

## INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA EN DOCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Self-perceived emotional intelligence among secondary teachers

Francisco das Chagas Vieira de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMEN

En este estudio se presentan las propiedades psicométricas de la *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)*, como también los niveles de inteligencia emocional autopercebida en docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Rio Branco, provincia de Acre, Brasil. Se ha contado con una muestra de 211 docentes colaboradores, con promedio de edad entre los 20 y los 58 años. A partir de la interpretación y análisis de los datos por el SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 25, los resultados sugieren que las propiedades psicométricas de la TMMS-24 son adecuadas y su utilización en la categoría docente parece estar justificada. Además, los análisis del nivel de inteligencia emocional de los docentes indican un grado satisfactorio, entre hombres y mujeres, con algunas diferencias entre las dimensiones de la escala.

**Palavras-Clave:** Inteligencia emocional autopercebida; Docentes de secundaria; Rio Branco-Acre-Brasil.

### RESUMO

Este estudo apresenta as propriedades psicométricas da *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)*, bem como os níveis de inteligência emocional autopercebida em professores do ensino médio da cidade de Rio Branco, Acre, Brasil. A amostra foi de 211 professores colaboradores, com idade média entre 20 e 58 anos. Com base na interpretação e análise dos dados pelo SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 25, os resultados sugerem que as propriedades psicométricas da TMMS-24 são adequadas e a sua utilização na categoria docente parece justificada. Além disso, as análises do nível de inteligência emocional dos professores indicam um grau satisfatório, entre homens e mulheres, com algumas diferenças entre as dimensões da escala.

**Palavras-Chave:** Inteligência emocional autopercebida; Professores do ensino médio; Rio Branco-Acre-Brasil

---

<sup>1</sup> Catedrático de la Universidade Federal do Acre (UFAC), Brasil; Doctor en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), en Argentina; Magíster en Humanidades por la Universidade Federal do Acre; Licenciado en Humanidades por la Universidade Federal do Acre; MBA por la Fundación Getúlio Vargas, Brasil. E-mail: [franciscochagaso@gmail.com](mailto:franciscochagaso@gmail.com)

## 1. Introducción

Imposible dudar de que las emociones sean un elemento esencial para la vida, las relaciones y la supervivencia de los seres humanos, desde su temprana edad hasta el ocaso de la vida.

En este sentido, particular interés tiene el estudio de las emociones en el ámbito educativo, más precisamente en el profesorado, por su influencia directa en la enseñanza, en el aprendizaje y en el desarrollo social del alumnado. Como señala Garritz (2010, citado en Costillo *et al.*, 2013), la enseñanza de las ciencias está cargada de sentimientos, de conductas de índole emocional, valores e ideales, que hacen que los profesores se identifiquen con su profesión.

Desde esta perspectiva, el presente escrito se centra en la Inteligencia Emocional (en adelante IE) en la enseñanza, abordando tanto su impacto como sus aspectos evaluativos en los individuos.

Distintos estudios corroboran que el desarrollo de habilidades emocionales podrá favorecer a que los docentes puedan, primeramente, autoconocerse, automotivarse, autocontrolarse, y, a partir de ahí, puedan desarrollar la empatía y la destreza de relación social (Goleman, 1995); además, puedan enseñar a sus alumnos de manera adecuada estas mismas habilidades. Estas habilidades también deberían ser enseñadas, integrándose en cada una de las prácticas pedagógicas de los docentes de cualquier nivel educativo (Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012, citados en Chiappe & Consuelo Cuesta, 2013).

Ante muchos hallazgos científicos que explican y describen el papel de las emociones en el ámbito docente, se pudo comprobar que la enseñanza es una profesión emocionalmente exigente (Hargreaves, 1998, 2001). En esto se justifica la necesidad e importancia de llevar-se a cabo un estudio como que ahora se presenta.

