



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**TESIS DOCTORAL**

Competencia emocional de docentes en ejercicio y en  
formación de Educación Infantil y Primaria

**D<sup>a</sup>. Helena Fuensanta Martínez Saura**

**2023**





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Competencia emocional de docentes en ejercicio y en  
formación de Educación Infantil y Primaria

Autora: D<sup>a</sup>. Helena Fuensanta Martínez Saura

Directores:

Dra. D<sup>a</sup>. María Cristina Sánchez López

Dr. D. Juan Carlos Pérez González





**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD  
DE LA TESIS PRESENTADA EN MODALIDAD DE COMPENDIO O ARTÍCULOS PARA  
OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

*Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022*

D./Dña. Helena Fuensanta Martínez Saura

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Competencia emocional de docentes en ejercicio y en formación de Educación Infantil y Primaria

y dirigida por,

D./Dña. María Cristina Sánchez López

D./Dña. Juan Carlos Pérez González

D./Dña.

**DECLARO QUE:**

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Además, al haber sido autorizada como compendio de publicaciones o, tal y como prevé el artículo 29.8 del reglamento, cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 03 de mayo de 2023

Fdo.: Helena Fuensanta Martínez Saura

MARTINEZ  
SAURA HELENA  
FUENSANTA -  
48745947T

Firmado  
digitalmente por  
MARTINEZ SAURA  
HELENA FUENSANTA  
- 48745947T

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados

Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Nota aclaratoria: En esta tesis doctoral se ha determinado utilizar el género neutro en la mayoría de las situaciones y el masculino genérico (no binario) en las restantes para evitar el uso de un lenguaje sexista y ahorrar.

*Dedicada a toda una sociedad en la que las miradas comunican más que nunca. En especial a todos aquellos que me hicieron ABRIR LOS OJOS DEL CORAZÓN, para dejarme llevar por el sabio e incierto destino.*

*Mirar directamente a los ojos ABRE LA PUERTA DE ACCESO A LA EMPATÍA.*

- D. Goleman



## AGRADECIMIENTOS

Me gustaría iniciar esta breve y personal introspección, pero llena de amor y agradecimiento, haciendo alusión al bendito poder de las casualidades que nos brinda de forma fugaz el destino en nuestras vidas, en concreto en la mía personal. Nunca sabré si el destino me encontró a mí o fui yo tras él, pero, en cualquier caso, de lo que sí tengo certeza hoy día, es de la importancia de compartir emociones, de todos aquellos besos y abrazos reconfortantes llenos de ánimo en este camino de rosas. Esto va por vosotros:

A mis queridos directores, por guiarme en valores como la excelencia, eficiencia y perfección. Por enseñarme el valor del tiempo bien empleado en nuestro trabajo. Por todos los grandes aprendizajes que me habéis transmitido con vuestro ejemplo de incansables investigadores de la verdad.

A ti, Cristina Sánchez López, por llevarme del brazo en cada nueva aventura, por tus lecciones de vida, por enseñarme tanto, por tus sonrisas y por ese corazón tan grande que tienes. Y no solo por mostrarme cada día parte de esa profesionalidad que te caracteriza, sino por conseguir, con paciencia y dedicación, que esta investigación haya sido posible.

A Juan Carlos Pérez González, por ser todo un referente de profesionalidad. Por tu cercanía brindada en la lejanía. Gracias por abrirme tus brazos en múltiples situaciones y a lo largo de todo este camino, así como por haberme dejado ser un pedacito de tu gran experiencia investigadora.

A María y Fran, por acogerme en vuestros nuevos retos de vida, por compartirlos conmigo y por hacerme cavidad en el bagaje de vuestros aprendizajes.

Por supuesto, a M.<sup>a</sup> Ángeles Gomáriz y Joaquín Parra, por vuestra enorme amabilidad, por haberme hecho sentir una más de vosotros y enseñarme el verdadero sentido de la vocación a esta bella profesión.

Por último, se lo dedico a mis padres, a mi hermana y a Miguel Ángel, por ser mis fanes incondicionales. Gracias por estar en todo, absolutamente en cada preciso momento que lo necesitaba, aunque no lo pareciese requerir. Por escucharme, por animarme y por entenderme siempre, aun cuando era imposible.

En definitiva, a todas aquellas personas encontradas a lo largo de este sendero repleto de aprendizajes que me han hecho crecer continuamente. Gracias a todos.

# ÍNDICE

RESUMEN .....	- 1 -
ABSTRACT.....	- 3 -
INTRODUCCIÓN GENERAL .....	- 5 -
<b>MOTIVACIÓN Y FINALIDAD DEL TRABAJO .....</b>	<b>- 5 -</b>
<b>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO .....</b>	<b>- 7 -</b>
PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	- 9 -
<b>CAPÍTULO 1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS EMOCIONES DEL DOCENTE.....</b>	<b>- 9 -</b>
RESUMEN .....	- 9 -
<b>1.1. Barrido histórico, filosófico y psicológico: antecedentes y orígenes .....</b>	<b>- 10 -</b>
1.1.1.    Corrientes Filosóficas .....	- 11 -
1.1.2.    Estudios Prepsicométricos (S.XIX-principios S.XX).....	- 13 -
1.1.3.    Estudios Psicométricos (S.XX).....	- 14 -
1.1.4.    Jerarquización y Pluralización .....	- 17 -
1.1.5.    Contextualización.....	- 19 -
1.1.6.    Distribución y Difusión.....	- 20 -
<b>1.2. Inteligencia Emocional y su evaluación .....</b>	<b>- 22 -</b>
1.2.1.    Aclaración terminológica de los constructos: IE como capacidad y rasgo de personalidad .....	- 24 -
1.2.2.    Taxonomía de modelos de IE estructurales .....	- 26 -
1.2.2.1.    Modelo de Salovey y Mayer (1990).....	- 26 -
1.2.2.2.    Modelo de Mayer y Salovey (1997).....	- 28 -
1.2.2.3.    Modelo de Petrides y Furham (2001).....	- 30 -
<b>1.3. Las emociones del docente: mejora de la enseñanza y su valoración.....</b>	<b>- 34 -</b>
<b>CAPÍTULO 2. EMPATÍA COGNITIVA - AFECTIVA Y LA EMPATÍA DEL DOCENTE.....</b>	<b>- 44 -</b>
RESUMEN .....	- 44 -
<b>2.1. La Empatía a lo largo de la historia: orígenes, corrientes y su evaluación.....</b>	<b>- 45 -</b>
2.1.1.    Enfoques cognitivo y afectivo de la empatía .....	- 45 -
2.1.2.    Enfoque integrador de la Empatía y su relación con la Inteligencia Emocional .....	- 48 -
2.1.3.    Evaluación de la Empatía: principales instrumentos de medida .....	- 53 -
<b>2.2. Aportaciones y evidencias desde diferentes campos .....</b>	<b>- 55 -</b>

2.2.1. Hallazgos desde el campo de la Neurociencia.....	55 -
2.2.2. Hallazgos desde el campo psicológico y clínico .....	58 -
2.2.3. Hallazgos desde el campo educativo y organizacional.....	62 -
2.3. La Empatía en la docencia .....	64 -
2.3.1. Importancia empática en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.....	64 -
2.3.2. Necesidad de formación empática pedagógica .....	70 -
2.3.3. Orientaciones para un entorno de aprendizaje empático .....	74 -
<b>CAPÍTULO 3. FORMACIÓN EMOCIONAL INICIAL Y PERMANENTE EN LA DOCENCIA .....</b>	<b>78 -</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>78 -</b>
3.1. Importancia de la formación emocional en el ámbito educativo .....	79 -
3.2. El liderazgo pedagógico.....	84 -
3.3. Burnout y bienestar docente .....	90 -
3.4. Eficacia en la práctica docente: formación emocional inicial y permanente.....	96 -
<b>PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>103 -</b>
<b>CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>103 -</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>104 -</b>
4.1. Finalidad y Formulación del problema.....	105 -
4.2. Resumen y Abstract del Estudio 1.....	106 -
4.3. Resumen y Abstract del Estudio 2.....	107 -
4.4. Resumen y Abstract del Estudio 3.....	109 -
<b>CAPÍTULO 5. ESTUDIO 1.- COMPETENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES Y ESTUDIANTES ....</b>	<b>112 -</b>
5.1. Objetivos de Investigación .....	113 -
5.1.1. Objetivo general .....	113 -
5.1.2. Objetivos específicos .....	113 -
5.2. Hipótesis de Investigación .....	113 -
5.3. Método .....	115 -
5.3.1. Poblaciones y Muestras .....	115 -
5.3.2. Instrumentos.....	116 -
- Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	116 -
- Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA).....	117 -
5.3.3. Procedimiento.....	120 -
5.3.4. Diseño, Análisis de datos y variables.....	122 -
5.3.5. Resultados.....	124 -
5.3.6. Discusión de resultados.....	141 -

<b>CAPÍTULO 6. ESTUDIO 2.- FORMACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES</b> .....	144 -
<b>6.1. Objetivos de Investigación</b> .....	145 -
<b>6.1.1. Objetivo general</b> .....	145 -
<b>6.1.2. Objetivos específicos</b> .....	145 -
<b>6.2. Hipótesis de Investigación</b> .....	146 -
<b>6.3. Método</b> .....	148 -
<b>6.3.1. Población y Muestra</b> .....	148 -
<b>6.3.2. Instrumentos</b> .....	150 -
- Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF) .....	150 -
- Teacher Emotion Inventory (TEI) .....	152 -
- Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el desempeño docente (EIEDD).....	153 -
- Profile Of Mood States (POMS) .....	154 -
<b>6.3.3. Procedimiento</b> .....	154 -
<b>6.3.4. Diseño, Análisis de datos y variables</b> .....	156 -
<b>6.3.5. Resultados</b> .....	158 -
<b>6.3.6. Discusión de resultados</b> .....	177 -
<b>CAPÍTULO 7. ESTUDIO 3.- FORMACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES</b> .....	184 -
<b>7.1. Objetivos de Investigación</b> .....	185 -
<b>7.1.1. Objetivo general</b> .....	185 -
<b>7.1.2. Objetivos específicos</b> .....	185 -
<b>7.2. Hipótesis de Investigación</b> .....	186 -
<b>7.3. Método</b> .....	187 -
<b>7.3.1. Población y Muestra</b> .....	187 -
<b>7.3.2. Instrumentos</b> .....	189 -
- Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF) .....	189 -
- Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA).....	190 -
- Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM) .....	192 -
- Profile Of Mood States (POMS) .....	194 -
<b>7.3.3. Procedimiento</b> .....	194 -
<b>7.3.4. Diseño, Análisis de datos y variables</b> .....	195 -
<b>7.3.5. Resultados</b> .....	198 -
<b>7.3.6. Discusión de resultados</b> .....	235 -
<b>CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES</b> .....	243 -
<b>8.1. Discusión General</b> .....	244 -

<b>8.2. Conclusiones Generales y Específicas</b> .....	249 -
<b>8.2.1. Conclusión General Estudio 1</b> .....	249 -
<b>8.2.2. Conclusiones Específicas Estudio 1</b> .....	249 -
<b>8.2.3. Conclusión General Estudio 2</b> .....	252 -
<b>8.2.4. Conclusiones Específicas Estudio 2</b> .....	253 -
<b>8.2.5. Conclusión General Estudio 3</b> .....	256 -
<b>8.2.6. Conclusiones Específicas Estudio 3</b> .....	257 -
<b>8.3. General and Specific Conclusions</b> .....	260 -
<b>8.3.1. General Conclusion Study 1</b> .....	260 -
<b>8.3.2. Specific Conclusions Study 1</b> .....	260 -
<b>8.3.3. General Conclusion Study 2</b> .....	263 -
<b>8.3.4. Specific Conclusions Study 2</b> .....	264 -
<b>8.3.5. General Conclusion Study 3</b> .....	267 -
<b>8.3.6. Specific Conclusions Study 3</b> .....	268 -
<b>8.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación</b> .....	271 -
<b>8.4.1. Limitaciones Estudio 1</b> .....	271 -
<b>8.4.2. Limitaciones Estudio 2 y 3</b> .....	272 -
<b>8.4.3. Futuras líneas de investigación e implicaciones</b> .....	273 -
<b>REFERENCIAS</b> .....	276 -
<b>ANEXOS</b> .....	347 -
▪ <b>Anexo 1. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)</b> .....	347 -
▪ <b>Anexo 2. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)</b> .....	348 -
▪ <b>Anexo 3. Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Version (TEIQue-SF)</b> .....	349 -
▪ <b>Anexo 4. TEI-BSV (Teacher Emotion Inventory-Brief Spanish Version)</b> .....	350 -
▪ <b>Anexo 5. Escala de Importancia de la inteligencia emocional para el desempeño docente (EIEDD)</b> .....	351 -
▪ <b>Anexo 6. Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM)</b> .....	352 -
• <b>Anexo 7. Profile Of Mood States (POMS)</b> .....	353 -
• <b>Anexo 8. Documentación Comisión de Ética de Investigación. Universidad De Murcia</b> .....	354 -
• <b>Anexo 9. Puntos de corte propuestos en la prueba de Empatía del TECA</b> .....	355 -

# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> <i>Corrección e interpretación TMMS-24</i> .....	- 117 -
<b>Tabla 2.</b> <i>Distribución de ítems y puntuación máxima por dimensiones en TECA</i> .....	- 119 -
<b>Tabla 3.</b> <i>Variables y análisis estadístico aplicado</i> .....	- 124 -
<b>Tabla 4.</b> <i>Media y Desviación Típica de los meta-estados de ánimo de los docentes y estudiantes</i> .....	- 125 -
<b>Tabla 5.</b> <i>Media y Desviación Típica de las facetas empáticas de los docentes y estudiantes</i> .....	- 126 -
<b>Tabla 6.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía entre docentes y estudiantes</i> .....	- 130 -
<b>Tabla 7.</b> <i>Correlación entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas</i> .....	- 131 -
<b>Tabla 8.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía según el sexo</i> .....	- 132 -
<b>Tabla 9.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía según el Grado universitario</i> .....	- 133 -
<b>Tabla 10.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía según la formación en otros títulos</i> .....	- 134 -
<b>Tabla 11.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía según la formación en cursos</i> .....	- 135 -
<b>Tabla 12.</b> <i>Percentiles y puntuaciones directas del perfil empático</i> .....	- 136 -
<b>Tabla 13.</b> <i>Perfil empático-emocional de docentes y estudiantes con Empatía Extremadamente Alta</i> .....	- 137 -
<b>Tabla 14.</b> <i>Perfil empático-emocional de docentes y estudiantes con Empatía Alta</i> .....	- 138 -
<b>Tabla 15.</b> <i>Perfil empático-emocional de docentes y estudiantes con Empatía Baja</i> .....	- 139 -
<b>Tabla 16.</b> <i>Perfil empático-emocional de docentes y estudiantes con Empatía Extremadamente Baja</i> .....	- 140 -
<b>Tabla 17.</b> <i>Variables y análisis estadístico aplicado</i> .....	- 157 -
<b>Tabla 18.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias y fiabilidad de la IE rasgo y la importancia emocional</i> .....	- 159 -
<b>Tabla 19.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según la etapa educativa</i> .....	- 160 -
<b>Tabla 20.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según el sexo</i> .....	- 161 -
<b>Tabla 21.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según el nivel de IE rasgo</i> .....	- 162 -
<b>Tabla 22.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según la antigüedad</i> .....	- 163 -
<b>Tabla 23.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según los cargos directivos</i> .....	- 164 -
<b>Tabla 24.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según la formación en cursos</i> .....	- 165 -
<b>Tabla 25.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según la formación académica</i> .....	- 166 -
<b>Tabla 26.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en las emociones docentes según el nivel de IE rasgo</i> .....	- 167 -
<b>Tabla 27.</b> <i>Correlación entre estados de ánimo e IE rasgo</i> .....	- 169 -
<b>Tabla 28.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en los estados anímicos según el nivel de IE rasgo</i> .....	- 170 -
<b>Tabla 29.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en los estados anímicos según el sexo</i> .....	- 172 -
<b>Tabla 30.</b> <i>Correlación entre las emociones docentes, la IE rasgo y la Importancia de la IE docente</i> .....	- 173 -
<b>Tabla 31.</b> <i>Regresiones lineales de la puntuación global de IE, alegría, amor, enfado y miedo (vv. predictoras) sobre los factores de la EI EDD y su puntuación global (vv. Criterio)</i> .....	- 176 -

<b>Tabla 32.</b> <i>Distribución de ítems y puntuación máxima por dimensiones en TECA</i> .....	- 191 -
<b>Tabla 33.</b> <i>Factores y facetas de la EINFEM</i> .....	- 193 -
<b>Tabla 34.</b> <i>Variables y análisis estadístico aplicado</i> .....	- 197 -
<b>Tabla 35.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en Importancia y Necesidades formativas</i> .....	- 202 -
<b>Tabla 36.</b> <i>Media, Desviación Típica y análisis de varianza de Importancia según el Grado</i> .....	- 204 -
<b>Tabla 37.</b> <i>Comparaciones múltiples post-hoc según el Grado para CC.EE. interpersonales</i> .....	- 213 -
<b>Tabla 38.</b> <i>Comparaciones múltiples post-hoc según el Grado para CC.EE. complementarias</i> .....	- 214 -
<b>Tabla 39.</b> <i>Media, Desviación Típica y análisis de varianza de Necesidades según el Grado</i> .....	- 216 -
<b>Tabla 40.</b> <i>Media, Desviación Típica y análisis de varianza de Importancia según el curso</i> .....	- 217 -
<b>Tabla 41.</b> <i>Comparaciones múltiples post-hoc según el curso para CC.EE. interpersonales</i> .....	- 225 -
<b>Tabla 42.</b> <i>Comparaciones múltiples post-hoc según el curso para para CC.EE. complementarias</i> .....	- 227 -
<b>Tabla 43.</b> <i>Comparaciones múltiples post-hoc según el curso para el Ítem 7</i> .....	- 227 -
<b>Tabla 44.</b> <i>Media, Desviación Típica y análisis de varianza de Necesidades según el curso</i> .....	- 228 -
<b>Tabla 45.</b> <i>Comparaciones múltiples post-hoc según el curso para el Ítem 8</i> .....	- 230 -
<b>Tabla 46.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en los estados anímicos según el nivel de IE rasgo</i> .....	- 231 -
<b>Tabla 47.</b> <i>Análisis de las diferencias de medias en los estados anímicos según el sexo</i> .....	- 232 -
<b>Tabla 48.</b> <i>Regresiones lineales de la puntuación global del TEIQue y TECA (vv. predictoras) sobre los factores de competencia emocional interpersonal, complementaria e intrapersonal de la Subescala Importancia de la EINFEM (vv. Criterio)</i> .....	- 233 -
<b>Tabla 49.</b> <i>Regresiones lineales de la puntuación global del TEIQue y TECA (vv. predictoras) sobre los factores de competencia emocional interpersonal, complementaria e intrapersonal de la Subescala Necesidades de la EINFEM (vv. criterio)</i> .....	- 234 -



# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Modelo de IE de Salovey y Mayer (1990)</i> .....	- 28 -
<b>Figura 2.</b> <i>Modelo piramidal de IE capacidad actualizado de Mayer et al. (2016)</i> .....	- 30 -
<b>Figura 3.</b> <i>Modelo circular de IE de Petrides y Furnham (2001) adaptado de Petrides (2009)</i> .....	- 33 -
<b>Figura 4.</b> <i>Potenciales efectos beneficiosos de la IE para los estudiantes</i> .....	- 35 -
<b>Figura 5.</b> <i>Diagrama de Venn de superposición conceptual: Motivación, emoción y autorregulación del maestro</i> -	37 -
<b>Figura 6.</b> <i>Modelo organizacional de Davis</i> .....	- 49 -
<b>Figura 7.</b> <i>Modelo de las competencias primarias del liderazgo</i> .....	- 85 -
<b>Figura 8.</b> <i>Ventajas del trabajo en equipo</i> .....	- 89 -
<b>Figura 9.</b> <i>Ítems de Atención, Claridad y Reparación emocional en docentes y estudiantes</i> .....	- 127 -
<b>Figura 10.</b> <i>Ítems de Adopción de Perspectivas, Comprensión Emocional, Estrés Empático y Alegría Empática en docentes y estudiantes</i> .....	- 128 -
<b>Figura 11.</b> <i>Correspondencia de percentil entre IE rasgo y Empatía de docentes vs. estudiantes</i> .....	- 139 -
<b>Figura 12.</b> <i>Diagrama de barras sobre las características demográficas de la muestra</i> .....	- 149 -
<b>Figura 13.</b> <i>Puntuaciones estandarizadas en los estados de ánimo e IE rasgo</i> .....	- 171 -
<b>Figura 14.</b> <i>Diagrama de barras de las características demográficas de la muestra</i> .....	- 188 -
<b>Figura 15.</b> <i>Porcentaje de presencia de Competencias Emocionales Interpersonales en el Grado</i> .....	- 199 -
<b>Figura 16.</b> <i>Porcentaje de presencia de Competencias Emocionales Complementarias en el Grado</i> .....	- 200 -
<b>Figura 17.</b> <i>Porcentaje de presencia de Competencias Emocionales Intrapersonales en el Grado</i> .....	- 201 -
<b>Figura 18.</b> <i>Gráfico de medias para factor de CC.EE interpersonales según el Grado</i> .....	- 206 -
<b>Figura 19.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta fomento de emociones positivas en los demás según el Grado</i> .....	- 207 -
<b>Figura 20.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta identificación y reconocimiento de las emociones según el Grado</i> -	207 -
<b>Figura 21.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta resolución de conflictos según el Grado</i> .....	- 208 -
<b>Figura 22.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta asertividad según el Grado</i> .....	- 208 -
<b>Figura 23.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta empatía según el Grado</i> .....	- 209 -
<b>Figura 24.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta habilidades de relación interpersonal según el Grado</i> .....	- 209 -
<b>Figura 25.</b> <i>Gráfico de medias para factor de CC.EE complementarias según el Grado</i> .....	- 210 -
<b>Figura 26.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta gestión del estrés según el Grado</i> .....	- 210 -
<b>Figura 27.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta adaptabilidad a los cambios según el Grado</i> .....	- 211 -
<b>Figura 28.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta automotivación según el Grado</i> .....	- 211 -
<b>Figura 29.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta habilidades sociales según el Grado</i> .....	- 212 -
<b>Figura 30.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta control de la impulsividad según el Grado</i> .....	- 212 -
<b>Figura 31.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta fomento de la autoestima según el Grado</i> .....	- 213 -
<b>Figura 32.</b> <i>Gráfico de medias para factor de CC.EE interpersonales según el curso</i> .....	- 220 -

<b>Figura 33.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta comprensión de las emociones de los demás según el curso.....</i>	- 220 -
<b>Figura 34.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta fomento de emociones positivas según el curso .....</i>	- 221 -
<b>Figura 35.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta la identificación y reconocimiento de las emociones en otros según el curso .....</i>	- 221 -
<b>Figura 36.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta resolución de conflictos según el curso .....</i>	- 222 -
<b>Figura 37.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta asertividad según el curso .....</i>	- 222 -
<b>Figura 38.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta empatía según el curso .....</i>	- 223 -
<b>Figura 39.</b> <i>Gráfico de medias para factor de CC.EE Complementarias según el curso .....</i>	- 223 -
<b>Figura 40.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta habilidades sociales según el curso.....</i>	- 224 -
<b>Figura 41.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta fomento de la autoestima según el curso.....</i>	- 224 -
<b>Figura 42.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias según el curso .....</i>	- 225 -
<b>Figura 43.</b> <i>Gráfico de medias para la faceta regulación de las emociones de los demás según el curso .....</i>	- 230 -

## RESUMEN

**Objetivos.** Este estudio tiene tres objetivos principales. Para empezar, queríamos saber cómo estaban los profesores de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) de la Región de Murcia en cuanto a su IE y Empatía cognitiva y afectiva. En segundo lugar, estudiar el perfil de IE rasgo y las emociones propias de los docentes de EI y EP de la Región de Murcia, así como analizar su opinión sobre la necesidad de que los profesores reciban formación en competencias emocionales para impartir una enseñanza de alta calidad. Por último, investigar sobre el perfil competencial emocional de los estudiantes universitarios de los Grado de EI, EP y del doble Grado de la Región de Murcia; así como analizar la necesidad, importancia y presencialidad de competencias socioemocionales que consideran estos primordiales para formar un docente altamente competente. Los dos últimos estudios se contextualizan en el momento de pandemia provocado por la COVID-19, en los que se analizaron los estados emocionales vividos por los maestros en ejercicio y formación.

