la condición experimental.

3.2.4. Comprobar, de acuerdo con investigaciones previas, si la medida de la IE total o alguna de las ramas de la IE (Percepción, Facilitación, Comprensión y Regulación) valoradas mediante el MSCEIT pueden moderar las consecuencias de las emociones negativas y/o influenciar en la reactividad emocional ante la tarea cognitiva de la evaluación de un texto o de unas imágenes grabadas de alumnos que comentan un tema determinado, independientemente de la condición experimental.

3.3. Hipótesis

3.3.1. Existe en los tres estudios reactividad emocional diferencial y significativa en el empleo de segmentos concretos de películas como método de inducción de ánimo (condiciones experimentales de Alegría, Tristeza, Ira y Neutra).

3.3.2. En los tres estudios, al inducir emociones positivas (Alegría), se potencia el rendimiento general de los docentes en la evaluación de un texto o de una grabación, comparándolo con el rendimiento en las mismas tareas tras inducir emociones negativas (Tristeza o Ira) o neutras.

3.3.3. En el estudio nº 1, alguno de los subfactores de la IE (Atención, Claridad o Reparación), medida con el TMMS-24, influye positiva y directamente en la evaluación de un texto, independientemente de la condición experimental.

3.3.4. En el estudio nº 3, alguno de los subfactores de la IE (Atención, Claridad o Reparación), medida con el TMMS-24, modera el efecto de las emociones negativas y/o influye positiva y directamente en la evaluación de un texto o de un alumno que comenta un tema previamente grabado, independientemente de la condición experimental.

3.3.5. En los estudios nº 2 y el nº 3, la IE total o alguna de las ramas de la IE (Percepción, Facilitación, Comprensión y Regulación) valoradas mediante el MSCEIT, modera el efecto de las emociones negativas y/o influye positiva y directamente en la evaluación de un texto o de un alumno que comenta un tema previamente grabado, independientemente de la condición experimental.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

IV TRABAJO EMPÍRICO

ESTUDIO 1

Inducción emocional, aspectos cognitivos y conexiones con la inteligencia emocional autoinformada en docentes respecto a la evaluación de un texto escrito.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

4.1. Estudio 1

4.1.1 Introducción

La literatura científica trata con frecuencia de las constantes interacciones entre lo cognitivo y lo emocional. Al respecto, intentamos examinar en este estudio realizado con docentes, las respuestas tras la provocación de determinadas situaciones emocionales en cuatro condiciones experimentales inductoras: Alegría, Tristeza, Ira y Neutra. Para ello utilizamos como procedimiento de inducción de estados de ánimo (PIEA) la fuerza del cine que, con su capacidad para influir en las emociones de las personas, nos invitó a servirnos de él como método eficaz y contrastado (Fernández-Megías et al., 2011; Gross y Levenson, 1995; Rottenberg et al., 2007). Al margen de medir las emociones producidas como respuesta, consideramos igualmente analizar el impacto de las positivas frente a las negativas ante una tarea cognitiva, según las contribuciones de Blau y Klein (2008), Fiedler (2000), Fredrickson (2000). Para conseguirlo, utilizamos la evaluación de un texto de forma similar a lo que habitualmente realizan los profesores con sus alumnos al llevar a cabo las tareas cotidianas de valoración continua de los mismos. Finalmente, intentamos averiguar las asociaciones existentes dependiendo del desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado experimentado, mediante autoinforme a través del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y siguiendo las directrices del constructo que en su día iniciaron Mayer y Salovey en 1990.

Como objetivo general, se pretendió abundar más si cabe, en el conocimiento sobre estas repercusiones de la IE en el docente. Aunque en el último decenio se habla cada vez más de la necesidad de educar la IE en los alumnos y ya existen numerosos programas para su perfeccionamiento, no sucede igual en cuanto al desarrollo de la IE en los profesores. En todo caso, podemos localizar referencias centradas casi todas en torno al beneficio de la IE respecto al estrés docente (Extremera et al., 2007; Extremera et al., 2003; Extremera et al., 2004; Vera et al., 2004). No obstante, es infrecuente hallar estudios cuyo interés se centre en otros aspectos relativos a las ayudas que pueden proporcionar una mejora en la IE de los enseñantes para ejercer la docencia más eficazmente (Cabello et al., 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera et al., 2006), como por ejemplo su influencia en las tareas de evaluación, acción, por otra parte, bastante habitual en el trabajo del profesorado y con un gran impacto en la valoración de las competencias adquiridas por los propios alumnos, cuyo ejercicio está influido por las emociones que los docentes sientan en ese momento (Brackett et al., 2013; Jennings y Greenberg, 2009; Santos-Guerra, 2003; Schutz y Zembylas, 2009).

En cuanto a objetivos más específicos, pretendemos medir el tipo de emociones experimentadas ante una inducción de ánimo provocada por la visualización de segmentos de películas que actúan como condiciones experimentales. Igualmente, intentamos explorar si tras una inducción emocional existen diferencias ante una tarea cognitiva consistente en la valoración de un texto de manera semejante a lo que cotidianamente realizan los profesores con sus alumnos al

evaluarlos. Finalmente, nos proponemos confirmar si alguno de los subfactores de la IE (Atención, Claridad o Reparación) pueden influenciar o moderar la reactividad emocional después de la inducción del estado de ánimo ante la tarea de la evaluación de un texto.

Más concretamente y a tenor de los resultados de estudios precedentes, partimos de las hipótesis de trabajo siguientes: 1) Existe reactividad emocional diferencial y significativa en el empleo de determinados segmentos de películas como condiciones experimentales. 2) Al inducir emociones positivas (Alegría), se potencia el rendimiento general de los docentes en la evaluación de un texto, comparándolo con el rendimiento en las mismas tareas tras inducir emociones negativas o neutras (Tristeza, Ira o Neutro). 3) Alguno de los subfactores de la IE medidos por el TMMS (Atención, Claridad o Reparación), influyen positivamente en la evaluación de un texto, independientemente de la condición experimental.

4.1.2. Método

Para el presente estudio se ha utilizado la infraestructura y los medios institucionales del Centro del Profesorado (CEP) “Algeciras-La Línea” en convenio con la Delegación Provincial de Educación de Cádiz.

El trabajo de campo se realizó sirviéndonos de la concentración permanente de profesorado perteneciente a todas las etapas educativas no universitarias, habida cuenta de que dicho profesorado acude

habitualmente a realizar las actividades formativas programadas (conferencias, cursos, jornadas, etc.). Se significa que, paralelamente a la aplicación de las pruebas para la realización de esta investigación, se ofrecía una acción formativa al profesorado participante sobre Inteligencia Emocional (en las modalidades curso, taller, formación en centro o grupo de trabajo) con el correspondiente certificado oficial del CEP que actuaba como elemento motivador.

La asignación de los grupos se realizó de manera aleatoria mediante sorteos de entre todas las actividades formativas de este tipo, programadas por el CEP durante el tiempo de duración del trabajo de campo. Hubo participantes no elegidos por sorteo que quedaron fuera del trabajo empírico, aunque sí se les aplicaron las pruebas y cuestionarios que quedaron archivados para posteriores trabajos de investigación. La inscripción de los profesores y profesoras a las referidas actividades formativas fue totalmente voluntaria. Se desecharon todas aquellas pruebas en las que los profesores habían omitido algunos ítems o éstos no se correspondían con las escalas que se pedían.

El número total de docentes que participaron en la investigación (juicio de expertos y pruebas) fue de 374 (31 juicio y 343 experimentados).

4.1.3. Participantes

La muestra final estuvo formada por cuatro grupos de profesores de distintas etapas de la enseñanza no universitaria (profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria, Conservatorios de Música y Escuelas Oficiales de Idiomas) en número de 50 cada uno de ellos. Cada grupo, como condición experimental, visualizó un segmento de película diferente, siendo idénticas el resto de las pruebas para el número total de participantes.

De los 200 profesores, 53 eran hombres (26,5%) y 147 mujeres (73,5 %). La media de edad de la muestra en su conjunto fue de 37,53 años ($DT = 8,71$), con rango entre 24 y 59 años. Un total de servicios docentes con una media de 9,73 años de antigüedad ($DT = 9,41$) con rango entre 0 (15% profesores noveles) y 34 años.

4.1.4. Medidas

TMMS-24.

La escala *Trait Meta-Mood* (TMMS) de Salovey et al. (1995), se concibió para que las personas autoinformaran sobre sus emociones a través de 48 ítems. Este instrumento se considera como representativa de la IE percibida (Salovey et al., 2002). Valora hasta qué medida los sujetos perciben sus emociones (Atención), las conocen correctamente (Claridad) y utilizan pensamientos positivos para reparar estados de ánimo negativos (Reparación).

Posee una adecuada consistencia interna y una validez convergente y discriminativa (Salovey et al., 1995). Existe una versión en español más corta, el TMMS-24, desarrollada por Fernández-Berrocal et al. (2004) con 8 ítems para cada subescala. Esta versión es la que se ha utilizado en el presente trabajo de investigación. También ha demostrado una alta consistencia interna (alfas de Cronbach para Atención = 0.88, Claridad = 0.89, Reparación = 0.85) y la fiabilidad a múltiples tests fue satisfactoria (r_s oscilando entre 0.60 y 0.83). (Ver ANEXO 1).

Cuestionario para después del segmento de película.

Este cuestionario, adaptado de Rottenberg et al. (2007), se cumplimentó una vez realizada la visualización del segmento de película que correspondió a cada grupo. Se utilizan 18 estados emocionales divididos en positivos (diversión, felicidad y alegría); negativos (ira, ansiedad, confusión, desprecio, miedo, culpabilidad, tristeza e infelicidad) y ambiguos (amor, vergüenza, interés, orgullo, timidez y sorpresa); que se cuantifican mediante una escala *Likert* de 9 puntos, del 0 (no/nada) al 8 (muchísimo/a). Seguidamente se pregunta a los participantes si sintieron otra emoción distinta a las mencionadas y, en caso afirmativo, su valoración atendiendo a la anterior escala. Al final del cuestionario, se pide señalar en una escala de simpatía del 0 (desagradable) al 8 (agradable) el conjunto de sentimientos que se experimentaron durante la visualización de las escenas de película. (Ver ANEXO 2).

Prueba cognitiva: evaluación de un texto

Para confeccionar la prueba de evaluación de un texto se recurrió a un juicio de expertos a través del siguiente procedimiento: a 10 profesores pertenecientes a los Departamentos de Lengua y Literatura de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), se les pidió que elaboraran una tarea de evaluación semejante a las que los profesores realizan cotidianamente con sus alumnos, es decir, ante un texto escrito por un alumno, el docente lo valora siguiendo unos criterios de evaluación prefijados con anterioridad.

Estos profesores del Departamento establecieron 25 posibles criterios usuales en la evaluación de un texto propuesto por ellos mismos: 141 palabras perteneciente a la obra literaria “Confieso que he vivido” de Neruda (1999, p. 13). Posteriormente se les solicitó a un total de 31 profesores pertenecientes a Departamentos de Lengua y Literatura de otros IES que eligiesen sólo 8 de esos 25 criterios con la finalidad de reducir y dotar de operatividad a la prueba resultante. Una vez recibidos los datos aportados por los 31 profesores y profesoras de Lengua y Literatura, fueron considerados los 8 primeros criterios (ver Tabla 1) con mayor número de elecciones e incluidos en el cuestionario para la evaluación del texto por parte de la muestra de profesores experimentados. Hay que significar que estadísticamente estos 8 criterios también forman un grupo homogéneo con diferencias máximas de 4 puntos del anterior en la frecuencia de elección (el siguiente grupo estaría formado a 6 puntos de diferencia). (Ver ANEXO 3).

Tabla 1. Frecuencia de elección de los 25 criterios de evaluación de un texto

Descriptivo	29	Amable	8	Corriente	2
Creativo	27	Intrigante	8	Pasivo	2
Imaginativo	25	Sorprendente	8	Indiferente	1
Original	24	Escalofriante	6	Irritante	1
Bello	23	Alegre	4	Malo	1
Emotivo	22	Cursi	4	Malsonante	1
Coherente	18	Manipulador	4	Insultante	0
Claro	14	Triste	4		
Activo	8	Completo	2		

Criterios elegidos a partir de frecuencia ≥ 14

4.1.5. Procedimiento

Se eligieron aleatoriamente cuatro grupos de entre las acciones formativas comentadas con anterioridad. A cada grupo se le asignó aleatoriamente una de las cuatro condiciones experimentales inductoras de estado de ánimo (Alegría, Tristeza, Ira y Neutra). De entre un total de 343 docentes investigados, se volvieron a elegir por sorteo los componentes definitivos de cada grupo, resultando $n = 50$ profesores, con un total de $n = 200$ como muestra final. Como método de inducción de ánimo, de la forma que ya se dijo anteriormente, se utilizó pequeños segmentos de películas de las ya evaluadas por Gross y Levenson (1995) y, posteriormente, por el mismo equipo investigador (Rottenberg et al., 2007) como las más efectivas para obtener emociones concretas. Dichas películas están validadas al español por Fernández-Megías et al. (2011). De la batería propuesta por estos autores, se utilizaron las siguientes escenas de películas:

“*Cuando Harry encontró a Sally (When Harry Met Sally)*”, (duración: 2'35 ") para inducir a una respuesta de alegría o diversión: dos amigos, Harry y Sally, se encuentran en una cafetería. Sally simula un orgasmo ante el asombro de todos.

“*Campeón (The Champ)*”, (duración: 2'51") para inducir a una respuesta de tristeza: un boxeador, tras un duro combate, muere en los vestuarios en presencia de su hijo de corta edad.

“*Grita Libertad (Cry Freedom)*”, (duración: 2' 36") para inducir a una respuesta de ira, enfado o cólera: en Sudáfrica, años 70, durante una manifestación en la que participaban jóvenes y niños de color, la policía blanca abre fuego y mata a cientos de ellos.

“*Presentación Neutra (Sticks)*”, (duración: 2' 43") para inducir a una respuesta emocional neutra: unas delgadas barras de distintos colores sobre fondo oscuro van cubriendo toda la pantalla y una vez que esto ocurre, desaparecen y vuelve a empezar la misma rutina.

Llegadas las fechas para realizar las medidas, se procedía de igual forma con cada grupo:

Los lugares de aplicación fueron aulas, salas de usos múltiples o salones de actos del CEP o de otros centros educativos donde se realizaron las actividades formativas. Siempre se dispuso de mesas y sillas o sillas de pala, proyector, pantalla extensible de tamaño medio y amplificador de sonido.

Fase 1 previa: Al comienzo de la actividad formativa y tras una introducción sobre sus objetivos y contenidos, se pedía a los asistentes su participación en un estudio sobre emociones e inteligencia emocional sin detallar finalidades para evitar sesgos, significándoles que aunque aceptaran realizar las pruebas, podían abandonar el aula cuando lo estimasen oportuno si dichas actividades no eran de su agrado. Hay que precisar que nadie abandonó el lugar durante todo el tiempo del estudio. Seguidamente se realizaba la respuesta a la escala *Trait Meta-Mood* de 24 items (TMMS-24), dándoles instrucciones precisas en el sentido de que contestaran sin dilaciones una vez realizada la lectura comprensiva de cada cuestión, con la mayor sinceridad posible y en la seguridad de que no existían respuestas correctas o incorrectas sino las que ellos valorasen como propias.

Fase 2: se procedía a la proyección de las escenas de película asignada a cada grupo con la sala totalmente a oscuras, el sonido a un nivel medio-alto y con la indicación de que era conveniente ver las escenas detenidamente, evitando apartar la vista de ellas. Inmediatamente después de la visualización del segmento de película, se daba luz y se efectuaba la valoración del cuestionario para después de la película, explicándoles que debían contestar sobre las emociones que hubieran percibido personalmente y no lo que pensarán que debían sentir otras personas. Ello con las mismas indicaciones de brevedad, sinceridad y que no existían respuestas correctas o incorrectas. Por último se cumplimentaba el cuestionario de evaluación del texto tras la lectura del mismo con iguales instrucciones.

4.1.6. Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 22 para Windows (2012).

En concreto se realizaron los siguientes análisis:

Los valores medios se han presentado como media \pm SD.

Se han utilizado los contrastes de hipótesis paramétricos (donde el nivel de confianza estadístico quedó establecido, como suele ser habitual, en $p < 0.05$).

Para comparaciones entre más de tres variables, así como los análisis post hoc correspondientes, se han efectuado Análisis de la Varianza Intersujeto Unifactorial (ANOVA).

Se realizó un Análisis de la Covarianza (ANCOVA) para comprobar la asociación de covariables independientemente de las condiciones experimentales.

4.1.7. Resultados

En primer lugar se comprobó si la visualización de los fragmentos de películas (*Cuando Harry encontró a Sally*, inducción pretendida Alegría; *Campeón*, inducción pretendida Tristeza; *Grito libertad*, inducción pretendida Ira; *vídeo Neutro*, inducción pretendida

Neutra) había resultado efectiva como procedimiento de inducción de emociones. Tras el contraste de datos mediante un Análisis de Varianza (ANOVA), se encontraron diferencias significativas entre las emociones provocadas a los docentes (ver Tabla 2). La condición experimental Alegría obtuvo las mayores significaciones en emociones afines como felicidad, interés y alegría, siendo el máximo exponente la diversión ($F(3,196) = 218,20; p < 0,01; \eta^2 = 0,77$). A la condición experimental Tristeza, con máximas en emociones positivas, negativas y ambiguas como amor, orgullo, timidez e infelicidad; correspondió la tristeza, el máximo de toda la comparación, como emoción suscitada con mayor intensidad ($F(3,196) = 406,40; p < 0,01; \eta^2 = 0,86$). La condición experimental Ira, consiguió las puntuaciones más significativas en las emociones negativas y ambiguas como ira, ansiedad, confusión, asco, vergüenza, miedo y culpabilidad, siendo cuantitativamente mayor la variable desprecio ($F(3,196) = 110,68; p < 0,01; \eta^2 = 0,63$). Por último, la condición experimental Neutra obtuvo las mayores puntuaciones en emociones positivas, negativas y ambiguas tales como diversión, interés, sorpresa y ansiedad, siendo el máximo exponente la confusión ($F(3,196) = 20,20; p < 0,01; \eta^2 = 0,23$). De las 18 variables dependientes, la correspondiente a sorpresa tuvo los efectos más bajos, aunque si significativos ($F(3,196) = 5,22; p < 0,05; \eta^2 = 0,07$).

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y diferencias significativas de emociones basadas en el cuestionario para después de las cuatro condiciones experimentales.

Tipo de inducción emocional según condición experimental

Tipo de emoción	Alegría	Tristeza	Ira	Neutra	$F(3,196)$	η^2
Diversión	6,76 (SD = 1,38)	0,44 (SD = 1,18)	0,26 (SD = 0,77)	1,36 (SD = 2,18)	218,20**	0,77
Ira	0,92 (SD = 2,11)	2,58 (SD = 2,70)	4,84 (SD = 2,41)	0,48 (SD = 1,36)	40,31**	0,38
Ansiedad	0,56 (SD = 1,30)	4,30 (SD = 2,78)	4,36 (SD = 2,31)	1,54 (SD = 2,02)	39,79**	0,38
Confusión	0,86 (SD = 1,71)	2,32 (SD = 2,30)	4,00 (SD = 1,96)	1,94 (SD = 2,17)	20,19**	0,23
Desprecio	0,58 (SD = 1,54)	1,80 (SD = 2,25)	6,28 (SD = 2,21)	0,42 (SD = 1,13)	110,68**	0,63
Asco	0,32 (SD = 1,24)	1,56 (SD = 2,23)	5,18 (SD = 2,65)	0,14 (SD = 0,53)	79,31**	0,55
Vergüenza	0,66 (SD = 1,60)	1,26 (SD = 2,18)	4,96 (SD = 2,82)	0,04 (SD = 0,20)	63,77**	0,49
Miedo	0,14 (SD = 0,76)	1,74 (SD = 2,46)	3,48 (SD = 2,65)	0,22 (SD = 0,74)	34,80**	0,35
Culpabilidad	0,24 (SD = 1,19)	1,10 (SD = 2,26)	2,22 (SD = 2,38)	0,16 (SD = 0,79)	14,39**	0,17
Felicidad	5,80 (SD = 2,04)	0,62 (SD = 1,56)	0,06 (SD = 0,31)	1,26 (SD = 2,12)	122,98**	0,65
Interés	5,58 (SD = 1,90)	4,36 (SD = 2,57)	4,82 (SD = 2,47)	1,58 (SD = 2,04)	29,71**	0,31
Alegría	6,12 (SD = 1,96)	0,48 (SD = 1,34)	0,14 (SD = 0,57)	1,10 (SD = 2,06)	153,15**	0,70
Amor	3,60 (SD = 2,86)	4,80 (SD = 2,81)	1,30 (SD = 2,11)	0,36 (SD = 1,26)	37,72**	0,37
Orgullo	1,88 (SD = 2,80)	2,48 (SD = 3,10)	0,44 (SD = 1,30)	0,06 (SD = 0,42)	13,72**	0,17
Tristeza	0,32 (SD = 1,08)	7,26 (SD = 1,38)	6,52 (SD = 1,64)	0,40 (SD = 1,12)	404,89**	0,86
Timidez	0,70 (SD = 1,34)	1,50 (SD = 2,02)	0,52 (SD = 1,16)	0,04 (SD = 0,28)	10,07**	0,13
Sorpresa	2,58 (SD = 2,73)	2,20 (SD = 2,34)	3,26 (SD = 2,55)	1,42 (SD = 1,77)	5,22*	0,07
Infelicidad	0,38 (SD = 1,34)	5,10 (SD = 2,75)	4,68 (SD = 2,79)	0,40 (SD = 1,12)	73,56**	0,53

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Los análisis post-hoc para evaluar las diferencias entre las cuatro condiciones experimentales en cada una de las emociones valoradas se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Diferencias entre las cuatro condiciones experimentales (Alegria, Tristeza, Ira y Neutro)

Diversión	A > T N > I	A > I T = I	A > N T = N	Felicidad	A > T N > I	A > I T > I	A > N T < N
Ira	A < T N < I	A < I T < I	A < N T > N	Interés	A > T N < I	A > I T < I	A > N T > N
Ansiedad	A < T N < I	A < I T = I	A < N T > N	Alegría	A > T N > I	A > I T = I	A > N T < N
Confusión	A < T N = I	A < I T < I	A < N T = N	Amor	A < T N < I	A > I T > I	A > N T > N
Desprecio	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Orgullo	A < T N = I	A > I T > I	A > N T > N
Asco	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Tristeza	A < T N < I	A < I T > I	A = N T > N
Vergüenza	A < T N < I	A < I T < I	A > N T > N	Timidez	A < T N < I	A = I T > I	A > N T > N
Miedo	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Sorpresa	A = T N < I	A > I T < I	A < N T > N
Culpabilidad	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Infelicidad	A < T N < I	A < I T > I	A = N N < T

Película alegría (A), película tristeza (T), película ira (I) y película neutra (N). Se reflejan las diferencias positivas, negativas e iguales: A sobre T, A sobre I, A sobre N, N sobre I, T sobre I y T sobre N.