Poder contar con habilidades adecuadas para el manejo de las emociones no solo podría contribuir en incrementar el desempeño docente sino también cuidar su salud psicológica, como también podría contribuir en el manejo de problemas conductuales de los alumnos (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

En este sentido, el objetivo del escrito se asienta en presentar datos fiables de la IE en el ámbito docente, como también el análisis de las propiedades psicométricas de la TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) en base a la muestra y contexto observado.

## **2. LINEAMENTOS TEÓRICOS**

### **2.1. Conceptualización de la inteligencia emocional**

La inteligencia emocional adquiere estructura y definición formal por Salovey y Mayer (Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990). La consideraron como un aspecto de la inteligencia social. Los autores la definieron inicialmente como la habilidad para percibir y regular las emociones. Posteriormente, realizaron una revisión del constructo y lo definieron como la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y, la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p. 5).

Por su parte, Goleman definió la IE como “la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás” (Goleman, 2000, citado en Chiappe & Consuelo Cuesta, 2013, p. 507), es decir, que hace referencia a la capacidad del individuo para aprender a reconocer, canalizar y dominar sus propios sentimientos y empatizar y manejar los sentimientos que aparecen en sus relaciones con los demás.

Desde la misma perspectiva, Reuven Bar-On (2000) definió la IE como el conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales; integrando rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas.

A partir de las aportaciones de Mayer y Salovey (1997), hemos llegado a comprender que, muchas veces, inteligencia y emoción no son fuerzas contrarias, adversarias, que luchan entre sí. La relación entre estas fuerzas no debe ser siempre considerada como una guerra eterna entre lo racional y lo irracional.

Así, se comprende que la IE tuvo su concepto construido y reconstruido a partir de los trabajos de Salovey y Mayer (1990), como también de sus estudios posteriores, incluso con otros teóricos. Ya reformulada, la IE hoy es comprendida como la capacidad de percibir emociones, asimilar sentimientos, comprender la información de esas emociones y manejarlas (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990).

### **2.2. Modelos de inteligência emocional**

Los diferentes enfoques sobre inteligencia emocional pueden integrarse en dos diferentes modelos: 1) los modelos basados en la habilidad, centrados en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones; y, 2) los

modelos basados en rasgos o mixtos, que incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Mayer y Salovey propusieron el modelo de habilidad primeramente en 1990, seguramente por fuerte influencia de estudios anteriores sobre distintos temas, de varios teóricos, entre ellos los aparecidos en el campo de las emociones, del comportamiento, de la inteligencia o inteligencias (Gardner, 1983), también de la inteligencia social (Thorndike, 1920), etc. Sin embargo, en 1997, trajeron una reformulación del modelo, en la que se dedicaron a equilibrar a las demás dimensiones también la habilidad de pensar sobre los sentimientos. Por lo tanto, este modelo reformulado integra y evalúa cuatro dimensiones o habilidades fundamentales, jerárquicamente organizadas de la IE (Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2005): percepción emocional, facilitación o asimilación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

La esencia de ese modelo implica y requiere muchas energías de la habilidad mental para focalizar en acciones de procesamiento de la información emocional que la persona experimenta en distintas situaciones (Mayer & Salovey, 1997).

### **3. Metodología**

El presente estudio es un recorte de una investigación doctoral más amplia que contó con una muestra de 211 docentes colaboradores, con promedio de edad entre los 20 y los 58 años. De estos, 77 son del sexo masculino y 134 del sexo femenino. Todos los docentes se encontraban actuando en escuelas estatales y privadas de nivel secundario de la ciudad de Rio Branco, Acre, Brasil.

Se evaluó la IE autopercebida de los docentes con el uso de la TMMS-24, sin ninguna modificación de su estructura. Los ítems de la escala piden respuestas autoevaluativas variables entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente en acuerdo), según las tres dimensiones: atención emocional (ítems 1 a 8), claridad emocional (ítems 9 a 16) y reparación emocional (ítems 17 a 24).