**Metodología.** En la primera sección se expone el estado de la cuestión en relación con las variables objeto de investigación en este estudio mediante una evaluación exhaustiva de la literatura científica: la IE, la Empatía y la formación emocional en la docencia. La segunda sección empírica viene a continuación, realizada para los tres estudios. En ella se hizo una recogida de datos de las muestras de profesionales de la educación (Estudio 1, n=382; Estudio 2, n=316; Estudio 3, n=162) y se examinaron los resultados a la luz de los objetivos. Por último, se presentan las conclusiones, las implicaciones, limitaciones y las posibles orientaciones para futuros estudios.

**Resultados.** Los resultados demuestran que los docentes en ejercicio presentan perfiles emocionales y empáticos más eficientes que los docentes en formación; mientras que se manifiesta que aquellos aspirantes a maestro que más formados en emociones estaban, son los que mejores perfiles en competencia emocional presentaban. En este sentido, dentro del ámbito de los docentes en ejercicio, el sexo femenino, la menor antigüedad en el cuerpo, el desempeño en cargos directivos y la formación emocional son interesantes factores a tener en cuenta para que los maestros

valoren la importancia de la formación en IE; siendo el perfil más alto en competencia emocional docente un fuerte predictor para dicha valoración de la relevancia formativa emocional, para sentir emociones docentes más positivas y estados de ánimo menos negativos durante periodos difíciles. Asimismo, se concluye que los estudiantes opinan que existe presencia formativa de competencias emocionales en los Grados, destacando como más importantes las Interpersonales y como más necesarias, las Intrapersonales. Son factores determinantes para valorar la importancia y necesidad formativa el curso y la especialidad; así como un factor predictor para ello, el perfil alto en competencia emocional (especialmente empática).

**Implicaciones prácticas.** Se sugiere incluir técnicas de entrenamiento en educación emocional, tanto en los planes de estudio universitario, como en la práctica docente; para así mejorar los perfiles emocionales de los maestros en ejercicio y formación, que contribuirán a ofrecer una enseñanza de mayor calidad.

**Conclusiones.** Las conclusiones indican la necesidad no cubierta aún de programas emocionales formativos iniciales y permanentes para docentes. A su vez, se presenta el reclamo de la importancia y necesidad de esta formación para mejorar en su ejercicio profesional, especialmente, por aquellos que presentan un perfil emocional-empático más competente.

**Originalidad / valor.** El análisis de la competencia emocional docente bajo su operacionalización combinada como una combinación de rasgos de meta-estados de ánimo y de empatía cognitiva y afectiva aún no se ha realizado. Además, aclarar que, el segundo estudio replica y amplía el estudio de Cejudo y López-Delgado (2016) y el tercero el de Cejudo et al. (2015).

**Palabras clave.** Inteligencia Emocional rasgo; Empatía Cognitiva-Afectiva; formación emocional inicial; formación emocional permanente; Educación Infantil; Educación Primaria; maestros en ejercicio; maestros en formación.

**Carácter de la investigación.** Teórica y Empírica.

## ABSTRACT

**Aims.** There are three main goals for this study. To begin with, it is important to understand how pre-service teachers and in-service teachers are faring in the fields of preschool and elementary education in the Region of Murcia regarding their trait EI and Cognitive and Affective Empathy. Secondly, to study the profile of trait EI and the emotions of Preschool and Elementary education in the Region of Murcia, as well as to analyze their opinion on the importance of training in emotional skills to offer quality teaching. Finally, to investigate the emotional competency profile of university students in the Preschool and Elementary and double Degree in the Region of Murcia; as well as analyze the need, importance and presence of socio-emotional skills that they consider essential to train a highly competent teacher. Contextualizing the last two studies at the time of the pandemic caused by COVID-19, in which the emotional changes experienced by practicing and training teachers were analyzed.

**Methodology.** The first section outlines the current state of knowledge for the variables being investigated in this work by a thorough assessment of the scientific literature: EI, Empathy and emotional training in teaching. Subsequently, the second empirical part carried out for the three studies is presented. In it, data was collected from the samples of education professionals (Study 1, n=382; Study 2, n=316; Study 3, n=162), evaluating the outcomes in light of the goals. Finally, conclusions are given along with implications, constraints, and potential directions for future research.

**Results.** The results show that in-service teachers present more efficient emotional and empathic profiles than pre-service teachers; while it is shown that those pre-service teachers who were more trained in emotions, are the ones that presented the best profiles in emotional competence. In this sense, within the field of in-service teachers, female gender, less seniority in the force, performance in managerial positions and emotional training are interesting factors to take into account for teachers to assess the importance of training in IE; being the highest profile in teacher emotional competence a strong predictor for said assessment of the emotional formative relevance, to feel more positive teacher emotions and less negative moods during difficult periods.

Likewise, it is concluded that the students believe that there is a formative presence of emotional competences in the Degrees, highlighting the Interpersonal as the most important and the Intrapersonal as the most necessary. The determining factors for assessing the importance and training need are the course and the specialty; as well as a predictor factor for it, the high profile in emotional competence (especially empathetic).

**Practical implications.** The need to include training strategies in emotional education is proposed, both in university study plans and in teaching practice; improving the emotional profiles of both in-service teachers and pre-service teachers will help provide better teaching by raising their emotional intelligence.

**Conclusions.** The conclusions show the still unmet need for initial and permanent emotional training programs for teachers. In turn, the claim of the importance and necessity of this training is presented to improve their professional practice, especially for those who present a more competent emotional profile.

**Originality / value.** Until now, teacher emotional competence has not been analyzed under its joint operationalization as a combination of traits of meta-moods and cognitive and affective empathy. In addition, to clarify that the second study replicates and expands the study by Cejudo and López-Delgado (2016) and the third that of Cejudo et al. (2015).

**Key words.** Trait Emotional Intelligence; Cognitive-Affective Empathy; initial emotional training; permanent emotional training; Preschool Education; Elementary education; pre-service teachers; in-service teachers.

**Research character.** Theoretical and Empirical.

# INTRODUCCIÓN GENERAL

La presente Tesis Doctoral se titula Competencia Emocional de Docentes en Ejercicio y en Formación de Educación Infantil y Primaria.

El trabajo se compone de tres estudios complementarios. El primero, focalizado en estudiar los perfiles emocionales y empáticos de docentes en ejercicio y en formación; el segundo, centrado en profundizar en la Inteligencia Emocional (IE) rasgo de docentes en ejercicio y la importancia atribuida a dichas competencias emocionales en su ejercicio profesional; y el tercer estudio, se dirige a estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado, con el fin de estudiar su perfil en competencia emocional y analizar la importancia, necesidad y presencia formativa emocional conferida por estos a sus estudios reglados.

## MOTIVACIÓN Y FINALIDAD DEL TRABAJO

Constantemente, se suele escuchar en las aulas actuales, las ventajas que tiene el poseer un buen nivel de IE y una alta capacidad empática, justificado en que, ciertamente, las emociones son el propio motor de la sociedad. Por lo tanto, se sobreentiende que, cualquier docente, como responsable directo de las nuevas generaciones, debe tomar consciencia del gran papel que desempeña, así como de estar lo suficientemente formado en este ámbito en cuestión. Desde este enfoque, nos centramos, por tanto, en que la base de todo aprendizaje escolar y familiar sería la emoción de admiración que sienten los niños hacia nosotros. Aquella que es provocada por el amor que nos sienten y por el cual nos admiran e imitan. Es preciso ser sensatos a la hora de asumir el rol de referentes que desempeñamos para dar la oportunidad a los menores de desarrollarse en todas las emociones.

Todo ello debido a que el docente, al ser un modelo de actuación y comportamiento para el alumnado, debe ser el primero en mostrar y expresar esas

competencias emocionales, para ser capaz de proyectarlas en el aula y hacer que el alumnado las adquiriera: creando así, de forma paralela, óptimos, creativos, estimulantes y estables espacios de Enseñanza-Aprendizaje (E-A). Es decir, lugares en los que no solamente adquieran contenidos conceptuales, sino en los que aprendan a convivir, a adaptarse a nuevas situaciones adecuadamente y a saber afrontar los conflictos vitales constantes, ya que estos son ciertamente las bases de una enseñanza efectiva.

Por tanto, como parte de la motivación de este trabajo, tratamos de argumentar que, a lo que debe aspirar actualmente la docencia, es a promover un entorno escolar en el que el alumnado, mediante los factores sociales de aprendizaje que le caracterizan: imitación, atención y comprensión empática (Mora, 2017), pueda desarrollar competencias organizativas de adaptación y gestión para saber resolver nuevos conflictos y adaptarse a todo tipo de situaciones desconocidas. Esto, en cierto modo, se relaciona con la capacidad de liderazgo, tan necesaria para cualquier ámbito laboral en el que se incluyan contextos sociales, como lo es el educativo. En este sentido, tal y como afirmó Guillén (2010):

El 90 % del éxito de un líder depende de su Inteligencia Emocional [...] los líderes emocionalmente inteligentes se conocen bien a sí mismos, gestionan sus emociones y las de sus colaboradores y constituyen relaciones sólidas, duraderas y basadas en la confianza. Inspiran y motivan [...] siendo las principales cinco dimensiones de la Inteligencia Emocional: la conciencia de uno mismo, la autorregulación, la motivación, la Empatía y la capacidad de relación interpersonal. (p. 13).

Además, por el mero hecho de ser seres sociales, que viven en comunidad y están en continua interacción, parece impensable negar la necesidad real de seguir centrando los estudios y propuestas educativas en una fundamentación socio-emocional. No solo por las evidentes ventajas que ofrecen a las situaciones prácticas de intervención en el aula, sino porque a gran escala, todo el entorno educativo interactivo es social. De modo que, suprimir la perspectiva emocional en el campo de la educación rechazaría la naturaleza propia de todo ser humano, dado que numerosos estudios sobre el cerebro humano acentúan la trascendencia de la curiosidad, la emoción, la motivación y el aprendizaje de materias como plástica, música y deporte para fijar adecuadamente



nuevos conocimientos (Bueno, 2017). Por lo que, siguiendo a Frith y Frith (2003), para propiciar o incentivar un tipo de conducta prosocial, antes se debe conocer la compleja red neuronal relacionada con el aspecto emocional y empático.

En consecuencia, aclarar que la motivación principal que dio pie al tema de estudio de este trabajo, radicó en conocer cuál es el perfil emocional y empático de nuestros futuros formadores y los agentes educativos que están en ejercicio; así como conocer la importancia conferida por estos a las emociones tanto en su aplicación docente, como en el ámbito formativo.

Clarificar que, esta investigación, es fruto de un largo y minucioso proceso metodológico de selección de instrumentos psicométricos, ya validados y estandarizados, así como de selección de muestra y determinación de variables independientes sobre las que gira el estudio de los perfiles de ambas muestras.

## **ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

Este trabajo queda organizado en dos grandes partes principalmente.

La primera, se corresponde con la fundamentación teórica donde se presenta la literatura consultada y sus correspondientes referencias, dividida en tres capítulos; y la segunda, que alude a la investigación empírica, donde se expone el diseño de investigación, los objetivos y método (muestras, instrumentos, procedimiento, diseño, análisis y variables, resultados y discusión) y las conclusiones e implicaciones de cada uno de los tres estudios. Además, se encuentra un apartado del listado de referencias y otro de anexos.

La idea central que estructura la presente investigación parte de los siguientes interrogantes generales: ¿cuál es el perfil empático-emocional de los docentes en activo y formación de las etapas de Infantil y Primaria de nuestra Región?; ¿existen diferencias significativas entre docentes y estudiantes en función a la experiencia y formación?; ¿cuál es la opinión de los maestros/as sobre la importancia conferida a la formación en competencias emocionales para ofrecer una docencia de calidad?; ¿cuál

es la opinión de los estudiantes sobre la necesidad, importancia y presencialidad de la formación en competencias socioemocionales?

El propósito de responder a estas cuestiones es el eje que vertebra la estructura de los ocho capítulos de los que consta este trabajo:

Respecto a la parte teórica, en el primer capítulo, se realiza un recorrido histórico de los orígenes del constructo de IE, se presentan los diferentes modelos existentes en la literatura, centrándonos en el modelo de la IE rasgo, las emociones del docente y los instrumentos de medición empleados. En el segundo capítulo, se fundamenta la importancia de la Empatía cognitiva y afectiva de los docentes en diferentes campos de estudio, así como las consecuencias en el ámbito educativo. En el tercer capítulo, se esbozan las conclusiones clave de la repercusión que tienen las emociones del docente en el aula, contexto relacional y en su bienestar. Con el fin de realzar el interés sobre la formación emocional inicial y permanente especialmente en estas primeras etapas educativas.

En cuanto a la parte empírica, aclarar que esta se compone de los capítulos cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo. El cuarto capítulo “Diseño de la investigación” especifica primeramente la finalidad y problema de investigación planteado en este trabajo y en segundo lugar, se exponen los resúmenes de cada estudio. A continuación, los capítulos quinto, sexto y séptimo, se corresponden con los estudios 1, 2 y 3 del trabajo. Todos ellos presentan la misma estructura metodológica. Finalmente, el capítulo 8 presenta la discusión general; las conclusiones generales y específicas de cada estudio; y las limitaciones de estos.

# PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## CAPÍTULO 1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS EMOCIONES DEL DOCENTE

*El corazón tiene razones que la razón no entiende.*

BLAISE PASCAL

### RESUMEN

A lo largo de este primer capítulo, se realizará un recorrido histórico sobre los orígenes y antecedentes del concepto de IE, se explicará los modelos existentes: de capacidad y como rasgo de personalidad. Además, se expondrá cómo ha evolucionado terminológicamente este constructo según las aportaciones de diversos autores.

A su vez, durante el capítulo se presentarán los diferentes instrumentos de evaluación estandarizados sobre IE, centrándonos especialmente en aquellos que evalúan la IE rasgo, pues son los empleados en este trabajo.

Finalmente, se expondrán los principales hallazgos científicos sobre las emociones del docente y su medición.

## 1.1. Barrido histórico, filosófico y psicológico: antecedentes y orígenes

Actualmente, se puede manifestar de forma abierta y clara que existen certezas sobre cómo el actual constructo de IE, tan popular en nuestros días, posee una larga fundamentación y amplia trayectoria tanto filosófica, como psicológica y científica. En la que cuantiosos pensadores, pedagogos y psicólogos, en general, han realizado una amplia profundización investigadora sobre la inteligencia para ahondar en el estudio de dicho constructo emocional. Además, todo este recorrido histórico, forma parte de la fundamentación específica sobre la evolución del concepto de inteligencia, hacia aquella que combina cognición y emoción dentro de un mismo término que adopta una nueva perspectiva sobre ser inteligente.

Sin embargo, lo primero que se debe tener claro es que, el concepto de IE es ciertamente controvertido y no precisamente nuevo, ya que tal y como indicaron Trujillo y Rivas (2005), a pesar de existir una gran cantidad de libros y artículos que abarquen esta temática, muy pocos de ellos poseen verdadero rigor científico. Opinión compartida por Danvila et al. (2013) que aclararon que, aunque éste represente un gran interés en el ámbito laboral y académico, en repetidas ocasiones se afronta desde una perspectiva superflua y con cierta controversia terminológica, por lo que no se puede decir que haya una denominación unificada (Serna, 2007).

Asimismo, aunque las emociones son una parte incuestionablemente anexa al ser humano y aun pareciendo que el término de inteligencia ha estado siempre presente, ya que ha sido cuestionado desde las distintas disciplinas, no será hasta los últimos años del siglo XIX cuando empezó a generalizarse. A partir de que las cualidades de esta se comiencen a cuantificar gracias a Galton en 1870.

En cuanto a los orígenes concretos de la inteligencia (ya que al tratarse de un concepto muy extenso que ha venido influenciado según la etapa histórica y su visión cultural del momento), se puede abordar desde dos perspectivas; las cuales tenían cierta aceptabilidad hasta la década de 1980 (siglo XX), cuando Gardner publicó su libro Estructuras de la mente.

La primera de ellas, que alude a la capacidad que todo sujeto posee de un modo

común y en segunda instancia, a su cualidad medible a través de instrumentos psicométricos estandarizados (Trujillo y Rivas, 2005). Y desde una segunda visión, en la que queda separada según su naturaleza, “diferenciándose entre la perspectiva biológica, la ambientalista y la ecológica” (Serna, 2007, p. 26).

El objetivo de este primer apartado será por tanto el de analizar la trayectoria histórica del constructo, haciendo un barrido sobre los primeros estudios de la inteligencia, aproximándose a los principales precursores de la IE que han dado pie a las concepciones actuales. Todo ello con la pretensión de hacer referencia estricta a la transformación de este término, desde sus inicios hasta hoy día.

En el análisis de la inteligencia hasta la conocida IE, son varias las perspectivas en cuanto a la manera de organizar las fases por las que se ha ido pasando a lo largo de la historia. Entre ellas, destacan dos concepciones: la primera, establecida por Castelló (2001) que estructura el recorrido en tres periodos, el inicial (centrado en los enfoques previos al campo de la psicología, en la Grecia Clásica -concepción filosófico y científico-); una segunda etapa que va desde finales del siglo XIX hasta hoy, siendo esta esencial para la definición del constructo y finalmente, una tercera (final de la segunda mitad del S.XX) relacionada con la Inteligencia Artificial.

El otro modo de ordenación fue el definido por Trujillo y Rivas (2005) que agrupan en siete clases o periodos prácticamente idénticos a los establecidos por Gardner en 1993, en su citada obra *Estructuras de la Mente*, las cuales son: corrientes filosóficas (Estudios Legos); estudios prepsicométricos; auge siglo XX; jerarquización y pluralización; contextualización y finalmente, distribución y difusión. A continuación, se pasará a estudiar cada una de ellas, incorporando las aportaciones más significativas de los estudiosos encuadrados en cada una de las etapas.

### **1.1.1. Corrientes Filosóficas**

Ya en los años 500 a.C., la cultura de la filosofía griega se ocupó del estudio propio de la inteligencia. Comenzando por pensadores presocráticos, tales como Heráclito (576-448 a.C.) o Demócrito y siguiendo hacia aquellos más figurativos como Sócrates

(470-399 a.C.), Platón (429-347 a.C.) y Aristóteles (384-322 a.C.).

Por ello, para poder dar comienzo al estudio focalizado del constructo emocional, se hace preciso recordar los orígenes de este, ubicados dentro del entendimiento de un tipo de inteligencia totalmente académica, en la que, de ningún modo, esta pudiese estar en conexión con el mundo emocional. De este modo, los pensadores griegos de la época, para alcanzar ese conocimiento intelectual, mantenían la creencia sobre la existencia de una dualidad dentro de este campo: Razón frente a Sentidos o Alma frente a Cuerpo (Ruíz, 2013).

Desde el siglo V a.C., en tiempos de Platón y Aristóteles, los cuestionamientos sobre inteligencia ocuparon un lugar en la historia, por el mero cuestionamiento de las habilidades que poseen ciertas personas a la hora desenvolverse mejor que otras en tareas consideradas como complejas (Eysenck, 1983).

Todas estas reflexiones forman parte de la actual herencia cultural, en la que quedan recogidas curiosidades que ciertamente han estado y están siempre presentes en la propia humanidad. Dentro de ellas, se deben destacar las de Platón, en la que la inteligencia se expresaba como un auriga que llevaba las riendas, mientras que las emociones quedaban representadas en los caballos que cargaban del carruaje, de modo que cognición está siempre por encima de la emoción o voluntad (Ruíz, 2013).