Se encontró diferencias significativas en la cuantificación del conjunto de sentimientos ($F(3,196) = 135,97; p < 0,01; \eta^2 = 0,67$) que tuvieron los experimentados durante la visualización de los segmentos

de películas. Se constata que la condición experimental Neutra cumple perfectamente su cometido (ver Tabla 4).

Tabla 4. Media y desviaciones típicas del conjunto de sentimientos

	Alegría	Tristeza	Ira	Neutro
Media	7,02	3,04	1,50	3,90
Desviación típica	1,06	1,54	1,44	1,54

Para comprobar el supuesto de que el estado emocional positivo de los docentes favorece las tareas cognitivas (evaluación de un texto), se llevó a cabo una ANOVA con el tipo de película como variable independiente. Estos análisis mostraron que en la condición experimental Alegría, el rendimiento cognitivo de los docentes era significativamente mayor que el rendimiento en las condiciones experimentales de Tristeza e Ira en un 50 % de la variables valoradas (ver Tabla 5), correspondientes a Creativo ($F(3,196) = 4,93; p < 0,01; \eta^2 = 0,07$); Original ($F(3,196) = 3,54; p < 0,05; \eta^2 = 0,05$); Imaginativo ($F(3,196) = 3,11; p < 0,05; \eta^2 = 0,05$) y Emotivo ($F(3,196) = 2,85; p < 0,05; \eta^2 = 0,04$).

Tabla 5. Media, desviaciones típicas y diferencias significativas en la tarea de evaluación después de las cuatro condiciones experimentales.

Rendimiento cognitivo según condiciones experimentales

Criterios de evaluación	Alegría	Tristeza	Ira	Neutro	F(3,196)	η^2
Creativo	6,22 (SD = 1,61)	5,52 (SD = 1,73)	5,22 (SD = 1,88)	6,34 (SD = 1,67)	4,93**	0,07
Coherente	4,96 (SD = 1,74)	4,64 (SD = 2,05)	4,66 (SD = 1,84)	4,94 (SD = 1,90)	0,42	0,06
Bello	5,80 (SD = 1,74)	5,54 (SD = 1,89)	5,18 (SD = 2,08)	5,86 (SD = 1,91)	1,32	0,02
Original	6,14 (SD = 1,55)	5,30 (SD = 1,90)	5,18 (SD = 1,89)	5,96 (SD = 1,79)	3,54*	0,05
Claro	4,54 (SD = 1,99)	3,88 (SD = 2,29)	3,76 (SD = 1,93)	4,56 (SD = 2,21)	2,05	0,03
Imaginativo	6,44 (SD = 1,68)	5,86 (SD = 1,78)	5,46 (SD = 1,63)	6,20 (SD = 1,74)	3,10*	0,04
Descriptivo	7,16 (SD = 1,09)	7,00 (SD = 1,34)	7,30 (SD = 1,11)	7,02 (SD = 1,71)	0,54	0,00
Emotivo	5,66 (SD = 1,87)	5,24 (SD = 2,08)	4,42 (SD = 2,22)	5,16 (SD = 2,44)	2,85*	0,04

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Los análisis post-hoc para evaluar las diferencias entre las medidas de las cuatro películas asociados a las variables dependientes de la prueba cognitiva muestran los resultados en la Tabla 6.

Tabla 6. Diferencias entre las medias película y variables de la prueba cognitiva

Creativo	Coherente	Bello	Original
A = T, A < I, A = N	No sig.	No sig.	A = T, A > I, A = N
N < I, T = I, T = N			N = I, T = I, T = N
Claro	Imaginativo	Descriptivo	Emotivo
No sig.	A = T, A > I, A = N	No sig.	A = T, A > I, A = N
	N = I, T = I, T = N		N = I, T = I, T = N

Película alegría (A), película tristeza (T), película ira (I) y película neutra (N). Se reflejan las diferencias A sobre T, A sobre I, A sobre N, N sobre I, T sobre I y T sobre N.

Para confirmar si alguno de los subfactores de la IE (Atención, Claridad o Reparación) influyen en la evaluación del texto independientemente de la condición experimental, se realizó un análisis de la covarianza (ANCOVA) con estos subfactores como covariables sobre los criterios de evaluación del texto y la condición experimental como factor fijo. Los resultados muestran la influencia de la Reparación en el criterio Bello, es decir, los participantes con más reparación emocional juzgaron como más bello el texto, independientemente de la condición experimental ($F(1,193) = 7,65; p < 0,01, \eta^2 = 0,03$). Igualmente ocurrió con el criterio Original ($F(1,193) = 3,90; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$); Descriptivo ($F(1,193) = 4,09; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$) y Emotivo ($F(1,193) = 4,273; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$).

4.1.8. Discusión, limitaciones y conclusiones

El primer objetivo del presente estudio fue examinar los efectos de inducciones de ánimo positivos y negativos mediante segmentos de películas como condición experimental. Las medidas obtenidas fueron concluyentes, incluso teniendo muy presente el problema ético y con unas instrucciones mínimas dadas a los experimentados para disminuir en lo posible el efecto de la demanda y evitar contaminación como sugieren Martín (1990) y Westermann et al. (1996), aunque, por otra parte, también se paliaba dicha contaminación al ser realizada la inducción de ánimo de forma colectiva (procedimiento seguido para el presente estudio), puesto que la inducción emocional en grupo puede difuminar el concepto de responsabilidad, que está más presente en el

caso de que ésta sea individual y el sujeto tienda a incrementar lo que el experimentador espera de su estado emocional (Albersnagel, 1988).

Los resultados obtenidos en el estudio (con datos muy significativos), son consistentes con los de revisiones previas que se vienen realizando desde hace algún tiempo sobre la utilización de segmentos de películas, que inducían a estados emocionales positivos y negativos con una efectividad cercana al 100%, frente a otros métodos de PIEA (Gerrards-Hesse et al., 1994; Westemann et al., 1996). Desde estos primeros trabajos, se ha seguido investigando con éxito en la utilización de segmentos de películas como PIEA (Blasco et al., 1997; Blau y Klein, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Fernández-Megías et al., 2011; Gutiérrez et al., 2006; Nuevo et al., 2008; Rey et al., 2000; Rottenberg et al., 2007; Vicens y Andrés-Pueyo, 1997), demostrando una serie de ventajas sobre otros métodos, como la validez ecológica, al ser estímulos muy semejantes a los que llegan a las personas en la vida real; la intervención simultánea de los canales visual y auditivo; la experiencia emocional inmediata en tiempo real, sin necesidad de evaluar recuerdos retrospectivos, y la inducción tanto de emociones positivas como negativas o neutras (Stemmier et al., 2001).

En cuanto al motivo formulado para este análisis sobre si el estado emocional positivo de los docentes favorece las tareas cognitivas, Se puede constatar que la influencia de la emoción en la cognición está profusamente estudiada (Ashby et al., 1999; Aspinwall, 1998; Ferraro, Rey et al., 2003; Forgas, 1998; Forgas et al., 1998;

Fredrickson, 1998, 2000, 2002; Isen, 1984, 1985, 1990, 1999; Olafson y Ferraro, 2001; Schwarz y Clore, 2003). En este sentido, se ha podido comprobar en el presente estudio que al inducir emociones positivas, se potenciaba el rendimiento general en la tarea cognitiva, en este caso, la evaluación de un texto a través de ocho criterios de valoración, comparándolo con el rendimiento en la misma tarea tras inducir emociones negativas. Una posible explicación para este hallazgo puede estar relacionada con las aportaciones de Fiedler (2000) respecto a que las emociones positivas potenciaban el funcionamiento cognitivo en tareas asociadas con procesos de razonamiento global, como es el caso de este tipo de tarea de evaluación donde no existen respuestas o puntuaciones concretas. Igualmente, Fredrickson (2000) en su modelo describe la forma de las emociones positivas en términos de ampliación del repertorio de pensamientos y acciones y su función en términos de construcción o mejora de los recursos personales. Estas consideraciones coinciden con lo anteriormente aportado por Isen et al. (1985) en el sentido del favorecimiento de asociaciones cognitivas a consecuencia de emociones positivas, y por Foder y Greenier (1995); Isen et al. (1987), quienes consideran que promueven estrategias cognitivas e incrementan el pensamiento creativo (proporcionando altas medidas en este tipo de tests). Por consiguiente, la inducción de emociones positivas estimula un mayor número de funciones cognitivas que la inducción de emociones negativas, y en consecuencia resulta en puntuaciones más altas en las medidas cognitivas.

Estudios más recientes siguen demostrando las correlaciones entre emoción y cognición que oscilan desde encontrar una mejora

sustancial en el funcionamiento cognitivo de niños (Blau y Klein, 2008), hasta comprobar la influencia de las emociones positivas y negativas en una tarea cognitiva fundamental de los profesores como es la evaluación de los alumnos, lo que aporta nuevas investigaciones sobre la vital importancia del mundo emocional en las prácticas docentes (Brackett et al., 2013).

El tercer y último objetivo planteado se refiere a la probabilidad de que los subfactores de la IE, Atención, Claridad o Reparación puedan influenciar o moderar la reactividad emocional de los profesores después de la inducción del estado de ánimo y ante la tarea de la evaluación de un texto. En este sentido, se ha podido comprobar la influencia positiva del subfactor de la IE Reparación en los criterios Bello, Original, Descriptivo y Emotivo, con independencia de la condición experimental a la que fueron sometidos los docentes.

Estos resultados son congruentes con numerosos análisis que comprueban la fuerte relación existente entre la IE y los estados de ánimo positivos y negativos (Goldman et al., 1996; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 1995; Salovey et al., 2002). Aunque existe una amplia controversia sobre los mecanismos que provocan esta correspondencia (Salovey et al., 2002; Schutte et al., 2002), se ha demostrado suficientemente la influencia de la IE en la respuesta emocional en el contexto de laboratorio con la utilización de diferentes PIEA (Ciarrochi et al., 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002). Salovey et al. (1995) ya demostraron que los sujetos con alta Reparación eran los que menos

se angustiaban ante una inducción de estado de ánimo que provocaba intranquilidad y, más recientemente, se ha confirmado en el contexto de laboratorio y utilizando segmentos de película como inductores de ánimo, que la alta percepción que las personas tienen de sus destrezas emocionales, específicamente Claridad y Reparación, estaban relacionadas con el estado de ánimo anterior y la reactividad emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Por otra parte, además de percibir, tienen conciencia individual de sus habilidades emocionales, lo que les proporcionan una retroalimentación precisa acerca de su comportamiento emocional en situaciones reales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). A tenor de estos resultados, y atendiendo a nuestro estudio, se puede concluir, que en lo que respecta al subfactor Reparación, los individuos que parecen ser buenos reparando los estados de ánimo negativos, experimentan un menor impacto emocional negativo, lo que obviamente, influye de manera positiva a la hora de resolver una tarea cognitiva, o como es el caso que nos ocupa, de una tarea de evaluación similar a la realizada ordinariamente por los profesores al corregir sus textos escritos.

Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la importancia de desarrollar la IE en el profesorado (Cabello et al., 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera et al., 2006). Sin embargo, la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en el aprendizaje emocional prácticamente no existe. Por esta razón, mientras no actúen las Administraciones Educativas, los docentes tendrían que adquirir las habilidades imprescindibles para un buen desarrollo de la inteligencia emocional propia a través de la formación

continua. No hay que olvidar que el profesor es modelo de aprendizaje, también modelo emocional que sus alumnos van a tratar de imitar. Igualmente, los docentes habrían de incorporarse a este tipo de formación sobre el desarrollo de la propia IE por otras razones: como ayuda para afrontar con mayor éxito los muchos contratiempos que genera la profesión, que pueden convertirse en estrés laboral, y para contrarrestar los condicionantes adversos de ese acto cognitivo como es la evaluación de los alumnos por parte del profesor.

Limitaciones del estudio

El presente estudio es susceptible de mejoras. En principio, se nos presentó el problema de la falta de paridad entre hombres y mujeres en el colectivo docente (el 73,5% eran mujeres), existe pues la posibilidad de que los resultados no puedan generalizarse a los hombres. Otras limitaciones vienen dadas por la utilización de autoinformes en la medida de los estados de ánimo para después de la inducción (cuestionario para después de la película) y en la medida de la IE con la utilización del TMMS-24, que también presenta diferencias en cuanto al género, ya que los hombres perciben una IE superior a la que realmente tienen y, al contrario, las mujeres perciben una IE inferior de la que en realidad poseen (Sánchez-Núñez et al., 2008). Estas dificultades se podrían subsanar en otros estudios posteriores utilizando medidas psicofisiológicas de los estados de ánimo (Blau y Klein, 2008; Cole et al., 2004; Denson et al., 2011;

Salovey et al., 2002), y medidas de habilidades de la IE como el MSCEIT (Mayer et al., 2003, Brackett y Salovey, 2007).

Conclusiones

En principio, podemos afirmar que mediante la proyección de los segmentos de película en las cuatro condiciones experimentales se consiguió plenamente el objetivo formulado sobre inducción de emociones positivas, negativas y neutras. Según nuestros resultados, este procedimiento se revalida como eficaz para provocar estos estados de ánimo.

Igualmente, confirmamos que en las emociones positivas inducidas por la condición experimental Alegría, los profesores puntuaban más altos los criterios de valoración del texto que en las emociones negativas (Tristeza e Ira). Se cumple por tanto la validez predictiva sobre la influencia de emociones positivas y negativas en la acción cognitiva realizada al evaluar un texto.

Por último, hemos podido corroborar la influencia de la IE, independientemente de la condición experimental, ya que los profesores con mayor Reparación emocional califican más alto los criterios de valoración al resolver mejor una tarea cognitiva como es la evaluación de un texto, de igual manera que lo realizan habitualmente con sus alumnos. Esto supone, a nuestro entender, la posibilidad de abrir una nueva línea de investigación futura sobre la

importancia de la IE en los docentes a la hora de evaluar estos los aprendizajes.

IV TRABAJO EMPÍRICO

ESTUDIO 2

Inducción emocional, aspectos cognitivos y conexiones con la inteligencia emocional como habilidad en docentes respecto a la evaluación de un texto escrito.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

4.2. Estudio 2

4.2.1. Introducción

En este estudio, en el que han participado numerosos docentes en el ejercicio de la profesión, nos formulamos el objetivo finalista de conseguir un mayor abundamiento en el conocimiento sobre las consecuencias de la IE en los profesores.

En tal sentido, confirmamos en el estudio nº 1 la validez predictiva sobre esta influencia de la IE de los profesores consistente en una mejor resolución cognitiva en la evaluación de un texto. No obstante, suponía cierta limitación medir la IE solo mediante autoinforme, por esta razón en la presente investigación y en aras de la progresión de dicho estudio, se estima conveniente la utilización de medidas de habilidad para comprobar los resultados desde esta nueva perspectiva.

A pesar de que solo hace poco más de dos décadas que se introdujo el constructo IE en el ámbito académico, se extiende la idea entre los teóricos de la educación, investigadores y docentes en general de que es necesario educar la IE en los alumnos, campo donde ya se ha investigado profusamente sobre el tema (Agnoli et al., 2012; Bisquerra, 2000, 2003, 2012; Bisquerra y Pérez, 2007; Brackett et al. (2011); Castillo et al., 2013; Di Fabio y Kenny, 2011, 2012a, 2012b, 2014; Diekstra, 2008; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda 2008; Nelis et al., 2009; Pool y Qualter, 2013), así como programas educativos para para el desarrollo

del ámbito emocional (Bisquerra, 2009, 2011; Brackett y Caruso, 2007; Brackett et al., 2012; Carpena, 2003; Díaz y Barragán (2015); García-Navarro, 2012; GROU, 2009; López, 2011; Ruiz-Aranda et al., 2013; Soldevila, 2009), Sin embargo, es poco frecuente encontrar estudios que traten sobre la IE de los profesores y los pocos que se pueden hallar están referidos a la eficacia de la IE frente al estrés docente (Chang, 2009; Extremera et al., 2007; Extremera et al., 2003; Extremera et al., 2004; Pena y Extremera, 2012; Pena et al., 2012; Vera et al., 2007). Aún presenta mayor dificultad localizar referencias que investiguen la influencia positiva de la IE en los profesores para poder ser más eficientes en el ejercicio de la docencia (Cabello et al., 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera et al., 2006). La búsqueda se complica aún más si la concretamos en la influencia de las emociones en un ejercicio docente bastante frecuente, como es la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos (Brackett et al., 2013; Jennings y Greenberg, 2009; Santos-Guerra, 2003; Schutz y Zembylas, 2009). Por esta razón, nos proponemos profundizar en este tema.

En la presente investigación y en torno al mencionado fin, pretendemos medir las respuestas de grupos de docentes tras el estímulo emocional mediante cuatro condiciones experimentales: Alegría, Tristeza, Ira y Neutra. Para conseguirlo, usamos como PIEA segmentos de películas ya contrastadas (Fernández-Megías et al., 2011; Gross y Levenson, 1995; Rottenberg et al., 2007). Además de medir las emociones derivadas como una respuesta a la inducción, consideramos igualmente analizar la influencia de las positivas frente

a las negativas ante una tarea cognitiva (Blau y Klein, 2008; Brackett et al., 2013; Fiedler, 2000; Fredrickson, 2000), mediante la evaluación de un texto escrito, acción a la que los profesores están habituados a realizar cuando evalúan los textos escritos por sus alumnos. Por último, pretendemos investigar si el desarrollo de la IE del profesorado experimentado ejerce alguna influencia sobre la evaluación mencionada, mediante una prueba de ejecución a través del MSCEIT.

Respecto a la formulación de objetivos más específicos, intentamos medir la naturaleza de las emociones experimentadas ante una inducción de ánimo provocada por la visualización de segmentos de películas que realizan la función, como ya hemos mencionado, de condiciones experimentales. Igualmente, intentamos explorar si tras una inducción emocional existen diferencias ante una tarea cognitiva consistente en la valoración de un texto como lo hacen habitualmente los profesores. Finalmente nos planteamos comprobar, de acuerdo con investigaciones previas, si la medida de la IE total o alguna de las ramas de la IE (Percepción, Facilitación, Comprensión y Regulación) valoradas mediante el MSCEIT pueden moderar las consecuencias de las emociones negativas y/o influenciar en la reactividad emocional ante la tarea cognitiva de la evaluación de un texto, independientemente de la condición experimental.

En un nivel mayor de concreción y atendiendo a revisiones de estudios antecedentes, formulamos las hipótesis de trabajo siguientes:

- 1) Existe reactividad emocional diferencial y significativa en el empleo de determinados segmentos de películas como condiciones

experimentales. 2) Al inducir emociones positivas (Alegría), se potencia el rendimiento general de los docentes en la evaluación de un texto, comparándolo con el rendimiento en las mismas tareas tras inducir emociones negativas o neutras (Tristeza, Ira o Neutro). 3) La IE, medida con el MSCEIT, modera el efecto de las emociones negativas y/o influye positiva y directamente en la evaluación de un texto, independientemente de la condición experimental.

4.2.2. Método (Ver ESTUDIO 1).

El número total de docentes que colaboraron en la investigación fue de 336.

4.2.3. Participantes

La muestra final se constituyó con cuatro grupos de profesores de las enseñanzas no universitaria (Infantil, Primaria, Secundaria, Conservatorio de Música y Escuela Oficial de Idiomas) en número de 50 cada uno de ellos. Se asignó a cada uno de los grupos un segmento de película diferente que actuaba como condición experimental. Las pruebas restantes fueron realizadas por los 200 participantes por igual.

De los 200 profesores, 46 son hombres (23%) y 154 mujeres (77 %). Entre todos existen diferencias significativas en cuanto a la

edad, de 23 a 62 años, con una media de 39 años ($DT = 9,30$). Presentan un total de servicios docentes con una media de 10 años de antigüedad ($DT = 9,38$) con rango de 0 (14% de profesorado novel) a 40 años.

4.2.4. Medidas

MSCEIT.

El *Mayer Salovey Caruso Emocional Intelligence Test*, *MSCEIT* (Mayer et al., 2002; Mayer et al., 2003) está cimentado sobre el modelo de habilidad del constructo IE de Mayer y Salovey (1977). A través de sus 141 items, se pide al sujeto que realice una serie de tareas relativas al mundo emocional. Dichas actividades están agrupadas en 8 secciones diferentes, en las que las cuestiones emocionales se plantean sobre imágenes (por ejemplo: observar fotografías de caras de personas y contestar a través de una escala del 1 al 5 en qué grado expresan un determinado sentimiento), o sobre textos escritos (por ejemplo: señalar de entre 5 la mejor alternativa emocional de cada uno de los enunciados). A tenor de estas agrupaciones, mide la rama “Percepción” (atención a las emociones) mediante la tarea 1 “caras” y la tarea 2 “dibujos”; el de “Facilitación” (uso de las emociones como facilitadoras del pensamiento), a través de la tarea 3 “sensación” y la tarea 4 “facilitación”; el de “Comprensión” (etiquetaje de emociones) con la realización de la tarea 5 “combinaciones” y la tarea 6 “cambios”; y la última rama, la de

“Regulación” (Manejo o reparación emocional), con la tarea 7 “manejo emocional” y la tarea 8 “manejo de relaciones”.

Sus puntuaciones se centran en un primer grado donde se calcula la suma total de todas las habilidades emocionales (CIE), un segundo grado que supone una puntuación para el área experiencial (CIEX, percepción y facilitación emocional) y otra para el área estratégica (CIES, comprensión y regulación emocional), y por último, un tercer grado que valora las puntuaciones de las cuatro ramas de la IE (CIEP, Percepción; CIEF, Facilitación; CIEC, Comprensión y CIEM, Regulación), estando evaluadas cada una de ellas en tareas diferentes (Mayer et al., 2002).

En cuanto a las propiedades psicométricas del MSCEIT, el test es fiable en su puntuación total mediante el método de dos mitades: 0,93 y 0,91, en las áreas experiencial y estratégica, 0,90 y 0,90 (consenso) y 0,88 y 0,86 (experto), presentado la fiabilidad de las cuatro ramas un rango de entre 0,76 y 0,91 (Mayer et al. 2003). Igualmente se comprobó tras analizar la versión española del MSCEIT (Extremera et al., 2006) su buena fiabilidad y consistencia interna.