Un único criterio de elección utilizado fue el hecho de que el docente estuviera dictando clases en grupos de la enseñanza secundaria. Además, la investigación cumplió con todos los criterios de normas éticas.

La extracción y análisis de los datos se realizaron con la utilización del software SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, Versión 25. Las operaciones de análisis realizadas sobre la TMMS-24 se concentraron en el estudio de confiabilidad y validez factorial

exploratorio, como también en la obtención del promedio del nivel de IE de los docentes, diferentemente entre hombres y mujeres.

#### 4. Resultados

##### 4.1. Confiabilidad de la TMMS-24

En el análisis de consistencia interna de la escala se ha obtenido buenos coeficientes de Alpha de Cronbach: atención emocional un  $\alpha = .844$ , claridad emocional,  $\alpha = .886$  y reparación emocional,  $\alpha = .867$ . Teniendo en cuenta los coeficientes obtenidos se concluye que la prueba cumple con el criterio de fiabilidad.

Además de los resultados de fiabilidad, se encontró una excelente correlación entre las respuestas obtenidas.

**Tabla 1**

*Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,891	,897	24

Estos puntajes de los resultados referentes a los Estadísticos de Total de Elementos indican niveles muy satisfactorios, que confirman la confiabilidad de la escala y corroboran un nivel adecuado de su consistencia interna.

##### 4.2. Análisis de validez factorial de la TMMS-24

Para saber si la matriz de correlaciones era factorizable, se calculó la medida de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), juntamente con los datos de la Prueba de esfericidad de Bartlett y el chi-cuadrado. Los datos confirmaron la factorización de la matriz.

**Tabla 2**

*Prueba de KMO y Bartlett*

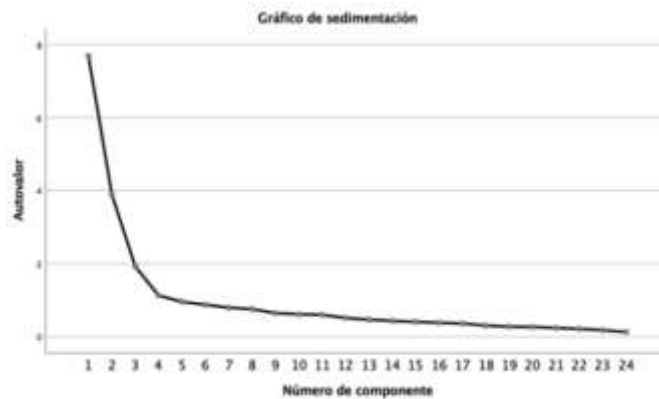
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,884
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2763,661
	gl	276
	Sig.	,000

Se verificó la estructura factorial mediante el método de componentes principales, rotación varimax. La variancia total explicada fue de 56,217%, distribuida de la siguiente manera: 18,972% para atención emocional, 18,709% para claridad emocional y 18,535% para reparación emocional.

El análisis de los resultados permite considerar la presencia de los tres factores principales (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional), como lo muestra la pendiente de Cattell.

**Figura 1**

*Gráfico de sedimentación de Cattell de la TMMS-24*



FUENTE: gráfico del autor (extracción del SSPS)

En la distribución de los ítems, los pesos factoriales son aceptables, superiores a  $w = .40$ , observándose además una unipolaridad y ausencia de complejidad factorial. Sin embargo, la única excepción fue en el caso del ítem 23, “*Tengo mucha energía cuando me siento feliz*”, ( $w = .327$ ). Una posible hipótesis es que, de acuerdo con la muestra estudiada, la pregunta haya sido interpretada por algunos docentes encuestados como un aspecto de la atención hacia los estados emocionales ( $w = .242$ ) y no como un elemento para regular las emociones. Por otro lado, la carga factorial se mantuvo dentro de un nivel aceptable ( $w = .30$  o superior) sugeridos por Norman y Streiner (1996), por lo que se decidió no excluir el ítem.