Por otro lado, para Aristóteles, discípulo de este y maestro de Alejandro Magno, estableció que, “La Razón, por sí sola, no sabría mover a la voluntad y sus prescripciones abstractas jamás conmovieran las potencias del alma” (Fouillé, 1948, p. 136). Por lo que para Aristóteles, alma y cuerpo son inseparables, aunque, contrariamente, estimaba una cierta supremacía de la inteligencia sobre la sensibilidad.

Otro de los testimonios a resaltar dentro de este periodo filosófico, serían las aportaciones de Descartes y Hobbes, las cuales son consideradas de gran repercusión. El primero de ellos realizó una gran contribución en el campo de la salud, pues afirmó que las emociones negativas como tristeza o angustia tenía repercusión a nivel físico del organismo (Ruíz, 2013); mientras que Hobbes, se dedicó al estudio de las múltiples manifestaciones de las pasiones y experiencias, idea precursora de incluso algunos movimientos y autores del siglo XX (Polin, 1977). Además, este define el proceso

mental como “el resultado del movimiento de los átomos del cerebro activados por movimientos externos del mundo” (Ruíz, 2013, p. 10). No obstante, aunque son muchas las reflexiones sobre la temática intelectual y el campo que la circunda en esta época, la mayoría de sus fundamentaciones aluden exclusivamente al ámbito mental o filosofita.

### **1.1.2. Estudios Prepsicométricos (S.XIX-principios S.XX)**

Hace ya más de un siglo que profesionales del campo de estudio de la mente trataron de establecer las primeras mediciones sobre el concepto de inteligencia con el fin de encuadrarla dentro de un ámbito más puramente científico.

Entre ellos, los primeros a resaltar serían Darwin y Lamark, que se posicionaban en una concepción hereditaria de la inteligencia (Castelló, 2001). Seguida por la abordada desde el campo de la craneología, en la que se encuadran Marton y Broca, encargados del estudio de las cualidades o características intelectuales según el peso y tamaño del cerebro (Navarro, 2002).

Entre los inicios más puramente científicos, cabe destacar las aportaciones de Bain (1859), el cual integró en su trabajo teorías evolucionistas como las de Darwin. No obstante, una de sus mayores contribuciones al campo emocional relacionado con el neurológico, sería la afirmación de que, “el estado de sentimiento o la conciencia subjetiva la cual es conocida por la propia persona desde su propia experiencia, es asociada con una acción difusa sobre el sistema, a través del Hemisferio Cerebral Medio” (p. 5). Desde esta aproximación, neurociencia y emoción empezaron a cogerse de la mano, hasta llegar a su profundización en el siglo XX.

A partir de aquí, son varios los investigadores implicados en tratar de acercar la psicología al ámbito de la ciencia. Entre ellos, destacarían figuras como las de William James o Wundt, puesto que tal y como señala Trujillo y Rivas (2005), “sus estudios estuvieron enfocados en buscar leyes generales del conocimiento humano (lo que hoy se conoce como procesamiento de la información)” (p. 10).

Además, sería el primero de ellos, el que pusiera en relieve la importancia de las emociones bajo una clasificación en la que dejaría de lado los enfoques generalistas para abordar el aspecto diferencial de cada individuo, principio publicado en su obra denominada *Principio de la Psicología* en 1890. Desolado a su vez porque la gran mayoría de investigaciones emocionales se ceñían a clasificaciones descriptivas (Ruíz, 2013). Mientras que el segundo, Wundt (1832-1920), propuso su teoría tridimensional del afecto (Bisquerra et al., 2015).

Otro de los expertos en la materia, considerado por Shouksmith en 1970 fundador de la evaluación mental, fue Galton (1870, citado en Márquez, 2009), primo hermano de Darwin y pionero en la labor de realizar un estudio sistemático sobre las capacidades mentales de los individuos (Roback y Kierman, 1990). Por lo tanto, se puede establecer que fue en la segunda mitad del S. XIX el momento en el que la inteligencia y las características humanas comienzan a cuantificarse a través de este científico ubicado en el campo psicológico, el cual, “desarrolló medidas simples de las cualidades intelectuales que diferenciaban a los sujetos. Estas medidas fueron el tiempo de reacción y la agudeza sensorial, entre otras” (Serna, 2007, p. 23).

Aun así, si se tiene que establecer un punto inicial en estudios sobre la inteligencia, se podría señalar los inicios de Broca (1824-1880), el cual se ciñó en medir el cráneo y localizar en él el área del lenguaje, que se denominó “área de Broca” (Bisquerra et al., 2015). Este se muestra en un estado de conexión con el anterior nombrado, Binet (1822-1911), el cual, tal y como indica Márquez (2009), creía que el intelecto era un rasgo biológico -influenciado por Darwinismo- en la que los aspectos genéticos eran clave para el desarrollo intelectual, pero no impedían la influencia positiva de la educación.

### **1.1.3. Estudios Psicométricos (S.XX)**

No obstante, a pesar de los notables avances reconocidos a finales del siglo XIX y principios del XX por Galton, tal y como declararon Trujillo y Rivas (2005, p.10):

Con el paso del tiempo, la comunidad científica concluyó que no eran



contundentes y que era necesario orientar las investigaciones hacia capacidades más complejas o “molares”, como las que involucran el lenguaje y la abstracción, si se quería evaluar en forma exacta los poderes intelectuales humanos.

De este modo, en vistas a indagar el origen del constructo de IE, habría que señalar las figuras de Binet y Simon (1905), como representantes de las primeras pruebas de inteligencia, las cuales implican los inicios en la asignación de etiquetas “normal o anormal” en términos de inteligencia cognitiva. Aparte, también ambos son los autores de dos nuevos tipos de inteligencia: la ideativa y la instintiva (Mestre, 2003). Asimismo, fueron estos científicos los que usaron el concepto de Edad Mental en 1916, donde los sujetos se desarrollan intelectualmente en una misma dirección, pero no edad; haciendo referencia a su vez en sus escalas, al razonamiento y resolución de problemas (Serna, 2007).

Otra de las grandes aportaciones de Binet en el campo de estudio de la psicología, sería el de incorporar a esta, el mismo procedimiento utilizado en las ciencias, es decir, el de la Experimentación, así como las escalas de medición de la inteligencia desde la etapa de la niñez a la adulta de 1905, 1908 y 1911 (Ruiz, 2013). A partir de aquí, ante dicha demanda experimental en el ámbito psicológico, empezaron a surgir los llamados laboratorios científicos, cuando Ribot en 1880 (citado en Pérez-Delgado y Sirera, 1992), difundiese las dos condiciones necesarias para generar emociones superiores:

1ª Ser capaz de concebir y de comprender las ideas generales y, 2ª, estas ideas no deben quedarse en simples formas intelectuales sino poder suscitar ciertos sentimientos, ciertas tendencias apropiadas. Si falta una u otra condición no se produce emoción. (p. 97).

Sin embargo, aunque fue en 1905 la primera aparición del llamado test de inteligencia, traducido en 1908 como test de Binet-Simon y en 1912 cuando se incorpora el término de Cociente Intelectual (CI) por el alemán Stern; su popularización no llegó hasta más tarde. En ese transcurso, uno de los aspectos clave fue la aportación de Terman en 1916, el cual crearía la versión Stanford-Binet. No obstante, su cumbre en cuanto a difusión mundial se alcanzaría entre 1937 y 1960 -tras

numerosas difusiones- que daría paso a la psicometría y psicotécnica propiamente dicha (Bisquerra et al., 2015).

Terman, además de tomar de base las ideas de Binet y profundizar en ellas, se dedicó a investigar la relación entre inteligencia en el proceso de aprendizaje. Todo ello basándose en el encuadre que Spearman en 1924 reflejó en su Teoría Monárquica de la Inteligencia (citado en Ruiz, 2013). Este aludía a que un individuo es inteligente cuando era capaz de controlar su pensamiento abstracto, ya que esto es señal de una alta capacidad intelectual (Serna, 2007).

Dentro de esta corriente fundamentada en la medida de la inteligencia, sobresale como primer psicoanalista americano, Cattell (1890), discípulo de Wundt y Galton. Este realizó numerosas pruebas mentales y aplicó dichos test de inteligencia que servían de predictores del rendimiento académico escolar. Además, dio por primera vez cuantificación al estrés en su trabajo de 1903 (Trujillo y Rivas, 2005).

Fue a comienzos del siglo XX cuando se introdujo el concepto de la ley del efecto, propuesta por primera vez por Thorndike en 1920, la cual abrió paso al enunciado de un nuevo tipo de inteligencia, la social, ya nombrada previamente por Dewey en 1909. Esta se define como la precursora de la IE. Sin embargo, en un primer momento, Thorndike (1920), diferenció entre tres clases de inteligencia: “inteligencia abstracta o académica; mecánica o visoespacial y social” (Bisquerra et al., 2015, p. 35). Esta última definida como: “the ability to understand and manage men and women, boys and girls to act wisely in human relations” (Law et al., 2008, p. 55).

Más concretamente, la inteligencia social agrupa o hace mención a un conjunto de componentes tal y como aluden Bisquerra et al. (2015, p. 25):

Sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, tener la habilidad para adoptar la perspectiva ajena, conocer las normas sociales, mostrar adaptabilidad social, etc.

Aparte, se hace preciso entender la auténtica relación entre habilidades sociales y competencia social, como términos pioneros del constructo de IE. Atendiendo a Bisquerra et al. (2015), “la competencia social se suele entender como la demostración de eficiencia en las relaciones interpersonales, mientras que las habilidades sociales se entienden como recursos más específicos que usamos para lograr esa competencia social”. (p. 25).

Aclarar que, tal y como señalan Bisquerra et al. (2015), aunque Thorndike y Stein trataron de evaluar este tipo de inteligencia, sus trabajos quedaron en el olvido y no serían recuperados hasta casi entrado el siglo XXI, todo ello a causa de su enorme dificultad de entendimiento. También, en la década de los 20, destacan las figuras de Freud y Ribot. Siendo el primero de ellos el que empleó la citada ley del efecto al establecer el principio de realidad; mientras que el segundo, hace referencia al mismo en su lógica de los sentimientos (Trujillo y Rivas, 2005).

Otro de los avanzados a su época que trató de alejar la concepción de la inteligencia a una única visión academicista, que dejaba de lado la interrelación de algunos factores que afectan al funcionamiento del cerebro y al rendimiento cognitivo, sería Wechsler (1940). Este afirmaba que los mismos individuos con exacta puntuación en CI podían despuntar en la habilidad para enfrentarse al ambiente. En 1974 Skinner también haría mención a la ley del efecto en su base operacionista, así como Dollar y Miller en 1977 y Galperín en 1979, pero desde una orientación cognitiva (Trujillo y Rivas, 2005).

#### **1.1.4. Jerarquización y Pluralización**

Tal y como reflejan Bisquerra et al. (2015), realmente el debate sobre una o varias inteligencias no quedó resuelto hasta mitad del siglo XX. Sin embargo, hasta esa fecha, se afirmaría que había un solo tipo de inteligencia, estando esta influenciada por varios factores.

Los investigadores que se implicaron en el estudio de este análisis factorial fueron Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955). El método que utilizaría Spearman

en 1927, en sus investigaciones, es el que permitió distinguir entre un factor g (genérico), que es la fuente de otros factores denominados s (específicos), quedando ambos insertos en la denominada teoría ecléctica de los dos factores o bifactorial (Ruíz, 2013). No obstante, la gran aportación de esta época con relación a un nuevo concepto de cognición (que será tratado posteriormente por autores como Goleman, Stenberg y Gardner), se encuentra en la obra de Spearman *The nature of "intelligence" and the principles of cognition* (1923), en la que, tal y como señala Ruíz (2013):

La inteligencia en su forma más compleja resultaría inseparable de los procesos conativos (afectivos) y que estos se integrarían además en los procesos aportados por la experiencia previa del sujeto (Experiencia Sensitiva), de forma que el concepto de Sensación conectado a lo afectivo tendría, a su vez, un enlace con esta experiencia originada a partir de los primeros contactos sensoriales de la infancia. (p. 51).

Seguidamente, aparecerían nuevos avances en el citado análisis factorial. Entre ellos, destacan los trabajos de Cattell que serían, “el 16PF Cuestionario factorial de la personalidad (1993) y el HSPQ Cuestionario para la personalidad de los adolescentes” (Ruíz, 2013, p. 54). Así como el Modelo Jerárquico de Inteligencia de Burnt y Vernon de los años 50, el cual, tal y como expresa Ruíz (2013, p. 70):

La experiencia previa a nivel ambiental influiría de forma decisiva en el desarrollo intelectual de los sujetos y, por tanto, en el aprendizaje de habilidades más o menos adaptadas a su entono [...] se encontraría una correlación moderada entre el estatus socioeconómico de los padres y la inteligencia de los niños debido al medio más favorable, más rico en estímulos [...].

En resumen, este periodo se caracteriza por dos visiones contrapuestas en una misma época. La primera, que agrupa a ese inicial grupo de psicólogos de la inteligencia focalizados en tratarla como única y general, en la que se incluyen a Spearman en 1927 y Terman en 1975. Y una segunda, en la que se encuentran Thurstone en 1960 y Guilford en 1967, los cuales abrieron paso a una nueva concepción factorial de la inteligencia (Gardner, 1993). Además, puntualizar que, con Guilford, en 1980, se establecería un puente de conexión entre los modelos

psicométricos y las teorías fundamentadas en el estudio cognitivo de la inteligencia, quedando explicado en la siguiente apreciación: “El enfoque psicométrico, con el instrumento de análisis factorial, llevó el reconocimiento de numerosas capacidades intelectuales diferentes, únicas formas en que los individuos difieren unos de otros en la realización de tareas intelectuales” (citado en Ruíz, 2013, p. 73).

### 1.1.5. Contextualización

Sería a partir de los años 60 cuando entraría la concepción de nuevos paradigmas. En cabeza destacaría la figura de Piaget que tal y como afirman Trujillo y Rivas (2005, p. 11):

A pesar de ser educado en la tradición del cociente intelectual, se opuso a dichas posturas psicométristas y del pensamiento de la información, y aunque no emprendió una crítica contra el movimiento de prueba, su punto de vista se percibe en las acciones científicas que realizó, desarrollando una visión distinta a la de la cognición humana.

Otro psicólogo de gran influencia en los 70 sería Vygotsky el cual también se mostró reticente a la idea de la validez de las pruebas de inteligencia, ya que su concepción terminológica de inteligencia no podía ir separada del contexto socio-cultural del individuo inserto en la idea de la llamada Zona de Desarrollo Potencial (ZDP). Por lo que este no estudiaba las diferencias individuales entre los sujetos, sino sus desigualdades en las prácticas sociales-culturales (Lave, 1988). Además, este término establece la relación existente entre aprendizaje y desarrollo, “considerando que el tipo de relación que se suponga entre estos procesos tiene implicaciones importantes para las prácticas pedagógicas” (Prieto et al., 2008, p. 115).

En este periodo, tal y como señala Gardner (1993), las teorías psicológicas no podían desligar al individuo del contexto en el que este vive y se relaciona, ya que se estima que la propia inteligencia depende casi de manera directa de las interacciones que el individuo establece con estas realidades que le circundan. En este nuevo paradigma, Sternberg en 1985, estableció que, “la inteligencia está constituida por la

sensibilidad que poseemos para reaccionar a los acontecimientos variables que nos rodean” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 11).

### 1.1.6. Distribución y Difusión

A partir de los años 80, aparecería un nuevo enfoque cada vez más próximo al actual de inteligencia, aquel en el que se concibe esta como un conjunto de habilidades provenientes tanto de la herencia particular de cada individuo y de la relación de este con el medio. Por lo que, a partir de aquí, se comienzan a estudiar las relaciones entre cognición y emoción. No obstante, sería el neurólogo Damasio el que entablaría a través de numerosas premisas, una relación entre lo cognitivo y emocional, que sería un tema de atractivo interés para estudiosos de otras disciplinas como la psicología y neurología (Marco, 2018).

En este contexto, aparecen autores como Resnick en 1991 o Salomón en 1996, bajo un enfoque centrado en, “la relación de la persona con las cosas, con los objetos, en su ambiente inmediato, [...] la inteligencia individual es tan coherente a los individuos que la rodean como el cráneo que la contienen” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 11).

Entonces, bajo esta discusión sobre lo que es realmente inteligencia y por lo que está formada, desde este enfoque teórico es donde emergería *The theory of multiple intelligences* de Gardner (1993). No obstante, sorprendentemente, aunque este nuevo enfoque no tuvo mucho éxito en el campo de la psicología, sí lo tuvo en el educativo, tal y como indican Bisquerra et al. (2015).

Su investigación surgió a partir de la inconformidad que reflejaban los simples cuestionarios del CI que presuntamente medían la inteligencia real de los individuos, ya que para este no existía un único tipo de inteligencia. Gardner (1993) señaló que la inteligencia es multidimensional y no una capacidad unitaria, afirmando que existen ocho inteligencias: lingüística-verbal, la lógica-matemática, la física-cinestésica, la espacial, la musical, la interpersonal, la intrapersonal y naturalista (Hernández, 2007).

Además, este nuevo modelo afronta una nueva visión no tratada, la de la atención a la diversidad, ya que en este momento ya no existirán alumnos inteligentes y no inteligentes, sino sujetos que destaquen más en una rama u otra de lo que se considera inteligencia. En un primer momento, en 1983, distingue siete tipos de inteligencia, agrupando a las tres primeras en 2001 en las llamadas “inteligencias académicas”, estas son: “lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica-corporal, interpersonal e intrapersonal”. En 2001, también incorporaría dos más: “inteligencia existencial e inteligencia naturalista” (Bisquerra et al., 2015, p. 29).

En cuanto a la temática de estudio de la presente Tesis, es decir la de la IE, son dos de las presentadas por Gardner las que tienen total conexión directa con esta: la interpersonal y la intrapersonal; ya que ciertamente la IE es una combinación de las dos. La primera de ellas, la inteligencia interpersonal, fue definida en 1987 por Gardner como, “la capacidad para notar y establecer diferencias entre otros individuos, es decir, en la diferenciación de los individuos respecto a sus estados emocionales, motivacionales y de ánimo” (citado en Ruíz, 2013, p. 59). Mientras que la intrapersonal, hace alusión a “la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida” (Bisquerra et al., 2015, p. 30).

Aun así, a pesar de la gran conexión entre IE y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, también este constructo hunde sus raíces más cercanas en la inteligencia triárquica de Stenberg, surgida en 1988. Según la cual, existen tres tipos de inteligencia: la inteligencia analítica o académica, relacionada con aspectos como la memoria o razonamiento abstracto; la inteligencia práctica o habilidad para resolver problemas de nuestro contexto cercano y la inteligencia creativa (Bisquerra et al., 2015).

Aclarar que, tal y como afirman Bisquerra et al. (2015), tanto una como otra, a pesar del gran avance que han supuesto, tienen una carencia, la creencia de que son independientes las unas de las otras, cuando realmente muchos críticos han llegado a verificar que muchas están en total conexión entre ellas.

Dentro de este periodo, cada vez más cercano al actual sobre qué es ser

verdaderamente inteligente, es donde quedan insertos los estudios de Mayer y Salovey relacionados con “el funcionamiento cerebral, las medidas de inteligencia, la inteligencia artificial, la psicología clínica, la inteligencia social, etc.” (Hernández, 2007, p. 37). Siendo en 1990 cuando establecen su primera definición sobre IE, aunque no se dio a conocer hasta que la popularizó posteriormente Daniel Goleman, quien en 1995 publicó su libro *Inteligencia Emocional*, la cual sería el punto de referencia para numerosas obras posteriores que afirmaban que las emociones son totalmente necesarias en nuestro contexto natural y social (Aradilla, 2013).

Del mismo modo, y en relación con estas últimas aportaciones en el campo de estudio de la mente, las cuales son las precursoras de la actual terminología de IE, se halla una gran conexión con el campo de la neurología. Puesto que, tal y como señalan Gallase et al. (2006), las neuronas espejo, relacionadas con la capacidad de comprender las intenciones de los demás (inteligencia interpersonal), están presentes en los seres humanos. Lo que permite entablar interacciones sociales con los demás y entender los motivos e intenciones del otro (García-García, 2008).

En resumen y a modo de conclusión, parece claro que emoción y cognición son totalmente un binomio indisoluble (Mora, 2017); entendiéndose la emoción como la energía base que nos mantiene activos, motivados y vivos para adquirir nuevos aprendizajes (Marco, 2018). Por lo que se hace indispensable estar formado e informado sobre estas concepciones terminológicas (no tan nuevas como se piensa) dentro del ámbito personal, académico como docente y laboral.

## 1.2. Inteligencia Emocional y su evaluación

A lo largo de más de una veintena de años se han ido definiendo diversos modelos teóricos de IE, pudiendo diferenciarse al menos diez entre los más destacados (Pérez-González, 2010a).

En la mayoría de ellos no se perciben rasgos antagónicos, por lo que se advierte cierta complementariedad entre ellos (Pérez-González et al., 2007). Sin embargo, lo



que se debe tener presente en el ámbito de la investigación es que, a la hora de indagar para realizar futuras aportaciones, no hay que fijarse solo en aquellos modelos que cuentan con mayor aval empírico, sino en todos y cada una de las aportaciones realizadas hasta el momento, para que, de este modo, el progreso sea auténtico (Bisquerra et al., 2015).

En cuanto a la etapa relativa a la popularización del constructo de IE (1995-1997), se debe establecer como figura clave a Goleman (1995), puesto que tras la publicación de su best-seller *Emotional Intelligence*, comienzan a aparecer disparidad de nuevos modelos con el mismo objetivo que este, el de conceptualizar dicho constructo (Hernández, 2007). Aun así, también se debe hacer mención a que a pesar de ser el más renombrado entre los pedagogos y uno de los más atractivos a causa de su sencilla accesibilidad de lenguaje y sentido holístico, es probablemente el que menos puede presumir de apoyo empírico (Bisquerra et al., 2015).