Las propiedades psicométricas del MSCEIT siguen en la actualidad siendo objeto de estudios, incluso dirigidos a analizar en exclusiva alguna de las ramas de la IE. Este es el caso de un estudio amplio sobre la rama “Percepción” presentado recientemente por Sánchez-García et al. (2013), que demuestra la consistencia interna, fiabilidad y validez del test en esta rama de la IE.

El test utilizado para el trabajo de campo del presente estudio ha sido la adaptación española de Extremera y Fernández-Berrocal de TEA Ediciones (2009). (Ver ANEXO 1).

Cuestionario para después del segmento de película. (Ver ESTUDIO 1).

Prueba cognitiva: evaluación de un texto (Ver ESTUDIO 1).

4.2.5. Procedimiento

De todas las actividades formativas, fueron elegidas por sorteo un total de 200 profesores de entre un total de 336 (sin agrupar por sexo, edad o antigüedad docente), con los que, con anterioridad, aleatoriamente se habían formado cuatro grupos y cada uno de estos se había adjudicado por sorteo una de las condiciones experimentales (Alegría, Tristeza, Ira y Neutra), quedando un total por grupo de $n = 50$ docentes. Como PIEA se utilizaron las mismas escenas de película que en el Estudio 1 (Rottenberg et al., 2007) ya validadas al español por Fernández-Megías et al. (2011). (Ver ESTUDIO 1).

En varios momentos de la actividad formativa, se procedía de igual manera con cada uno de los cuatro grupos:

Las pruebas se aplicaban en los mismos lugares donde se procedía a la formación (aulas o salas de usos múltiples del centro de profesores o de otros centros educativos). Los elementos

indispensables para el trabajo de campo fueron mesas y sillas, ordenador, proyector, pantalla y amplificador de sonido. Como materiales, se utilizaron copias del cuestionario para después de la película, cuestionario para la evaluación del texto y hojas de respuestas y cuadernillos del MSCEIT.

Fase 1 previa: en la primera sesión de la actividad formativa se procedía, como es necesario, a informar sobre los objetivos y contenidos del curso, grupo de trabajo, etc. Después de esto, se solicitaba la colaboración de los profesores en un estudio que se iba a realizar sobre la IE en los docentes, sin detallar demasiado en evitación de sesgos. Igualmente, se les comunicaba la voluntariedad de realizar las pruebas y que si algún profesor no quería participar, podía abandonar el aula mientras estas durasen sin perjuicio de la formación que se estaba llevando a cabo. Hay que constatar que en el transcurso del trabajo de campo, 4 profesores optaron por no realizarlas. A continuación se contestaba al test MSCEIT, dándoles unas instrucciones previas en el sentido de que una vez realizada la lectura comprensiva de las distintas cuestiones, contestaran sin detenimiento y que lo hicieran con sinceridad y pensando en que no había respuestas correctas o incorrectas, sino las que ellos valoraran como suyas.

Fase 2: en otro momento de la formación se realizaba la proyección del segmento de película que correspondía al grupo en cuestión, con las luces apagadas y el sonido a nivel medio-alto, con la única indicación de que no apartaran la vista de la pantalla para observar y escuchar con detenimiento. Pasada la proyección, se daba

luz y se procedía inmediatamente a contestar al cuestionario para después de la película que ya se encontraba en la mesa ante cada participante vuelto hacia abajo, indicándoles que las contestaciones eran relativas a las emociones que habían experimentado ellos y no las que se suponía que sentían otras personas. Finalmente, sin dilaciones entre un cuestionario y otro, realizaban el cuestionario de evaluación del texto (también vuelto hacia abajo en la mesa) con las mismas instrucciones de sinceridad, brevedad e inexistencia de respuestas correctas o incorrectas.

4.2.6. Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 22 para Windows (2012).

En concreto se realizaron los siguientes análisis:

Los valores medios se han presentado como media \pm SD. Se han utilizado los contrastes de hipótesis paramétricos (donde el nivel de confianza estadístico quedó establecido, como es lo habitual, en $p < 0.05$).

Para comparaciones entre más de tres variables, así como los análisis post hoc correspondientes, se han efectuado Análisis de la varianza intersujeto unifactorial (ANOVA).

Se realizó un análisis multivariado de covarianza (MANCOVA) para comprobar la asociación de covariables independientemente de las condiciones experimentales.

4.2.7. Resultados

Iniciamos la verificación confirmando si la utilización de segmentos de película como PIEA había producido los efectos esperados (Alegría, Tristeza, Ira y Neutro y otras emociones afines a estas condiciones experimentales). Tras la correlación de datos mediante un análisis de varianza (ANOVA), se encontraron diferencias muy significativas entre las emociones provocadas a los docentes (Ver Tabla 1).

La condición experimental Alegría obtuvo las mayores significaciones en emociones afines como felicidad, interés y alegría, siendo el máximo exponente la diversión ($F(3,196) = 368,73; p < 0,01; \eta^2 = 0,84$).

A la condición experimental Tristeza, con máximas en emociones positivas, negativas y ambiguas como amor, interés, infelicidad y ansiedad; correspondió a la tristeza, el máximo de toda la comparación, como emoción provocada con mayor intensidad ($F(3,196) = 698,49; p < 0,01; \eta^2 = 0,91$).

La condición experimental Ira, consiguió las puntuaciones más significativas en las emociones negativas y ambiguas como ira,

ansiedad, confusión, asco, vergüenza, miedo y culpabilidad, siendo cuantitativamente mayor también la variable tristeza, seguida muy de cerca de desprecio ($F(3,196) = 290,69, p < 0,01, \eta^2 = 0,81$).

Por último, la condición experimental Neutra obtuvo las mayores puntuaciones en emociones positivas, negativas y ambiguas tales como diversión, interés, sorpresa y ansiedad, siendo el máximo exponente la confusión ($F(3,196) = 41,34, p < 0,01, \eta^2 = 0,38$). De las 18 variables dependientes, la correspondiente a timidez tuvo los efectos más bajos, aunque sí muy significativos ($F(3,196) = 4,97, p < 0,01, \eta^2 = 0,71$).

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y diferencias significativas de emociones basadas en el cuestionario para después de las cuatro condiciones experimentales.

Tipo de inducción emocional según condición experimental

Tipo de emoción	Alegria	Tristeza	Ira	Neutra	$F(3,196)$	η^2
Diversión	7,12 (SD = 1,00)	0,12 (SD = 0,59)	0,02 (SD = 0,14)	1,36 (SD = 2,18)	368,73**	0,84
Ira	0,14 (SD = 1,00)	1,22 (SD = 1,74)	6,26 (SD = 3,32)	0,48 (SD = 1,36)	152,67**	0,70
Ansiedad	0,62 (SD = 1,19)	3,68 (SD = 2,39)	5,82 (SD = 2,33)	1,54 (SD = 2,02)	64,58**	0,49
Confusión	0,62 (SD = 1,27)	1,64 (SD = 1,95)	4,86 (SD = 2,41)	1,94 (SD = 2,17)	41,34**	0,38
Desprecio	0,32 (SD = 1,31)	0,82 (SD = 1,71)	7,16 (SD = 1,29)	0,42 (SD = 1,13)	290,69**	0,81
Asco	0,12 (SD = 0,62)	0,38 (SD = 1,05)	6,32 (SD = 2,33)	0,14 (SD = 0,53)	254,19**	0,79
Vergüenza	0,86 (SD = 1,61)	0,28 (SD = 0,73)	5,96 (SD = 2,73)	0,04 (SD = 0,20)	147,68**	0,69
Miedo	0,00 (SD = 0,00)	1,78 (SD = 2,33)	5,80 (SD = 2,52)	0,22 (SD = 0,74)	116,85**	0,64
Culpabilidad	0,18 (SD = 0,89)	0,32 (SD = 1,20)	2,04 (SD = 2,60)	0,16 (SD = 0,79)	17,26**	0,21
Felicidad	5,80 (SD = 2,33)	0,28 (SD = 0,88)	0,08 (SD = 0,44)	1,26 (SD = 2,12)	99,24**	0,60
Interés	6,12 (SD = 1,88)	5,26 (SD = 2,15)	5,14 (SD = 2,74)	1,58 (SD = 2,04)	40,73**	0,38
Alegria	5,48 (SD = 2,15)	0,26 (SD = 0,80)	0,08 (SD = 0,44)	1,10 (SD = 2,06)	132,15**	0,67
Amor	2,26 (SD = 2,38)	5,46 (SD = 2,45)	2,74 (SD = 3,25)	0,36 (SD = 1,26)	37,06**	0,36
Orgullo	1,50 (SD = 2,30)	1,76 (SD = 2,71)	0,68 (SD = 1,78)	0,06 (SD = 0,42)	7,52**	0,10

Tristeza	0,08 (SD = 0,34)	7,18 (SD = 1,30)	7,48 (SD = 1,31)	0,40 (SD = 1,12)	698,49**	0,91
Timidez	1,06 (SD = 1,86)	0,84 (SD = 1,36)	0,92 (SD = 1,74)	0,04 (SD = 0,28)	4,97**	0,71
Sorpresas	3,76 (SD = 2,76)	2,36 (SD = 2,24)	4,84 (SD = 2,62)	1,42 (SD = 1,77)	20,01**	0,23
Infelicidad	0,28 (SD = 0,97)	4,78 (SD = 3,01)	6,80 (SD = 2,22)	0,40 (SD = 1,12)	130,18**	0,66

*p<0,05

**p<0,01

Se evaluaron las cuatro condiciones experimentales mediante análisis post-hoc para establecer las diferencias entre estas y las 18 emociones valoradas (Ver en Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre las cuatro condiciones experimentales (Alegria, Tristeza, Ira y Neutro)

Diversión	A > T N > I	A > I T = I	A > N T < N	Felicidad	A > T N > I	A > I T = I	A > N T < N
Ira	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Interés	A > T N < I	A > I T = I	A > N T > N
Ansiedad	A < T N < I	A < I T < I	A < N T > N	Alegria	A > I N > I	A > T T = I	A > N T < N
Confusión	A < T N < I	A < I T < I	A < N T = N	Amor	A < T N < I	A < I T > I	A > N T > N
Desprecio	A < T N < I	A < I T < I	A = N T = N	Orgullo	A = T N < I	A > I T > I	A > N T > N
Asco	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Tristeza	A < T N < I	A < I T = I	A = N T > N
Vergüenza	A = T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Timidez	A = T N < I	A = I T = I	A > N T > N
Miedo	A > T N < I	A > I T < I	A = N T > N	Sorpresas	A > T N < I	A < I T < I	A > N T > N

Culpabilidad	A = T	A < I	A = N	Infelicidad	A < T	A < I	A = N
	N < I	T < I	T = N		N < I	T > I	N < T

Película alegría (A), película tristeza (T), película ira (I) y película neutra (N). Se reflejan las diferencias positivas, negativas e iguales: A sobre T, A sobre I, A sobre N, N sobre I, T sobre I y T sobre N.

En cuanto a la cuantificación del conjunto de emociones experimentadas ($F(3,196) = 137,15$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,67$) tras la proyección de las escenas de películas se encontraron diferencias significativas entre la puntuación media de las emociones positivas (representadas por Alegría) y las de las emociones negativas (Tristeza e Ira). Se observó que la condición experimental Neutro cumple perfectamente su cometido al situarse prácticamente en la mitad del total valorable (8 puntos). Ver Tabla 3.

Tabla 3. Media y desviaciones típicas del conjunto de sentimientos

	Alegría	Tristeza	Ira	Neutro
Media	6,82	2,60	0,70	3,90
Desviación típica	1,41	2,09	0,95	1,54

Con la finalidad de comprobar la hipótesis de que el estado emocional de los profesores favorece las tareas cognitivas (evaluación de un texto), se realizó una ANOVA con el tipo de película como variable independiente. Estos análisis mostraron que en la condición experimental Alegría, el rendimiento cognitivo de los docentes era significativamente mayor que el rendimiento en las condiciones

experimentales de Tristeza e Ira en un 50 % de la variables valoradas (ver Tabla 4), correspondientes a los criterios de evaluación Creativo ($F(3,196) = 9,04$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,12$); Bello ($F(3,196) = 3,60$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,05$); Original ($F(3,196) = 3,58$; $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,05$) y Emotivo ($F(3,196) = 3,69$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,05$).

Tabla 4. Media, desviaciones típicas y diferencias significativas en la tarea de evaluación después de las cuatro condiciones experimentales.

Rendimiento cognitivo según condiciones experimentales

Criterios de evaluación	Alegría	Tristeza	Ira	Neutro	F(3,196)	η^2
Creativo	7,08 (SD = 1,00)	5,80 (SD = 1,88)	6,08 (SD = 2,32)	6,22 (SD = 1,76)	9,04**	0,12
Coherente	5,44 (SD = 1,72)	4,80 (SD = 2,07)	4,94 (SD = 2,39)	4,86 (SD = 1,98)	1,01	0,01
Bello	6,26 (SD = 1,80)	5,08 (SD = 2,35)	5,20 (SD = 2,26)	5,76 (SD = 1,92)	3,60*	0,05
Original	6,68 (SD = 1,31)	5,60 (SD = 1,86)	5,68 (SD = 2,28)	5,86 (SD = 1,81)	3,58*	0,05
Claro	4,46 (SD = 2,12)	3,50 (SD = 2,23)	4,22 (SD = 2,26)	4,50 (SD = 2,24)	2,18	0,03
Imaginativo	6,60 (SD = 1,81)	6,06 (SD = 1,82)	5,84 (SD = 1,93)	6,12 (SD = 1,74)	1,51	0,02
Descriptivo	7,46 (SD = 0,90)	1,14 (SD = 1,19)	7,08 (SD = 1,20)	7,00 (SD = 1,70)	1,23	0,01
Emotivo	5,60 (SD = 2,34)	3,94 (SD = 2,59)	4,62 (SD = 2,82)	5,02 (SD = 2,47)	3,69*	0,05

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

En la Tabla 5 se pueden observar los análisis post-hoc realizados para evaluar las diferencias entre las medidas de los cuatro segmentos de películas asociados a las variables dependientes de la prueba cognitiva.

Tabla 5. Diferencias entre las medias película y variables de la prueba cognitiva

Creativo	Coherente	Bello	Original
A > T, A > I, A > N	No sig.	A > T, A > I, A > N	A > T, A > I, A > N
N = I, T < I, T < N		N > I, T = I, T < N	N = I, T = I, T = N
Claro	Imaginativo	Descriptivo	Emotivo
No sig.	No sig.	No sig.	A > T, A > I, A > N
			N > I, T < I, T < N

Película alegría (A), película tristeza (T), película ira (I) y película neutra (N). Se reflejan las diferencias A sobre T, A sobre I, A sobre N, N sobre I, T sobre I y T sobre N.

Para comprobar si la IE modera el efecto de las emociones negativas y/o influya positivamente en la evaluación de un texto, independientemente de la condición experimental, se realizó un Análisis Multivariado de Covarianza (MANCOVA) para contrastar la asociación de covariables independientemente de las condiciones experimentales, con las medidas de la IE total sobre las emociones experimentadas por una parte, los criterios de evaluación del texto por otra y la condición experimental como factor fijo para ambas. Los resultados mostraron lo siguiente:

1. Influencia de la IE como moderadora de emociones. En este sentido, las medidas con puntuación total (CIE) revelaron una disminución del impacto de las emociones negativas como ira ($F(1,195) = 7,65; p < 0,05, \eta^2 = 0,03$); ansiedad ($F(1,195) = 4,35; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$); confusión ($F(1,195) = 8,15; p < 0,01, \eta^2 = 0,04$); asco ($F(1,195) = 3,87; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$) y miedo

($F(1,195) = 5,13; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$). De igual forma, se observó una limitación en emociones ambiguas como orgullo ($F(1,195) = 4,68; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$) y timidez ($F(1,195) = 11,72; p < 0,01, \eta^2 = 0,05$).

2. Influencia de la IE en los resultados de la evaluación del texto. No existen resultados significativos en medidas con puntuación total (CIE) y, aunque sí están presentes en otras puntuaciones del MSCEIT, para guardar la homogeneidad en cuanto a la puntuación total no vamos a consignarlas.

4.2.8. Discusión, limitaciones y conclusiones

La primera tarea fue analizar las consecuencias de la provocación de los diferentes estados de ánimo a través de escenas de películas como condición experimental. Los datos obtenidos fueron contundentes, alcanzándose la máxima significatividad con el 100% de las emociones analizadas. Hay que señalar que se tuvo muy en cuenta el problema ético y que se le dieron a los experimentados las instrucciones necesarias sin más explicaciones con la finalidad de minimizar el efecto de la demanda (Westermann et al., 1996). Igualmente, se redujo la contaminación experimental al ser realizada la inducción de ánimo colectivamente puesto que de esta forma se diluye más el concepto responsabilidad que si se realiza individualmente y el sujeto se incline a contestar lo que supone que el investigador espera de su estado de ánimo (Albersnagel, 1988).

Los resultados obtenidos en el presente estudio han arrojado valores muy significativos en cada una de las 18 emociones estudiadas y son, por tanto, consistentes con los de revisiones previas que ya se realizaron con anterioridad. En este sentido, Gerrards-Hesse et al. (1994) llevaron a cabo una revisión sobre 250 trabajos en los que se utilizaban diferentes técnicas con las que se pretendían inducir a estados emocionales positivos y negativos con una eficacia muy superior en la utilización de escenas de películas respecto a otros métodos de inducción de ánimo. En otra revisión posterior, Westemann et al. (1996), tras un análisis riguroso sobre 111 trabajos en los que se utilizaron diversos procedimientos para provocar emociones positivas y negativas, resultó el más significativo el uso de segmentos de películas. Actualmente, se sigue avanzando en la utilización de segmentos de películas (Blau y Klein, 2009; Fernández-Megías et al., 2011; Gutiérrez et al., 2006; Nuevo et al., 2008; Rottenberg et al., 2007) como el mejor PIEA, presentando más ventajas sobre otros métodos, como la validez ecológica, ya que las emociones percibidas son muy parecidas a las experimentadas en la realidad; la simultaneidad de los canales visual y auditivo; el sentimiento en tiempo real sin tener que recordar y la capacidad de inducir todo tipo de emociones (Stemmier et al., 2001).

Respecto al objetivo enunciado sobre si el estado emocional positivo de los docentes favorece las tareas cognitivas, se ha podido comprobar que al inducir emociones positivas, se potenciaba el rendimiento general en la tarea cognitiva, en este caso, la evaluación de un texto a través de ocho criterios de valoración, comparándolo con

el rendimiento en la misma tarea tras inducir emociones negativas. Una posible explicación para este hallazgo puede estar relacionada con las aportaciones de Fiedler (2000) respecto a que las emociones positivas potenciaban el funcionamiento cognitivo en tareas asociadas con procesos de razonamiento global, como es el caso de este tipo de tarea de evaluación donde no existen respuestas o puntuaciones concretas. Igualmente, Fredrickson (2000) en su modelo describe la forma de las emociones positivas en términos de ampliación del repertorio de pensamientos y acciones y su función en términos de construcción o mejora de los recursos personales. Todo ello es congruente con lo estudiado por Isen et al. (1985), quienes aseguran que las emociones positivas favorecen a las asociaciones cognitivas, igualmente, por Foder y Greenier (1995); Isen et al. (1987) que investigaron que este tipo de emociones fomentan la creatividad y las estrategias cognitivas. Como consecuencia, la provocación de emociones positivas promueve más funciones cognitivas que las negativas, resultando mayores puntuaciones en las medidas cognitivas.

En la actualidad, se siguen investigando las conexiones entre emoción y cognición, como es el caso de Blau y Klein (2008), o el de los estudios realizados por Brackett et al. (2013), que aporta elementos empíricos que demuestran la influencia de las emociones positivas y negativas en una tarea cognitiva fundamental de los profesores como es la evaluación de los alumnos.

En el último objetivo se establece la posibilidad de la IE influya como moderadora de emociones o en los resultados de la evaluación

del texto. Los análisis con puntuación total del MSCEIT (CIE) revelaron que, si bien la IE no afecta directamente, sí lo hace de manera indirecta a través de una disminución del impacto de las emociones negativas como ira, ansiedad, confusión y miedo, es decir, no es que los profesores con más desarrollo de la IE juzguen mejor los textos, sino que les afectan menos los sentimientos negativos al valorarlos. En este sentido, pueden concurrir dos líneas de investigación que coincidan en lo anteriormente expuesto. De una parte, existen trabajos de investigación donde se encontraron que los sujetos con mayor desarrollo de la IE experimentaban un incremento de estado de ánimo positivo, ante la inducción de emociones positivas, y un menor descenso del estado de ánimo positivo que los sujetos con menor desarrollo de la IE tras una inducción de emociones negativas (Ciarrochi et al., 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002). Estos estudios respaldan la conclusión de que la IE puede moderar la reactividad emocional a la inducción de emociones tanto positivas como negativas. De otra parte, gracias al efecto moderador de la IE desarrollada sobre las emociones, el manejo emocional, parece influir también en el ajuste psicológico tanto en la vida cotidiana como en situaciones donde abundan las emociones negativas y requieran mayores recursos de adaptación. Así lo corroboran estudios sobre la influencia de IE en el estrés, la ansiedad, la depresión y los niveles de funcionamiento social, psicológico y físico, aportando también, en definitiva más salud percibida y vitalidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Extremera et al., 2003;

Fernández-Berrocal et al., 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999; Oberst y Lizeretti, 2004).