**Tabla 3**

*Factores de la TMMS-24 obtenidos por el método de componentes principales, rotación varimax*

Ítem	Factor		
	1	2	3

Factor 1: Atención emocional			
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	<b>.558</b>	.270	.119
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	<b>.676</b>	.232	-.001
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	<b>.754</b>	.166	.032
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	<b>.679</b>	.284	.020
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	<b>.427</b>	-.297	-.276
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	<b>.805</b>	.138	.050
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	<b>.783</b>	.146	.082
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	<b>.763</b>	.348	.104
Factor 2: Claridad emocional			
9. Tengo claros mis sentimientos.	.109	<b>.760</b>	.212
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	.263	<b>.780</b>	.116
11. Casi siempre sé cómo me siento.	.197	<b>.778</b>	.166
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	.247	<b>.717</b>	.101
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	.271	<b>.748</b>	.079
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	.290	<b>.551</b>	.377
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	.342	<b>.468</b>	.091
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	.066	<b>.726</b>	.196
Factor 3: Reparación emocional			
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	-.064	.165	<b>.761</b>
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	-.096	.138	<b>.851</b>
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	.008	.071	<b>.758</b>
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	-.095	.149	<b>.854</b>
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	.009	.222	<b>.748</b>
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	.219	.063	<b>.621</b>
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	<b>.242</b>	.098	<b>.327</b>
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	.193	.128	<b>.654</b>

**Tabla 4**

*Correlaciones entre los factores de la TMMS-24 obtenidos por el método componentes principales, rotación varimax*

Factor	1	2	3
1	.675	.490	.551
2	-.050	.776	-.629
3	-.736	.397	.548

### 4.3. Nivel de inteligencia emocional autopercebida por los docentes

La TMMS-24, por su forma, asigna el nivel de inteligencia emocional del individuo que se somete al test y contempla los siguientes rangos predeterminados (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004):

**Tabla 5**

*Rangos evaluativos de la inteligencia emocional de la TMMS-24*

PUNTUACIONES		
	Hombres	Mujeres
Atención emocional	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36
Claridad emocional	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35
Reparación emocional	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Las informaciones alimentadas en la base de datos SPSS del estudio indicaron resultados muy satisfactorios del nivel de IE de los 211 docentes encuestados, entre hombres y mujeres, y se encontraron los siguientes promedios:

**Tabla 6**

*Promedios de inteligencia emocional identificados en los docentes*

	Hombres	Mujeres
Atención emocional	30,5	32,0
Claridad emocional	31,0	33,0
Reparación emocional	33,4	34,0

Estos resultados expresan un entramado intrínseco de la IE en la docencia de la enseñanza secundaria. Más allá, proyecta un aliento y también una necesidad por una mejor utilización por parte de los docentes de esta habilidad tan importante para la supervivencia humana y el mantenimiento de las relaciones.



## 5. Discusión

El estudio de confiabilidad mediante el análisis de la consistencia interna de la prueba, a través del coeficiente Alpha de Cronbach, reveló puntajes satisfactorios para el factor atención emocional  $\alpha = .844$ ; para el factor claridad emocional  $\alpha = .886$  y para el factor reparación emocional  $\alpha = .867$ .

Por otro lado, el estudio de validez factorial exploratorio indicó la existencia de tres factores acordes al criterio teórico. La variancia total explica el 56,217%, distribuida de la siguiente manera: atención emocional = 18,972%, claridad emocional = 18,709% y, reparación = 18,535%.

Los resultados obtenidos van en dirección a lo observado en investigaciones previas (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004; Palmer, 2003; Palmer *et al.*, 2003; Regner, 2009), aportando a la validez transcultural de la prueba.