En síntesis, los paradigmas teóricos que se explicarán seguidamente pueden ser encuadrados bajo la conceptualización de la IE centrada en el modelo de capacidad o como rasgo de personalidad. Estos difieren en la comprensión del concepto y medición del mismo.

A grandes rasgos, en el caso de los modelos de capacidad, perciben la IE dentro del término genérico de inteligencia, que se corresponde con el modelo de Mayer y Salovey (1997), los cuales “postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar” (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 47); mientras que, los modelos de IE que la presentan como un conjunto de rasgos de personalidad, son los modelos de IE rasgo.

A continuación, se exponen los más pertinentes en cuanto al campo de estudio en cuestión, es decir, el modelo de Salovey y Mayer (1990), el de Mayer y Salovey (1997), y por último, el modelo de rasgo de Petrides y Furnham (2001). No obstante, previamente se pasará a especificar las posibles dificultades terminológicas halladas en este campo de investigación a causa de los tipos de modelos y los errores de

traducción, entre otros aspectos. Todos ellos expuestos por Bisquerra et al. (2015). Además, estudiaremos los correspondientes instrumentos de evaluación derivados de dichos modelos y un tipo de medición de las emociones del profesorado.

### **1.2.1. Aclaración terminológica de los constructos: IE como capacidad y rasgo de personalidad**

Desde 1990 que comenzaron a surgir los primeros modelos teóricos de IE, no han cesado de aparecer una multitud de ellos. Esta amplia variedad lleva implícita una cierta confusión terminológica, que desde luego debe ser resuelta desde el punto de vista científico. Por ello, el principal criterio a seguir será apostar por aquellos modelos que posean un mayor aval empírico.

No obstante, antes de dar comienzo a la presentación de cada uno de ellos, es necesario comprender la terminología implícita en cada uno de los modelos existentes en la literatura científica.

Por una parte, a lo largo de los años hemos escuchado la diferenciación entre modelos de capacidad y modelos mixtos. Dicha particularidad fue citada por primera vez por Mayer, Salovey y Caruso en 2000 con el objetivo de distinguir su segundo modelo de IE (1997) con los que en ese momento se comercializaba (Bar-On, 1997; Goleman, 1995).

Concretamente, la principal diferencia expuesta por dichos autores radicaba en el contenido (tipo de facetas o dimensiones) que incluye el modelo. Por tanto, el modelo de IE como capacidad únicamente incluía facetas cognitivas; mientras que en los modelos mixtos, se incorporan tanto capacidades mentales como otros rasgos (Mayer et al., 2000). Sin embargo, dejaron totalmente de lado el método de evaluación utilizado en cada modelo. He aquí el principal problema de esta clasificación, ya que según la misma se reconoce que la pruebas de autoinforme sirven tanto para evaluar capacidades cognitivas (modelo de capacidad), como opiniones sobre lo que el sujeto sienta o piensa (Bisquerra, 2020). Esto se considera una idea totalmente errónea, ya que ha sido ampliamente constatado que dichas capacidades mentales no pueden ser

medidas a través de cuestionarios de autoinforme (Matthews et al., 2002; Pérez, Petrides y Furnham, 2005).

Esto mismo se ve nuevamente justificado en que, según Cronbach (1970) en psicometría existen dos tipos de pruebas diferenciadas. Los test de ejecución máxima que se corresponden con los test de inteligencia pues miden lo que el sujeto es capaz de realizar en situaciones concretas; y los test de ejecución típica que son aquellos que evalúan las maneras de sentir, actuar o pensar. Es decir, los cuestionarios de autoinforme.

Por toda la expuesta justificación y en palabras de Pérez-González (2010a), esta terminología es ciertamente engañosa y errónea. Ya que deriva en el entendimiento de que, los test de máximo rendimiento y los autoinformes evalúan lo mismo. A pesar de ello, la distinción entre modelos de capacidad y mixtos sigue ampliamente usada y provoca que el error siga difundiéndose.

En segunda instancia, otra equivocación léxica recurrente es la mala traducción al español de *ability emotional intelligence* o *ability emotional models* por “inteligencia emocional habilidad” o “modelos de inteligencia emocional habilidad”. Esto es un error porque, tal y como expresaron Pérez y Repetto (2004), la verdadera traducción de *ability* es capacidad; siendo habilidad traducida como *skill*. Esta equivocación supone asumir que habilidad y capacidad son sinónimos. En cambio aluden a términos muy diferentes: la capacidad es una cualidad psicológica innata y la habilidad es una destreza aprendida.

Respecto a la diferenciación de los modelos de IE como capacidad, de los modelos de IE como rasgo de personalidad observamos que, desde sus inicios, el tipo de instrumento ampliamente empleado para la evaluación de la IE eran el de los cuestionarios de autoinforme. Concretamente, casi el 70% según expone el monográfico sobre IE publicado en Psicología Conductual en 2012. De hecho, incluso los propios autores del concepto de IE como capacidad cognitiva (Salovey et al., 1995) tuvieron la equivocación de proponer como instrumento de medida, un cuestionario de autoinforme (el Trait Meta Mood Scale o TMMS).

Esto supuso aceptar que, lo que se estaba midiendo no era una inteligencia

(capacidad para hacer algo) sino un rasgo de personalidad (Petrides y Furnham, 2000). Por tanto, según dichos autores, se evidencia la existencia de dos constructos complementarios para facilitar su sistematización investigadora (Petrides y Furnham, 2003) y que además pueden coexistir sin problema (Joseph y Newman, 2010; Martins et al., 2010; Matthews et al., 2012; Petrides, 2011; Van Rooy et al., 2005). Estos son:

- La IE como característica o rasgo de personalidad (autoeficacia emocional).
- La IE como capacidad para procesar la información (capacidad cognitivo-emocional).

De este modo, se aprecia que dicha distinción entre los modelos o constructos se focalizaba en el método de medida empleado. En definitiva, su clarificación es fundamental, por un lado para evitar confusiones conceptuales y para así también crear un consenso lingüístico en la comunidad científica.

## **1.2.2. Taxonomía de modelos de IE estructurales**

De acuerdo con Pérez-González (2010a, 2011) los modelos estructurales son los que aluden a la estructura o componente de la IE. Estos son los que su aplicabilidad educativa es más sencilla. Seguidamente, pasaremos a detallar las características y componentes de los modelos que han recibido más apoyo en la literatura científica; que coinciden con los empleados en la presente investigación de mi Tesis Doctoral para evaluar la IE.

### **1.2.2.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990)**

Según la explicación terminológica de Mayer et al. (2000) el modelo de Salovey y Mayer (1990), considerado como primer artículo científico sobre IE (véase Figura 1), se trata de un modelo mixto. Esto se justifica en que combina elementos cognitivos (atención) con aquellos referidos a la personalidad (motivación y empatía). No

obstante, siguiendo lo explicado previamente, dicha terminología que pretendía estar basada en un modelo teórico mezcla, ha de ser superado. Por lo cual, se considera más idóneo aludir a que el primer modelo de IE fue un modelo estructural de IE rasgo (Pérez-González, 2010a, 2011).

Si bien es cierto, la intencionalidad de estos precursores era crear un marco teórico integrador que aunara la amplia variedad de estudios existentes en la literatura sobre IE (Mayer y Salovey, 1993). Específicamente, la definición que dieron al constructo fue: “el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Mayer y Salovey, 1990, p. 189).

Por su parte Pérez-González (2010a) llama a este modelo como modelo PEUR puesto que incluye cuatro dimensiones: percepción, expresión, uso y regulación. Es decir, incluye tres procesos:

- Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás.
- Regulación emocional en uno mismo y en los demás de meta-experiencias el estado de ánimo (experiencias subjetivas sobre sus emociones).
- Uso de las emociones de manera adaptativa para solucionar problemas.

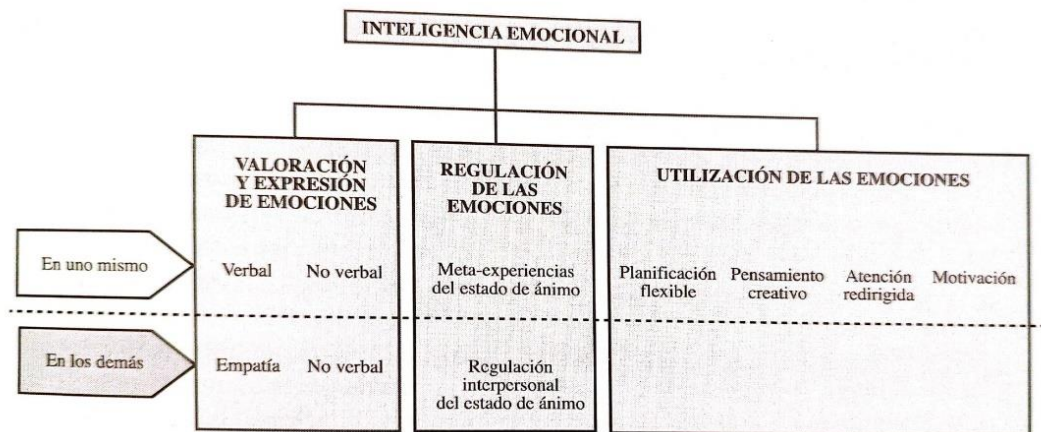
En concreto, según el citado autor, respecto a este último proceso de utilización de las emociones, se incluyen cuatro procedimientos:

- \* Atención redirigida: algunas emociones, como la ansiedad, pueden ayudarnos a centrarnos en cuestiones cruciales.
- \* Pensamiento creativo: las emociones positivas facilitan que los conceptos se graben en nuestra memoria.
- \* Planificación flexible: la modificación en los estados emocionales puede abrir un abanico de posibilidades a la hora de resolver un problema.
- \* Emociones motivadoras: a través de la motivación, nuestro estado de

ánimo puede animarnos a perseverar cuando nos enfrentamos a una actividad desafiante.

**Figura 1**

*Modelo de IE de Salovey y Mayer (1990)*



*Nota.* Bisquerra et al., 2015, p.53.

Pasando a los instrumentos de evaluación más relevantes derivados de este modelo encontramos: el TMMS (Salovey et al., 1995), el ASE (Schutte et al., 1998) y el WLEIS (Wong y Law, 2002). En el contexto español la versión más conocida y extendida es el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Está compuesto por 24 ítems, que se responden con una escala Likert de 5 puntos. Además, está compuesto de 3 factores: atención, claridad y reparación emocional. Hay que aclarar que, siguiendo a Mestre y Fernández-Berrocal (2007), este no fue diseñado para aportar una puntuación global de la IE rasgo, ya que omite varias dimensiones del constructo.

### 1.2.2.2. Modelo de Mayer y Salovey (1997)

Trascurridos siete años desde la aparición del primer modelo de IE, Mayer y Salovey replantearon su definición. Consideraban que tenía ciertas carencias relativas

a la comprensión de las emociones que sería la nueva dimensión que incorporarían al nuevo modelo. Denominado por Pérez-González (2010a) como modelo PEFUR (perception, expression, facilitation, understanding, regulation). De hecho, el concepto original fue reformulado en varias ocasiones (Mayer y Salovey, 1993, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2000). En esta ocasión, reestructuraron la organización de las dimensiones en un modelo piramidal de cuatro ramas interrelacionadas, la cuales se organizan jerárquicamente según la complejidad del procesamiento emocional (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional). Cada rama posee cuatro capacidades y las cuatro ramas quedan distribuidas en dos áreas: área estratégica y área experiencial (Mayer et al., 2002).

De este modo, la nueva definición dada por los autores fue: “IE implica la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder a, o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10). Este modelo fue notablemente ampliado en 2016 (Mayer et al., 2016) cuando al conjunto de subcapacidades que integra bajo las cuatro ramas (Rodrigo-Ruiz et al., 2019) (véase Figura 2).

Respecto al presente modelo se hace preciso destacar que la evolución del original (1990) de los autores, al modelo de capacidad de la IE (1997) supone pasar de una conceptualización rasgo a otra más próxima a las capacidades cognitivas. Esto conlleva dejar de utilizar instrumentos de ejecución típica (rendimiento típico) para medir la personalidad; a instrumentos de ejecución máxima (rendimiento máximo) que sirven para evaluar la inteligencia (Bisquerra, 2020).

En cuanto a los instrumentos de evaluación fundamentados en este modelo de capacidad de IE encontramos como más relevantes:

- MSCEIT (Mayer et al., 2002) que evalúa las cuatro ramas y presenta bastantes limitaciones psicométricas (Bisquerra et al., 2015).
- STEU y STEM que evalúan la 3ª y 4ª rama (MacCann y Roberts, 2008).

**Figura 2**

*Modelo piramidal de IE capacidad actualizado de Mayer et al. (2016)*

<p><b>REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELLECTUAL (R)</b></p> <p>4.6. Gestionar eficazmente las emociones de los demás para lograr un resultado deseado</p> <p>4.5. Gestionar eficazmente las emociones propias para lograr un resultado deseado (e.g., moderando las emociones negativas y realzando las positivas, sin reprimir o exagerar la información que éstas conllevan)</p> <p>4.4. Evaluar estrategias para mantener, reducir o intensificar una respuesta emocional</p> <p>4.3. Supervisar las reacciones emocionales (con relación a uno/a mismo/a y a los demás) para determinar, cómo de claras, típicas, influyentes o razonables son</p> <p>4.2. Aferrarse a una emoción o bien desligarse de ella en función del juicio hecho acerca de su utilidad o de su valor informativo</p> <p>4.1. Permanecer abierto/a a los sentimientos, tanto a los agradables como a los desagradables, según sea necesario, y a la información que transmiten</p> <p><b>COMPRESIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES; EMPLEO DEL CONOCIMIENTO EMOCIONAL (U)</b></p> <p>3.8. Reconocer diferencias culturales en la evaluación de las emociones</p> <p>3.7. Comprender cómo una persona podría sentirse en el futuro o bajo ciertas condiciones (previsión afectiva)</p> <p>3.6. Reconocer las transiciones probables entre las emociones (e.g., como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la culpabilidad o la vergüenza)</p> <p>3.5. Comprender sentimientos complejos y mezclados (e.g., sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclas tales como el “pavor”, como una combinación de miedo y de sorpresa)</p> <p>3.4. Diferenciar entre estados de ánimo y emociones</p> <p>3.3. Valorar las situaciones probables de elicitar distintas emociones</p> <p>3.2. Determinar los antecedentes, significados y consecuencias de las emociones (e.g., la tristeza a menudo viene acompañada de una pérdida)</p> <p>3.1. Etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas (e.g., entre las palabras y las emociones, como la relación entre gustar y amar)</p> <p><b>FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO (F)</b></p> <p>2.5. Seleccionar los problemas en función de cómo el estado emocional en curso podría facilitar la cognición</p> <p>2.4. Aprovechar los cambios de humor para generar diferentes perspectivas cognitivas (e.g., de optimista a pesimista, estimulando la consideración de múltiples puntos de vista)</p> <p>2.3. Priorizar el pensamiento dirigiendo la atención (hacia la información importante) congruente con el sentimiento presente</p> <p>2.2. Generar emociones como un medio para conectar con las experiencias de otra persona</p> <p>2.1. Generar emociones como una ayuda para el juicio y la memoria (en relación a los sentimientos)</p> <p><b>PERCEPCIÓN, VALORACIÓN, Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES (PE)</b></p> <p>1.7. Identificar expresiones emocionales engañosas o falsas.</p> <p>1.6. Discriminar entre expresiones emocionales precisas vs. imprecisas</p> <p>1.5. Comprender cómo las emociones son mostradas dependiendo del contexto y la cultura</p> <p>1.4. Expresar las emociones con exactitud y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos</p> <p>1.3. Percibir contenido emocional en el entorno, las artes visuales y la música</p> <p>1.2. Percibir emociones en otras personas a través de sus señales vocales, expresión facial, lenguaje y comportamiento</p> <p>1.1. Identificar emociones en los estados físicos, sentimientos, y pensamientos de uno/a mismo/a</p>
---

*Nota.* Rodrigo-Ruiz et al., 2019, p.101.

### 1.2.2.3. Modelo de Petrides y Furham (2001)

Este modelo de Petrides y Furham (2001) es un modelo de IE rasgo, también llamado Modelo Circular (todos los factores están al mismo nivel; (véase Figura 3) (Pérez-González, 2010a, 2011) o Modelo BESA según los cuatro factores principales que lo conforman: autocontrol, bienestar, sociabilidad y emocionalidad. Dichos



autores parten de la clara diferenciación entre el constructo IE capacidad y el de IE como rasgo de personalidad. Sin embargo, en cierto modo existen convergencias entre los modelos según Bisquerra et al. (2015), es decir, la IE rasgo incluye elementos de Inteligencia Social (Thorndike, 1920), Inteligencias Personales (Gardner, 1993) y Capacidad de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997), estas tres últimas en forma de habilidades autopercebidas (Petrides y Furnham, 2001). También incluye elementos de Asertividad y Empatía (Goleman, 1995).

En este caso Petrides et al. (2007) configuraron su dominio muestral según los puntos comunes de los principales modelos de IE rasgo; es decir ofrece gran comprensividad y representatividad (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990) siguiendo un proceso riguroso y sistemático. El resultado de ello fue un modelo compuesto por 15 facetas, 13 agrupadas en 4 factores y las dos restantes siendo complemente independientes, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura.

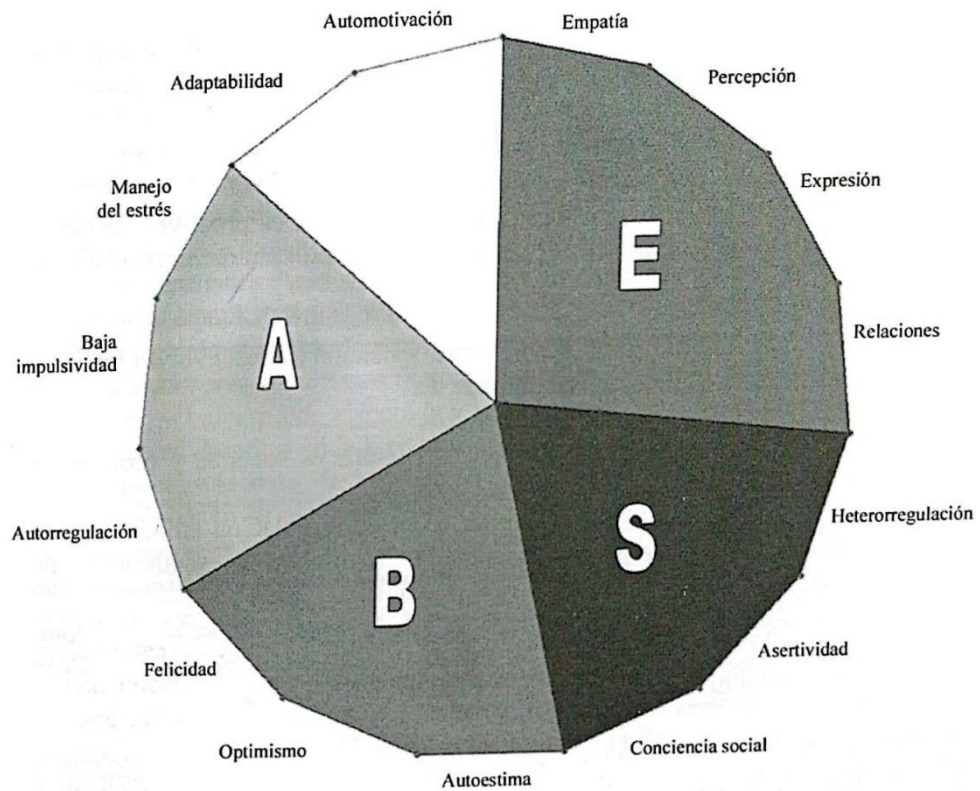
- El factor bienestar (B) se refiere a la tendencia a sentir un estado de bienestar general. Este se compone de las siguientes facetas:
  - \* Autoestima: confianza que la persona tiene en sí misma.
  - \* Felicidad posicional: grado en el que uno se siente satisfecho con su vida.
  - \* Optimismo: saber valorar positivamente las expectativas venideras.
- El factor emocionalidad (E) hace referencia a la propensión a una comunicación emocional verbal y no verbal eficaz. Se compone de:
  - \* Percepción emocional: saber identificar los sentimientos propios y ajenos.
  - \* Expresión emocional: expresar verbal y no verbalmente sus emociones.
  - \* Relaciones: tener relaciones sociales satisfactorias.

- \* Empatía disposicional: tender a ponerse en el lugar de los demás.
- El factor sociabilidad (S) alude al desenvolvimiento en las interacciones interpersonales. Lo conforman las siguientes facetas:
  - \* Conciencia social: tener habilidad con las relaciones sociales.
  - \* Regulación emocional interpersonal: facilidad para influir en los sentimientos ajenos.
  - \* Asertividad disposicional: saber expresarse de forma honesta y no agresiva.
- El factor autocontrol (A) se refiere a la disposición hacia la estabilidad emocional y la calma. Sus facetas son:
  - \* Regulación emocional intrapersonal: manejar los propios sentimientos.
  - \* Gestión del estrés: saber actuar bajo presión.
  - \* Baja impulsividad: pensar antes de actuar.

Además, la flexibilidad y la automotivación son las otras dos facetas independientes. Respectivamente se refieren a adaptarse a nuevas circunstancias; y saber persistir ante aquellas adversas.

**Figura 3**

*Modelo circular de IE de Petrides y Furnham (2001) adaptado de Petrides (2009)*



*Nota.* Bisquerra et al., 2015, p. 63.

En cuanto a este modelo, hemos de tomar de partida que existe una gran cantidad de artículos (p.e. Freudenthaler et al., 2008; Gardner y Qualter, 2010; Martins et al., 2010; Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014) que han utilizado y aportado aval internacional sobre la validez al principal instrumento de evaluación del mismo: Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) de Petrides (2009).