Sin embargo, con los análisis efectuados no se han hallado efectos significativos en cuanto a la influencia de la IE total respecto a los resultados de la evaluación del texto, aunque sí aparecieron en otras tareas del MSCEIT, pero se han desechado para guardar cierta uniformidad en la investigación. No obstante, existen estudios donde se han obtenido hallazgos significativos entre diversas facetas cognitivas y la IE medida con el MSCEIT, si bien no siempre en su primera medida de IE total (Bastian et al., 2005; Brackett et al., 2004; Lopes et al., 2003; Lorenzo, 2014; Mestre et al., 2005; Miranda et al., 2007). Una posible explicación a esta falta de hallazgos, podría estar en la composición de los grupos de profesores utilizados en el presente trabajo de investigación. Nos referimos a lo que en el apartado limitaciones exponemos más ampliamente sobre la variabilidad de las respuestas a los ítems del MSCEIT dependiendo del sexo y la edad de los investigados. Aquí no incidimos tanto en las diferencias de sexo (en este grupo se mantiene el porcentaje medio de mujeres en la enseñanza) como en la edad y años de servicios de los docentes investigados. Estas diferencias fueron encontradas por Brackett et al., 2013, en dos estudios en los que participaban evaluadores de distintos años de experiencia como profesores y en los que se encontraron mayores números de efectos en los evaluadores de más servicios docentes. También observaron Palomera et al. (2006) en una investigación sobre la percepción de la IE por profesores, donde los de más edad y experiencia docente reparaban mejor las emociones

negativas o eran capaces de incrementar las positivas mediante ciertas estrategias. Igualmente, en investigaciones recientes, Fernández-Berrocal et al. (2012) y Cabello et al. (2014) hacen observaciones en torno a las relaciones del género y edad respecto a la IE y las correlaciones entre la edad y los estudios universitarios e IE, respectivamente. En el presente estudio, el azar proporcionó un porcentaje alto de profesores noveles (14%) con 0 años de experiencia profesional puesto que se encontraban en el año de prácticas exigido por la Administración Educativa como inicio de la carrera docente.

En todo caso, los resultados obtenidos nos llevan a seguir insistiendo en la necesidad de incluir en la formación del profesorado, tanto en la inicial como en la permanente, aquellos temarios y prácticas convenientes en torno al desarrollo de la IE en los docentes (Cabello et al., 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Palomera et al., 2006), no sólo para que el docente se constituya en un claro modelo emocional que sirva con efectividad como elemento desarrollador de la IE de sus propios alumnos en todas sus facetas y haga frente con mejores armas al estrés docente al conseguir un mayor ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), sino también para acometer de manera más efectiva esa tarea cotidiana del profesor consistente en la evaluación de sus alumnos.

Limitaciones del estudio

Existen algunas limitaciones en la presente investigación. En primer lugar, la utilización de autoinformes en la medida de los estados de ánimo para después de la inducción (cuestionario para después de la película), tiene el inconveniente de que la apreciación propia del sujeto no refleje lo que en realidad sienta. Con la utilización de medidas psicofisiológicas de las emociones en tiempo real (Blau y Klein, 2008; Cole et al., 2004; Denson et al., 2011; Salovey et al., 2002), se podría solucionar este problema en estudios futuros. Respecto al autoinforme en la medida de la IE (como por ejemplo el uso del TMMS-24), se mejora con la utilización en el presente estudio de una medida de habilidad de la IE como es el MSCEIT. No obstante y a pesar de la alta fiabilidad de estas pruebas, en estudios que utilizan este tipo de exploraciones de habilidad demuestran que las mujeres valoran los ítems más altos en general que los hombres (Brackett et al., 2004; Mayer et al., 2002; Mayer et al., 1999; Ciarrochi et al., 2000; Palmer et al., 2005; Kafetsios, 2004; Day y Carroll, 2003). Igualmente, algunos autores opinan que la edad influye en la puntuación de este tipo de pruebas de habilidad en el sentido de que a mayor edad, la valoración de los distintos ítems es cuantitativamente mayor (Kafetsios, 2004; Mayer et al, 1999 y Mayer et al., 2002). En este orden de cosas, se nos presentó el problema de la falta de paridad entre hombres y mujeres en el colectivo docente (el 77% eran mujeres) que muestra una tendencia cada vez más ascendente a ser ocupado por mujeres. Existe pues alguna posibilidad de que los resultados no se puedan extender totalmente a los hombres. De la misma forma existe

disparidad entre la edad de los profesores (de 23 a 62 años), y también es inexistente la uniformidad en los años de servicio con un porcentaje muy alto de profesores noveles (14%) que presentan 0 años de servicio docente, lo que igualmente podría influir en la puntuación.

Conclusiones

Según nuestros hallazgos, las escenas de las películas utilizadas presentan una correcta capacidad para inducir los estados de ánimo positivos, negativos y neutros que se necesitaban para el trabajo empírico e, incluso, han demostrado ser idóneas para producir todas las emociones específicas que se pretendían.

De igual manera, comprobamos en los profesores la efectividad de la inducción de emociones positivas frente a las negativas en la evaluación de un texto escrito, calificando estos con más puntuación a los criterios de valoración del texto en las emociones positivas, quedando así confirmada la influencia de la emoción en las tareas cognitivas.

Finalmente, pudimos constatar que la IE de los profesores medida mediante pruebas de habilidad podía moderar los efectos de las emociones negativas en la acción cognitiva de la evaluación de un texto. Sin embargo, no encontramos hallazgos relevantes en cuanto a la acción directa y positiva de la IE sobre la evaluación de un texto, siendo probablemente la causa la presencia en el grupo de profesores de un nutrido conjunto de noveles y por tanto de una edad media más

baja. Esta circunstancia nos motiva aún más, si cabe, a seguir investigando en los efectos que puede ejercer la IE del profesor sobre la evaluación de los alumnos.

IV TRABAJO EMPÍRICO

ESTUDIO 3

Inducción emocional, aspectos cognitivos y conexiones con la inteligencia emocional autoinformada y como habilidad en docentes respecto a la evaluación del alumnado.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

4.3. Estudio 3

4.3.1 Introducción

En la profesión docente existen varios términos que son continuamente utilizados por los profesores, entre ellos el de evaluación. La calificación de los alumnos es una función inherente a las prácticas diarias de cualquier profesor con la finalidad de enjuiciar sistemáticamente el aprendizaje logrado. Este acto supone un complejo fenómeno donde se manifiestan las dimensiones psicológicas, y más puntualmente, las conformaciones cognitivas y emocionales del propio enseñante. En cuanto al concurso de las emociones respecto a la evaluación de los alumnos, se plantean nuevas interrogantes por la razón de que se empiezan a concebir como importantes factores a tener en cuenta, puesto que los estados de ánimo positivos ayudan a exteriorizar ideas, pensamientos y juicios al evaluador (Brackett et al., 2013; Jennings y Greenberg, 2009; Santos-Guerra, 2003; Schutz y Zembylas, 2009). Las múltiples funciones del profesor actúan con frecuencia como una sobrecarga y muchas de ellas ejercen grandes presiones que agotan, e incluso anulan, los recursos individualmente disponibles. Estas demandas del contexto laboral docente (Administración Educativa, alumnos, padres, falta de reconocimiento laboral, etc.) suponen un incremento del estrés laboral (Cano-Vindel, 2007; Extremera et al., 2003; Extremera et al., 2004; Vera et al., 2004), con el concurso de emociones negativas intensas como la ira y la ansiedad que indudablemente influyen también en el acto evaluativo, al margen de en otras situaciones educativas, dotando al docente de

una valencia emocional negativa que limitaría la accesibilidad a la información emotivo-congruente en la memoria (Brackett et al., 2013).

En este mismo orden de ideas, pretendemos en este trabajo de investigación abundar más, no solo en torno al mundo emocional del docente en las acciones educativas con sus alumnos, sino también respecto a los niveles de desarrollo y la posible influencia de su propia IE.

A tal efecto, En los estudios nº 1 y nº 2 hemos constatado buenos resultados mediante media de la IE a través de autoinforme y de habilidad respectivamente. No obstante, para continuar investigando necesitábamos aplicar las dos pruebas simultáneamente para poder establecer comparaciones. Asimismo, al encontrar limitaciones en el estudio anterior por la presencia de un porcentaje elevado de profesores noveles, en esta ocasión el azar ha propiciado que en el grupo investigado en el presente estudio hubiese una antigüedad y una edad media mayores.

En consecuencia, el objetivo finalista del presente estudio es investigar esas influencias de las emociones de los profesores en el acto de la evaluación de un alumno real, según el desarrollo individual de la IE. Para llegar a este fin, formulamos otros objetivos más específicos.

En primer lugar intentamos medir los tipos de emociones experimentadas ante una inducción de ánimo provocada por la visualización de segmentos de películas como método muy válido de

PIEA, que realizan la función de cuatro condiciones experimentales: Alegría, Tristeza, Ira y Neutra (Gross y Levenson, 1995; Rottenberg et al., 2007; Fernández-Megías et al., 2011).

Seguidamente, nos proponemos explorar si después de la inducción de estados de ánimos resultan diferencias ante la tarea cognitiva tras el impacto de las emociones positivas frente a las negativas (Blau y Klein, 2008; Brackett et al., 2013; Fiedler, 2000; Fredrickson, 2000), para conseguirlo utilizamos la evaluación de un alumno real que expone oralmente un tema del currículo.

A continuación pretendemos confirmar, de acuerdo con investigaciones anteriores si alguno de los subfactores de la IE (Atención, Claridad o Reparación) medidos con el TMMS-24 pueden moderar los efectos de las emociones negativas (Ciarrochi et al., 2001; Extremera et al., 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal et al., 2000; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999; Oberst y Lizeretti, 2004; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002) y/o influenciar en la reactividad emocional ante la tarea cognitiva de evaluación de unas imágenes grabadas de alumnos que comentan un tema determinado (Lorenzo, 2014; Marino et al., 2014; Otero et al., 2009; Pacheco y Acosta, 2011; Sánchez-Miranda et al., 2007), con independencia de la condición experimental.

Igualmente, queremos comprobar, en congruencia con estudios precedentes, si la medida de la IE total o alguna de las ramas de la IE (Percepción, Facilitación, Comprensión y Regulación) valoradas

mediante el MSCEIT pueden moderar los efectos de las emociones negativas. En este sentido, existen investigaciones donde se encontró un efecto moderador de la reactividad emocional después de inducciones de ánimo en mayores desarrollos de la IE (Ciarrochi et al., 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002). Asimismo, a consecuencia del efecto moderador sobre las emociones negativas, una IE desarrollada influye positivamente en el estrés, la ansiedad, la depresión y en el ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Extremera et al., 2003; Fernández-Berrocal et al., 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999; Oberst y Lizeretti, 2004).

Por último, pretendemos valorar de igual forma, con la utilización del MSCEIT, si la IE puede influenciar en la reactividad emocional ante la tarea cognitiva de la evaluación de unas imágenes grabadas de una alumna que explica una unidad didáctica (Bastian et al., 2005; Brackett et al., 2004; Lopes et al., 2003; Lorenzo, 2014; Mestre et al., 2005; Miranda et al., 2007), independientemente de la condición experimental.

Considerando un mayor nivel de definición, formulamos las hipótesis de trabajo siguientes: 1) Existe reactividad emocional diferencial y significativa en el empleo de segmentos concretos de películas como método de inducción de ánimo (condiciones experimentales de Alegría, Tristeza, Ira y Neutra). 2) Al inducir emociones positivas (Alegría), se potencia el rendimiento general de

los docentes en la evaluación de un alumno que comenta un tema previamente grabado, comparándolo con el rendimiento en las mismas tareas tras inducir emociones negativas (Tristeza o Ira) o neutras. 3) Alguno de los subfactores de la IE (Atención, Claridad o Reparación) medida con el TMMS-24, modera el efecto de las emociones negativas y/o influye positiva y directamente en la evaluación de un alumno que comenta un tema previamente grabado, independientemente de la condición experimental. 4) La IE total o alguna de las ramas de la IE (Percepción, Facilitación, Comprensión y Regulación) valoradas mediante el MSCEIT, modera el efecto de las emociones negativas y/o influye positiva y directamente en la evaluación de un alumno que comenta un tema previamente grabado, independientemente de la condición experimental.

4.3.2. Método (Ver ESTUDIO 1).

El número total de docentes que participaron en la investigación (juicio de expertos y pruebas) fue de 385. No hubo profesores noveles en prácticas dependientes del CEP, por esta razón todos los profesores investigados tienen experiencia en la enseñanza.

4.3.3. Participantes

Una vez realizados los sorteos pertinentes, se eligieron finalmente a 200 profesores de Infantil, Primaria, Secundaria,

Conservatorios de Música y Escuelas Oficiales de Idiomas), constituyéndose cuatro grupos en número de 50 docentes cada uno de ellos. A cada grupo, como condición experimental, se les proyectó una escena de película diferente. El total de profesores de los cuatro grupos realizó las mismas restantes pruebas.

De los 200 profesores, 56 son hombres (28%) y 144 mujeres (72%). La media de edad de la muestra en su conjunto es de 40,75 años ($DT = 9,50$), con rango entre 24 y 62 años. Un total de servicios docentes con una media de 13,44 años de antigüedad ($DT = 10,40$) con rango entre 1 (0% de profesores noveles) y 42 años.

4.3.3. Medidas

TMMS-24 (Ver ESTUDIO 1).

MSCEIT (Ver ESTUDIO 2).

Cuestionario para después del segmento de película. (Ver ESTUDIO 1).

Este cuestionario se incluyó junto con la evaluación del alumno.

Cuestionario para la evaluación del alumno

En este cuestionario se valora la intervención del/de la alumno/a con los mismos 10 criterios de evaluación que se exponen a

continuación en el siguiente apartado sobre el Juicio de Expertos. Se valoran del 0 al 10 (Ver ANEXO 1).

Juicio de Expertos. Elección de vídeos con exposiciones orales de alumnos/as sobre un tema predeterminado.

Se procede a un juicio de expertos para construir con las suficientes garantías experimentales una prueba para el estudio nº 3 en el que 50 expertos evaluarán exposiciones de alumnos/as, grabadas en vídeo, sobre un tema determinado. Hay que significar que se piden permisos por escrito a los padres del alumnado participante haciendo constar la naturaleza del experimento (Ver ANEXO 2).

Procesos del Juicio:

- Elección de 25 profesores/as de Educación Primaria que impartían clases en 6º nivel de EP (para evaluar a los 12 alumnos de Primaria) y de 25 profesores/as de Educación Secundaria que impartían clases en 1º de ESO (para evaluar a los 12 alumnos de Secundaria).
- Tarea: determinación de un tema concreto de Conocimiento del Medio de los presentes en el curriculum de 6º de EP y 1º de ESO (alumnos/as de entre 11 y 13 años).
- Elección por sorteo, de entre un número suficiente previamente designados por sus tutores según su rendimiento académico, de 12 alumnos de 6º de Primaria con los siguientes criterios de selección:
 - 2 niños y 2 niñas de bajo rendimiento.
 - 2 niños y 2 niñas de rendimiento medio.
 - 2 niños y 2 niñas de alto rendimiento.

- Elección, de entre un número suficiente, de 12 alumnos de 1º de Secundaria con los mismos criterios anteriores de selección.
- Realización de grabaciones a los 24 alumnos con las siguientes condiciones:
 - Se eligió aleatoriamente mediante sorteo una unidad didáctica de las comprendidas en el programa oficial de Conocimiento del Medio de 6º curso de Educación Primaria y Ciencias Naturales de 1º de Educación Secundaria de entre los varios que tienen continuidad en ambos niveles. El número resultante al sorteo correspondió al tema “La Tierra y el Universo” También denominado “La Tierra y el Sistema Solar”.
 - Cada alumno dispuso del mismo texto y gráficos o dibujos para preparar durante 30 minutos la exposición del tema.
 - Cerca de los alumnos había una pizarra y una lámina explicativa para acompañar la exposición de gráficos, dibujos, etc.
 - El examinador realizó a cada alumno una sola pregunta sobre el tema: “Dime qué sabes sobre la Tierra y el Universo (o bien, sobre la Tierra y el Sistema Solar)”. Previamente se les dijo a todos los alumnos que podían utilizar la pizarra y la lámina si así lo deseaban.
 - Se llevó a cabo un máximo de 2 minutos de grabación por cada alumno (Ver ANEXO 3).
- Una vez realizadas las grabaciones, se les facilitó a cada componente del juicio de expertos una nota explicativa de las actividades que se les pedía, el resumen de los contenidos sobre los que habían hablado los alumnos, un DVD con las grabaciones de

los 12 alumnos (de Primaria o Secundaria) y un cuestionario de calificación con los 10 criterios de evaluación (Ver ANEXO 4).

- Los 50 expertos puntuaron los 24 vídeos atendiendo a los siguientes criterios de evaluación, que son los habituales para una valoración oral:
 1. Contesta y aporta información ordenada sobre las preguntas formuladas.
 2. La exposición es correcta en contenidos respecto al tema planteado.
 3. Habla con pronunciación correcta y vocabulario adecuado a su edad y al tema.
 4. Acompaña la expresión oral con elementos comunicativos no verbales (gestos adecuados, mirada, postura, entonación, etc.).
 5. Es claro y conciso en el mensaje evitando circunloquios.
 6. Describe y define correctamente lo que se le plantea.
 7. Expresa opiniones personales y dudas sobre el tema de manera respetuosa.
 8. Reconoce la utilidad de técnicas para mejorar la expresión (visuales, gráficas, plásticas, etc.).
 9. Pone interés para hacerse escuchar y para ser entendido adecuadamente durante su exposición.
 10. Calificación global.
- Cada uno de estos criterios fue valorado en una escala del 0 al 10. Según este baremo de puntuación, fueron elegidos tres alumnos/as de acuerdo con lo siguiente:

- Los 12 alumnos de Primaria se presentaron con un número identificativo elegido por sorteo tras la palabra Primaria, sin consignar si eran de bajo, medio o alto rendimiento.
- Los 12 alumnos de Secundaria se presentaron igualmente con un número identificativo elegido por sorteo tras la palabra Secundaria, sin consignar si eran de bajo, medio o alto rendimiento.
- Se obtuvieron medias y desviaciones estándar de la calificación global de los 24 alumnos (Primaria y Secundaria) y sobre éstas se decidió el corte de los tres niveles de alumnos (el niño o la niña de bajo rendimiento con más puntuación de media, el niño o la niña de rendimiento medio más puntuado de media y el niño o la niña de alto rendimiento igualmente con más puntuación de media). Ver Tabla 1.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas de la calificación global de los 24 alumnos

Nº	Alumnos de rendimiento Alto	Nº	Alumnos de rendimiento Medio	Nº	Alumnos de rendimiento Bajo
2P	7,44 (SD = 1,52)	5S	5,64 (SD = 1,25)	7S	3,00 (SD = 0,91)
1P	7,64 (SD = 1,31)	10S	5,92 (SD = 0,95)	9S	3,08 (SD = 1,18)
11S	8,12 (SD = 1,33)	7P	6,48 (SD = 0,87)	12S	3,60 (SD = 1,08)
1S	8,16 (SD = 1,31)	12P	6,64 (SD = 1,11)	2S	3,64 (SD = 0,99)
4P	8,40 (SD = 1,22)	4S	5,96 (SD = 1,13)	6P	3,48 (SD = 1,26)
8S	8,52 (SD = 1,19)	3P	6,88 (SD = 1,26)	11P	4,40 (SD = 1,50)
9P	8,56 (SD = 0,86)	6S	6,04 (SD = 0,88)	8P	3,52 (SD = 1,29)
3S	8,62 (SD = 1,02)	10P	7,36 (SD = 1,28)	5P	4,56 (SD = 4,56)

Alumnos elegidos: 3S, 10P y 5P

- En cuanto a los resultados de los expertos se analizó la consistencia interjueces con la prueba no paramétrica W de Kendall. Una vez calculado el estadístico experimental el nivel de significación es prácticamente nulo y W es mayor que 0, por ello se rechaza la aleatoriedad entre los resultados y se confirma la homogeneidad significativa de las puntuaciones de los expertos, estableciéndose ($W = 0,24$; g.l. = 24), para los 25 profesores de Primaria y ($W = 0,39$; g.l. = 24), para los 25 profesores de Secundaria (ver Tabla 2).

(Ver ANEXO N° 5).

Tabla 2: consistencia interjueces de expertos de Educación Primaria y Secundaria

Coeficiente de concordancia de Kendall		
Expertos de Educación Primaria	Nº alumnos	12
N 25	W de Kendall	0,24
	Chi-cuadrado	67,96
	gl	24
	Sig. asintótica	0,00
Expertos de Educación Secundaria	Nº alumnos	12
N 25	W de Kendall	0,39
	Chi-cuadrado	113,54
	gl	24
	Sig. asintótica	0,00

4.3.4. Procedimiento

Como ya comentamos anteriormente, se eligieron aleatoriamente cuatro grupos ($n = 50$ profesores, con un total de $n = 200$ como muestra final) de entre las acciones formativas comentadas con anterioridad. A cada grupo se le asignó aleatoriamente una de las cuatro condiciones experimentales a las que se les denominó A, B, C y D. En cada una de estas condiciones, junto con otras pruebas comunes a los 4 grupos, se les proyectaban a los experimentados escenas de películas para inducir emociones y vídeos de alumnos realizando una exposición oral.

Como método de inducción de ánimo (Alegría, Tristeza, Ira y Neutra) se utilizaron pequeños segmentos de películas ya evaluadas en investigaciones precedentes (Gross y Levenson, 1995; Fernández-Megías et al., 2011; y, Rottenberg et al., 2007) como las más eficaces para provocar ciertas emociones. De la batería propuesta por estos autores, se utilizaron las siguientes escenas de películas: (Ver ESTUDIO 1).

Los vídeos de alumnos realizando una exposición sobre un tema concreto, ya elegidos previamente mediante Juicio de Expertos sobre un total de 24, fueron los que a continuación se detallan:

- Vídeo alumno nº 1: *alumna de nivel alto de Ed. Secundaria* exponiendo el tema “*La Tierra y el Universo*”. Correspondiente al vídeo valorado como nº 3 de Ed. Secundaria (duración: 1´12’’).

- Vídeo alumno nº 2: *alumna de nivel medio de Ed. Primaria* exponiendo el mismo tema. Correspondiente al vídeo valorado como nº 10 de Ed Primaria (duración 1´).
- Vídeo alumno nº 3: *alumno de nivel bajo de Ed. Primaria* exponiendo el mismo tema. Correspondiente al vídeo valorado como nº 5 de Ed Primaria (duración 1´42´´).

Para cada fase del estudio, encuadradas dentro de las sesiones de la actividad formativa, se proyectaban dos vídeos consecutivos: uno como inductor de emociones y uno de los vídeos de los alumnos. En este sentido, se eligieron los segmentos de películas de entre las cuatro valencias emocionales (Alegría, Tristeza, Ira y Neutra) verificando el orden de visualización de manera que el efecto fuera contrabalanceado con los tres vídeos de los alumnos para que nunca aparecieran dos valencias emocionales iguales dentro de una misma condición experimental y que a cada vídeo de alumno les precediese cada una de las cuatro valencias emocionales a lo largo de todo el estudio. En definitiva, este sistema compensado nos permitió que la totalidad de los 200 profesores evaluaran a los tres alumnos en las cuatro valencias emocionales (Ver Tabla 3).