Como se ha mencionado antes, el presente estudio se ha llevado a cabo con una muestra de personas adultas, con edad entre los 20 y los 58 años. Con respecto a la consistencia interna de la TMMS-24, los valores encontrados por Fernández-Berrocal *et al.* (2004) fueron de un  $\alpha = .86$  para la dimensión atención emocional,  $\alpha = .87$  para claridad emocional y  $\alpha = .82$  para regulación emocional, en base a datos recogidos de una muestra con personas de 18 a 57 años de edad. Teniendo en cuenta esa analogía, corroboramos la idoneidad de los resultados del presente estudio.

En el mismo sentido, Queirós *et al.*, 2005, en el estudio que realizaron con muestras separadas, con un conjunto de personas de 18 a 24 años de edad y otro con mayores de 65 años, obtuvieron datos semejantes a los que se encontró en esta investigación. Refieren los autores que para atención emocional el Alpha de Cronbach obtenido fue de .80 (18-24 años) y .88 (>65 años), para claridad emocional de .73 (18-24 años) y .83 (>65 años) y para regulación emocional de .85 (18-24 años) y .93 (>65 años).

Estudios realizados en Argentina, con muestras de características semejantes a las utilizadas en el presente estudio, han obtenido resultados psicométricos que validan la consistencia interna de la TMMS-24. Por ejemplo, en el trabajo de Regner (2009), los hallazgos fueron para el factor atención emocional  $\alpha = .88$ , para claridad emocional  $\alpha = .86$  y para regulación emocional  $\alpha = .82$ , en base a una muestra de estudiantes universitarios de entre 18 a 25 años de edad. Asimismo, Górriz *et al.* (2021), en un estudio de validación de la TMMS-24 en Argentina, Ecuador y España, con una muestra de personas de entre 18 a 59 años de edad, encontraron datos que corroboraron la fiabilidad de la escala, con los siguientes puntajes de Alpha de Cronbach: en la muestra española (atención emocional:  $\alpha = 0,90$ ; claridad emocional:

$\alpha = 0,87$ ; reparación emocional:  $\alpha = 0,87$ ); la muestra argentina (atención emocional:  $\alpha = 0,83$ ; claridad emocional:  $\alpha = 0,86$  ; reparación emocional:  $\alpha = 0,85$ ) y en la muestra ecuatoriana (atención emocional:  $\alpha = 0,86$ ; claridad emocional:  $\alpha = 0,86$ ; reparación emocional:  $\alpha = 0,83$ ).

En función de la muestra estudiada, podemos concluir que la TMMS-24 puede ser utilizada para evaluar la inteligencia emocional autopercebida en los docentes. Se sugiere en futuros estudios poder ampliar la muestra para realizar un estudio de validez confirmatorio, además de replicar el estudio en diferentes muestras de docentes que dictan clases en contextos diversos a fin de contar con información acerca de la sensibilidad del instrumento para captar la inteligencia emocional de los docentes y para el desarrollo de baremos.

De este modo, la aplicación de la TMMS-24 podría ser utilizada ya sea durante la formación del docente, asimismo como herramienta en el desarrollo de estrategias en el quehacer del docente en Brasil en aquellas áreas relacionadas con la inteligencia emocional.

## 6. Conclusión

De acuerdo con la muestra estudiada, el presente estudio nos anima a concluir que la TMMS-24, utilizada para medir inteligencia emocional autopercebida, cumple de manera satisfactoria e idónea con las propiedades psicométricas de confiabilidad y validez factorial. A partir de este resultado, se presenta anexo el instrumento TMMS-24(BR), que se podrá utilizar a nivel de Brasil, en futuros estudios.

Además, se observa que el nivel de inteligencia emocional de los docentes que constituyeron la muestra presenta rangos muy satisfactorios, lo que indica niveles adecuados para atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Estos resultados señalan buena percepción de los docentes respecto a su IE.

Los resultados emergidos a partir del presente estudio pueden hacer hincapié en el diseño o intervención de políticas educativas más contundentes tanto en la formación de profesorado, como también en el cuidado con los profesionales que ya actúan en la enseñanza.