Se obtiene una puntuación total de IE, una puntuación para cada uno de los cuatro factores y puntuaciones individuales para cada una de las 15 subescalas a partir de un autoinforme compuesto por 144 ítems en una escala tipo Likert de 7 puntos. Su adaptación y validación al castellano más conocida es la de Pérez-González (2003; 2010b). Además, existen varias versiones como son la versión reducida TEIQue-SF que se compone de 30 ítems (Bisquerra, 2020).

### 1.3. Las emociones del docente: mejora de la enseñanza y su valoración

Hace al menos ya tres décadas (desde finales de los 90) que apostamos por un modelo de aula prosocial en el cual se destaca la esencialidad de poseer e impartir conductas emocionales en la escuela. Esto viene justificado en que tal y como afirman Cross y Hong (2012) y Yin et al. (2019) para hacer frente a las complicadas situaciones emocionales que se encuentran en las aulas de hoy en día -exigencias de los niños, las familias y los responsables educativos-, los profesores necesitan diversos mecanismos de afrontamiento.

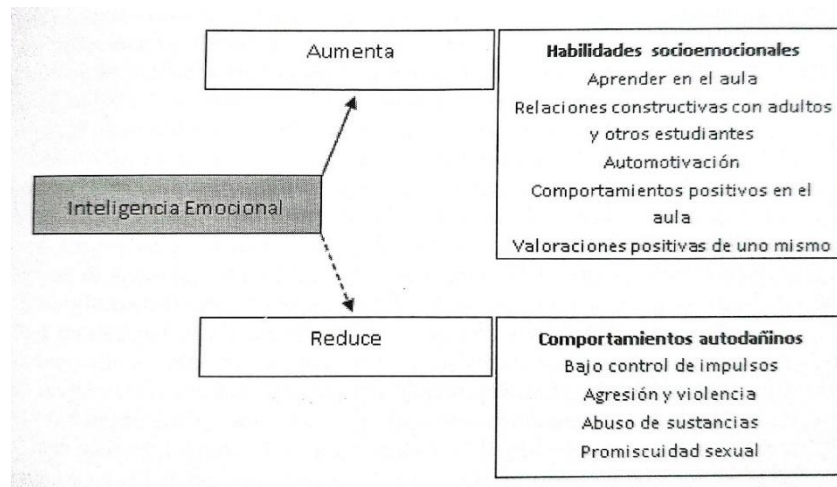
A grandes rasgos, las emociones son importantes para el proceso de E-A debido a una serie de razones fundamentales: se produce inevitablemente interacción social; el profesorado tiene fuertes sentimientos acerca de su trabajo; así porque las aulas son espacios de fortalecimiento de la autoestima, de autorealización y de vulnerabilidad (Nias, 1996).

La investigación sobre las emociones docentes cada vez está ganando más terreno en la literatura científica porque las ventajas que obtenemos al incorporar la IE en las aulas son múltiples: nos permite tener buena salud física y mental (Martins et al., 2010); desarrollar estrategias para manejar situaciones complejas y estresantes tanto al profesorado como al alumnado (Hadar et al., 2020); percibir, comprender y regular los estados de ánimo (Suárez y Martín, 2019); incrementar las posibilidades de éxito académico (Fernández-Berrocal et al., 2012) y lograr una mayor satisfacción laboral y al desarrollo profesional docente (Extremera et al., 2018; Mérida-López et al., 2020). En suma, se puede reconocer que las emociones del profesorado afectan a las emociones que sientan sus estudiantes y por tanto éstas juegan un papel esencial en la calidad educativa (Hosotani y Imai-Matsumura, 2011; Uitto et al., 2015).

A continuación, en la siguiente figura podemos apreciar algunos potenciales efectos beneficiosos de la IE para el alumnado.

**Figura 4**

*Potenciales efectos beneficiosos de la IE para los estudiantes*



*Nota.* Bisquerra et al. (2015), p. 193. Adaptado de Matthews et al., 2012, p. 147.

La diversidad temática de investigación sobre las emociones es muy amplia. Entre las más destacadas podemos encontrar aquellos estudios que se enfocan en las necesidades de formación de los estudiantes (McNally et al., 1994); el agotamiento y bienestar emocional de los docentes (Barrientos-Fernández et al., 2020; Byrne, 1991; Chan, 2006; Hong, 2010; Yin et al. 2017); la necesidad de formación inicial y permanente de los docentes (Fried et al., 2015; Hedrick et al., 2000; Uitto et al., 2015); el desarrollo profesional y la resiliencia (Day y Leitch, 2001; Gu y Day, 2007); el entorno emocional del aula (Hargreaves, 1998; van Uden et al. 2014; Wittmann, 2011) o la importancia de los procesos de regulación emocional (Hosotani y Imai-Matsumura, 2011).

Sin embargo, a pesar de la suficiente evidencia sobre la importancia y los beneficios que se obtienen de estas competencias socioemocionales, aún se denotan carencias de investigación abordadas desde una perspectiva holística donde se dé especial énfasis a la formación emocional docente previa y permanente (Jennings et al., 2020; Wu y Chen, 2018), así como una mayor implicación por parte de las administraciones, la política educativa y la cultura (O'Connor, 2008; Yin y Lee, 2012; Zembylas, 2007).

Esto se evidencia en que actualmente los maestros siguen informando de altos niveles de agotamiento, *Burnout* y depresión (Whitaker et al., 2015), lo cual puede deberse a carencias en regulación y entrenamiento emocional que forman parte del currículo oculto docente, especialmente en entornos laborales caóticos que carecen de apoyo (Brackett et al., 2010; Hosotani e Imai-Matsumura, 2011; Neville, 2013; Martínez-Saura et al., 2022).

De hecho, según la investigación de Johnson et al. (2020) un 37% del profesorado mostraba síntomas clínicamente depresivos. Este problema por tanto es de especial interés, debido a su extensa presencia en el campo educativo, puesto que predice negativamente la calidad del apoyo emocional y la organización del aula (Penttinen et al., 2020). En este aspecto, destacar que el estudio de Jennings et al. (2020) reflejó que el profesorado de infantil está experimentando niveles crecientes de estrés y agotamiento que suponen un empeoramiento del cuidado y la calidad de la primera infancia.

Determinados estudios afirman que algunas de las causas de dicho estrés laboral están asociadas a las características del entorno de este. Algunos aluden al tipo de relaciones interpersonales, las características del clima escolar o la carga de trabajo (Devos et al., 2012; van Droogenbroeck et al., 2014); otros, a factores de tipo intrínseco como la resiliencia o la autorregulación emocional y cognitiva (Fernet et al., 2012; Mattern y Bauer, 2014; Parker et al., 2012); mientras que algunas investigaciones hacen alusión a los factores organizacionales de la escuela como principales influyentes (Lackritz, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2009).

En cualquier caso, siguiendo Farouk (2012, p. 491) podemos concluir que “las emociones de los docentes no son sensaciones internalizadas que permanecen inertes dentro de los confines de sus cuerpos, sino que son consecuencia de las relaciones e interacciones con sus alumnos, colegas y padres”. Por tanto, las emociones del profesorado son relacionales con el entorno escolar (Chen, 2016).

De este modo, se aprecia una interrelación entre las emociones del docente con el comportamiento del alumnado y el contexto educativo. Por ejemplo, en los estudios de Chen (2016), Becker et al. (2014) y Hagenauer y Volet (2014) los maestros

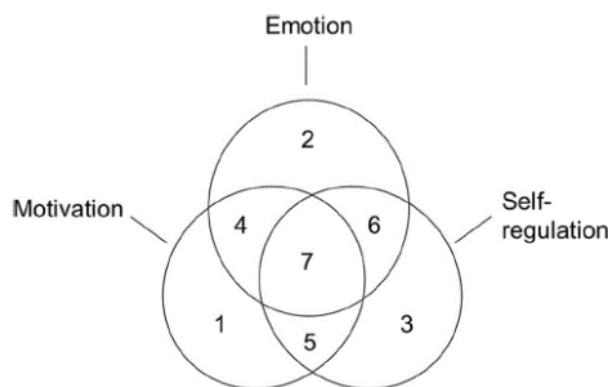
informaron que se sentían felices cuando sus alumnos disfrutaban de su enseñanza, progresaban y mostraban interés. Mientras que, experimentaban emociones desagradables cuando los estudiantes no asumían su responsabilidad y estaban desmotivados.

Además, según la investigación de Linnenbrink-Garcia y Pekrun (2011) las emociones desagradables que sienten los docentes provocan sentimientos desagradables en el alumnado y por tanto una peor estrategia cognitiva en el aprendizaje. También, los procesos atencionales, de motivación y los relacionados con las funciones ejecutivas se ven influenciados según los estados emocionales docentes (Golombek y Doran 2014; Neville 2013).

Esto refleja por un lado, la alta preocupación de los profesores para mejorar el rendimiento de su alumnado; y por otro lo que esta preocupación repercute en su estado emocional, su motivación hacia la enseñanza, así como la esencialidad de saber regular dichos estados emocionales negativos (véase Figura 5).

**Figura 5**

*Diagrama de Venn de superposición conceptual: Motivación, emoción y autorregulación del maestro*



*Nota.* Pekrun, 2021, p.313.

En este ámbito, otra de las temáticas actuales de estudio que ha sido analizada son las experiencias de aburrimiento que siente especialmente el estudiantado de educación secundaria (Daschmann et al., 2014; Furlong et al., 2021). Según la actual

investigación de Furlong et al. (2021), uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los centros de secundaria es este. Puesto que dos tercios de los estudiantes declara aburrirse frecuentemente en las clases. Este estado emocional parece estar relacionado con la falta de motivación intrínseca de los discentes. Además, siguiendo a Loades et al. (2020) este sentimiento se ha visto incrementado a causa de la falta de estimulación consecuente de la pandemia vivida durante la COVID-19.

Si bien es cierto, el aburrimiento puede derivar en la aparición de conductas de afrontamiento y regulación positivas. No obstante, cuando éste se convierte en crónico lleva consigo la aparición de consecuencias perjudiciales como el empeoramiento en el rendimiento académico, absentismo escolar y estados negativos de salud mental (ansiedad, adicción a drogodependencias y depresión) (Chin et al., 2017; van Hooft y van Hooft, 2018). Esto podría solucionarse a través de la implantación de un tipo de educación positiva que apueste por trabajar desde prácticas emocionales focalizadas en el bienestar juvenil (Eccles et al., 2020; Twenge et al., 2019).

Más concretamente, se ha de tener presente que, los adolescentes y por tanto los estudiantes de secundaria, son más susceptibles al apoyo emocional recibido por sus maestros, ya que de este depende mayormente su éxito académico (Allen et al., 2013), la satisfacción con la vida (Zullig et al., 2018) y su bienestar psicológico (Pössel et al., 2013). En palabras de Pianta y Hamre (2009) y Schenke et al. (2017) el apoyo emocional docente se define como la capacidad de los maestros para generar un clima óptimo en el aula, relaciones positivas con sus estudiantes, impulsar su autonomía y competencias emocionales, así como por respetar la perspectiva de su alumnado (Hunzicker, 2017; Wenner y Campbell, 2017).

De igual manera, ha sido un tema de estudio importante la asociación cruzada entre la aparición de conductas adaptativas de logro en situaciones desafiantes de aprendizaje y el tipo de relación docente-discente (Pakarinen et al., 2014). Se ha demostrado que, los alumnos altamente motivados y con conductas adaptativas, tienen altas expectativas sobre su rendimiento y éxito académico (Archambault et al., 2013; Aunola et al., 2002); se muestran persistentes ante la realización de tareas desafiantes (Onatsu-Arvilommi y Nurmi, 2000); creen en sus posibilidades y presentan una adecuada autorregulación (Wang y Eccles, 2012).



Por el contrario, aquellos estudiantes pasivamente evitativos no confían en sus propias posibilidades de éxito, tienen bajo rendimiento (Lepola et al., 2000; Pekrun, 2006) y excesiva dependencia emocional que lo conduce a una falta de autonomía. A su vez, se han encontrado evidencias de que aquellos docentes que tienen relaciones sociales negativas con sus alumnos experimentan mayor *Burnout* y menor bienestar; mientras que aquellos docentes que tenían relaciones positivas de confianza con sus estudiantes, sus niveles de felicidad y sentido de la responsabilidad aumentaba (Craig, 2013; Gallant, 2013; Lee et al. 2013).

En cualquier caso, según las evidencias de investigación de Pakarinen et al. (2014) cuando los niños suelen mostrar conductas activas de evitación en las tareas de aprendizaje, sus maestros aumentan la calidad del apoyo emocional y la organización del aula. Por lo cual se sobrentiende que el clima positivo académico y el apoyo emocional de los docentes es una señal de calidad educativa (Avant et al., 2011; Schenke et al., 2015).

En definitiva, siguiendo a Romano et al. (2020) y Ryan y Shim (2012) los estudiantes inmersos en un aula con maestros que los apoyan emocionalmente, están más motivados y comprometidos con sus tareas lo cual favorece un mejor desempeño académico, previniendo estados emocionales negativos como la ansiedad (Scrimin et al., 2018).

Por otra parte, otra de las problemáticas a las que se enfrenta el profesorado es al constante cambio educativo. Ya que tras la alteración de las circunstancias de la pandemia de COVID-19, estos tuvieron que enfrentarse a un proceso de readaptación educativa. Lo cual derivó en que los niveles de estrés y bienestar subjetivo se hayan visto afectados. Algunas investigaciones transversales y meta-análisis informan de que el impacto psicológico del confinamiento tiene una magnitud pequeña, pero heterogénea, es decir que sus efectos son uniformemente dañinos (Ahuja et al., 2021; Prati y Mancini, 2021; Yıldırım y Arslan, 2020).

Según los resultados de Fernández-Abascal y Martín (2022) la puntuación media de bienestar fue mayor antes del confinamiento, mientras que la del dominio de emociones negativas obtiene una puntuación media mayor durante el confinamiento.

En cuanto a las diferencias sociométricas, se informa que en los hombres y en las personas más optimistas, la felicidad aumenta durante este tiempo. Entre las principales causas de esta bajada del bienestar subjetivo estarían: la preocupación por la salud física, los conflictos en el trabajo y la familia, la inseguridad laboral o el sentimiento de incertidumbre (Zacher y Rudolph, 2021).

En este sentido, se puede apreciar que, la interpretación positiva del entorno y la percepción de autoeficacia conllevará mejoras tanto personales como profesionales en la docencia (Castillo-Gualda et al., 2017). Por ende, según Jeon y Ardeleanu (2020) las aulas con mejor clima de trabajo y apoyo familiar son en las que los docentes tenían mayor capacidad de regulación emocional. El perfil de docente que posee este tipo de habilidades reguladoras tiende a expresar y provocar sentimientos positivos en el aula y, además, aplica estrategias de crecimiento personal, de procesamiento de la información a la hora de regular sus emociones y las de los demás (García-Tudela y Marín-Sánchez, 2021; Mayer et al., 2016).

En tercer lugar, con respecto a explorar el perfil emocional docente más eficaz, son varios los estudios implicados en analizar algunas variables socio-demográficas. En cuanto al sexo, según ciertas investigaciones, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en la comprensión y regulación de las emociones, así como en otras habilidades sociales y emocionales (Suárez y Martín, 2019; Llorent et al., 2020), otros afirman que son los hombres los que tienen niveles más elevados, especialmente en regulación emocional (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Cazalla-Luna y Molero, 2018; Domínguez y Nieto, 2022; Molero, Ortega y Moreno, 2010; Salavera y Usán, 2021; Saucedo et al., 2019).

Pasando al factor de experiencia laboral, existen dos versiones contrapuestas. Por un lado, aquellos estudios que afirman que los años de docencia mejoran las competencias emocionales (Sanmartín et al., 2018); y por otro aquellos que afirman que el interés emocional se ve reducido con los años de experiencia (García-Domingo, 2021).

En cuanto a la edad, algunas investigaciones afirman que el interés por percibir y regular las emociones disminuye con la edad (Domínguez y Nieto, 2022; García-

Domingo, 2021; Nolen-Hoeksema et al., 2011); mientras que otras apuestan por un aumento de la IE según los años (Llorent et al., 2020; Mestre et al., 2012; Pulido y Herrera, 2016). En relación a los argumentos de dicha disminución Márquez-González et al. (2004) exponen que a mayor edad, hay un mayor control subjetivo de la emoción (mayor estabilidad) y además, se poseen más mecanismos de regulación para actuar de forma preventiva a las sobrecargas emocionales.

Además, parece que la especialidad también tiene influencia en el análisis del perfil docente emocionalmente inteligente. Las maestras de infantil obtienen puntuaciones más altas en IE general, así como en percepción y comprensión; demostrando a su vez mayor interés por la formación en este tipo de competencias (Cejudo et al., 2016; Escolar-Llamazares et al., 2017; Rojas-Valladares et al., 2019). Esto puede deberse a la mayor flexibilidad metodológica y a la inclusión de contenidos emocionales en una de las áreas curriculares. Sin embargo, según otras investigaciones como la de Garca-Domingo (2021), los profesores de primaria son los que mejor puntúan en competencia emocional.

Con todo lo expuesto, se aprecia un creciente interés por la investigación sobre emociones del profesorado. Sin embargo, según testifican Gallant (2013) y Hoy (2013) los maestros en ejercicio y en formación carecen del apoyo suficiente de programas formativos para enseñarles a comprender, utilizar y regular sus emociones tanto en su vida personal como profesional; siendo esto mismo, uno de los mejores predictores del éxito académico y profesional (Dolev y Leshem, 2016; Menéndez, 2018).

En este sentido, hemos de tener presente que tanto la OCDE como la UNESCO incorporaron las habilidades socioemocionales como parte fundamental a trabajar en las aulas siempre dirigidas por parte del docente, ya que se logran resultados de bienestar y éxito académico más eficientes que incluso a través de la aplicación de programas formativos estructurados (Schonert-Reichl et al., 2017).

A parte, otra de las lagunas que tenemos es que la investigación actual sobre las emociones docentes está dominada por un diseño de investigación cualitativo; existiendo muy pocos estudios con un diseño de investigación cuantitativo y/o de método mixto con sus correspondientes instrumentos de evaluación (Chen, 2016).

En el ámbito psicológico, existe una diversidad de escalas para la evaluación de estados de ánimo (p.e., PANAS) y de emociones discretas (p.e., POMS), pero tales instrumentos no están circunscritos al ámbito específico laboral de la docencia. Por ello, es preciso contar con instrumentos que evalúen las emociones “situadas” que experimentan los docentes en su entorno laboral.

En relación con los instrumentos con los que contamos expuestos por Rodríguez-Donaire et al. (2023) están:

- Teachers Emotions Scales (TES) (Frenzel et al., 2016). Esta escala tiene apenas 12 ítems y evalúa tres emociones discretas del profesorado: disfrute (enjoyment), enfado (anger) y ansiedad (anxiety).
- Teacher Emotion Inventory (TEI) (Chen, 2016). Este procura la evaluación, mediante 26 ítems, de cinco emociones discretas del profesorado: disfrute (joy), enfado (anger), miedo (fear), amor (love), y tristeza (sadness). Esta escala fue adaptada por Rodríguez-Donaire et al. (2023), presentando una versión breve española (TEI-BSV) que ha sido la utiliza en mi Tesis Doctoral.

Para concluir este subapartado desde una visión proactiva, entendemos que tal y como se ha venido exponiendo, aquellas aulas exitosas son aquellas que son emocionalmente positivas. En las que por un lado, el profesorado se encuentra motivado en sus responsabilidades docentes; y el alumnado siente emociones agradables por la enseñanza, mejorando así su rendimiento. Por todo ello y con el fin de apostar por mejorar la calidad educativa se proponen los siguientes incentivos siguiendo los resultados de aquellos países líderes en calidad docente (Singapur, Finlandia, Canadá y Corea del Sur):

- Aplicar selectivos programas de formación docente emocional tanto a nivel universitario como permanente, promovidos y financiados por el gobierno.
- Enfatizar en la práctica e investigación pedagógica.

- Seleccionar a los futuros docentes bajo el criterio de la excelencia académica (mejores expedientes).
- Evaluar e incentivar el compromiso, pasión y habilidades comunicativas en el profesorado ya que serán el modelo a seguir de los estudiantes.
- Aportar por la creatividad, innovación, autoaprendizaje y trabajo en equipo.
- Incrementar el salario laboral del profesorado.

## CAPÍTULO 2. EMPATÍA COGNITIVA - AFECTIVA Y LA EMPATÍA DEL DOCENTE

*Cuanto más abiertos estemos a nuestros propios sentimientos, mejor podremos leer los de los demás.*

DANIEL GOLEMAN

### RESUMEN

Durante este segundo capítulo que corresponde con el segundo gran constructo expuesto en este trabajo, se realizará un recorrido histórico sobre los orígenes y corrientes de la Empatía. Veremos las diferentes concepciones que han acontecido desde sus inicios: la Empatía desde una perspectiva puramente cognitiva; hacia una concepción integradora, pasando por aquella rama más afectiva y emocional de la empatía. Además, se expondrá cómo ha evolucionado terminológicamente este constructo según las definiciones de diversos autores.

En segunda instancia, durante este capítulo, se explicarán los principales y más empleados instrumentos de evaluación de la Empatía, focalizándonos especialmente en aquellos que evalúan el constructo de forma integradora (Empatía cognitiva-afectiva).

Seguidamente, se expondrán los principales hallazgos en neurociencia y psicología, estableciendo perfiles diferenciales. Finalmente, y centrando la atención en el campo de estudio principal de esta investigación, se expondrán los mayores hallazgos que se pueden alcanzar al incorporar la perspectiva empática en la docencia.

## 2.1. La Empatía a lo largo de la historia: orígenes, corrientes y su evaluación

### 2.1.1. Enfoques cognitivo y afectivo de la empatía

Al igual que ocurre con el constructo previamente examinado de IE, existen numerosas ideas e investigaciones dedicadas al estudio del comportamiento empático que pretenden definir este término de manera uniforme.