Tabla 3. *Contrabalanceo de escenas de películas y alumnos*

Grupos profesores	Fases	Vídeos emociones	Vídeos alumnos
A	1	1	1
	2	2	2
	3	3	3

	1	2	1
B	2	3	2
	3	4	3
<hr/>			
	1	3	1
C	2	4	2
	3	1	3
<hr/>			
	1	4	1
D	2	1	2
	3	2	3

Equivalencias

Videos emocionales

Videos alumnos

1: Cuando Harry encontró a Sally

1: alumna de nivel alto de 1º de Ed. Secundaria

2: Campeón

2: alumna de nivel medio de 6º de Ed. Primaria

3: Grita Libertad

3: alumno de nivel bajo de 6º de ed. Primaria

4: presentación Neutra

Llegadas las fechas para realizar las medidas, se procedía de igual forma con cada grupo:

El trabajo de campo se realizó en las aulas, salas de usos múltiples o salones de actos del Centro de Profesores o de otros centros educativos donde se llevaron a cabo las actividades formativas. Hubo en todo momento disponibilidad de mesas y sillas o sillas de pala, ordenador, proyector, pantalla extensible de tamaño medio y amplificador de sonido.

Periodos del trabajo con los docentes:

Fase 1: Al inicio de la actividad formativa y después de explicar sus objetivos y contenidos, se solicitaba a los asistentes su colaboración en una investigación sobre IE y profesorado. Los comentarios fueron siempre breves obviando detalles en evitación de posibles sesgos. En el transcurso de los mismos, se les aclaraba que, en el caso de que algunas de las pruebas no les agradaran, podían abandonar el aula sin perjuicio de la asistencia a la actividad formativa. En el transcurso de este estudio, solo dos profesores desistieron de realizar las pruebas. A continuación se procedía a precisar las instrucciones, pidiéndoles brevedad en las contestaciones una vez realizada la lectura comprensiva de las cuestiones, comentándoles que no habían respuestas correctas e incorrectas sino las que ellos dieran por válidas y se terminaba solicitándoles la máxima sinceridad posible. Transcurridos unos minutos en los que se les pedía que procurasen relajarse de las tensiones del día, se les comentaba que iban a visualizar dos vídeos de corta duración, un segmento de una película comercial y unas secuencias de un alumno hablando sobre un tema determinado, con la sala totalmente a oscuras y el sonido a un nivel medio-alto y con la indicación de que era conveniente ver las escenas detenidamente, sin apartar la vista de ellas. Inmediatamente después de la visualización de los dos vídeos, se daba luz y se efectuaba la valoración de la intervención del alumno e inmediatamente, el cuestionario para después del segmento de película, explicándoles que debían contestar sobre las emociones que hubieran percibido personalmente y no lo que pensarán que debían sentir otras gentes. Ello con las mismas indicaciones de brevedad, sinceridad y que no existían respuestas correctas o incorrectas. Es obvio que el tiempo transcurrido entre la

inducción emocional y la respuesta al cuestionario sobre las emociones experimentadas disminuye el recuerdo de éstas para ser constatadas (Coan y Allen, 2007; Levenson, 1998), no obstante, la demora entre el visionado de los vídeos y la respuesta al cuestionario (tras la visualización del vídeo del alumno y la respuesta a los criterios de evaluación del mismo) fue siempre cronometrada y nunca excedió de 4 minutos y su objetivo era comprobar si la inducción emocional había resultado. Por estos motivos, se priorizó contestar antes a los criterios de evaluación del vídeo del alumno para evitar interferencias. Los cuestionarios se encontraban en las mesas vueltos hacia abajo para evitar pérdidas de tiempo en el reparto. Una vez finalizadas las pruebas de esta fase, se continuaba con las actividades programadas en la actividad formativa.

Fase 2: se realizaba la respuesta a la escala *Trait Meta-Mood* de 24 ítems (TMMS-24) con idénticas instrucciones a los anteriores cuestionarios. Después de 5 minutos de descanso, se repetía el procedimiento de visualización de los dos vídeos y las repuestas a los cuestionarios (según condición experimental expuesta en la TABLA I). Una vez finalizadas las pruebas de esta 2ª fase, se continuaba con las actividades programadas en la actividad formativa.

Fase 3: se cumplimentaba el test *Mayer Salovey Caruso Emocional Intelligence Test (MSCEIT)*. Tras 5 minutos de descanso, se repetía por última vez el procedimiento de visualización de los dos vídeos y las repuestas a los cuestionarios. Una vez finalizadas todas las pruebas, se les agradecía a los investigados su importante colaboración en el estudio, significándoles que con ello habían favorecido la creación de conocimiento sobre estos temas tratados. A continuación,

se continuaba con las actividades programadas en la actividad formativa hasta el final de la misma.

4.3.6. Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 22 para Windows (2012).

En concreto se realizaron los siguientes análisis:

Los valores medios se han presentado como media \pm SD.

Se han utilizado los contrastes de hipótesis paramétricos (donde el nivel de confianza estadístico quedó establecido en $p < 0.05$).

Para la consistencia interjueces se ha utilizado la prueba no paramétrica W de Kendall.

Para comparaciones entre más de tres variables, así como los análisis post hoc correspondientes, se han efectuado Análisis de la varianza intersujeto unifactorial (ANOVA).

Se realizaron Análisis Multivariado de Covarianza (MANCOVA) para comprobar la asociación de covariables independientemente de las condiciones experimentales.

4.3.7. Resultados

Tras sopesar las posibilidades de exploración, decidimos analizar solamente a la alumna nº 2, la de rendimiento académico medio, basándonos, por una parte, en una situación central alejada de los extremos (alumnos de rendimiento académico alto y bajo) y por otra en los indicadores de resultados educativos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, 2015), donde se refleja que los alumnos de rendimiento académico medio suponen los porcentajes más elevados del total del alumnado. Hay que significar que al modificar el análisis y obtener los resultados respecto a un solo alumno, las condiciones experimentales pasaron a ser cada uno de los cuatro segmentos de película inductoras de estados de ánimo en vez de los 4 grupos de profesores contrabalanceados.

Comenzamos examinando las respuestas emocionales después de los cuatro vídeos inductores de ánimo. Para ello utilizamos un análisis de la varianza (ANOVA) que arrojó bastantes diferencias significativas entre los estados de ánimo provocados a los profesores (Ver Tabla 4). En este sentido, la condición experimental Alegría obtuvo las mayores significaciones en emociones afines como felicidad, interés y alegría, siendo el máximo exponente la diversión que resultó ser el máximo de toda la comparación con acusadas diferencias ($F(3,196) = 1102,02; p < 0,01; \eta^2 = 0,94$). A la condición experimental Tristeza, con máximas en emociones positivas, negativas y ambiguas como amor, orgullo, timidez e infelicidad; correspondió la

tristeza como emoción suscitada con mayor intensidad ($F(3,196) = 619,11; p < 0,01; \eta^2 = 0,90$). La condición experimental Ira, consiguió las puntuaciones más significativas en las emociones negativas y ambiguas como ira, ansiedad, confusión, asco, vergüenza, miedo y culpabilidad, siendo cuantitativamente mayor la variable ira ($F(3,196) = 151,72; p < 0,01; \eta^2 = 0,69$). Por último, la condición experimental Neutra obtuvo las mayores puntuaciones en emociones positivas, negativas y ambiguas tales como diversión, interés, sorpresa y ansiedad, siendo el máximo exponente la ansiedad ($F(3,196) = 51,74; p < 0,01; \eta^2 = 0,44$). De las 18 variables dependientes, la correspondiente a culpabilidad tuvo los efectos más bajos y no significativos ($F(3,196) = 1,48; p > 0,05; \eta^2 = 0,02$).

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas y diferencias significativas de emociones basadas en el cuestionario para después de las cuatro condiciones experimentales.

Tipo de inducción emocional según condición experimental

Tipo de emoción	Alegría	Tristeza	Ira	Neutra	$F(3,196)$	η^2
Diversión	7,42 (SD = 0,95)	0,12 (SD = 0,84)	0,00 (SD = 0,00)	0,30 (SD = 0,88)	1102,02**	0,94
Ira	0,32 (SD = 1,37)	1,78 (SD = 2,46)	6,92 (SD = 1,78)	0,38 (SD = 1,29)	151,72**	0,69
Ansiedad	0,36 (SD = 0,89)	3,24 (SD = 1,96)	5,02 (SD = 2,00)	2,18 (SD = 2,45)	51,74**	0,44
Confusión	0,40 (SD = 0,99)	3,44 (SD = 1,85)	4,28 (SD = 2,16)	6,72 (SD = 2,49)	36,18**	0,35
Desprecio	0,66 (SD = 0,42)	0,98 (SD = 2,08)	3,22 (SD = 3,04)	0,32 (SD = 1,15)	27,65**	0,29
Asco	0,10 (SD = 0,50)	0,12 (SD = 0,84)	1,04 (SD = 2,34)	0,18 (SD = 0,89)	5,67**	0,08
Vergüenza	0,36 (SD = 2,09)	0,16 (SD = 0,88)	0,00 (SD = 0,00)	0,04 (SD = 0,28)	16,05**	0,19
Miedo	0,08 (SD = 0,44)	1,16 (SD = 1,93)	0,74 (SD = 1,77)	0,08 (SD = 0,39)	7,80**	0,10
Culpabilidad	0,20 (SD = 1,06)	0,00 (SD = 0,00)	0,00 (SD = 0,00)	0,44 (SD = 0,28)	1,43	0,02
Felicidad	5,80 (SD = 2,29)	0,00 (SD = 0,00)	0,00 (SD = 0,00)	0,04 (SD = 0,28)	313,23**	0,82
Interés	5,80 (SD = 2,28)	4,12 (SD = 1,20)	4,08 (SD = 1,72)	1,82 (SD = 1,80)	41,35**	0,38

Alegría	6,32 (SD = 2,29)	0,00 (SD = 0,00)	0,00 (SD = 0,00)	0,06 (SD = 0,42)	363,27**	0,84
Amor	3,30 (SD = 2,82)	5,40 (SD = 1,21)	4,34 (SD = 2,10)	0,04 (SD = 0,28)	77,00**	0,54
Orgullo	1,40 (SD = 2,47)	0,28 (SD = 1,07)	0,00 (SD = 0,00)	0,04 (SD = 0,28)	11,80**	0,15
Tristeza	0,02 (SD = 0,14)	7,02 (SD = 1,00)	5,34 (SD = 1,62)	0,18 (SD = 0,69)	619,11**	0,90
Timidez	1,26 (SD = 1,98)	0,00 (SD = 0,00)	0,00 (SD = 0,00)	0,02 (SD = 0,14)	19,78**	0,23
Sorpresa	2,84 (SD = 2,81)	0,36 (SD = 1,08)	4,42 (SD = 1,79)	2,20 (SD = 2,33)	31,69**	0,32
Infelicidad	0,44 (SD = 0,18)	6,82 (SD = 1,00)	5,70 (SD = 1,50)	0,28 (SD = 1,01)	587,87**	0,90

*p<0,05

**p<0,01

En la Tabla 5 se exponen los análisis post-hoc para evaluar las diferencias entre las cuatro condiciones experimentales en cada una de las emociones valoradas.

Tabla 5. Diferencias entre las cuatro condiciones experimentales (Alegría, Tristeza, Ira y Neutro)

Diversión	A > T	A > I	A > N	Felicidad	A > T	A > I	A > N
	N > I	T > I	T < N		N = I	T = I	T = N
Ira	A < T	A < I	A < N	Interés	A > T	A > I	A > N
	N < I	T < I	T > N		N < I	T = I	T > N
Ansiedad	A < T	A < I	A < N	Alegría	A > T	A > I	A > N
	N < I	T < I	T > N		N > I	T = I	T < N
Confusión	A < T	A < I	A < N	Amor	A < T	A > I	A > N
	N < I	T < I	T < N		N < I	T > I	T > N
Desprecio	A < T	A < I	A < N	Orgullo	A > T	A > I	A > N
	N < I	T < I	T > N		N = I	T > I	T > N
Asco	A = T	A < I	A < N	Tristeza	A < T	A < I	A < N
	N < I	T < I	T > N		N < I	T > I	T > N

Vergüenza	A > T N = I	A > I T > I	A > N T > N	Timidez	A < T N = I	A < I T = I	A < N T = N
Miedo	A < T N < I	A < I T > I	A = N T > N	Sorpresa	A > T N < I	A < I T < I	A > N T < N
Culpabilidad	A < T N = I	A < I T = I	A < N T = N	Infelicidad	A < T N < I	A < I T > I	A < N N < T

Película alegría (A), película tristeza (T), película ira (I) y película neutra (N). Se reflejan las diferencias positivas, negativas e iguales: A sobre T, A sobre I, A sobre N, N sobre I, T sobre I y T sobre N.

Se hallaron diferencias significativas en la cuantificación del conjunto de sentimientos ($F(3,196) = 313,54; p < 0,01; \eta^2 = 0,82$) que tuvieron los experimentados durante la visualización de los segmentos de películas. Se verifican las acusadas diferencias entre las condiciones experimentales con la superioridad de Alegría frente a Tristeza e Ira. Igualmente, se confirma que la condición experimental Neutra cumple perfectamente su cometido ajustándose alrededor de la media del máximo puntuable. Ver Tabla 6.

Tabla 6. Media y desviaciones típicas del conjunto de sentimientos

	Condiciones experimentales			
	Alegría	Tristeza	Ira	Neutro
Media	7,32	1,52	0,76	3,50
Desviación típica	0,86	1,55	0,87	1,24

Se llevó a cabo una ANOVA con el tipo de película como variable independiente para confirmar si un estado de ánimo positivo en los docentes beneficia las tareas cognitivas efectuadas en la evaluación de la alumna. Estos análisis mostraron que en la condición experimental Alegría, el rendimiento cognitivo de los docentes era significativamente mayor que el rendimiento en las condiciones experimentales de Tristeza e Ira en el 100 % de la variables valoradas (ver Tabla 7), correspondientes a Criterio 1 ($F(3,196) = 30,65; p < 0,01; \eta^2 = 0,31$); Criterio 2 ($F(3,196) = 28,34; p < 0,01; \eta^2 = 0,30$); Criterio 3 ($F(3,196) = 31,53; p < 0,01, \eta^2 = 0,32$); Criterio 4 ($F(3,196) = 22,14; p < 0,01; \eta^2 = 0,0,25$); Criterio 5 ($F(3,196) = 21,83; p < 0,01; \eta^2 = 0,$); Criterio 6 ($F(3,196) = 24,04; p < 0,01; \eta^2 = 0,26$); Criterio 7 ($F(3,196) = 4,58; p < 0,01; \eta^2 = 0,06$); Criterio 8 ($F(3,196) = 4,61; p < 0,01; \eta^2 = 0,06$); Criterio 9 ($F(3,196) = 8,99; p < 0,01; \eta^2 = 0,12$) y Criterio 10 ($F(3,196) = 30,59; p < 0,01; \eta^2 = 0,31$).

Tabla 7. Media, desviaciones típicas y diferencias significativas en la tarea de evaluación después de las cuatro condiciones experimentales. Rendimiento cognitivo según condiciones experimentales

Criterios de evaluación	Alegría	Tristeza	Ira	Neutro	F(3,196)	η^2
Criterio 1	8,34 (SD = 1,67)	6,02 (SD = 1,16)	5,90 (SD = 1,89)	6,96 (SD = 1,56)	30,65**	0,31
Criterio 2	8,20 (SD = 1,92)	5,62 (SD = 1,17)	5,80 (SD = 1,56)	7,12 (SD = 1,68)	28,24**	0,30
Criterio 3	8,10 (SD = 2,09)	5,58 (SD = 1,34)	5,48 (SD = 1,28)	7,12 (SD = 1,53)	31,53**	0,32
Criterio 4	7,66 (SD = 2,35)	5,56 (SD = 1,10)	5,64 (SD = 1,33)	7,32 (SD = 1,54)	22,14**	0,25
Criterio 5	7,88 (SD = 2,05)	5,64 (SD = 1,30)	5,78 (SD = 1,68)	7,18 (SD = 1,45)	21,83**	0,25
Criterio 6	8,20 (SD = 2,03)	5,58 (SD = 1,38)	5,94 (SD = 1,54)	6,94 (SD = 1,74)	24,04**	0,26
Criterio 7	3,10 (SD = 2,97)	3,10 (SD = 1,71)	1,66 (SD = 1,61)	2,36 (SD = 2,85)	4,58**	0,66
Criterio 8	7,22 (SD = 2,67)	5,80 (SD = 1,30)	6,04 (SD = 1,48)	6,20 (SD = 2,42)	4,61**	0,66

Criterio 9	7,54 (SD = 2,29)	5,90 (SD = 1,11)	5,88 (SD = 1,64)	6,52 (SD = 2,66)	8,99**	0,12
Criterio 10	7,98 (SD = 1,90)	5,68 (SD = 0,95)	5,74 (SD = 1,13)	6,90 (SD = 1,40)	30,59**	0,31

*p<0,05

**p<0,01

Se valoraron las diferencias entre las medidas de las cuatro películas asociadas a los criterios de evaluación de la alumna mediante análisis post-hoc, mostrándose los resultados en la Tabla 8.

Tabla 8. Diferencias entre las medidas película y variables de la prueba cognitiva

Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4
A > T, A > I, A > N	A > T, A > I, A > N	A > T, A > I, A > N	A > T, A > I, A > N
N > I, T > I, T < N	N > I, T < I, T < N	N > I, T > I, T < N	N > I, T < I, T < N
Criterio 5	Criterio 6	Criterio 7	Criterio 8
A > T, A > I, A > N	A > T, A > I, A > N	A > T, A > I, A > N	A > T, A > I, A > N
N > I, T < I, T < N	N > I, T < I, T < N	N > I, T < I, T < N	N < I, T < I, T < N
Criterio 9	Criterio 10		
A > T, A > I, A > N	A > T, A > I, A > N		
N < I, T = I, T < N	N > I, T < I, T < N		

Película alegría (A), película tristeza (T), película ira (I) y película neutra (N). Se reflejan las diferencias A sobre T, A sobre I, A sobre N, N sobre I, T sobre I y T sobre N.

Para comprobar si la IE actúa como moderadora del efecto de las emociones negativas y/o ejerza influencia positiva en la evaluación de un alumno, independientemente de la condición experimental, se realizó un Análisis Multivariado de Covarianza (MANCOVA) para

probar la asociación de covariables independientemente de las condiciones experimentales, con las medidas de la IE total sobre las emociones experimentadas por una parte, los criterios de evaluación del alumno por otra y la condición experimental como factor fijo para ambas. Este procedimiento se llevó a cabo tanto para analizar los resultados obtenidos con el TMMS-24 como con el MSCEIT:

1. Influencia de la IE como moderadora de emociones valorados con el TMMS-24. En este sentido, las medidas revelaron una disminución del impacto de la emoción negativa Tristeza en Reparación ($F(1,193) = 6,341; p < 0,05, \eta^2 = 0,03$). De igual forma, se observó una limitación en las emociones ambiguas Vergüenza en Atención ($F(1,193) = 3,88; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$) e Interés en Claridad ($F(1,193) = 5,52; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$).
2. Influencia de la IE en los resultados de la evaluación del alumno valorados con el TMMS-24. Para confirmar si alguno de los subfactores de la IE (Atención, Claridad o Reparación) influyen en la evaluación del alumno independientemente de la condición experimental, los resultados mostraron la influencia de la Atención en el Criterio 2 ($F(1,193) = 4,81; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$) y en el Criterio 7 ($F(1,193) = 5,08; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$). Igualmente ocurrió con el subfactor Claridad donde obtuvieron significación: Criterio 1 ($F(1,193) = 6,99; p < 0,01, \eta^2 = 0,03$); Criterio 6 ($F(1,193) = 4,01; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$); Criterio 8 ($F(1,193) = 4,59; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$); Criterio 9 ($F(1,193) = 5,32; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$) y Criterio 10 ($F(1,193) = 5,83; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$).

Finalmente, en el subfactor Reparación, los mejores resultados de la comparación, resultaron muy significativos: Criterio 1 ($F(1,193) = 8,96; p < 0,01, \eta^2 = 0,04$); Criterio 2 ($F(1,193) = 14,45; p < 0,01, \eta^2 = 0,07$); Criterio 4 ($F(1,193) = 7,13; p < 0,01, \eta^2 = 0,03$); Criterio 5 ($F(1,193) = 8,23; p < 0,01, \eta^2 = 0,04$); Criterio 8 ($F(1,193) = 10,39; p < 0,01, \eta^2 = 0,05$); Criterio 9 ($F(1,193) = 10,18; p < 0,01, \eta^2 = 0,05$) y Criterio 10 ($F(1,193) = 12,98; p < 0,01, \eta^2 = 0,06$).

3. Influencia de la IE como moderadora de emociones valorados con el MSCEIT. En este contexto, las medidas con puntuación total (CIE) revelaron una disminución del impacto de la emoción negativa Ira ($F(1,195) = 3,71; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$). En la puntuación de rama Percepción (CIEP) la disminución del impacto recayó en las emociones negativas Ira ($F(1,195) = 5,16; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$) y Ansiedad ($F(1,195) = 5,44; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$) y en la emoción ambigua amor ($F(1,195) = 4,15; p < 0,05, \eta^2 = 0,02$). En la puntuación de rama Comprensión (CIEC) se apreció una limitación del impacto en la emoción ambigua Interés ($F(1,195) = 7,05; p < 0,01, \eta^2 = 0,03$). Por último, en la puntuación de rama Regulación (CIEM) quedó igualmente disminuida la emoción ambigua Interés ($F(1,195) = 9,27; p < 0,01, \eta^2 = 0,04$).
4. Influencia de la IE en los resultados de la evaluación del alumno valorados con el MSCEIT. A este respecto, los análisis mostraron significación respecto a la IE total (CIE) en el Criterio 6 ($F(1,195) = 6,69; p < 0,01, \eta^2 = 0,03$). En cuanto a puntuación de rama Percepción (CIEP), recayó sobre el Criterio 7 ($F(1,195) = 4,62; p$

$< 0,05$, $\eta^2 = 0,02$). Los análisis sobre la puntuación de rama Comprensión (CIEC) arrojaron los resultados significativos sobre el Criterio 1 ($F(1,195) = 3,91$; $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,02$) y el Criterio 5 ($F(1,195) = 5,77$; $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,03$). Finalmente, respecto a la puntuación de rama Regulación (CIEM), se obtuvieron los mejores resultados significativos de la comparación: Criterio 1 ($F(1,195) = 9,04$; $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,04$); Criterio 2 ($F(1,195) = 7,64$; $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,04$); Criterio 3 ($F(1,195) = 8,08$; $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,04$); Criterio 5 ($F(1,195) = 10,63$; $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,05$); Criterio 6 ($F(1,195) = 5,82$; $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,03$); Criterio 8 ($F(1,195) = 6,50$; $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,03$); Criterio 9 ($F(1,195) = 10,54$; $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,05$) y Criterio 10 ($F(1,195) = 15,95$; $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,07$).