## 7. Referencias

- BAR-ON, R. Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. (Org.). **Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace**. 2000. Disponible en: [https://www.eiconsortium.org/pdf/e\\_ci\\_acticle.pdf](https://www.eiconsortium.org/pdf/e_ci_acticle.pdf)
- BOYATZIS, R.; GOLEMAN, D.; RHEE, K. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In: R. BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. (Org.). **Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and**

Application at Home, School and in the Workplace. 2000. Disponible en: [https://www.eiconsortium.org/pdf/e\\_ci\\_acticle.pdf](https://www.eiconsortium.org/pdf/e_ci_acticle.pdf)

CHIAPPE, A.; CONSUELO CUESTA, J. Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. **Educación y Educadores**, v. 16, p. 503-524, 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830006>

COSTILLO, E.; CORTÉS, A. B. B.; MERO, M. B.; JIMÉNEZ, V. M. Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 10, 2013. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/920/92028937003.pdf>

EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. 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**, n. 11, p. 101-122, 2005. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/230887045>

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N.; RAMOS, N. Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. **Psychological Reports**, n. 94, p. 751-755, 2004. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15217021/>

GARDNER, H. **Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences**. Nueva York: Basic Books, 1983. Disponible en: [https://www.academia.edu/36707975/Frames\\_of\\_mind\\_the\\_theory\\_of\\_multiple\\_intelligences%20pdf](https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences%20pdf)

GOLEMAN, D. **Inteligencia Emocional**. Traducción: Marcos Santarrita. Bantam Books, 1995. Disponible en: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod\\_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf)

GOLEMAN, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Traducción: Fernando Mora y David González Raga. Kairós, 1998. Disponible en: <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV319112021093922.pdf>

GÓRRIZ, A. B.; ETCHEZAHAR, E.; PINILLA-RODRÍGUEZ, D. E.; GIMÉNEZ-ESPERT, M. DEL C.; SOTO-RUBIO, A. Validation of TMMS-24 in Three Spanish-Speaking Countries: Argentina, Ecuador, and Spain. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. Sept. 2021, n. 18. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8469647/#>

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, n. 14, 1998. Disponible en: <http://rpforschools.net/articles/ASP/Hargreaves%201998%20The%20emotional%20practice%20of%20teaching.pdf>

HARGREAVES, A. Emotional geographies of teaching. **Teachers College Record**, n. 103, 2001. Disponible en:

[https://www.academia.edu/6812924/Emotional\\_Geographies\\_of\\_Teaching](https://www.academia.edu/6812924/Emotional_Geographies_of_Teaching)

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (Eds). **Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators** (p. 3-31). New York: Basic Books, 1997. Disponible en: <https://www.amazon.com/Emotional-Development-Intelligence-Educational-Implications/dp/0465095879>

MAYER, J. D.; DIPAOLLO, M.; SALOVEY, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of Personality Assessment**, n. 54, p. 772-781, 1990. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223891.1990.9674037>

MAYER, J. D., SALOVEY, P.; CARUSO, D. Models of emotional intelligence. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). **Handbook of Intelligence**, 2000. Disponible en: <http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/Mayer-2000.pdf>

NORMAN, G. R.; STREINER, D. L. **Bioestadística**. Madrid: Mosby, 1996.

PACHECO, R. J. P., MIRANDA, L. C. B.; ENRÍQUEZ, N. R. O. El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. **Revista Educare**, vol. 24, n° 1, 2020. Disponible en: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1229/1276>

PALMER, B. **An analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence**. 2003. Manuscrito no publicado.

PALMER, B.R.; MANOCHA, R.; GIGNAC, G.; STOUGH, C. Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. **Journal Personality and Individual Differences**, n. 35, p. 1191-1210, 2003.