No obstante, debido a su amplitud terminológica y a ser un concepto multidimensional complejo (Davis, 1980), no existe pleno acuerdo sobre el mismo; ya que algunas definiciones apuestan por la ubicación mental en el lugar del otro; mientras que otras, se centran en el sentir emocional. A pesar de esta dificultad de acuerdo terminológico, sí parece mostrarse relacionada repetidamente con la conducta prosocial (Coke et al., 1978). De hecho, debemos tener presente que quizás, tal y como afirma De Vignemont y Singer (2006): “Probablemente hay casi tantas definiciones de Empatía como personas que trabajan en el tema” (p. 435).

En cuanto a su ubicación temporal, cabe señalar que la primera vez que fue nombrado el término *Einfühlung* (ein- 'hacia' + *Fühlung* 'sentimiento') data del siglo XVIII, definido por Robert Vischer (citado en Davis, 1996) como sentirse dentro de la otra persona, por lo que ya en sus inicios parecía estar conectada con la capacidad o cualidad de ser hábil en ponerse en el lugar del otro.

Incluso, con anterioridad, filósofos y pensadores aludieron a la importancia de ser empáticos, compasivos y serviciales con un fin ciudadano (Fernández-Pinto et al., 2008). Posteriormente, Titchener (discípulo fiel de Wundt) en 1909 definió la Empatía (del griego *empathia*: em- 'en' + *pathos* 'sentimiento') como un proceso de sentirnos dentro de los objetos, humanizándolos. Asimismo *attendere* que significa “estirarse hacia” se encuentra en la base de la empatía, es decir, en la capacidad de centrarse en los demás (Rodríguez y Reverté, 2020).

Haciendo un recorrido histórico terminológico, hemos de tener presente que hasta los años 80, diversos investigadores han aportado cuantiosas definiciones de este

concepto, bien desde una perspectiva cognitiva o afectiva, pero sin llegar a un real consenso. Entre ellas, destacar que, uno de los fundadores de la perspectiva cognitiva de la Empatía fue Köhler, que afirmó que esta alude a la capacidad de entender los sentimientos y emociones de los demás; seguido por Fenichel, que alude a la identificación situacional con el otro (citados en Davis, 1996).

Otro de los grandes logros o avances en esta misma línea, fue la aparición del término de “roletalking” (adopción de perspectivas) desarrollado por Dymond (1949), el cual Hogan (1969) tomó de base para explicar la Empatía como una habilidad metarrepresentativa en la que una persona es capaz de descifrar qué es lo que pasa por la mente del otro (Fernández-Pinto et al., 2008).

Esta perspectiva actualmente se asocia con investigaciones que afirman que las personas que tienen dificultad para entender los estados mentales ajenos y carencias en la teoría de la mente se asocian con trastornos de conducta (TC) y rasgos insensibles-no emocionales (Milone et al., 2019; Zych et al., 2019), así como con el trastorno del espectro autista (TEA) (Elliot et al., 2006; Preti et al., 2011; Sharmay-Tsoory et al. 2005; Vellante et al., 2013).

En este contexto hemos de hacer alusión a las neuronas espejo, las cuales: “permiten entender y comprender las emociones del otro haciéndonos sentir lo que siente” (Celdrán y Ferrandíz, 2012, p. 135). Esto se justifica en que cuando las neuronas espejo fallan, hoy somos incapaces de entender el mundo emocional de los demás, llegando a poder dañarlas sin ni siquiera afectarnos. Por lo cual, el trabajo de la Empatía es fundamental para prevenir situaciones conflictivas en cualquier contexto social y así favorecer una interacción social adaptativa (Cobos et al., 2016; Moya-Abiol et al., 2010).

De este modo, se intuye que, respecto a la evolución terminológica del concepto de Empatía, inicialmente la mayoría de estudiosos dedicados a este campo se centran principalmente en la visión cognitiva, que está estrechamente relacionada con el constructo de teoría de la mente de Gallagher y Frith (2003). Se describe como la capacidad de explicar y predecir las acciones propias y ajenas mediante la conexión de tales comportamientos con procesos mentales independientes.



Será a finales de los 60 cuando empieza a aparecer el cambio de perspectiva empática cognitiva, hacia una más afectiva. Entre los primeros estudiosos citamos a Stotland (1969), que definió la Empatía como la reacción emocional que percibe un agente externo de otra persona a la que observa.

Uno de los grandes hitos y progresos hacia el cambio de perspectiva de la Empatía, dirigida al campo afectivo, sería la de Wispe en 1978, el cual consideró importante incluir los estados emocionales dentro del concepto de Empatía. Término que más tarde sería acuñado como *symhedonia* por Royzman y Rozin (2006).

Por su parte, Batson (1991) da un paso más allá y deja de lado la Empatía desde su visión cognitiva. Explicándola como emociones de compasión que siente una persona hacia otra ante estímulos concretos (perspectiva situacional de la empatía). Además, en esta línea encontramos la llamada “triada de la empatía” que hace alusión a los tres tipos de empatía que poseen los buenos líderes. Es decir, a parte de la empatía afectiva y cognitiva, encontramos el interés empático, definido como: “la capacidad de entender lo que la otra persona necesita de ti” (Rodríguez y Reverté, 2020, p. 4).

En suma, la Empatía cognitiva puede definirse cómo la representación interna o comprensión de la experiencia emocional de las personas que nos rodean (toma de perspectiva mental) y la forma en la que se interfiere en sus sentimientos; mientras que la Empatía afectiva hace alusión al compartir las expresiones emocionales (faciales, corporales o vocales) de los demás (Barlińska et al., 2018; Blair, 2005; Olderbak y Wilhelm, 2017).

Finalmente, antes de pasar al enfoque integrador de este constructo, hemos de tener presente que, desde el ámbito de investigación de la neurobiología, se cree que los sistemas cerebrales implicados en cada uno de los tipos de Empatía son diferentes. Es decir, para la Empatía afectiva se activa la circunvolución frontal inferior y el lóbulo parietal inferior; mientras que en la Empatía cognitiva son necesarios la corteza prefrontal ventromedial, el lóbulo temporal medial y la unión temporoparietal (Shamay-Tsoory, 2011).

### 2.1.2. Enfoque integrador de la Empatía y su relación con la Inteligencia Emocional

A partir de aquí, y teniendo en cuenta que inicialmente, hasta que se añadió la perspectiva afectiva en los sesenta, sin conexión alguna con la anterior, la empatía fue tratada exclusivamente desde una visión cognitiva, sería en los ochenta cuando Davis, ofreció un giro en esta perspectiva, abordándola de un modo integrador. En ella los aspectos cognitivos y afectivos se relacionaban en un mismo constructo multidimensional.

En este momento, dicho investigador también propondrá un instrumento de evaluación, llamado Interpersonal Reactivity Index (IRI) que se compone de 4 dimensiones, dos cognitivas:

- Fantasía: tendencia a identificarse o transponerse en los sentimientos de personajes irreales de obras de arte.
- Adopción de Perspectivas: asumir las perspectivas de otras personas en su vida cotidiana.

Y dos afectivas:

- Angustia empática: reacciones emocionales hacia los sentimientos de malestar e incomodidad de los demás en determinadas situaciones.
- Aflicción Personal: asumir los puntos de vista de otras personas en sus interacciones cotidianas; propensión a sentir calidez, simpatía y cariño por los demás.

Sería en 1996, cuando Davis elaborara el llamado modelo organizacional (primer marco teórico de la Empatía desde un enfoque integrador) que, aunque tuviese diversas carencias de relación unidireccional entre los elementos, es reconocible su gran aportación en cuanto a tratar de combinar lo afectivo y cognitivo en un mismo concepto. Este tiene en cuenta las características personales de quien empatiza, pero no de la persona hacia la que se siente esa Empatía.

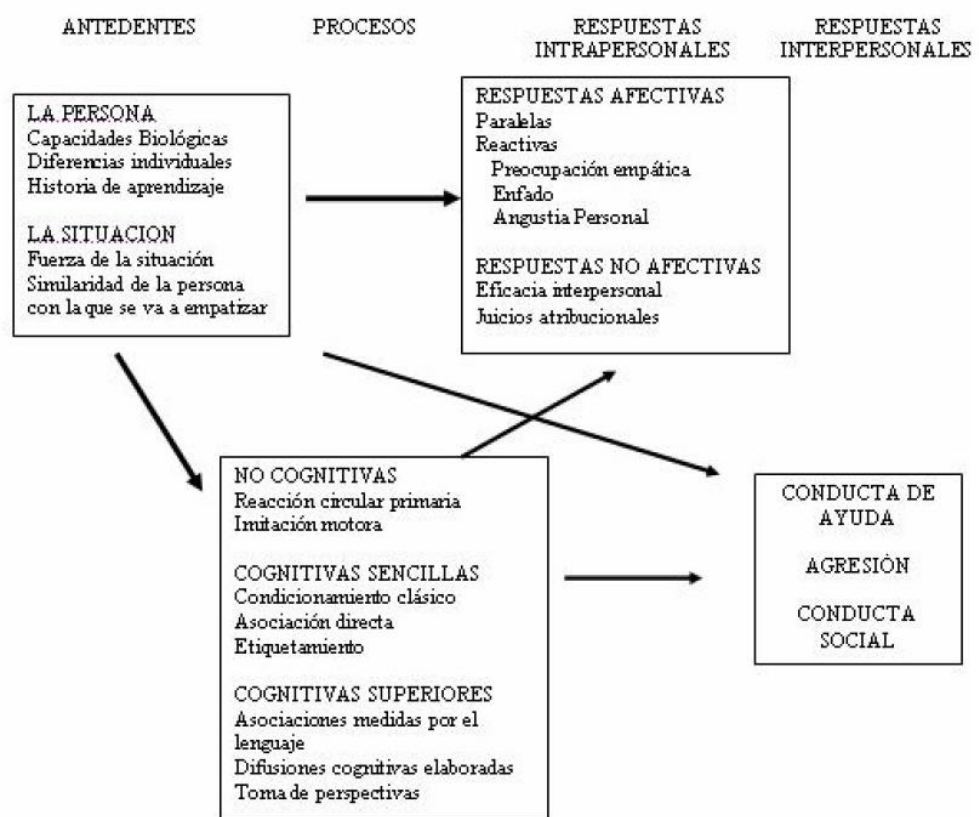
Además, su definición es una de las más apropiadas aun hoy día, concretada como,

“la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (Davis, 1996, p. 272).

A continuación, en la siguiente figura se puede observar los elementos de los que consta su modelo.

**Figura 6**

*Modelo organizacional de Davis*



Nota. Davis (1996, p.13).

Fue en los 90 cuando aparecería una nueva visión de la Empatía, la situacional, abordada por Salovey y Mayer (1990), señalando que “la Empatía requiere la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas e implica no sólo actitudes sino también habilidades o competencias bien definidas” (Fernández-Pinto et al., 2008, p. 285). Estos autores, que realmente lograron una mayor atención con su

modelo presentado en 1997, fueron posicionando la investigación de la empatía dentro de la IE durante todo este tiempo. Afirman que las personas con una IE elevada son mejores no sólo para reconocer, comprender y controlar sus propias emociones, sino también para reconocer, comprender y controlar las de los demás.

Según De Waal (2008) en la propia conceptualización de la Empatía, entendida como una categoría superior, se incluyen otras subcategorías relacionadas como son, la simpatía, la actitud de ayuda a los demás, el contagio emocional o la toma de perspectiva empática.

Resumidamente y conectando con el punto anterior, parece evidente que Empatía e IE hayan ido de la mano desde la aparición de los primeros modelos de estudio de este tipo de inteligencia que tiene en cuenta el ámbito más afectivo y sentimental. No obstante, tal y como señalan Salovey y Mayer (citado en Fernández-Pinto et al., 2008), “estos modelos limitan la definición de dicho constructo, puesto que sólo contemplan la Empatía como una habilidad o capacidad de tipo cognitivo, obviando su aspecto emocional” (p. 287).

En otras palabras, Empatía y Emoción no pueden entenderse de un modo aislado, ya que:

No se refiere sólo al estudio de lo que otra persona piense o sienta, sino a qué ocurre cuando se experimenta una reacción emocional determinada, que ha sido provocada por la emoción de otra persona, con el fin de comprenderla, predecir el comportamiento y conectar con ella, [...] se trata de sintonizar, de una manera espontánea y natural, con los pensamientos y sentimientos de otra persona, [...] de leer la atmósfera que rodea a la gente. (Castillo, 2012, p. 11).

En este sentido, se aprecia la vinculación directa entre Emoción y Empatía, pero a su misma vez, ambos conceptos muestran conexión con el tipo de expresión conductual social que expresa una persona. Es decir, no se puede entender la Empatía de un modo alejado a lo social, ya que esta es propiamente el adhesivo de las relaciones interpersonales humanas, puesto que, si mostramos mayor capacidad empática, consecuentemente podremos detectar las necesidades, preocupaciones, alegrías y emociones del otro.

Por todo ello, se deduce que una persona con alta Empatía es la que simpatiza con los demás, la que ve en el otro sus sentimientos y trata de enfocar su lenguaje para sintonizar con sus emociones y pensamientos (Castillo, 2012). Esto mismo tiene que ver con el concepto de sensibilidad no verbal, definida por Riggio y Darioly (2016, p. 589) como: “la capacidad de las personas para leer y decodificar las señales no verbales de los demás y, lo que es más importante, la capacidad de interpretar correctamente el significado de esas señales”; siendo esta otra capacidad la que más se relaciona con la comunicación empática (Blanch-Hartigan, 2011).

Un ejemplo clave y pionero que ha investigado la relación entre IE, Empatía y sensibilidad no verbal es el estudio de Fernández-Abascal y Martín-Díaz (2019) en el que concluyen que (p.18): “los dominios específicos de la IE que mejor predicen cada uno de los aspectos de la Empatía son el factor emocionalidad, el factor autocontrol y la atención”. Con respecto a la relación con la sensibilidad emocional: “muy pocas dimensiones de la IE predijeron la sensibilidad no verbal, y la atención obtuvo el mejor resultado” (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2019, p. 1).

Desde este enfoque que parte de la psicología social, aquella que explica nuestra conducta empática como seres sociales, se pueden observar que hay diversidad de ópticas en cuanto a si actuamos con Empatía por propia motivación intrínseca o extrínseca (Fernández-Pinto et al., 2008). Es decir, si nos comportamos de ese modo porque aflora desde nuestras creencias personales o si de lo contrario, se hace de forma egoísta, buscando el premio material o inmaterial, como reconocimiento de nuestra conducta (Cialdini et al., 1981).

Algunas de las conclusiones a las que se llegó, es que, a causa de nuestra propia naturaleza social, solemos sentir ternura hacia el otro, sea de la especie que sea, humana o no (Batson et al., 2005). Además, muchas investigaciones psicosociales teóricas y empíricas señalan que el contagio social es realmente un tipo de Empatía, la más primitiva expresión verbal y no verbal que tiene como fin darse a entender y comprender al otro (Hatfield et al., 1994). Incluso, llegado a ser comprendido como un reflejo primitivo que los infantes tienen desde sus primeros años de edad (Hoffman, 1982).

Por todo lo expuesto, entendemos que, ambos constructos (IE y Empatía) son distintos pero interdependientes. Existiendo incluso tres tipos de relación expuestas por Olderbak y Wilhelm (2017):

- La autopercepción emocional permite una conexión con la Empatía afectiva y/o cognitiva.
- La percepción empática y emocional están supeditadas e integradas en el gran constructo de la IE.
- La percepción emocional está supeditada e integrada en los dos grandes constructos: IE y Empatía.

En este sentido, por ejemplo, Petrides y Furnham (2001) han identificado el manejo emocional de los demás y la competencia empática como rasgos componentes claves de la IE. Asimismo, Petrides et al. (2004) expusieron que en bastantes modelos de IE rasgo incluyen habilidades tales como la Empatía, la relación interpersonal o aspectos relacionados con el afecto.

Finalmente, advertir que, tras la expuesta conexión entre Empatía e IE, se puede concluir que según las declaraciones de Seligman (2002), la habilidad emocional que posee una persona tiene enlace directo con su procesamiento empático a la hora de conectar con las diversas situaciones sociales. Por lo que una persona que expresa emociones positivas como la alegría, tendrá más Empatía; mientras que las que sientan ira o enfado se mostrarán más reticentes.

Numerosos estudios en este ámbito confirman que existen relaciones positivas entre los distintos rasgos de la IE rasgo (Claridad y Reparación) y los elementos de empatía, a excepción del Malestar Personal; que correlaciona positivamente con Atención emocional, llevando a producir situaciones como el *Burnout* que son opuestos al bienestar emocional (p.e. Augusto et al., 2009; Fernández y Extremera, 2004; Porras et al., 2020).

Sin embargo, en otros estudios se hallaron resultados distintos, donde Atención emocional correlacionaba significativamente y de forma positiva con Empatía global; mientras que Claridad y Reparación mostraban baja correlación con Estrés empático

(p.e., Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gorostiaga y Soroa, 2014; López-Pérez et al., 2008).

### 2.1.3. Evaluación de la Empatía: principales instrumentos de medida

Una vez vistos los orígenes y la evolución terminológica del constructo empático, se aprecia en la literatura existente que hay numerosos instrumentos y escalas para evaluar el nivel de Empatía afectiva, cognitiva, aquella entendida desde una perspectiva integral y la situacional.

A continuación, se pasará a explicar los cuestionarios más relevantes de cada enfoque, todos ellos explicados por Fernández-Pinto et al. (2008).

#### ▪ Visión cognitiva de la Empatía

Respecto a la primera escala dentro de esta perspectiva encontramos la de Dymond (1949) llamado *Dymond Rating Test of Insight and Empathy*, esta se compone de 24 ítems y dos subescalas. Su consistencia interna es adecuada siendo el Alpha de Cronbach de .82. Los cuestionarios empleados para validar el instrumento han sido el *TAT* y *WAIS*.

En segunda instancia, Hogan (1969) presentó su escala denominada *Hogan Empathy Scale (EM)*. Ésta mejoró a la anterior, teniendo un Alpha de Cronbach de .94 y reduciendo el gasto temporal de distribución. Se compone de 64 ítems, 3 subescalas y los cuestionarios empleados para validar el instrumento han sido el *MMPI* y *Escalas de Personalidad*.

#### ▪ Visión afectiva de la Empatía

Pasando a la visión afectiva, entre las escalas más destacadas encontramos la de Mehrabian y Epstein (1972), denominada *QMEE (Questionnaire Measure of Emotional Empathy)*. Posee un Alpha de Cronbach de .84, 33 ítems y 8 subescalas, debiendo ser mejoradas algunas de ellas por ser excesivamente similares.

En 1996, Mehrabian mejoró la consistencia interna de la escala anterior en la

denominada *Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*. Esta alcanzó un Alpha de Cronbach de .87, y además se redujeron 3 de sus ítems.

En tercer lugar, encontramos el *Measure of Emotional Empathy* de Caruso y Mayer (1998). Cuenta con adecuada fiabilidad (un Alpha de Cronbach de .88) siendo menor en algunas subescalas como la de Contagio emocional. En total tiene 30 ítems y 6 subescalas; siendo el cuestionario que validó el instrumento el *QMEE*.

#### ▪ **Visión integradora de la Empatía**

Centrándonos en la visión integradora de la Empatía, encontramos otros tres cuestionarios importantes.

El primero a citar en orden temporal es el *Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)* de Davis (1980) y su adaptación española de Pérez-Albéniz et al. (2003). Este presenta una óptima fiabilidad. Tiene 28 ítems, 4 subescalas, y los cuestionarios empleados para validar el instrumento fueron el *QMEE* y el *EM*.

Por otro lado, entre los más relevantes dentro de esta visión, aquella que afronta una perspectiva multidimensional, sobresalen, por un lado, la escala *Empathy Quotient (EQ)* de Baron-Cohen y Weelbright (2004) que hace referencia a tres subescalas: la Cognitiva, la Reactividad emocional y la relativa a Habilidades sociales. Tiene 28 ítems y un Alpha de Cronbach de .85.

Y, por otro lado, el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (López-Pérez et al., 2008). Esta última es una de las más fiables y completas, ya que tal y como señalan Fernández-Pinto et al. (2008), “dentro de las facetas emocionales tiene en cuenta la Empatía como respuesta emocional positiva ante un suceso vicario positivo, aspecto no contemplado previamente en otras escalas de Empatía” (p. 288). Esta fue la escala escogida para el estudio 1 para medir la Empatía cognitiva y afectiva de los docentes y futuros maestros. Posee un Alpha de Cronbach de .86; tiene 33 ítems y 4 subescalas (dos afectivas y dos cognitivas). Los cuestionarios empleados para validar el instrumento fueron el *QMEE* y el *IRI*.

#### ▪ **Visión situacional de la Empatía**

Finalmente, en cuanto a las escalas de medida que explican la Empatía desde una



perspectiva situacional encontramos como destacables, por un lado, la *Escala de Empatía e Identificación con los personajes* de Igartua y Páez (1998). Se compone de 17 ítems y 7 subescalas. Su consistencia interna es adecuada siendo el Alpha de Cronbach de .89.

Otra escala dentro de esta perspectiva sería el *Índice Español de Empatía* (Oceja y Jiménez, 2007). En ella los sujetos deben responder a 25 estímulos de contenido emocional anteriormente mostrados. Posee un Alpha de Cronbach de .9.

## **2.2. Aportaciones y evidencias desde diferentes campos**

### **2.2.1. Hallazgos desde el campo de la Neurociencia**

En primer lugar, uno de los grandes descubrimientos dentro de la perspectiva neuropsicológica es que existe una cierta contrariedad sobre cuáles son las áreas cerebrales implicadas en la Empatía (Fernández-Pinto et al., 2008). Por un lado, podemos encontrar el estudio de Eslinger (1998) que concluyó que los sistemas cerebrales implicados en la Empatía afectiva y cognitiva eran distintos; siendo la corteza prefrontal la principal encargada del procesamiento empático. Este autor establece que el área cerebral mayormente implicada en la Empatía afectiva sería la región orbitofrontal; mientras que para la Empatía cognitiva sería la región frontal dorsolateral.