4.3.8. Discusión, limitaciones y conclusiones

La primera hipótesis de trabajo formulada para el presente estudio fue la posibilidad de encontrar reactividad emocional diferencial y significativa en el empleo de segmentos concretos de películas como método de inducción de ánimo en las cuatro condiciones experimentales de Alegría, Tristeza, Ira y Neutra. Las medidas obtenidas fueron concluyentes, incluso teniendo muy presente el problema ético y con unas instrucciones mínimas dadas a los experimentados para paliar en lo posible el efecto de la demanda y evitar contaminación como sugieren Westermann et al. (1996), además, por otra parte, también se paliaba dicha contaminación al ser realizada la inducción de ánimo de forma colectiva (procedimiento

seguido para el presente estudio), puesto que la inducción emocional en grupo puede difuminar el concepto de responsabilidad, que está más presente en el caso de que ésta sea individual y el sujeto incrementa lo que el experimentador espera de su estado emocional (Albersnagel, 1988).

Los hallazgos realizados han sido muy significativos en todas las emociones estudiadas, salvo en culpabilidad que no obtuvo significación, son coherentes con los de investigaciones que se vienen realizando desde hace algún tiempo sobre la efectividad de la utilización como PIEA de segmentos de películas (Fernández-Megías et al. 2011; Gerrards-Hesse et al., 1994; Rottenberg et al., 2007; Westemann et al., 1996). Este procedimiento presenta cualidades que no poseen otros métodos de inducción de ánimo, como por ejemplo, que provocan emociones iguales a la vida real (validez ecológica), que los canales visual y auditivo se utilizan simultáneamente, que el sentimiento es inmediato y que se provoca cualquier clase de emoción del tipo que sea (Stemmier et al., 2001).

En cuanto a la hipótesis concretada sobre la posibilidad de hallazgos respecto a que al inducir emociones positivas (Alegoría), se potencie el rendimiento general de los docentes en la evaluación de una alumna que comenta un tema previamente grabado, comparándolo con el rendimiento en las mismas tareas tras inducir emociones negativas (Tristeza o Ira), se ha podido constatar en el presente estudio que después de estimular emociones positivas, se fomentaba el rendimiento general de los profesores en la tarea cognitiva, la

evaluación de una alumna a través de 10 criterios de valoración, comparándolo con el rendimiento en la misma tarea después de provocar emociones negativas. Los resultados fueron concluyentes dado que se alcanzó el 100% en relación con la máxima significatividad. Estos hallazgos son congruentes con los trabajos de Fiedler (2000) quién demostró que las emociones positivas incrementaban el funcionamiento cognitivo en cometidos asociados con procesos de razonamiento global, tal como ocurre en la evaluación que es un proceso donde no se pueden otorgar puntuaciones determinadas. De la misma forma otros autores afirman que se favorecen las asociaciones cognitivas a consecuencia de emociones positivas, promoviendo incluso estrategias cognitivas e incrementando el pensamiento creativo (Foder y Greenier, 1995; Fredrickson, 2000; Isen et al., 1985; Isen et al., 1987). Estudios más recientes siguen encontrando hallazgos importantes entre emoción y cognición, por ejemplo, Blau y Klein (2008), encontró mejoras en el funcionamiento cognitivo de niños de educación infantil; o Brackett et al. (2013), que proporcionó hallazgos experimentales que indican que a los profesores al evaluar a sus alumnos pueden influenciarles las emociones positivas y negativas.

La tercera hipótesis planteada se refería a la probabilidad de que alguno de los subfactores de la IE (Atención, Claridad o Reparación) medida con el TMMS-24, moderase el efecto de las emociones negativas y/o influyese positiva y directamente en la evaluación de un alumno que comentaba un tema previamente grabado, independientemente de la condición experimental.

En primer lugar y respecto a la moderación de las emociones negativas, podemos comprobar que los análisis revelaron una evidente disminución del impacto de la emoción negativa Tristeza de forma muy significativa en el subfactor Reparación. De igual manera, se constató limitaciones en las emociones ambiguas Vergüenza en Atención e Interés en Claridad. Estos resultados son coincidentes con un gran número de autores que validan la influencia de la IE como moderadora de los efectos de las emociones negativas (Ciarrochi et al., 2001; Extremera et al., 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Fernández-Berrocal et al., 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999; Oberst y Lizeretti, 2004; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002). Concretando más en los resultados obtenidos en el presente estudio, Fernández-Berrocal y Extremera (2006) en un experimento el contexto de laboratorio, llegaron a la conclusión de que la IE se puede considerar un elemento primordial para disminuir el impacto de las emociones negativas. Al respecto, indican la influencia de los subfactores Claridad y Reparación que desempeñan actuaciones distintas pero a la vez complementarias, aunque significan la supremacía en influencia del subfactor Reparación, puesto que los sujetos que son mejores reparando, presentan una mejor recuperación emocional.

En segundo lugar, en cuanto a la influencia de la IE en la reactividad emocional ante la tarea cognitiva de la evaluación de una alumna que explica una unidad didáctica con independencia de la condición experimental, los resultados obtenidos han sido interesantes. Se ha comprobado la importancia de la Atención en los Criterios 2 y 7

y de la Claridad en los Criterios 1, 6, 8, 9, 10. Sin embargo, lo más revelador es que en cuanto al subfactor Reparación, 7 de los 10 criterios (los números 1, 2, 4, 5, 8, 9 y 10) alcanzaron altas significaciones. Existen investigaciones relacionados con estos hallazgos que demuestran la influencia de la IE en diversos factores relativo a lo cognitivo utilizando como instrumento de medida el TMMS-24 (Lorenzo, 2014; Otero et al., 2009; Pacheco y Acosta, 2011; Sánchez-Miranda et al., 2007). En todo caso, el trabajo empírico de Marino et al. (2014) nos parece más aclaratorio para confirmar dichos hallazgos. Estos autores investigaron a estudiantes universitarios que realizaron tareas cognitivas y fueron medidos con el TMMS-24. Previamente, se les sometió a una inducción emocional de tres condiciones experimentales (positiva, negativa y neutro) a través de cortos de películas. Los resultados fueron coincidentes con los nuestros: el resultado de los análisis mostró correlaciones significativas entre las pruebas de capacidades cognitivas y el TMMS en Reparación, demostrando, a su juicio, que las personas con más regulación emocional realizaban procesos automáticos cognitivos que no conseguían de forma consciente.

En la cuarta y última hipótesis enunciada se presuponía que la IE total o alguna de las ramas de la IE (Percepción, Facilitación, Comprensión y Regulación) valoradas mediante el MSCEIT, podía moderar el efecto de las emociones negativas y/o influir positiva y directamente en la evaluación de un alumno al margen de la condición experimental.

En cuanto a la moderación de las emociones negativas, los hallazgos revelaron una disminución del impacto de la emoción negativa Tristeza en la puntuación total (CIE). En referencia a las puntuaciones por ramas, respecto a Percepción, obtuvieron significación las emociones negativas Ira y Ansiedad y la ambigua Amor; en relación con Comprensión, se limita el impacto en la emoción ambigua Interés; finalmente, en Regulación quedó igualmente moderada la emoción Interés. Estos resultados revelaron la influencia indirecta de la IE a través de la disminución del impacto de las emociones negativas de acuerdo con estudios donde se encontró que a mayor desarrollo de la IE, tras inducción de emociones positivas y negativas, esta puede moderar la reactividad emocional (Ciarrochi et al., 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002). De igual forma, gracias a este efecto moderador sobre las emociones, especialmente en las negativas donde se requieren mayores recursos de adaptación, la IE desarrollada ejerce su influencia positiva en el estrés, la ansiedad, la depresión y los niveles de funcionamiento social, psicológico y físico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Extremera et al., 2003; Fernández-Berrocal et al., 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999; Oberst y Lizeretti, 2004).

Por último, en lo que respecta a la influencia de la IE en los resultados de la evaluación del alumno con la utilización del MSCEIT, los análisis mostraron significación respecto a la IE total (CIE) en el Criterio 6. En cuanto a puntuación de rama Percepción (CIEP), recayó sobre el Criterio 7. Sobre la puntuación de rama Comprensión (CIEC)

arrojaron los resultados significativos sobre el Criterio 1 y el Criterio 5. Finalmente, respecto a la puntuación de rama Regulación (CIEM), se obtuvieron los mejores resultados de la comparación: salvo el Criterio 4, los restantes 9 Criterios resultaron con valores muy significativos. Por su cuantía y la rama donde se encuentran parecen ser hallazgos interesantes. Estos datos son congruentes con investigaciones sobre IE y aspectos cognitivos medidos con el MSCEIT con resultados significativos en la puntuación total (CIE) llevados a cabo por Bastian et al. (2005) y Brackett et al. (2004) y en alguna de las puntuaciones de rama, Percepción (CIEP), Facilitación (CIEF), Comprensión (CIEC) y Regulación (CIEM) como los realizados por Lopes et al. (2003), Lorenzo (2014) y Mestre et al. (2005).

Como se puede observar, existe tanto variabilidad como coincidencias entre lo medido con el TMMS-24 y el MSCEIT en los análisis anteriores (Ver tabla 9).

Tabla 9. Comparación resultados TMMS-24 y MSCEIT

IE total, subfactores y ramas	Mediciones			
	TMMS-24 EMOCIONES	MSCEIT EMOCIONES	TMMS-24 CRITERIOS	MSCEIT CRITERIOS
IE total		Tristeza		Criterio 6
Atención/Percepción	Vergüenza	Ira, Ansiedad y Amor	Criterios 2 y 7	Criterio 7
Facilitación	-----	-----	-----	-----
Claridad/ Comprensión	Interés	Interés	Criterios 1, 6, 8, 9 y 10	Criterios 1 y 5

Reparación/ Regulación	Tristeza	Interés	Criterios 1, 2, 4, 5, 8, 9 y 10	Criterios 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 y 10
---------------------------	----------	---------	------------------------------------	--

Aunque ambos instrumentos de medida demuestran relaciones significativas entre la IE, la moderación emocional y los procesos cognitivos realizados en la evaluación de una alumna, está claro que va a depender del instrumento de medida en el que los sujetos autoinformen de sí mismos o demuestren sus habilidades. Por la literatura científica consultada al respecto, se visualiza que algunos autores utilizan el autoinforme, que resultaría más subjetivo puesto que se valora la propia IE, pero más fácil de administrar incluso a grandes colectivos y más económico, y otros, las medidas de habilidad, que estarían menos intervenidas y segadas por el examen interno y la memoria de la persona en cuestión, y sin embargo, más difíciles de aplicar y de un coste más elevado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Otros autores prefieren utilizar las dos medidas simultáneamente para establecer comparaciones. Nosotros hemos querido comprobar este efecto entre los dos sistemas de medición de la IE en los que ya se han analizado las bajas correlaciones entre ambas, bien porque los propósitos de las dos pruebas son distintos, bien porque las valoraciones de las habilidades emocionales son diferentes, o bien porque se mide por una parte lo que los sujetos piensan que es su IE y por otra lo que en realidad es, como indican también Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Fernández-Berrocal y Extremera (2008). En todo caso, al margen de las diferencias, nos parecen significativas las coincidencias halladas entre

la valoración de los criterios utilizados para la evaluación de la alumna y la IE respecto al manejo emocional, habida cuenta que en el TMMS-24 los resultados hallados en Reparación son muy parecidos a los obtenidos en la puntuación de rama Regulación (CIEM).

Nuestras pretensiones han sido investigar las influencias de las emociones de los profesores, según el desarrollo individual de la IE, en el proceso de la evaluación de los alumnos. El concurso de las emociones en la acción del profesor al calificar a sus alumnos es algo imaginable por muchísimas personas, docentes o no, simplemente a través de la observación. En este sentido, los resultados del presente estudio podrían justificar empíricamente otras visiones diferentes de dicha evaluación, distintas perspectivas que, sin dudas, han de ser conocidas por los propios docentes a través de la formación continua, o mejor, si cabe, en la formación inicial.

Limitaciones del estudio

A la presente investigación se le pueden añadir ciertas mejoras. Como es habitual en la enseñanza, nos surgió el inconveniente de la falta de paridad entre profesores y profesoras (el 72% eran profesoras), es posible por esto que los resultados no puedan trasladarse totalmente a los profesores. A este respecto, las pruebas realizadas mediante autoinforme como el TMMS-24 en una revisión llevada a cabo por Sánchez-Núñez et al. (2008), llegaron a la conclusión de que los hombres aprecian una IE superior a la que en realidad tienen, mientras

que las mujeres perciben una IE inferior de la resultante después en las pruebas de ejecución o habilidad como el MSCEIT. Otro condicionante podría ser la utilización de autoinformes en la medida de los estados de ánimo para después de la inducción (cuestionario para después de la película) en el que el sujeto puede apreciar las emociones de forma subjetiva. Este inconveniente se podría evitar en otras investigaciones sucesivas aplicando medidas psicofisiológicas de los estados de ánimo como sensores electrodermales o de coherencia cardiaca (Blau y Klein, 2008; Cole et al., 2004; Denson et al., 2011; Salovey et al., 2002). Por otra parte, podría haber diferencias en las pruebas del MSCEIT por la edad de los experimentados puesto que hay autores (Kafetsios, 2004; Mayer et al, 1999 y Mayer et al., 2002) que consideran que a mayor edad de estos, valoran con más puntuación. De igual forma, Brackett et al. (2013) dicen que a más antigüedad docente, los profesores dan más valor a las puntuaciones. Aquí hay que considerar que en el presente estudio la media de edad de los profesores era de 40,75 años y la media de servicios docentes 13,44 años sin ningún profesor novel que careciera de experiencia docente, se trata pues de una media alta tanto en edad como en servicios.

Conclusiones

A tenor de los resultados, hemos encontrado una reactividad emocional significativa y también muy diferenciada, puesto que las 18 emociones representativas que pretendíamos han sido valoradas en

mayor o menor cuantía, en la utilización de estos segmentos de película elegidos. Se ratifica, por tanto, su validez predictiva como una PIEA muy efectiva.

A continuación, reafirmamos igualmente la validez de la inducción en los profesores, de forma congruente con las emociones positivas o negativas a las que eran inducidos, respecto a la tarea cognitiva de la evaluación de una alumna, en el sentido de mayor calificación y en oposición a las emociones negativas también provocadas. Además, podemos decir que muy probablemente los años de experiencia docente y una edad más elevada de los profesores investigados, influyen igualmente en la elevación de las valoraciones.

Para concluir, nuestros hallazgos sobre la influencia de la IE de los profesores sobre la evaluación de la alumna, bien indirectamente como moderadora de emociones negativas, o bien directamente sobre puntuaciones mayores en las calificaciones, han sido significativos, corroborándose así las predicciones tanto a través de las pruebas de autoinforme como de las de ejecución. Asimismo, confirmamos nuevamente que el profesorado con más antigüedad puntúa los ítems con mayor valor. Pensamos que con este último estudio podría quedar abierta una línea de investigación más amplia, en la que sería deseable su progresión en un futuro con nuevas aportaciones experimentales sobre la IE de los docentes y sus repercusiones en la evaluación del aprendizaje del alumna.

V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

5.1. Discusión general

Los tres estudios expuestos tienen una primera parte común: la inducción emocional y la influencia de esas emociones en una tarea cognitiva como es la evaluación de un texto escrito o la explicación de una alumna. La segunda parte de estos, se refiere a la moderación que puede ejercer la IE sobre las emociones inducidas y/o directamente sobre la forma de evaluar de los profesores, partiendo desde la perspectiva del autoinforme (Estudio 1), continuando con la visión de las pruebas de habilidad (Estudio 2) y finalizando con ambas conjuntamente (Estudio 3). Este diseño le confiere a los estudios las características de independientes y progresivos a la vez, con una parte compartida. En primer lugar examinaremos dicha primera parte común.

En relación a la efectividad de la inducción de ánimo, los resultados obtenidos en los tres estudios son muy significativos, demostrando su consistencia con las conclusiones de la literatura previa sobre el uso de segmentos de películas que tienen la capacidad de provocar rápidamente estados emocionales positivos, negativos y neutros con una certeza próxima al 100%, respecto a otros métodos de PIEA (Blasco et al., 1997; Blau y Klein, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Fernández-Megías et al., 2011; Gutiérrez et al., 2006; Nuevo et al., 2008; Rey et al., 2000; Rottenberg et al., 2007; Vicens y Andrés-Pueyo, 1997). En los estudios 1 y 2, los datos que arrojaron los análisis de las 18 emociones distintas que recogía el cuestionario, resultaron muy significativos. En el último estudio hubo

una ligera demora entre el visionado de los vídeos y la respuesta al cuestionario para después de la película (tras la visualización del vídeo del alumno y la respuesta a los criterios de evaluación del mismo), aunque nunca excedió de 4 minutos, es obvio que el tiempo transcurrido entre la inducción emocional y la respuesta sobre las emociones experimentadas desciende el nivel del recuerdo de estas para ser observadas (Coan y Allen, 2007; Levenson, 1998), no obstante, el objetivo era comprobar si la inducción emocional había resultado, como así fue, y se priorizó contestar antes a los criterios de evaluación del vídeo del alumno en evitación de sesgos en cuanto a las relaciones entre las emociones y la tarea cognitiva que nos pareció más interesante. A pesar de ello, los resultados fueron similares a los de los estudios 1 y 2. Resumiendo los resultados de los tres estudios, podemos afirmar que el segmento de película Alegría presenta puntuaciones de aproximadamente el doble que el segmento Neutro, Asimismo, Tristeza representa un tercio de la puntuación obtenida por Alegría e Ira, aproximadamente un séptimo de dicha puntuación. Estas diferencias validan perfectamente los estímulos emocionales neutros provocados por el segmento de película Neutro.

Con respecto a la investigación de estas relaciones entre emoción y cognición ante una tarea de evaluación, los hallazgos han sido muy interesantes en los tres estudios. Se alcanzó unos resultados muy parecidos entre los estudios 1 y 2, ambos con un 50% de criterios de evaluación (4 sobre 8) en los que la inducción de emociones positivas favoreció a la tarea cognitiva de la evaluación del texto, calificando los profesores con mayor puntuación que en las

inducciones de emociones negativas. Además de esto, dentro de los criterios de evaluación que resultaron significativos en los dos estudios, hubo una coincidencia del 75%, concretamente los criterios Creativo, Original y Emotivo y a su vez, el criterio Creativo resultó muy significativo también en los dos. Por otro lado, en cuanto a la evaluación de la alumna real explicando oralmente una unidad didáctica del tercer estudio, los resultados fueron muy sugerentes, ya que, tras la realización de la ANOVA con el tipo de película como variable independiente, los análisis mostraron que en la condición experimental Alegría, el rendimiento cognitivo de los profesores era significativamente mayor que el rendimiento en las condiciones experimentales de Tristeza e Ira en el 100 % de los criterios valorados (80%, $p < 0,001$; 20%, $p < 0,01$). Estos interesantes datos pueden tener su explicación, respecto al aumento sustancial de los dos primeros estudios al tercero. Se dio la circunstancia que entre los docentes del primer estudio había un 15% de profesores noveles y en el segundo, un 14% de profesores, igualmente sin ninguna experiencia en la profesión, mientras que en el tercero no habían entre los 200 docentes ni un solo profesor novel (la media de antigüedad rondaba los 14 años e igualmente la edad media pasaba de los 40 años). En este sentido, Brackett et al., 2013, hallaron en dos estudios sobre evaluación por parte de profesores sometidos a inducción emocional de textos escritos por alumnos, que los profesores con más de 10 años de experiencia daban más validez a sus juicios valorativos, lo que indudablemente supone un factor a tener en cuenta en la forma en que las emociones afectan a su forma de calificar. Igualmente, habría que tener en cuenta las investigaciones recientes de Fernández-Berrocal et al. (2012) y

Cabello et al. (2014) en torno a las relaciones del género y edad y estudios universitarios de los sujetos respecto a la IE. Todos estos resultados son congruentes con las investigaciones previas, desde hace algún tiempo, sobre las emociones positivas y negativas respecto a los actos cognitivos (Ashby et al., 1999; Aspinwall, 1998; Ferraro, Rey et al., 2003; Forgas, 1998; Forgas et al., 1998; Fredrickson, 1998, 2000, 2002; Isen, 1984, 1985, 1990, 1999; Olafson y Ferraro, 2001; Schwarz y Clore, 2003), como indudablemente lo es el complejo fenómeno donde se comunican las dimensiones cognitivas y emocionales del propio enseñante a la hora de evaluar a sus alumnos (Brackett et al., 2013).

A continuación analizaremos los resultados de los tres estudios respecto a la influencia de la IE como moderadora de los estados de ánimo inducidos y/o directamente en las calificaciones de los docentes.

En el Estudio 1, a cuyos profesores participantes se les administró el TMMS-24, se pudo demostrar, tras los análisis estadísticos, la influencia positiva del subfactor de la IE Reparación en los criterios Bello, Original, Descriptivo y Emotivo, con independencia de la condición experimental a la que fueron expuestos los profesores. Estos hallazgos están claramente relacionados con numerosos estudios que revelan la intensa relación que subsiste entre la IE y los estados de ánimo positivos y negativos (Goldman et al., 1996; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 1995; Salovey et al., 2002). Igualmente, se ha confirmado la influencia de la IE en la reacción emocional como respuesta a la inducción de ánimo en el

contexto de laboratorio (Ciarrochi et al., 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002). Hace ya dos décadas que Salovey et al. (1995) demostraron que, tras la inducción emocional de intranquilidad, los sujetos con alta Reparación se angustiaban menos. Asimismo, estudios más recientes han corroborado en el contexto de laboratorio y utilizando segmentos de película como inductores emocionales, que Claridad y Reparación, estaban relacionadas con el estado de ánimo anterior y la reactividad emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Además, las personas que son conscientes de sus habilidades emocionales se retroalimentan de manera más precisa sobre su comportamiento emocional en situaciones reales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). En definitiva y a tenor de nuestros resultados en cuanto a Reparación, los profesores que son buenos reparando las emociones negativas, aminoran la fuerza de las emociones negativas, lo que lógicamente actúa de forma positiva cuando se resuelve una tarea cognitiva, en nuestro caso, la evaluación de un texto escrito.