QUEIRÓS, M. M.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N., CARRAL, J. M. C.; QUEIRÓS, P. S. Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, n. 9, p. 199-216, 2005. Disponible en: <https://pt.scribd.com/document/676471689/TMMS-Partie-2>

REGNER, E. R. **Emociones positivas como recurso psicológico para el afrontamiento de la amenaza**. [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica Argentina. 2009. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/504/1/doc.pdf>

SALOVEY, P; MAYER, J. D.; GOLDMAN, S. L.; TURVEY, C.; PALFAI, T. P. Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In: PENNEBAKER, W. (Ed.). **Emotion, disclosure, and health**. Washington, DC: American Psychological Association. p. 125-154, 1995. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/PsycBOOKS/toc/10182>

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, vol. 9, p. 185-211, 1990. Disponible en: <https://aec6905spring2013.files.wordpress.com/2013/01/saloveymayer1990emotionalintelligence.pdf>

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, vol. 9(3), p. 185-211, 1990. Disponible en:

<https://aec6905spring2013.files.wordpress.com/2013/01/saloveymayer1990emotionalintelligence.pdf>

THORNDIKE, E. L. Intelligence and its uses. **Harper's Magazine**, *n. 140*, p. 227-235, 1920.  
Disponibile en: <https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>

Anexo: **TMMS-24(BR)**

**INSTRUÇÕES:**

Cara Professora e caro Professor,

Abaixo, você encontrará algumas afirmações sobre suas emoções e sentimentos. Peço-lhe, por favor, que leia atentamente cada frase e indique com a maior precisão possível o grau de acordo ou de desacordo com relação a cada afirmação.

Por favor, em cada item, **CIRCULE** o número correspondente a sua resposta, considerando este código:

5	4	3	2	1
Concordo plenamente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo plenamente

1	Presto muita atenção aos sentimentos.	5	4	3	2	1
2	Eu costumo me preocupar muito com o que sinto.	5	4	3	2	1
3	Eu costumo passar algum tempo refletindo sobre minhas emoções.	5	4	3	2	1
4	Eu considero que vale a pena prestar atenção às minhas emoções e estado de ânimo.	5	4	3	2	1
5	Eu deixo meus sentimentos afetarem meus pensamentos.	5	4	3	2	1
6	Eu reflito sobre meu estado de ânimo constantemente.	5	4	3	2	1
7	Geralmente, reflito sobre meus sentimentos.	5	4	3	2	1
8	Presto muita atenção a como me sinto.	5	4	3	2	1
9	Tenho clareza de meus sentimentos.	5	4	3	2	1
10	Muitas vezes eu posso identificar meus sentimentos.	5	4	3	2	1
11	Quase sempre eu sei como me sinto.	5	4	3	2	1
12	Normalmente, conheço meus sentimentos sobre as pessoas.	5	4	3	2	1
13	Geralmente, percebo meus sentimentos em diferentes situações.	5	4	3	2	1
14	Eu sempre posso dizer como me sinto.	5	4	3	2	1

15	Às vezes posso dizer quais são minhas emoções.	5	4	3	2	1
16	Tenho capacidade para entender meus sentimentos.	5	4	3	2	1
17	Embora às vezes me sinta triste, costumo ter uma visão otimista.	5	4	3	2	1
18	Mesmo que eu me sinta mal, tento pensar em coisas agradáveis.	5	4	3	2	1
19	Quando estou triste, penso em todos os prazeres da vida.	5	4	3	2	1
20	Ainda que esteja mal, tento ter pensamentos positivos.	5	4	3	2	1
21	Quando fico remoendo e complicando problemas, tento me acalmar.	5	4	3	2	1
22	Eu me preocupo para ter um bom estado de ânimo.	5	4	3	2	1
23	Eu tenho muita energia quando me sinto feliz.	5	4	3	2	1
24	Quando estou aborrecido(a), tento mudar meu estado de ânimo.	5	4	3	2	1

Nota: este instrumento es una versión en Portugués Brasileño de la TMMS-24 española (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) y fue la versión utilizada en la investigación con docentes brasileños, en Acre.