Por otra parte, y en contraposición con las afirmaciones de Eslinger, otros investigadores localizan la Empatía afectiva en la región dorsolateral y cognitiva en la región orbitofrontal (Jessimer y Markham, 1997; Sharmay-Tsoory et al., 2005). Mientras que Frith y Frith (2003) añaden que, el córtex prefrontal medial es principalmente donde se producen las conexiones empáticas a nivel cognitivo.

No obstante, sobre lo que no hay duda es sobre los cambios hormonales producidos en el momento de la activación empática (Rojas, 2021). Nos referimos a la activación de la oxitocina (signo bioquímico de la empatía) que sería lo contrario al

cortisol (hormona del estrés) ya que cuando una persona siente estrés crónico o malestar será incapaz, hormonalmente, de empatizar con alguien.

En relación con la expresada distinción entre Empatía afectiva y cognitiva, encontramos también diversos estudios que afirman que existen diferencias en función al género. Concretamente, numerosos estudios han demostrado que las mujeres suelen obtener mejores resultados en las pruebas de empatía afectiva; y los hombres en Empatía cognitiva (p.e. Davis, 1980; Eisenberg y Lennon, 1983; Hoffman, 1977; Ickes, 2006). Por otra parte, en cuanto al género también existen diversas investigaciones que en general informan de que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en las pruebas de empatía (p.e. Carlo et al., 1999; Clarke et al., 2016; Eisenberg y Lennon, 1983; Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2019; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Mestre et al., 2004; Rose y Rudolph, 2006; Wright y Skagerberg, 2012).

Otro de los grandes hallazgos a destacar en este campo son las neuronas espejo o especulares, las cuales permiten reconocer y comprender las acciones motrices de los demás, dándoles un significado de conducta interpersonal. Estas son el prelude de la capacidad empática (Rizzolatti y Singaglia, 2006). Además, como bien se conoce, permiten que los menores aprendan por imitación, lo cual es básico a tener en cuenta desde el campo educativo.

En este sentido y tal y como indican Bisquerra et al. (2015), hoy en día es indiscutible la fundamentación neurobiológica que posee el constructo de IE, así como el de Empatía, a causa de las contundentes aportaciones científicas y educativas que se tienen acerca de la correlación directa entre cerebro y emoción.

No obstante, aunque ya desde la época de los 90, calificada como década del cerebro, se estableciesen fuertes nociones a nivel teórico, es aún largo el recorrido práctico y de la aplicación real en el contexto educativo el que se debe realizar. Todo ello con el fin de corroborar estos saberes que permiten investigar el porqué de las acciones y capacidades humanas a través de la indagación de la mente.

Históricamente, el español Juan Huarte es considerado el padre de la neuropsicología, ya que permitió conectar la razón y emoción del hombre con su

constitución neuronal (Martínez y Martín-Araguz, 2004). Sin embargo, una de las más señaladas contribuciones en este enfoque es la de Premack y Woodruff (1978), los cuales son los precursores del concepto de la teoría de la mente, definida por Tirapu et al. (2007, p. 479) como:

Habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Desde este punto de vista, este concepto se refiere a una habilidad ‘heterometacognitiva’, ya que hacemos referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento.

Esta teoría representa un gran hito dentro de la concepción neuronal de nuestros comportamientos y su conexión cognitiva y emocional, así como en cuanto al término de cognición social, ya que afirma que solo ciertas especies como chimpancés (tal y como reflejan los experimentos llevados a cabo) y los humanos, son capaces de reconocer el estado mental de los demás, habilidad metacognitiva que une estados emocionales y cognitivos. Además, según indican Tirapu et al. (2007), abarca la aptitud de “interpretación de emociones básicas, la capacidad de captar el discurso metafórico, las mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de la mirada o la cognición social y la Empatía” (p. 484). Por lo que nuevamente, parece evidente la existencia del binomio cognición-emoción en cuanto a la predicción del comportamiento social.

A causa de esta nueva corriente, focalizada en el estudio del cerebro a la hora de hacer frente a los nuevos retos educativos, se han hecho muchos avances respecto a la comprensión de la IE de los discentes y docentes (tal y como veremos en el próximo capítulo teórico). Todo ello, a raíz de la preocupación de psicólogos y psicopedagogos en cuanto a saber abordar un tipo de enseñanza de calidad que aglutine todos los saberes que se poseen sobre un tipo de enseñanza basada en el método científico, la cual tiene apenas una veintena de años, gracias a los avances tecnológicos que se tienen para dicho estudio (Pérez-González, 2017).

Este relativamente nuevo planteamiento de la educación, se denomina Neuroeducación, definida como un campo abierto de estudio que aglutina conceptos

neurobiológicos y cognitivos básicos como son la emoción, la atención y la curiosidad dentro del proceso de E-A. Por tanto, se trata de una rama que pretende mejorar la preparación docente y modificar la forma de pensar de los educadores, adaptándola a los diferentes ciclos de maduración cerebral del alumnado (Mora, 2017).

La Neuroeducación es una disciplina entendida como una correlación directa entre mente, cerebro y educación (Tokuhama-Espinosa, 2010) y fundamentada en “el principio según el cual todo proceso de aprendizaje conlleva en sí mismo un cambio en el cerebro, en cuanto a que nuestras redes neuronales se ven afectadas por dichas modificaciones” (Di Gesù y Seminiara, 2012, p. 7).

Asimismo, según Mora (2017), “aprender, en términos neurobiológicos, es cambiar el cerebro” (p. 213). De este modo, se hace una llamada de atención a los docentes, como principales profesionales de la enseñanza sobre la importancia de conocer cómo funciona el cerebro, cómo se procesa la información sensorial y las funciones tanto cognitivas como emocionales, puesto que, “el binomio cardinal e indisoluble cognición-emoción nos lleva a concebir que no hay razón sin emoción [...] indispensable para entender la esencia de lo que es enseñar y aprender” (Mora, 2017, p. 46).

Seguidamente, continuaremos estudiando las evidencias actuales que hay sobre la Empatía tanto a nivel psicológico como educativo.

### **2.2.2. Hallazgos desde el campo psicológico y clínico**

Analizar las diferencias de empatía basadas en la personalidad, así como examinar, desde una perspectiva psico-clínica, los rasgos empáticos que contienen determinadas enfermedades, son otros dos grandes propósitos de la investigación sobre el concepto de empatía.

En cuanto a los patrones de rasgos de personalidad se ha observado la existencia de correlaciones positivas entre Empatía y neuroticismo (Fernández y López, 2007); así como entre este último y la angustia personal (Eisenberg et al., 1991), que conlleva sentimientos de ansiedad y preocupación generalizada.

Por tanto, siguiendo a Fernández-Pinto et al. (2008) quizás la angustia personal no se trate de un componente indispensable para este constructo empático, ya que es la expresión negativa de la Empatía. Consiste en una sobreimplicación emocional que deriva en malestar emocional; siendo lo opuesto, la compasión. De hecho, según diversas investigaciones como aquella realizada por Jonathan Haidt en Nueva York, cuanto más compasivo sea un líder, más admiración y respeto recibirá (Rodríguez y Reverté, 2020).

Eisenberg y Fabes (1990) exponen que las diferencias empáticas en la personalidad dependen de la intensidad emocional, en la cual influyen tanto factores ambientales como genéticos. Por ello, aquellas personas que posean menor capacidad de regulación emocional, tenderán a mostrar mayor intensidad en sus sentimientos y por tanto, mayor angustia emocional.

En este sentido, hemos de tener presente aquellos estudios centrados en la vivencia de las personas que tienen Empatía altísima tales como el de Leonard y Willig (2020). En su investigación concluyen que, para que la Empatía sea una habilidad adaptativa a las situaciones vitales cotidianas, es fundamental promover estrategias de regulación emocional que permitan fijar límites claros y así evitar la citada angustia y preocupación empática, que es lo que suelen experimentar las personas con muy alta Empatía.

Por contraposición, aquellas personas con déficits empáticos pueden asociarse a determinados trastornos mentales o del neurodesarrollo (Sesso et al., 2021). Algunos de ellos serían los trastornos de conducta (Milone et al., 2019), el trastorno del espectro autista, síndrome de Asperger (Sharmay-Tsoory et al., 2005), el déficit de atención (Rüfenacht et al., 2019; Schwenck et al., 2011), los rasgos insensibles no emocionales, el trastorno de la personalidad antisocial (Zych et al., 2019), la anorexia nerviosa (Batista et al., 2018; Kerr-Gaffney et al., 2019) o el trastorno límite de la personalidad (personas incapaces de identificar sus emociones y de los demás por el descontrol de impulsos) (Rojas, 2021).

Del mismo modo, Smith (2006), afirmó que aquellas personas con autismo y alguna psicopatía, suelen presentar trastornos por déficit de Empatía cognitiva y/o

trastornos por déficit de Empatía afectiva; mientras que aquellas personas con esquizofrenia o síndrome de Williams se asocian con los trastornos de déficit general de Empatía y/o aquellos trastornos de exceso de empatía general que implica alteraciones en las funciones ejecutivas (Sharmay-Tsoory et al., 2007).

A su vez, dentro del ámbito clínico determinadas investigaciones también asocian la falta de empatía con la denominada tríada oscura. Esta incluye el maquiavelismo, la psicopatía y el narcisismo. Esto se justifica en que este tipo de rasgos impiden percibir y comprender los estados emocionales del otro (Hepper et al., 2014; Heym et al., 2020; Jonason y Krause, 2013; Ritter et al., 2011; Szabó y Bereczkei, 2017).

Además, este tipo de rasgos oscuros correlacionan con conductas mayormente agresivas, especialmente en aquellos trastornos que presentan carencia en Empatía cognitiva (Heym et al., 2019). Por contraposición, una alta capacidad de Empatía emocional o afectiva se relaciona con trastornos depresivos debidos a la autocrítica severa que exponen este tipo de personas (Schreiter et al., 2013).

Por todo lo expuesto, se aprecia que el estudio de la Empatía es especialmente significativo en la investigación profunda de los perfiles con trastornos mentales; motivo por el cual los profesionales de la salud mental deben incorporar terapias de diagnóstico y trabajo empático.

Otro aspecto necesario por analizar desde el punto de vista psicológico es aquel que estudia si las personas de forma natural son empáticas o si de lo contrario, tienden a evitar esta conducta. En este contexto, existen dos tipos de versiones:

- Los que defienden que la Empatía tiene un motivo social intrínseco (perspectiva psicosocial) y que por tanto las personas de forma automática sienten un contagio emocional con los que los rodean (p.e. Batson, 1991; Hatfield et al., 1994).
- Los que apuestan porque la Empatía solo se muestra con un fin egoísta, ayudar a los demás para sentirse bien consigo mismo (p.e. Cialdini et al., 1981).

Uno de los estudios más significativos en este ámbito es el de Cameron et al.

(2019). Se trata de una investigación que incluyó 11 estudios y un metaanálisis en el que se analizan las causas y situaciones en las que las personas evitan la Empatía por los costos que implica.

Por una parte, encontramos determinados estudios que afirman que las personas evitan mostrar Empatía cuando esta supone un coste económico o temporal (Andreoni et al., 2017; Cameron y Payne, 2011), así como emocional, como lo es el sentimiento de angustia (Cameron et al., 2016). Mientras que la investigación de Cameron et al. (2019) expone que la causa principal de su evitación son los costos cognitivos, los cuales parecen ser menores cuando la persona con la que empatizamos es familiar o de un contexto social cercano.

Tal y como demuestran numerosas investigaciones neurocientíficas, las personas, ante la posibilidad de escoger, evitan el esfuerzo cuando no existe una alta recompensa (Apps et al., 2015; Inzlicht et al., 2018; Kurzban, 2016). La Empatía requiere un esfuerzo mental y/o físico para satisfacer las necesidades del otro, lo cual implica que sea cognitivamente costosa y que, por tanto, la mayoría de personas tienda a evitarla. Concretamente, las causas que la hacen cognitivamente costosa según Cameron et al. (2019) son: la incertidumbre sobre lo que sienten los demás, el riesgo a cometer fallos durante el momento de ayuda (Dunn et al., 2017) y la ineficacia sentida para llevar a cabo la acción empática de forma óptima.

Estos hallazgos en cierto modo, implican una perspectiva social negativa, ya que como bien sabemos, la Empatía es una capacidad necesaria desde el punto de vista ciudadano ya que favorece la comunicación, la cooperación, la prosocialidad y el apoyo. Por lo que su evitación conductual implica la presunción de una sociedad ciertamente egoísta.

Entre las soluciones que se plantean por Cameron et al. (2019) encontramos: hacer que los tiempos de empatizar sean más breves; evitar la creencia del sentimiento de culpa sobre la persona que empatiza (por no parecer lo suficientemente útil su ayuda) para que su predisposición aflore de forma más natural; o premiar de forma intrínseca la muestra de conductas empáticas.

### 2.2.3. Hallazgos desde el campo educativo y organizacional

A continuación, pasaremos a estudiar la importancia que tiene la Empatía en el ámbito educativo, más concretamente dentro de nuestros centros escolares y aulas. Esto se ve sustentado en que, aunque determinadas investigaciones afirman que una parte de la aparición empática depende de factores genéticos (Zaki, 2014), dos tercios de esta dependen de los factores ambientales y educativos (Garandeanu et al., 2021).

Como previamente se ha defendido, la Empatía promueve conductas prosociales que serán fundamentales especialmente entre los infantes y adolescentes, ya que es el momento en el que éstos están forjando su desarrollo personal. De esta manera y tal y como testifican determinados estudios, la Empatía previene la aparición de conductas agresivas (Dadds et al., 2012; Dijkstra y Gest, 2015; Feshback y Feshback, 1969; Mehrabian, 1997).

Dentro del ámbito escolar, el tipo de agresión más recurrente es el de las situaciones de acoso o bullying. Siguiendo a van Noorden et al. (2015) y Zych et al. (2019) la muestra de estas conductas tiene que ver en gran medida con la falta de empatía. Por todo ello, se presentan como fundamentales la promoción de programas educativos contra el acoso escolar, los cuales tienen entre sus objetivos el aumento de la conducta empática. Algunos de los más significativos son: Empathy (Schonert-Reichl et al., 2012), el programa MindUp (Schonert-Reichl y Lawlor, 2010), el programa PATHS (Domitrovich et al., 2007) o el programa antiacoso KiVa que se desarrolló en 2006 y se evaluó en Finlandia.

La aplicación de estos durante un periodo de tiempo considerable, nos aporta evidencias sobre cómo los acosadores suelen tener deficiencias en Empatía afectiva (van Noorden et al., 2015; Zych et al., 2019); mientras que según algunos estudios estos poseen alta Empatía cognitiva, la cual es utilizada con el fin de agredir a los más vulnerables de forma estratégica (Caravita et al., 2010). Además, hay evidencia de que estos alumnos con rasgos insensibles emocionalmente, presentan disfunciones en áreas cerebrales como la amígdala y la corteza orbitofrontal (Blair, 2013).

Entre los aspectos más significativos que han evidenciado la aplicación del



programa KiVa es que: es fundamental evitar dar popularidad al acosador a través de normas sociales dentro del aula; es importante crear normas que defiendan la conducta empática; el número de estudiantes por aula tiene repercusión en la aparición de situaciones de acoso, siendo peor en aquellos contextos con mayor ratio; la Empatía cognitiva tiene mayor dificultad de mejora tras la aplicación de programas educativos contra el bullying; la edad influye en la aparición de este tipo de conductas negativas, siendo la adolescencia en la que mayormente prima.

No obstante, a pesar de la importancia de aplicar este tipo de programas en nuestros centros escolares debido a las grandes ventajas derivadas de estos, hemos de tener presente a nivel empático que diversos estudios han señalado que, contrariamente a lo que se suele pensar, aquellas personas que han sufrido bullying o cualquier situación difícil, tienden a mostrar menos empatía hacia los demás (Ruttan et al., 2020). Estas personas no recuerdan lo compleja que fue esa situación, solo que lograron superarla. Este fenómeno se llama “Brecha de empatía” (Nordgren et al., 2006). Esto puede ser debido a que, tal y como señalan Mikulic y Crespi (2008) el estrés crónico provoca un estado de malestar generalizado, altos niveles de cortisol y, por tanto, deriva en conductas menos empáticas.

Para concluir este apartado también es preciso tener presente que la Empatía y el liderazgo han sido abordados en determinados estudios (Bell y Hall, 1954; Kellet et al., 2006). En este sentido, un buen líder no es solo el que exterioriza adecuadas conductas emocionales, sino también empáticas. Ya que a través de estas serán capaces de entender mejor las necesidades de los demás y así promover un entorno laboral más positivo y saludable. Esta situación es en sí misma compleja porque tal y como afirma Solomon (2020) estudios empíricos como el llevado a cabo por Dacher Keltner en California, demuestran que:

La gente que tiene poder sufre déficits de empatía en su capacidad de interpretar las emociones y en adaptar su conducta a las de otras personas. De hecho, es cierto que el poder puede cambiar la forma en que funciona el cerebro (p. 66).

En esta misma línea, y siguiendo las conclusiones expuestas por Dirks y Ferrin (2002) se ha de tener presente que las actitudes que manifiesta diariamente un líder

afectan a los comportamientos de su equipo de trabajo. Nuestros cerebros responden más positivamente y con seguridad ante aquellos jefes más empáticos, sensibles, compasivos y que manifiestan menos conductas de ira o violencia ante los fallos de sus miembros (Norman et al., 2014). Además, estos sentimientos negativos también repercuten a empeorar el trabajo cooperativo, la innovación y la creatividad (Goleman et al., 2016).

Algunas de las claves para actuar como un líder compasivo y empático según Rodríguez y Reverté (2020) son:

- Pararte a pensar y tomar perspectiva de la situación de conflicto.
- Situarte en el lugar del empleado.
- Saber perdonar y escuchar al otro con atención.

Seguidamente, pasaremos a explicar en el siguiente apartado la esencialidad de la Empatía dentro de las competencias de un docente, motivo por el cual hemos estudiado esta conducta dentro de nuestras muestras de estudio en la presente Tesis Doctoral.

## **2.3. La Empatía en la docencia**

### **2.3.1. Importancia empática en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje**

Son muchas las investigaciones que aseguran con exactitud que las emociones positivas, la curiosidad, la atención y un alto grado de motivación intrínseca promueven aprendizajes más duraderos. Esto conlleva que para promover un proceso de E-A más efectivo, necesario para construir futuras generaciones críticas y analíticas, los dos sistemas afectivo y cognitivo deben trabajar juntos (Marina, 2011).

Un estudio realizado en Suecia señaló la importancia de la práctica continuada y rutinaria del ejercicio físico para una mejora de la inteligencia global y verbal, el desarrollo del lenguaje y el razonamiento lógico matemático, ya que los resultados reflejaron que las personas que en su juventud habían seguido un ritmo de vida activo,

centrado en el deporte y buena alimentación, tenían mejores habilidades mentales gracias a la denominada reserva cognitiva (Mora, 2017).

Neurobiológicamente hablando, el ser humano posee un cerebro límbico y el tronco encefálico, con la corteza prefrontal (actos de juicio, creatividad, resolución de problemas, etc.), el hipocampo, el hipotálamo, la sustancia reticular ascendente y la amígdala, como principales componentes protagonistas de las respuestas emocionales del organismo (Di Gesù y Seminiara, 2012).

Además de todo ello, se conoce que el sistema límbico o emocional termina de madurar entre los 4 y 7 años, siendo en el periodo de los 0 a 5 años cuando más cantidad de sinapsis y plasticidad tiene, por lo que tener esto presente como educadores podrá evitar futuros problemas neurológicos y psicológicos.

Tal y como hemos visto previamente, abundantes estudios demuestran que la amígdala ocupa un lugar primario en el reconocimiento y expresión emocional y consecuentemente en la conducta prosocial, manifestando incluso que, personas con atrofia en dicha estructura cerebral, tienen cuantiosas dificultades especialmente en el reconocimiento de expresiones emocionales negativas y por lo tanto en la Empatía (Adolphs et al., 1995; Adolphs y Tranel, 1999; Torras et al., 2001).

Aparte, tal y como vimos en el apartado anterior, es conveniente remarcar que, tal y como declaran López-Pérez et al. (2008, p. 289):

La corteza prefrontal parece la principal área implicada en el procesamiento de la Empatía y la regulación del procesamiento empático: la región frontal dorsolateral estaría más especializada en la Empatía cognitiva, mientras que la región orbitofrontal lo estaría en la Empatía afectiva.

Otras de las investigaciones sobre la Empatía y su conexión neuronal, realzan el papel desempeñado por las neuronas espejo en reconocer y comprender lo que significan las expresiones faciales, lo que permite orientar las conductas sociales o interpersonales (Decety y Jackson, 2004; Rizzolatti y Singaglia, 2006).

También es fundamental el papel de la plasticidad del sistema nervioso, como propiedad que tiene nuestro cerebro de ser modificado en su estructura, en función del

tipo de experiencias de aprendizaje que este reciba. Por ello, se puede afirmar que, la educación tiene el poder de ser capaz de alterar la disposición de este, siendo algunos ejemplos de pedagogías óptimas: las que apuestan por fomentar el aprendizaje cooperativo; las que introducen moderadamente las nuevas tecnologías; o las que se preocupan por adaptarse al nivel madurativo del niño (Marina, 2011).

Dicha plasticidad alcanza a cada uno de los sistemas sensoriales y a otras funciones del sistema emocional como son los mecanismos implicados en la memoria, curiosidad, emoción, atención y Empatía que no logran su maduración hasta bien entrados los 4 años (Di Gesù y Seminiara, 2012). De hecho, hay una investigación empírica que afirma que es preciso tener muy en cuenta la plasticidad cerebral en estas edades para actuar de manera preventiva, ya que en alumnos de entre 4 y 7 años, tras aplicar con ellos un experimento específico de 5 días para mejorar la capacidad atencional, esta progresaba notablemente, incluso su CI.