En referencia al Estudio 2, tras la aplicación del MSCEIT a los docentes participantes en él, se reveló la influencia de la IE como clara moderadora de emociones negativas tales como ira, ansiedad, confusión, asco y miedo en la puntuación total (CIE). Estos resultados expresan que los profesores con mayor desarrollo de la IE les afectan menos las emociones negativas, lo que indirectamente influye en la evaluación de los textos escritos. En cuanto a la relación de estos hallazgos con estudios previos, por una parte estarían en consonancia con lo anteriormente expuesto al referirnos al Estudio 1 (IE y estados

de ánimo positivos y negativos) y, por otra parte, con investigaciones relativas a que el manejo emocional, gracias al efecto moderador de la IE sobre las emociones nocivas, puede influir en el ajuste psicológico frente a fuertes emociones provocadas por el estrés, la ansiedad o la depresión (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Extremera et al., 2003; Fernández-Berrocal et al., 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999; Oberst y Lizeretti, 2004). Por el contrario, la MANCOVA realizada con las medidas de la IE total sobre los criterios de evaluación del texto no produjo los resultados esperados, aunque sí lo obtuvimos en otras tareas del MSCEIT. Esta ausencia de hallazgos significativos pudiera deberse a la composición de los grupos de profesores puesto que en este estudio, el azar facilitó un alto porcentaje de profesores noveles (14%) con 0 años de experiencia profesional. Así, esta circunstancia podría influir en los resultados, habida cuenta de que los profesores con más experiencia son más eficaces a hora de emitir sus juicios valorativos (Brackett et al., 2013).

Finalmente, en el Estudio 3 se analizaron tanto la moderación de la IE respecto a las emociones negativas como su influencia directa en la evaluación de una alumna que realizaba una exposición oral. Ello mediante medidas paralelas del TMMS-24 y del MSCEIT.

En principio, la moderación emocional influenciada por la IE con la medición del TMMS-24 reveló una evidente disminución del impacto de la emoción negativa Tristeza de forma muy significativa en Reparación (de igual forma se observaron limitaciones en las

emociones ambiguas Vergüenza en Atención e Interés en Claridad), resultados coincidentes con las investigaciones de numerosos autores (Ciarrochi et al., 2001; Extremera et al., 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Fernández-Berrocal et al., 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999; Oberst y Lizeretti, 2004; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002). Destacamos aquí nuevamente los hallazgos de Fernández-Berrocal y Extremera (2006) que aunque distinguen la influencia de los subfactores Claridad y Reparación, señalan la supremacía en influencia Reparación, porque los sujetos que son mejores reparando presentan una mejor recuperación emocional. Es importante observar que la moderación emocional influenciada por la IE medida con el MSCEIT mostró significaciones en la IE total (CIE) igualmente en la emoción negativa Tristeza, de la misma forma aparecieron en la rama Percepción, las emociones negativas Ira y Ansiedad, aunque Regulación solo mostró significación en la emoción ambigua Interés. Estos resultados son consistentes de una parte, en la literatura que encontró moderación a la reactividad emocional tras una inducción de ánimo a mayor desarrollo de la IE (Ciarrochi et al., 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Petrides y Furnham, 2003; Salovey et al., 2002) y de otra parte, en las investigaciones donde se observó este efecto moderador sobre las emociones negativas estrés, ansiedad y depresión a través de la influencia positiva de la IE sobre niveles de funcionamiento psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Extremera et al., 2003; Fernández-Berrocal et al., 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 1999; Oberst y Lizeretti, 2004).

En cuanto a la influencia directa de la IE en la evaluación de la explicación oral de una alumna medida con el TMMS-24, se comprobó, tras la MANOVA correspondiente, que Atención y Claridad mostraron significaciones en algunos criterios de evaluación, pero lo más revelador resultó ser que 7 del total de los 10 criterios alcanzaron el nivel de muy significativos en Reparación. Esto es coherente con investigaciones relacionadas con estos hallazgos que demuestran la influencia de la IE en diversos factores relativo a lo cognitivo utilizando como instrumento de medida el TMMS-24 (Lorenzo, 2014; Otero et al., 2009; Pacheco y Acosta, 2011; Sánchez-Miranda et al., 2007). Con todo, la investigación de Marino et al. (2014) sobre capacidades cognitivas tras la medición del TMMS-24, nos parece más explicativo ya que encontraron correlaciones muy significativas en Reparación. Comparando estos hallazgos con los alcanzados sobre la influencia de la IE en la evaluación de la alumna con la utilización del MSCEIT, la puntuación de rama Regulación (CIEM), arrojó los mejores resultados de la comparación, puesto que, excepto el Criterio 4, los restantes 9 Criterios resultaron con valores muy significativos. Parecen ser hallazgos interesantes por la significación y la rama donde se encuentran. Además, los análisis mostraron también significación respecto a la IE total (CIE), en la rama Percepción (CIEP) y en la rama Comprensión (CIEC), en un criterio por puntuación, salvo en la última que fueron dos. Estos datos están relacionados con estudios sobre IE y aspectos cognitivos medidos con el MSCEIT con resultados significativos en alguna de las puntuaciones CIE, CIEP, CIEF o CIEC (Bastian et al., 2005; Brackett et al., 2004), destacando las investigaciones donde hallaron significatividad en la

rama Regulación (CIEM) como las realizados por Lopes et al. (2003), Lorenzo (2014) y Mestre et al. (2005).

En Resumen, hemos querido utilizar los dos sistemas de medición de la IE (autoinforme y ejecución) en los que ya se han constatado las bajas correlaciones entre ambos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Aun así, al margen de las diferencias, creemos que las coincidencias encontradas entre los hallazgos son interesantes y susceptibles de tener en cuenta en futuras investigaciones.

5.2. Limitaciones y posteriores investigaciones

A pesar de que en cada uno de los tres estudios ya se han comentado sus limitaciones, resumimos todas ellas. En primer lugar, se nos presentó en los tres estudios la falta de paridad entre profesores y profesoras al constituir los grupos de experimentación, condicionante que ya es habitual entre los profesionales de la enseñanza. De igual forma, existen diferencias acusadas en las edades y en la experiencia docente de los profesores, más jóvenes y con menos antigüedad en los estudios 1 y 2 que en el 3. Ambos inconvenientes tienen repercusiones, por una parte, respecto a las medidas de autoinforme, donde los hombres estiman una IE superior a la que en realidad poseen, al contrario que las mujeres, cuya valoración es inferior (Sánchez-Núñez et al., 2008). Los resultados cambian cuando se trata de medir la IE mediante pruebas de habilidad o ejecución, en

este caso las mujeres valoran los items en general más alto que los hombres (Brackett et al., 2004; Mayer et al., 2002; Mayer et al., 1999; Ciarrochi et al., 2001; Palmer et al., 2005; Kafetsios, 2004; Day y Carroll, 2003). Por otra parte, en las pruebas de habilidad la puntuación aumenta a mayor edad de los participantes (Kafetsios, 2004; Mayer et al., 1999 y Mayer et al., 2002). Por último, constituye también cierta limitación la utilización de autoinformes en la medida mediante cuestionarios de los estados de ánimo para después de la inducción que se pueden sustituir por controles electrónicos que midan aspectos psicofisiológicos (Blau y Klein, 2008; Cole et al., 2004; Denson et al., 2011; Salovey et al., 2002).

Los resultados obtenidos en esta Tesis Doctoral pueden servir de base para líneas futuras de investigación con la finalidad de continuar progresando en la comprensión de las correlaciones entre la IE de los profesores y la evaluación de los alumnos. Consideramos que posteriores estudios debieran ser realizados constituyendo grupos de profesores equivalentes en sexo, edad y antigüedad docente, asimismo, sería más fiable la utilización de medidas psicofisiológicas de los estados de ánimo mediante aparatos electrónicos y, en último lugar, se podrían precisar y completar más los hallazgos correlacionando alumnos de distintos niveles de aprendizaje (alto, medio y bajo, por ejemplo) y añadiendo otras pruebas (sobre la influencia del estrés docente y estados de ánimo previos, por ejemplo).

5.3. Conclusiones generales

I El procedimiento de inducción de ánimo consistente en la proyección de segmentos de películas es muy efectiva en la provocación de emociones positivas, negativas y neutras. Con los hallazgos realizados en nuestra investigación, se ratifica por tanto su validez.

II La influencia de emociones inducidas en una tarea cognitiva como es la evaluación de un texto escrito o de una alumna que expone oralmente un tema del currículo, ha demostrado su capacidad predictiva. En este sentido, los resultados confirman que en la condición experimental Alegría, el rendimiento cognitivo de los profesores era significativamente mayor que el rendimiento en las condiciones experimentales de Tristeza e Ira en un porcentaje elevado de los criterios de evaluación medidos. Por consiguiente, sus calificaciones fueron congruentes con las emociones experimentadas, es decir, los profesores a los que se les inducía la emoción positiva valoraban los criterios con mayor puntuación que los que se les inducía las emociones negativas. Al mismo tiempo, también se corrobora que los profesores con más años de experiencia en la docencia daban más validez a sus juicios valorativos que los profesores noveles.

III Los hallazgos de nuestra investigación respecto a la influencia de la IE como moderadora de los estados de ánimo inducidos y su acción directa en las calificaciones de los docentes independientemente de la condición experimental, han mostrado validez predictiva, tanto en las medidas efectuadas mediante autoinforme como en las de ejecución.

Así pues, por un lado, La IE modera de manera indirecta disminuyendo el impacto de las emociones negativas de los profesores, por ello, les afectan menos los sentimientos negativos al evaluar y puntúan más alto. Por otro lado, la IE influye positiva y directamente en la evaluación de un texto o de una alumna que comenta un tema previamente grabado, independientemente de la condición experimental, consecuentemente, los profesores con mayor desarrollo de la IE califican más alto los criterios de evaluación. Igualmente, también se confirma que los profesores con más años de antigüedad docente daban más puntuación que los profesores noveles. En conclusión, se observa claramente la influencia de la IE de los profesores en la evaluación de sus alumnos, en el sentido de un mayor valor en sus calificaciones, siendo esta la aportación más interesante y novedosa de la presente tesis, circunstancia que quizás pudiera motivar la iniciación de una nueva línea de investigación.

IV En esta tesis se ha pretendido en todo momento conseguir un mayor abundamiento en el conocimiento sobre las consecuencias de una IE desarrollada en los profesores, de las que ya se conocen algunas de sus ventajas (servir de modelo emocional para sus alumnos, resistencia frente al estrés docente o esta nueva dimensión respecto a la evaluación de los alumnos). En este sentido, otro aporte, sería la modesta contribución a poner en relieve las necesidades formativas de los docentes hacia un perfeccionamiento óptimo en el terreno emocional, tanto en lo que compete a la formación inicial en las universidades, como a la formación continua a través de los centros de profesores. Entendemos que se trata de un camino no exento de obstáculos donde

la Administración Educativa tiene un peso importante y que, con toda seguridad, puede dar buenos frutos en el desarrollo emocional de profesores y alumnos.

Para concluir, una última reflexión. Si nos preguntasen por qué es interesante que los docentes desarrollen al máximo su IE, una respuesta concretada podría ser esta:

Porque siendo emocionalmente inteligente, el profesor atenúa el excesivo desgaste anímico que supone día a día el ejercicio de la profesión, transformándolo por el contrario, en un verdadero y eficaz ajuste psicológico positivo, del que emanen productos cognitivos claros y efectivos y, por consiguiente, pueda convertir la función docente en lo que debe ser, un trabajo grato y enriquecedor como pocos, incluido por supuesto, el caso de la importante tarea del enseñante que nos ha traído a colación: la evaluación de sus alumnos.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

VI REFERENCIAS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

VI REFERENCIAS

Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P.M., y Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53, 660 – 665.

Aiken, L.R. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación* (pp. 1-17). México: Pearson Educación.

Albersnagel, F.A. (1988). Velten and musical mood induction procedures: a comparison with accessibility of thought associations. *Behavior Research and Therapy*, 26, 79-95.

Ashby, F.G., Isen, A.M., y Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529–550.

Aspinwall, L.G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1–32.

Bar-on, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi Health Systems.

Barragán, F. (2006). Educación, Adolescencia y Violencia de Género: Les Amours Finissent un Jour. *Revista Otras Miradas*, 5, 31-35

- Bastian, V.A., Burns, N.R., y Mettlebeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Bisquerra, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. *Letras de Deusto*, 32, 95, 45-74.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 99-108). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blasco, T., Borràs, F.X., Rey, M., Bonillo, A., y Fernández, J. (1997). Efectos de un procedimiento de inducción de estados de ánimo sobre el recuerdo de palabras. *Anales de Psicología*, 13, 163-165.
- Blau, R., y Klein, P.S. (2009). Elicited emotions and cognitive functioning in preschool children. *Early Child Development and Care*, 1-12.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. 166 de 23/08/2007. Consejería de Educación: Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-48.
- Bower, G.H., Monteiro, K.P., y Gilligan, S.G. (1978). Emotional mood as a context of learning and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 573-585.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., y Hay/McBer (1999) *Emotional Competence Inventory (ECI)*. Boston: HayGroup.

- Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancin academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brackett, M.A., Floman, J.L., Asthon-James, C., Cherkasskiy, L., y Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, 634-646.
- Brackett, M.A., Mayer. J.D., y Warner, R.M. (2004). Emotional Inteligence and the prediction of behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., y Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass* 5(1), 88–103.
- Brackett, M.A., y Salovey, P. (2007). La evolución de la inteligencia emocional con el *Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test*. En J.M. Mestre, y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 69-80). Madrid: Pirámide.

- Bradley, M.M., Zack, J., y Lang, P.J. (1994). Cries, screams, and shouts of joy: affective responses to environmental sounds. *Psychophysiology*, 31, S29.
- Brannick, W. T., Wahi, M. W., y Goldin, S. B. (2011). Psychometrics of Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Scores. *Psychological Reports*, 109(1), 327-337.
- Brewer, D., Doughtie, E.B., y Lubin, B. (1980). Induction of mood and mood shift. *Journal of Clinical Psychology*, 36, 212-226.
- Cabello, R., Navarro-Bravo, B., Latorre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Ability of university-level education to prevent age-related decline in emotional intelligence. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 6(37), 1-7.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 41-49.
- Campos, J.M., Emberley, E., y Pelegrina, M. (2013). *¡Me han puesto un parte por la cara!* (pp. 66-69). Cádiz: Imagenta.
- Cano-Vindel, A. (2000). Presidencia de la SEAS. Recuperado de http://www.ucm.es/info/seas/invest/nombre/Antonio_Cano_Vindel.htm
- Cano-Vindel, A. (2007). Estrés laboral en el sector educativo. Recuperado de

http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/estres_laboral_2007/

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.

Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *J Adolesc.* 36(5), 883-892.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

Ciarrochi, J.A., Chan, A., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.

Ciarrochi, J.A., Chan, A., y Caputi, P. (2000a). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.

Coan, J. A., y Allen, J. J. B. (2007). *Handbook of emotion elicitation and assessment*. New York, NY: Oxford University Press.

Cole, P.M., Martin, S.E., y Dennis, T.A. (2004) *Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and*

Directions for Child Development Research. *Child Development*. 75(2), 317 – 333.

Contreras, F., y Esguerra, G.A. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: perspectivas en psicología*. 2(2), 311-319.

Davidson, R., y Cacioppo, J. T. (1992). New developments in the scientific study of emotion: An introduction to the special section. *Psychological Science*, 3, 21–22.

Day, A.L., y Carroll, S.A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.

Delgado, A. (coord.) (2006). *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: J.M. Boch Editor.

Denson, T.F., Grisham J.R., Moulds, M.L. (2011). Cognitive reappraisal increases heart rate variability in response to an anger provocation. *Motivation and Emotion*, 14–22.

Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012b). Emotional intelligence and perceived social support among Italian high school students. *J. Career Dev.* 39, 461–475.

- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *J. Career Dev.* 42, 48–49.
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *J. Career Assess.* 19, 21–34.
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012a). The contribution of emotional intelligence to decisional styles among Italian high school students. *J. Career Assess.* 20, 404–414.
- Díaz, A.V., y Barragán, F. (2015). *Guía de convivencia para relaciones interpersonales y resolución de conflictos y estrategias que promueven los valores, la inclusión, pertenencia y permanencia en la escuela*. México: Trillas.
- Diekstra, R.E.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (Coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín* (pp. 268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Emberley, E., y Pelegrina, M. (2011). *La conducta desafiante y agresiva* (p. 50). Granada: Editorial GEU.
- Escudero, J. M. (1998) *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(01), 45-51.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007) Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*. 342, 239-256.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el contexto educativo. Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33, 1-9.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-

conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.). *Manual de inteligencia emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.

Fan, H., Jackson, T., Yang, X., Tang, W., y Zhang, J. (2010). The factor structure of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT): A metaanalytic structural equation modeling approach. *Personality and Individual Differences*, 48, 781–785.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in Emotional Intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.

Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Orozco, F. (2000). Inteligencia emocional y estado depresivo durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoam. de Educación*, 29, 1-6.

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, 72-78.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of Trait Meta-Mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1-2), 39 – 67.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reability of the Spanish modified version of the Traid Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos-Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos-Díaz, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008a). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS*, 15(6), 421-436.

- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008b). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 193–204.
- Fernández-Castro, J., Granero, R., Barrantes, N., y Capdevila, A. (1997). Estado de ánimo y sesgos en el recuerdo: Papel del afecto. *Psicothema*, 9, 247-258.
- Fernández-Megías, C., Pascual, J.C., Soler, J., y Fernández-Abascal, E.G. (2011). Validación española de una batería de películas para inducir emociones. *Psicothema*, 23(4), 778-785.
- Ferraro, F. R., Rey, B., Ronning, B., Pekarski, K., y Risan, J. (2003). Effects of induced emotional state on lexical processing in younger and older adults. *The Journal of Psychology*, 137(3), 262-272.
- Fiedler, K. (2000). Towards an integrative account of affect and cognition phenomena using the BIAS computer algorithm. En J.P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: Affective influences on social cognition* (pp. 223–252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foder, E. M., y Greenier, K. D. (1995). The power motive, self-affect, and creativity. *Journal of Research in Personality*, 29, 242-252.

- Forgas, J.P. (1998). On being happy and mistaken: Mood effects on the fundamental attribution error. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 318–331.
- Forgas, J.P., Burnham, D.K., y Trimboli, C. (1988). Mood, memory and social judgment in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 697–703.
- Fredrickson, B. L. (2000). Positive emotions. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B.L. (2002). Positive emotions. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120–134). Oxford: Oxford University Press.
- Gabel, R. (2005). Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales. *U. ESAN*, 16, 1-33.
- García Navarro, E. (2012). Educar con inteligencia emocional en la familia. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 36-44). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2007). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gasper, K. (2004). Permission to seek freely? The effect of happy and sad moods on generating old and new ideas. *Creativity Research Journal*, 16, 215–229.
- Gasper, K., y Clore, G.L. (2002). Attending to the big picture: Mood and global versus local processing of visual information. *Psychological Science*, 13, 34–40.
- Gerrards-Hesse, A., Spies, K., y Hesse, F.H. (1994). Experimental inductions of emotional states and their effectiveness: A review. *British Journal of Psychology*, 85, 55-78.
- Gibbs, G. (2006). How Assessment frames student learning. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (23-26) New York: Routledge.
- Goldman, S.L., Kraemer, D.T., y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 155-128.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.

Gross, J.J., y Levenson, R.W. (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition and Emotion*, 9, 87-108.

Gutiérrez, M.C., Pereira, M.C., y Valero, L.F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260.

Hasher, L., Rose, K., Zacks, R.T., Sanft, H., y Doren, B. (1985). Mood recall and selectivity in normal college students. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 104–118.

Instrucciones de 12 de mayo de 2015, de la Secretaría general de Educación sobre la Evaluación del Alumnado de Educación Primaria a la finalización del Curso Escolar 2014/15. Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Andalucía.

Isen, A. M., Daubman, K. A., y Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.

- Isen, A. M., Johnson, M. M. S., Mertz, E., y Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*, 1413-1426.
- Isen, A.M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. En R. Wyer y T. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (pp. 179–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Isen, A.M. (1985). Asymmetry of happiness and sadness in effects on memory in normal college students: Comments on Hasher, Rose, Zacks, Sanft, and Doren. *Journal of Experimental Psychology: General*, *114*, 388–391.
- Isen, A.M. (1990). The influence of positive and negative affect on cognitive organization: Some implications for development. En N.L. Stein, B. Leventhal, y T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 75–94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Isen, A.M. (1999). Positive affect. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 521–539). Sussex: Wiley.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*, 491–525.

- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional Intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129–145.
- Larivée, S. (Ed.).(2007). *L'intelligence. Approches cognitives, développementales et contemporaines*. Montréal, Canadá: ERPI.
- Lasa, A. (1997). Métodos tradicionales vs. multidimensionales en la inducción de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5-10.
- Levenson, R.W. (1998). Emotion and the autonomic nervous system: A prospectus for research on autonomic specificity. En H. Wagner (Ed.), *Social psychophysiology: Perspectives on theory and clinical applications* (pp. 17-42). Londres: Wiley.
- Lopes, P.N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-685.
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Lorenzo, M. (2014). Relación entre inteligencia emocional e inteligencia cognitiva. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad (Talincrea)*, 1, 42-53.

- Marino, J., Silva, J.D., Luna, F.G., y Acosta, A. (2014). Evaluación conductual de la regulación emocional: la habilidad en reevaluación y supresión y su relación con el control ejecutivo-semántico y la inteligencia emocional. *Revista Neuropsicológica Latinoamericana*, 6(3), 55-65.
- Martin, M. (1990). On induction of Mood. *Clinical Psychology Review*, 10, 669-697.
- Martínez-Montero, J. (28 de junio de 2015). ¿En qué consiste la reforma educativa? *Diario Digital Europa Sur*. Recuperado de <http://www.europasur.es/article/opinion/2060956/consiste/la/reforma/educativa.html>
- Maul, A. (2012). The Validity of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as a Measure of Emotional Intelligence. *Emotion Review*, 4(4), 394-402.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y L. Sluiter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (1998). *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)*. No publicado.

- Mayer, J.D., Roberts, R.D., y Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol.* 59(13), 1–30.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (1999). *MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1.)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). *Models of emotional intelligence The handbook of intelligence* (pp. 396-420. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2002). *Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi – Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2009). *MSCEIT*. Adaptación española: Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. Madrid: TEA Ediciones.
- Mayer, J.D., y Geher, G. (1996). *Emotional Intelligence and the identification emotion. Intelligence*, 22, 89 -113.
- McKerman, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

- McNair, D.M., Lorr, M., y Droppleman, L.F. (1992). *Manual for the Profile of Mood States*. San Diego, California: Educational and Industrial Testing Service.
- Mestre, J.M., Guil, R., y Mestre, R. (2005). Inteligencia emocional: resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *REOP*, 16(2), 269-281.
- Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (Eds.) (2007). *Manual de inteligencia emocional* (pp. 21-23). Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Mora, J. A. y Ruiz, R. M. (1999). Algunos aspectos emocionales en la obra de C. E. Spearman (1863-1945). *Revista de Historia de la Psicología*, 20 (3-4), 429-436.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (pp. 37-47) New York: Routledge.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.

- Neruda, P. (1999). *Confieso que he vivido* (p. 13). Madrid: El Mundo. Unidad Editorial S.A.
- Niedenthal, P.M., Setterlund, M.B., y Jones, D.E. (1994). Emotional organization of perceptual memory. En P.M. Niedenthal y S. Kitayama (Eds.), *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (pp. 87–113). New York: Academic Press.
- Nuevo, R., Cabrera, I., Márquez-González, M., y Montorio, I. (2008). *Anales de psicología*, 24, 106-114.
- Oberst, U. y Lizeretti, N.P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 60(4), 5-22.
- Oda, F. (2014). La diplomacia cultural en el nuevo escenario internacional. En C.M. Díaz- Barrado, C. R. Fernández-Liesa, S. Morán y C. Fernández-Tesoro (Coords.). *La UNESCO y la protección internacional de la cultura en el espacio Iberoamericano* (pp. 79-94). Madrid: Thomson Reuters.
- Olafson, K.M., y Ferraro, F.R. (2001). Effects of emotional state on lexical decision performance. *Brain and Cognition*, 45, 15–20.
- Orientaciones para la Evaluación del Alumnado en la Educación Primaria (2012). Consejería de Educación Cultura y Deportes de la Junta de Andalucía.

- Otero, C., Martín-López, E., León, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Enseñanza Secundaria. Diferencias de Género. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17, 1138-1663.
- Pacheco, A.P., y Acosta, A. (2011). Inteligencia Emocional autoinformada, funcionamiento atencional y desempeño social y académico en adolescentes. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords.). *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 455-460). Fundación Marcelino Botín. Santander.
- Palmer, B.R., Gignac, G, Manocha, R., y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función

- de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo. *Revista de educación*, 359, 604-627.
- Pereira, C., y Urpí, C. (2005). El cine: la escuela informal de nuestra juventud. *Cuadernos de Cine y Educación*, 28, 18-33.
- Pérez-García, A., y Muñoz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual (pp. 111-148). En L. A. Alves, F. García-García y P. Alves (Coords.) *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Madrid: Editorial Icono 14.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre, y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-93). Madrid: Pirámide.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la Excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Collihue.
- Petrides, K.V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

- Raven, J.C., Court, J.H., y Raven, J. (1996). *Raven matrices progresivas*. Escalas: Color (CPM), General (SPM), Superior (APM). Manual. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Rey, M., Blasco, T., y Borrás, F.X. (2000). Efectos de un procedimiento de inducción de estados de ánimo sobre la autosuficiencia. *Anales de psicología*, 16, 23-31.
- Rodríguez-Corrales, J., y Ruiz-Aranda, D. (2011, octubre). *Proyecto INTEMO*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Inteligencia Emocional en el Ámbito Educativo. Mérida, España.
- Rottenberg, J., Ray, R.R., y Gross, J.J. (2007). Emotion elicitation using films. En J.A. Coan y J.J.B Allen (Eds.), *The handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 9-28). New York, NY: Oxford University Press.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R. Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Programa INTEMO*. Madrid: Pirámide.
- Salovey, P. (2007). Prólogo. En Mestre, JM., y Fernández-Berrocal, P. (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 17-19). Madrid: Pirámide.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring

- emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17*, 611-627.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence Imagination. *Cognition, and Personality, 9*(3), 185-211.
- Sánchez-García, M., Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Percepción emocional evaluada con la versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): Análisis de su robustez Psicométrica en muestra española. *Ansiedad y Estrés, 19*(2-3), 161-171.
- Sánchez-Miranda, M.P., Rodríguez-Nieto, M.C., y Padilla, V.M. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *IPyE: Psicología y Educación, 1*, 54-66.
- Sánchez-Núñez, M.A., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones.

Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15, 455-474.

Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

Santos-Guerra, M.A. (2003). Dime como evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5, 69-80.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., Hollander, S., y McKenley, J. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional wellbeing. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.

Schutte, N.S., y Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. y Dorheim, L. (1998) *Development and validation of a measure of Emotional Intelligence Escala. Personality and Individual Differences (SEIS)*, 25, 165-177.

Schutz, P., y Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York, NY: Springer.

Schwarz, N., y Clore, G.L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513-523.

- Schwarz, N., y Clore, G.L. (2003). Mood as information: 20 years later. *Psychological Inquiry*, 14, 296–303.
- Seligman, M.E.P. (1999). The presidents address. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Soldevila, A., Filella, G. y Agulló, M. J. (2007). Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado. *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfico.
- Stemmier, G., Heldmann, M., Paul, C., y Scherer, T. (2001) Constrains for emotions especificity in fear and anger. The contexcounts. *Psycho-physiology*, 38(2), 275-291.
- Stern, W. (1912). *"The Psychological Methods of Intelligence Testing"* (G. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick and York.
- Struyven, K., Dochy, F., y Janssens, S. (2005). Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Sullivan, A.K. (1999). Emotional Intelligence Scale for children (EISC). *Dissertation Abstracts International*, 1A, 60-68.

- Trotter, E. (2006). Student Perceptions of Continuous Summative Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505-521.
- Vait, D., Vehrs, W. y Sternagel, S. (1993). Prompts-Leitmotif-Emotion: Play it again, Richard Wagner! En N. Birbaumer y A. Öhman (Eds.): *The structure of emotion. Psychophysiological, cognitive and clinical aspects*. Seattle: Hogrefe y Huber Publishers.
- Velten, E. (1968). A laboratory task for induction of mood states. *Behavior Research and Therapy*, 6, 473-482.
- Vera, A., Cancino, L., Ravanal, I., Carrasco, C., Contreras, G., y Arteaga, O. (2007). Síndrome de *Burnout* e Inteligencia Emocional: Un análisis con enfoque Psicosocial en una Agencia Estatal Chilena. *Cienc Trab.* 9 (24), 51-54).
- Vicens, P., y Andrés-Pueyo, A., (1997). Procedimientos de inducción de estados de ánimo y personalidad. *Rev. De Psicol. Gral. y Aplic.*, 50, 145-147.
- Warwick, J., y Nettelbeck, T. (2004). Emotional Intelligence is...?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- Watson, D., Clark, L., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

- Wechsler, D. (1999). *WAIS-III. Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-III*. Madrid, TEA (Edición original, 1997).
- Weiss, C. H., 1975. *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción* (p. 18). México: Trillas.
- Westermann, R., Spies, K., Stahl, G., y Hesse, F.W. (1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 26, 557-580.
- Wright, J., y Mischel, W. (1982). Influence of affect on cognitive social learning variables. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 901-914.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

VII ANEXOS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ESTUDIO 1



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO Nº 1

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

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

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

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

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



ANEXO Nº 2

Cuestionario para después de la película

Nº	Fragmento de película	Marcar X
1	<i>Cuando Harry encontró a Sally (When Harry Met Sally)</i>	
2	"Campeón (<i>The Champ</i>)"	
3	"Grita Libertad (<i>Cry Freedom</i>)"	
4	"Presentación Neutra (<i>Sticks</i>)"	

Las siguientes preguntas se refieren a **cómo te sentiste** después de ver las escenas de la película.

Utilizando la siguiente escala, indica del 0 al 8 la cantidad de cada emoción que ha experimentado la ver las escenas seleccionadas de la película:

0	1	2	3	4	5	6	7	8
No/ nada				Algo/ Un poco				Muchísimo/a

Diversión		Felicidad	
Ira		Interés	
Ansiedad		Alegría	
Confusión		Amor	
Desprecio		Orgullo	
Asco		Tristeza	
Vergüenza		Timidez	
Miedo		Sorpresa	
Culpabilidad		Infelicidad	

¿Sentiste cualquier otra emoción distinta a las anteriores durante la visualización de las escenas?

SI		NO	
----	--	----	--

En caso afirmativo, ¿cuál es la emoción? Y según la anterior escala, indica la cantidad que sintió de esta emoción:

--	--

Usando la siguiente escala de simpatía, señala con una X donde situarías el conjunto de sentimientos que tuviste durante la visualización:

0	1	2	3	4	5	6	7	8
Desagradable								Agradable

¿Viste esta película antes?

SI		NO	
----	--	----	--

¿Cerraste los ojos o miraste hacia otro lado durante algunas escenas?

SI		NO	
----	--	----	--

ANEXO Nº 3

SEGMENTO DE PELÍCULA (señalar con X)	1.- Cuando Harry encontró a Sally	
	2.- Campeón	
	3.- Grito de libertad	
	4.- imágenes neutras	

Lee detenidamente el siguiente texto:

"... Bajo los volcanes, junto a los ventisqueros, entre los grandes lagos, el fragante, el silencioso, el enmarañado bosque chileno...

Se hunden los pies en el follaje muerto, crepitó una rama quebradiza, los gigantescos raulíes levantan su encrespada estatura, un pájaro de la selva fría cruza, aletea, se detiene entre los sombríos ramajes. Y luego desde su escondite suena como un oboe...

Me entra por las narices hasta el alma el aroma salvaje del laurel, el aroma oscuro del boldo... El ciprés de las *guaitecas* intercepta mi paso... Es un mundo vertical: una nación de pájaros, una muchedumbre de hojas...

Tropiezo en una piedra, escarbo la cavidad descubierta, una inmensa araña de cabellera roja me mira con sus ojos fijos, inmóvil, grande como un cangrejo... Un cárabo dorado me lanza su emanación mefítica, mientras desaparece como un relámpago su radiante arco iris..."

Evalúa algunos aspectos de lo leído según la siguiente escala:

0	1	2	3	4	5	6	7	8
Nada				Algo				Muy

Creativo	
Coherente	
Bello	
Original	
Claro	
Imaginativo	
Descriptivo	
Emotivo	



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ESTUDIO 2



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO N° 1

MSCEIT™

Cuadernillo

John D. Mayer, Peter Salovey y David R. Caruso

**Adaptación española:
Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal**



Ediciones



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ESTUDIO 3



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Pruebas N°		Estudio N°		ANEXO N° 1							
Película N°				1	2	3	4	Vídeo alumno /a N°	1	2	3
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valora la intervención del/de la alumno/a según los siguientes criterios de evaluación (marca con X lo que proceda).

1	Contesta y aporta información ordenada sobre las preguntas formuladas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	La exposición es correcta en contenidos respecto al tema planteado.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Habla con pronunciación correcta y vocabulario adecuado a su edad y al tema.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Acompaña la expresión oral con elementos comunicativos no verbales (gestos adecuados, mirada, postura, entonación...).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Es claro/a y conciso/a en el mensaje evitando circunloquios.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Describe y define correctamente lo que se le plantea.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Expresa opiniones personales y dudas sobre el tema de manera respetuosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Reconoce la utilidad de técnicas para mejorar la expresión (visuales, gráficas, plásticas...).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Pone interés para hacerse escuchar y para ser entendido adecuadamente durante su exposición.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Calificación global.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Cuestionario para después de la película:

Las siguientes preguntas se refieren a cómo te sentiste después de ver las escenas de la película.

<p>Utilizando la escala indicada, marca con una X del 0 al 8 la cantidad de cada emoción que has experimentado la ver las escenas seleccionadas de la película:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Emoción</td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td> </tr> <tr> <td>0 nada, 8 muchísimo</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td>algo</td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr><td>Diversión</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ira</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ansiedad</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Confusión</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Desprecio</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Asco</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Vergüenza</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Miedo</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Culpabilidad</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Felicidad</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Interés</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Alegria</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Amor</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Orgullo</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tristeza</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tímidez</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Sorpresa</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Infelicidad</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	Emoción	0	1	2	3	4	5	6	7	8	0 nada, 8 muchísimo					algo					Diversión										Ira										Ansiedad										Confusión										Desprecio										Asco										Vergüenza										Miedo										Culpabilidad										Felicidad										Interés										Alegria										Amor										Orgullo										Tristeza										Tímidez										Sorpresa										Infelicidad										<p>¿Sentiste cualquier otra emoción distinta a las anteriores durante la visualización de las escenas?</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>SI</td> <td></td> <td></td> <td>NO</td> <td></td> </tr> </table> <p>En caso afirmativo, ¿cuál es la emoción? Y según la anterior escala, señala con una X la cantidad que sentiste de esta emoción:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Emoción:</td> <td colspan="9"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td> </tr> </table> <p>Usando la siguiente escala de simpatía, señala con una X donde situarías el conjunto de sentimientos que tuviste durante la visualización:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td> </tr> <tr> <td>Desagradable</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Agradable</td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">¿Viste esta película antes?</td> <td style="width: 50%;">¿Cerraste los ojos o miraste hacia otro lado durante algunas escenas?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">SI</td> <td style="text-align: center;">SI</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">NO</td> <td style="text-align: center;">NO</td> </tr> </table>	SI			NO		Emoción:											0	1	2	3	4	5	6	7	8	0	1	2	3	4	5	6	7	8	Desagradable									Agradable	¿Viste esta película antes?	¿Cerraste los ojos o miraste hacia otro lado durante algunas escenas?	SI	SI	NO	NO
Emoción	0	1	2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																																																																		
0 nada, 8 muchísimo					algo																																																																																																																																																																																																																																																						
Diversión																																																																																																																																																																																																																																																											
Ira																																																																																																																																																																																																																																																											
Ansiedad																																																																																																																																																																																																																																																											
Confusión																																																																																																																																																																																																																																																											
Desprecio																																																																																																																																																																																																																																																											
Asco																																																																																																																																																																																																																																																											
Vergüenza																																																																																																																																																																																																																																																											
Miedo																																																																																																																																																																																																																																																											
Culpabilidad																																																																																																																																																																																																																																																											
Felicidad																																																																																																																																																																																																																																																											
Interés																																																																																																																																																																																																																																																											
Alegria																																																																																																																																																																																																																																																											
Amor																																																																																																																																																																																																																																																											
Orgullo																																																																																																																																																																																																																																																											
Tristeza																																																																																																																																																																																																																																																											
Tímidez																																																																																																																																																																																																																																																											
Sorpresa																																																																																																																																																																																																																																																											
Infelicidad																																																																																																																																																																																																																																																											
SI			NO																																																																																																																																																																																																																																																								
Emoción:																																																																																																																																																																																																																																																											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																																																																		
0	1	2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																																																																			
Desagradable									Agradable																																																																																																																																																																																																																																																		
¿Viste esta película antes?	¿Cerraste los ojos o miraste hacia otro lado durante algunas escenas?																																																																																																																																																																																																																																																										
SI	SI																																																																																																																																																																																																																																																										
NO	NO																																																																																																																																																																																																																																																										

ANEXO N° 2

Autorización de grabación en vídeo

Por la presente autorizo a que se grabe en vídeo a mi hijo/a: _____,

bajo las siguientes condiciones:

- La grabación consistirá en la exposición por parte su hijo/a de un tema relativo a su nivel de estudios.
- La duración del vídeo será de 2 minutos.
- El vídeo sólo será visualizado por profesores en tiempo real y en ningún caso aparecerá en Internet o en cualquier otro medio de comunicación masivo.
- El vídeo es necesario para llevar a cabo una investigación que se está realizando en la Universidad de Málaga en beneficio de la educación. Cuando esta termine, será destruido.

Nombre del padre, madre o tutor: _____

D.N.I. nº: _____

En La Línea, a _____ de _____ de 201__

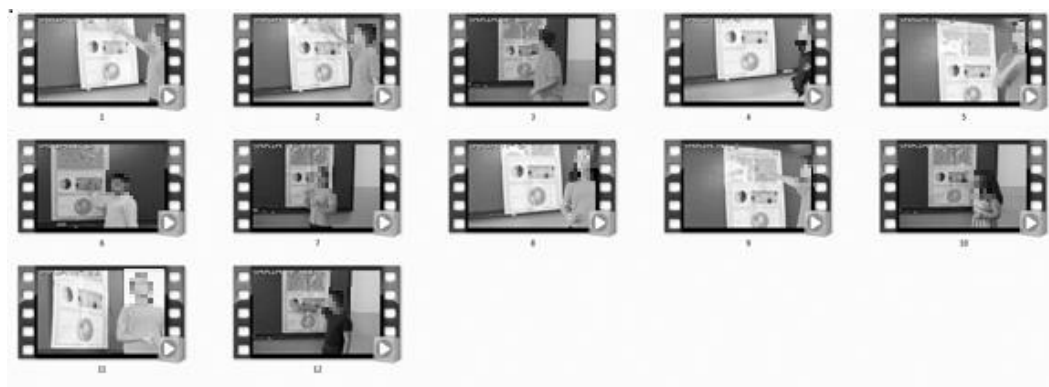
Firma

**MUCHAS GRACIAS POR SU INESTIMABLE COLABORACIÓN EN
ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

ANEXO N° 3

Alumnos/as participantes

ALUMNOS DE 6° DE PRIMARIA



ALUMNOS DE 1° DE SECUNDARIA



ANEXO N° 4

JUICIO DE EXPERTOS II

Compañera/o docente:

Estás contribuyendo a un experimento sobre Inteligencia Emocional y Evaluación. Con estas actividades que estás realizando, se procede a un Juicio de Expertos para construir con las suficientes garantías experimentales una Prueba Cognitiva para dicha investigación en la que 50 expertos docentes, 25 de Ed. Primaria y 25 de Ed. Secundaria, evaluarán exposiciones de alumnos/as de 6º de Educación Primaria y 1º de la ESO, grabadas en vídeo, sobre la unidad didáctica titulada “La Tierra y El Universo” (también denominada “La Tierra y el Sistema Solar”). Hay que significar que se piden previamente permisos por escrito a los padres del alumnado participante haciendo constar la naturaleza del experimento y con elección expresa si quieren que sus hijos sean grabados en vídeo o no.

Nuestro sincero agradecimiento por tu indispensable colaboración para la creación de conocimiento científico en torno al tema de la Inteligencia Emocional en educación.

Actividades Solicitadas:

1. Leer y tener en cuenta el resumen de los contenidos anexos.
2. Visualizar atentamente los vídeos sobre los alumnos que contiene en el DVD que se adjunta, donde exponen oralmente el tema.
3. Calificarlos según la plantilla que contiene los criterios de evaluación y el baremo de puntuación.

CONTENIDOS: LA TIERRA Y EL SISTEMA SOLAR (LA TIERRA Y EL UNIVERSO)**6º NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

- La Tierra
 - Características:
 - Tiene forma esférica.
 - Gira sobre su propio eje y también alrededor del Sol.
 - Su órbita alrededor del Sol tiene forma de elipse.
 - Su eje tiene cierta inclinación.
 - Movimientos:
 - Rotación:
 - ✓ Gira sobre sí misma alrededor de un eje que pasa por los polos.
 - ✓ Tarda un día (24 horas) en dar una vuelta sobre sí misma.
 - ✓ A consecuencia de este movimiento se suceden los días y las noches
 - Traslación:
 - ✓ Realización de su órbita alrededor del Sol.
 - ✓ Completa una vuelta en un año (365 días).
 - ✓ A consecuencia de este movimiento y de que su eje está inclinado, se suceden las cuatro estaciones.
- La Luna
 - Características:
 - Satélite de la Tierra. Realiza su órbita alrededor de la Tierra
 - Movimientos: realiza una vuelta completa a la Tierra en 27 días y presenta cuatro fases:
 - Luna nueva.
 - Cuarto creciente.
 - Luna llena.
 - Cuarto menguante.
- El Sistema Solar
 - Sol:
 - Se trata de una estrella enana amarilla.
 - Su luz y su calor son imprescindibles para la vida en la Tierra.
 - Otros astros que giran alrededor del Sol:
 - Planetas:
 - ✓ Interiores: Mercurio, Venus, la Tierra y Marte. Son rocosos.
 - ✓ Exteriores: Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno (Plutón no es considerado ya un planeta). Son gaseosos.
 - Satélites: son astros que realizan su órbita alrededor de los planetas.
 - Cometas: son astros rocosos o de hielo sucio que realizan su órbita alrededor del Sol.
 - Asteroides: son astros rocosos de pequeño tamaño que realizan órbitas alargadas alrededor del Sol. Existe un cinturón con un número considerable de ellos entre las órbitas de Marte y Júpiter.

CONTENIDOS: LA TIERRA Y EL SISTEMA SOLAR**(LA TIERRA Y EL UNIVERSO)****1º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

LOS MISMOS CONTENIDOS QUE PARA 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA ADEMÁS DE LOS SIGUIENTES:

- La Geosfera
 - Constituye la parte sólida de la Tierra y está compuesta por:
 - ✓ Corteza, donde se encuentran los océanos y los continentes.
 - ✓ Manto.
 - ✓ Núcleo.

IGUALMENTE, SE ADJUNTÓ A CADA COMPONENTE DEL JUICIO DE EXPERTOS UN DVD CON 12 VÍDEOS CORRESPONDIENTES A 12 ALUMNOS DE 6º DE PRIMARIA O 12 VÍDEOS CON 12 ALUMNOS DE 1º DE LA E.S.O. (Según correspondiera) Y SUFICIENTES PARRILLAS DE VALORACIÓN PARA CADA ALUMNO/A:

Valora la intervención del/de la alumno/a según los siguientes criterios de evaluación (marca con X lo que proceda).

1	Contesta y aporta información ordenada sobre las preguntas formuladas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	La exposición es correcta en contenidos respecto al tema planteado.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Habla con pronunciación correcta y vocabulario adecuado a su edad y al tema.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Acompaña la expresión oral con elementos comunicativos no verbales (gestos adecuados, mirada, postura, entonación...).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Es claro/a y conciso/a en el mensaje evitando circunloquios.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Describe y define correctamente lo que se le plantea.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Expresa opiniones personales y dudas sobre el tema de manera respetuosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Reconoce la utilidad de técnicas para mejorar la expresión (visuales, gráficas, plásticas...).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Pone interés para hacerse escuchar y para ser entendido adecuadamente durante su exposición.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Calificación global.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO Nº 5

Alumnos/as elegidos/as por el Juicio de Expertos

ALUMNA Nº 1



ALUMNA Nº 2 (Elegida finalmente para el Estudio 3)



ALUMNO Nº 3