Además, todos los pensamientos abstractos están cargados de emoción, ya que cada estímulo que se recibe será catalogado de manera positiva o negativa según las percepciones sensoriales que se obtengan (Mora, 2017). Del mismo modo, otra de las grandes evidencias clave a tener en cuenta en dicha activación emocional que debe hacerse de forma paralela a la cognitiva, es la de ofrecer un medio rico en estímulos, novedoso y atractivo, puesto que, tal y como declara Céspedes (2013, p.20):

Una emoción es un cambio interno pasajero que aparece en respuesta a los estímulos ambientales [...] un recién nacido experimenta un miedo extremo al cambiar de un ambiente cálido [...] por uno externo plagado de estímulos nuevos y desconocidos para él.

Por lo tanto, favorecer un clima estable y óptimo desde el nacimiento es uno de los pilares para una buena enseñanza y formación emocional, ya que hoy se recogen ciertos estudios empíricos centrados en analizar cómo el medio ambiente social y familiar afecta al desarrollo de un cerebro sano y normal:

La madre no solo actúa como modulador de los estados afectivos del niño, sino que regula también la producción por parte del niño de neurohormonas y hormonas que influyen en la activación de los sistemas genéticos que programan

el crecimiento estructural de las regiones del cerebro que son esenciales para el futuro desarrollo socioemocional del niño. La dopamina aumenta la transcripción de los genes que codifican el precursor de las endorfinas en la pituitaria y sirven para controlar el desarrollo posnatal y regular el crecimiento dendrítico. Los sentimientos positivos producidos por un buen apego son por esta razón importantes para el desarrollo neurobiológico del niño (Schoore, 2003, p. 10).

Siguiendo esta misma línea, la que apuesta por la importancia del medio estimulante en el momento de aprendizaje, se debe sopesar también, que la curiosidad es un foco necesario para la creación del conocimiento, ya que una investigación realizada mediante una resonancia magnética funcional, demuestra que los sujetos que “reflejan curiosidad ante estímulos nuevos del ambiente, activan áreas de recompensa y placer que los sustratos neuronales del aprendizaje (corteza prefrontal) y memoria explícita (hipocampo), lo refuerza el papel positivo de la curiosidad” (Mora, 2017, p. 80).

Asimismo, esta debe estar seguida por la atención, ya que donde haya estimulación y motivación, habrá curiosidad y, por lo tanto, mayor capacidad atencional. Esta es el puente que da paso al aprendizaje y al proceso de memorización, siendo aprender y memorizar una unidad neurobiológica que “cambia el cableado del cerebro, es decir las conexiones de sus neuronas” (Mora, 2017, p. 95). Así pues, el objetivo de la escuela actual debería enfocarse en despertar la curiosidad.

Varios estudios que justifican esta misma línea señalan que los docentes que inspiran, vuelven curiosos a los niños e incitan a seguir aprendiendo, destacan en habilidades socioemocionales y empáticas (Mora, 2017). Estos son aquellos que entablan situaciones de diálogo sobre los conceptos a trabajar, los que incitan a que los alumnos intervengan verbalmente, los que premian sus méritos, los que van más allá de lo que dicen los libros de texto y los que activan al alumno mediante estrategias de motivación intrínseca (Pérez-González, 2017). Así como los que tienen capacidad de comunicación, planifican metas, saben sus fortalezas y debilidades y ayudan a detectar las de los demás y en definitiva tienen alta IE y alta capacidad de liderazgo (Echart y Rodríguez, 2014).

Igualmente, tras abundantes estudios, se recoge que las cualidades de aquellos profesores considerados excelentes, son los que poseen las siguientes características: los que comprenden de forma intuitiva el aprendizaje humano; los que hacen atractivo el tema de estudio; los que conocen en profundidad la materia que imparten; los que están en constante formación; los que tratan a los estudiantes con el interés que se merecen; los que hacen ver a sus alumnos que parte de su éxito es por ellos; pero sobre todo, los que muestran habilidades empáticas y lucran emocionalmente sus clases (Bain, 2004).

Una vez resaltada la conexión entre ambiente estimulante y emocional, curiosidad, emoción y aprendizaje, es conveniente meditar que, para la adquisición de conocimientos abstractos y enrevesados, se precisa de más que un cúmulo de aprendizajes memorísticos, es decir, se requiere de una buena educación emocional (Mora, 2017).

Estas habilidades superiores son, “la capacidad de establecer soluciones a un problema novedoso llevando a cabo predicciones de las consecuencias a las que nos puede llevar cada una de las soluciones imaginadas” (Tirapu et al., 2007, p. 479). Para las cuales se precisan de actitudes de autocontrol emocional y concentración alta para aspirar al éxito en la conducta social. En resumen, los tres procesos cognitivos necesarios para alcanzar un buen rendimiento mental en tareas complejas son: atención, memoria de trabajo y funciones ejecutivas (Mora, 2017).

En cuanto a la repercusión de la conducta empática que debe poseer el docente, se ha visto que aquellos que presentan altos niveles de Empatía, también puntúan alto en habilidades sociales o demuestran un tipo de conducta prosocial (Garaigordobil, 2009; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Warden y Mackinnon, 2003). Además, suelen promover un estilo educativo basado en el aprendizaje cooperativo (Rumble et al., 2010), relativo a un enfoque de aula en el que, “profesores y profesoras asumen la tarea de capacitar a alumnos y alumnas para trabajar mediante la colaboración [...] mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua” (Armengol, 2002, p. 24).

La educación en valores debe acompañar a la Empatía, tanto cognitiva, como

emocional, ya que, según Mora (2017), algunos valores que según la Neuroeducación deben trabajarse en las aulas para lograr dicho objetivo son: puntualidad, cumplimiento de compromiso, individualidad, autosuficiencia, autocontrol, dominio emocional del lenguaje, ética, igualdad, justicia, felicidad, etc.

En este contexto, algunas de las aportaciones que ofrece Pérez-González (2017) sobre la gran significación y vínculo entre aprendizaje y cerebro, es que, con tan solo una hora de estimulación en cualquier campo, como puede ser el musical, se producen cambios cerebrales observables y físicos, por lo tanto, el nivel moldeable y plástico del cerebro es alucinante, el cual se configura en función del tipo de estímulos que recibe.

En otras palabras, cuando aprendemos algo, lo hacemos porque nuestro cerebro está cambiando. Pero, además, los cambios en el cerebro no solo vienen causados por la cantidad o el tipo de aprendizajes que se obtienen, sino también, por el tipo de emociones que se sienten en el transcurso de ese aprendizaje. Una demostración de ello es tal y como expresa Mora (2017), siguiendo los resultados de un estudio sobre la implicación emocional en el cerebro, es que una buena educación emocional e interacción social de los niños en el colegio con sus iguales, produce cambios en el nivel de atención y en procesamiento de pensamientos complejos abstractos. En dicho estudio se comparó los cerebros de niños que habían estado en orfanatos y los que habían llevado un desarrollo afectivo óptimo.

En la misma línea, Pérez-González (2017), indica que se observa que el cerebro segrega dopamina, tanto en situaciones de alta motivación, como cuando los sujetos están felices. Y esta provoca que se realice una tarea de manera más eficiente por el mayor nivel de atención que se provoca. Por lo que parece, nuevamente quedan hilados los conceptos de emoción, aprendizaje, funciones ejecutivas, motivación, curiosidad y atención.

Por lo tanto, la localización de la Empatía no puede quedar descontextualizada de determinadas regiones cerebrales en las que se ubican, como el córtex prefrontal que tiene total conexión con la expresión emocional y consecuentemente con la Empática (Bird et al., 2004; Blanke y Arzy, 2005).

En definitiva, se debe tener presente, desde el ámbito educativo que, a pesar de

que existan emociones positivas (agradables, que las deseamos sentir) y negativas (desagradables, que deseamos no sentir las o preferimos evitarlas). No sería correcto interpretar que las emociones positivas son las únicas buenas o adaptativas y que las negativas son malas o desadaptativas; ya que la culpa, la tristeza, el asco, la aversión e incluso el miedo son emociones también necesarias que debemos permitir que sientan los infantes. La clave del mundo educativo emocional es el saber enseñar a sentir y expresar las emociones adecuadas, en el momento preciso, a la intensidad apropiada.

### **2.3.2. Necesidad de formación empática pedagógica**

En línea con lo previamente expuesto, asumimos que la empatía es una estrategia fundamental para favorecer el desarrollo integral del alumnado de cualquier etapa educativa. Esto ya fue defendido por Repetto (1977), afirmando que para favorecer el desarrollo personal y social es prioritario organizar un ambiente educativo positivo y empático, donde el alumno se sienta cómodo y aceptado.

De hecho, según Goleman (1995) las carencias emocionales y empáticas infantiles provocan efectos muy perjudiciales en la etapa adulta. En este contexto, la institución escolar y más concretamente, los educadores cobran un papel esencial en la promoción de conductas como la comprensión empática, el diálogo, la compasión, la cordialidad, el encuentro o las relaciones interpersonales positivas.

Esto deriva en la construcción de la llamada “alianza educativa” (Martínez-Otero, 2007) que evitará la aparición de conductas agresivas (Björkqvist et al., 2005; Carnicer y Calderón, 2014; Mestre et al., 2002) e incrementará las conductas prosociales y de popularidad social (Lockwood et al., 2014; Vitaglione y Barnett, 2003) a través de la promoción de los valores morales (Rodríguez-Saltos et al., 2020).

Por lo cual y siguiendo el estudio de López-Pérez et al. (2008) observamos que la empatía es un constructo que se puede evaluar independientemente (aunque en numerosas ocasiones se ha visto incluso en constructos como el de la IE y sus modelos). Sin embargo, todavía hoy en día, existe una gran carencia respecto a la



evaluación del rendimiento empático en docentes y futuros maestros en formación (López-Pérez et al., 2008; Segarra et al., 2016).

Todo ello a pesar de la suficiente evidencia existente sobre la importancia que posee la empatía en disciplinas que tienen un componente principalmente social, por el trabajo directo con personas (Berg et al., 2008; Forrester et al., 2008; Green y Christensen, 2006; Mishara et al., 2007). Justificado en que, será fundamental alcanzar una buena gestión empática con el fin de evitar llegar a la fatiga por compasión o hiperempatía que generará ansiedad, malestar emocional y problemas de conexión emocional con sus familiares por dicho agotamiento (Waytz, 2020).

En cuanto a este proceso evaluativo de la empatía pedagógica, es preciso tener presente las recomendaciones dadas por López-Pérez et al. (2008, p. 29), los cuales exponen las puntuaciones aproximadas para alcanzar un perfil empático ideal docente, explicando que:

En la selección de puestos profesionales como médicos, enfermeras, psicólogos o educadores, es fundamental tener altos niveles de empatía cognitiva (escalas AP y CE), ya que en este tipo de trabajo es necesario comprender las necesidades del paciente o alumno, respectivamente para poder ofrecer una atención de calidad y adecuada al servicio demandado. Sin embargo, obtener puntuaciones altas en las escalas afectivas (EE y AE) no resulta tan positivo, ya que dará lugar a una implicación excesiva en los problemas y circunstancias del cliente, lo que dificultaría la objetividad del profesional, además de interferir negativamente en el ajuste emocional de éste, y, por tanto, en su salud psicológica. Por ello, el perfil óptimo en este caso consiste en puntuaciones en las facetas cognitivas situadas entre los percentiles 69 y 93 y entre los percentiles 7 y 93 para las facetas afectivas.

En este sentido, podemos analizar algunas investigaciones cuyo objetivo ha sido evaluar las capacidades empáticas de maestros en ejercicio y en formación. En primer lugar encontramos la de Segarra et al. (2016), centrada en estudiar el perfil global empático de maestros en formación. Sus resultados evidenciaron que solo el 7.5% de los estudiantes obtuvieron un perfil ideal empático para docentes; encontrándose las mayores carencias en empatía cognitiva y más específicamente en la capacidad de

ponerse en el lugar de la otra persona (Adopción de Perspectivas).

Esto implica una cierta preocupación por el tipo de entrenamiento que están recibiendo los futuros profesionales de la educación, ya que como bien sabemos, el punto de partida para que el alumnado alcance un óptimo nivel de Empatía, será que el docente lo posea previamente, para así ejercer una profesión educativa de calidad. Por tanto, se plantea como necesario controlar de cierta manera el acceso a los puestos formativos de los futuros maestros, realizando alguna prueba que permita evaluar que el docente actual tiene un adecuado perfil empático.

Una segunda investigación centrada en la formación inicial y permanente del profesorado es la de Porras et al. (2020). Sus resultados evidenciaron que los estudiantes de las carreras de Educación tenían puntuaciones más altas en Atención emocional al inicio de sus estudios y mayor Malestar personal al acabar la carrera. Esto no se considera positivo ya que supondrá que los futuros maestros tienden a sobreimplicarse en los problemas ajenos y por tanto a ser menos objetivos a la hora de tomar decisiones (Joshnloo y Chaedi, 2009; Oceja, 2008).

Nuevamente, los efectos de estos trabajos vuelven a poner en el punto de mira la necesidad de formación empática pedagógica como punto inicial clave para favorecer una enseñanza de calidad desde las primeras edades. De hecho, tanto la Unión Europea como el Ministerio español en 2007, defendieron la esencialidad de facilitar los aprendizajes desde la infancia a través de una perspectiva globalizadora e integradora de las distintas dimensiones tanto cognitiva como emocional; promoviendo competencias sociales y cívicas, como son la gestión emocional, empatía y relaciones interpersonales.

En efecto, según estudios como el de Gustems y Calderón (2014) podemos saber que promover la empatía en el alumnado conllevará alcanzar mejores estrategias de afrontamiento y consecuentemente un mayor bienestar psicológico (Dyson y Renk, 2006; Shanafelt et al., 2005) y mejor rendimiento académico (Oceja et al., 2009).

Dichas estrategias de afrontamiento se refieren a las acciones que emplea una persona ante una situación estresante. En el ámbito educativo, estas harán alusión al modo de planificar las clases, a adaptarse al descontrol del alumnado, a la organización

del tiempo y a los saberes de improvisación ante situaciones cambiantes.

Según las explicaciones de Lazarus y Folkman (1986) encontramos:

- Afrontamiento activo o aproximativo: se centra en el problema con el fin de cambiar la situación estresante.
- Afrontamiento evitativo: se centra en la emoción que produce una situación problemática, tratando de evitarse.

Así, en momentos como son el acceso a la carrera universitaria o el inicio de un nuevo curso académico que son potencialmente estresantes, aquellos maestros en ejercicio y formación que utilizan estrategias de afrontamiento aproximativas, se mostrarán más empáticos, tendrán mayor bienestar y por tanto mayor salud (Mikulic y Crespi, 2008); mientras que aquellos que usan estrategias evitativas (Watson y Sinha, 2008), presentarán mayor malestar, mayor ansiedad y depresión, menor productividad y por tanto, menor empatía con sus alumnos, familias y profesores.

Del mismo modo, esta necesidad formativa de los docentes no solo es necesaria para mejorar el clima del aula, sino para favorecer el trabajo en equipo de calidad entre sus compañeros, conversaciones asertivas con las familias y alcanzar un mayor rendimiento laboral (Martínez-Otero, 2011). Por lo cual, revisar el currículo formativo inicial y continuo del profesorado se hace necesario (Herrera et al., 2016; Rodríguez-Saltos et al., 2020).

Por otra parte, han sido varios los estudios centrados en analizar las diferencias empáticas principalmente en torno a dos variables: el sexo y la edad. Las principales conclusiones alcanzadas son que:

- Las mujeres obtienen mayores puntuaciones tanto en empatía global como en sus diferentes dimensiones (Clarke et al., 2016; Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2019; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Herrera et al., 2016; Mestre et al., 2004; Rose y Rudolph, 2006; van Tilburg et al., 2002; Wright y Skagerberg, 2012).
- La empatía mejora con la edad desde la adolescencia a la juventud,

(Alexander, 2001; Herrera et al., 2016; Retuerto, 2004; van Tilburg et al., 2002); otras investigaciones demuestran lo contrario, es decir que algunas dimensiones empáticas como la Aflicción Personal empeoran con la edad (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2019; Young Kaelber y Schwartz, 2014).

Para finalizar y conectando el siguiente punto, podemos encontrar diferentes estilos empáticos que en ocasiones han sido relacionados con diferencias de género, siendo el más adecuado el último de ellos (Porrás et al., 2020):

- Estilo empático objetivo (externalizado): que principalmente se corresponde con el estilo de los hombres. Se refiere a la interpretación más puramente cognitiva de la realidad emocional de los demás.
- Estilo empático subjetivo (internalizado): que principalmente se asocia al utilizado por las mujeres. Consiste en la manera de entender y compartir las emociones positivas y negativas de los demás, derivando en una excesiva implicación.
- Estilo empático intersubjetivo: que aúna los dos estilos anteriores y se caracteriza por lograr el equilibrio entre la aproximación emocional y cognitiva de las demás personas.

### **2.3.3. Orientaciones para un entorno de aprendizaje empático**

Hoy en día existen las suficientes evidencias desde un punto de vista científico sobre la enorme influencia que ejerce el entorno significativo del menor a la hora de configurar su desarrollo personal posterior. En efecto, siguiendo a Carpena (2016) los primeros 5 años son clave en cuanto a la organización posterior del desarrollo emocional e intelectual del niño. En este sentido, Schore (2000) determina que la estructura cerebral de la persona se modifica en función del afecto y las relaciones socioemocionales que recibe.

De modo que, durante la infancia será fundamental evitar situaciones de estrés crónico (altos niveles de cortisol) y favorecer un apego seguro para evitar futuros problemas de salud (Badanes et al., 2012). De hecho la OMS afirmó que aquellos niños que durante su infancia tienen un entorno (familiar y escolar) poco estimulante emocionalmente, verán mermado su desarrollo. Con todo ello, los educadores y educadoras de estas edades deben tomar consciencia de la gran importancia que tiene su labor.

John Bowlby (1998) fue uno de los investigadores pioneros en este aspecto. Según él, los primeros lazos afectivos del menor serán sustanciales para generar adultos no dependientes emocionalmente, seguros de sí mismos (con buen autoconcepto y autoestima) y que por tanto, puedan contar con buena salud mental y emocional.

La madurez cognitiva y emocional pueden avanzar de forma separada. Un ejemplo de ello son los niños adoptados o provenientes de contextos sociales difíciles (maltrato), siendo ejemplo de estos estudios el realizado en el Kings College de Londres y la fundación FIDMAG. Estos niños según Carpena (2016, p.117):

No pueden conectar, y por tanto tampoco gestionar las fuerzas y emociones de miedo, de tristeza, de ansiedad, de rabia. Tienen graves dificultades para expresar adecuadamente lo que sienten debido a que en el pasado, en un ambiente con falta de vivencias emocionalmente positivas, aprendieron a inhibir las emociones, no sentir las, como mecanismo de defensa [...]. En el área del cerebro emocional su amígdala es muy reactiva, lo que conlleva a un estado de hipervigilancia [...]. Su umbral para la angustia y la ansiedad es muy bajo [...] produce que tengan poca tolerancia a la frustración y tendencia al negativismo y la agresividad.

La existencia de este tipo de situaciones nos hace aludir a otro término básico: la resiliencia. Definida por Manciaux (2001) como la capacidad de una persona para pensar en positivo de cara al futuro, a pesar de los acontecimientos difíciles de la vida. Nuevamente esta capacidad, que se trata de un proceso, destaca como el factor más valioso demostrado por estudios empíricos sobre la infancia, la disposición de educadores y padres competentes emocionalmente.

En este marco, se vuelve a subrayar la atención acerca de la menester función que

desempeñan los docentes. Sin embargo, para que estos generen un entorno empáticamente positivo, estos deben sentirse valorados, escuchados, comprendidos y felices (Bach y Darder, 2004). Además, como hemos visto previamente deberán tener la suficiente formación para ello.

En suma y con el fin de dar por concluido el presente capítulo, entendemos que la Empatía se expone en ambientes donde las necesidades emocionales de los niños y adolescentes se ven cubiertas. Por ello a continuación, se presentan algunas estrategias y orientaciones generales defendidas por diversos autores (Bisquerra, 2009; Brazelton y Greenspan, 2009; Carpena, 2016; Ratey, 2001), que los maestros deberán poner en marcha en sus aulas para así generar estos entornos ricos y asertivos:

- Marcar unas normas de aula que eviten el sentimiento de culpa a la hora de poder comunicar sus pensamientos y emociones.
- Evitar la sobreprotección y permisibilidad, contribuyendo a que el niño sea capaz de gestionar los conflictos diarios y su frustración emocional.
- Proponer actividades motivadoras e interesantes que activen los centros de aprendizaje cerebrales, dejando huella en su memoria.
- Interesarse por conocer el funcionamiento cerebral durante la infancia para así configurar las actividades de aula en torno a ello.
- Respetar la individualidad emocional de cada niño y sus ritmos.
- Fomentar la comunicación sobre nuestras emociones en contextos cotidianos, de forma respetuosa y natural.
- Promover estrategias de aprendizaje cooperativo y de trabajo en equipo.
- Actuar compasivamente, acogiendo, escuchando y consolando.
- Suscitar emociones positivas tales como la gratitud, la compasión, el amor o la alegría durante el proceso de E-A. Todo ello a través de actividades como la imitación de caras positivas, crear un diario de la gratitud o el panel de las sonrisas.

- Tener flexibilidad cognitiva que favorece la creatividad y una adecuada frustración en la gestión de conflictos. Es decir, mostrarse optimistas.
- Provocar retos que generen expectativas en el aprendizaje, los cuales generan dopamina y mantengan la atención durante la actividad.
- Enseñar hábitos emocionalmente inteligentes que orienten hacia el bienestar y las conductas más adaptativas.
- Generar entornos con armonía ambiental que contribuyan a mantener la atención y a desarrollar la capacidad empática.
- Crear espacios de paz donde de manera autónoma y cuando sientan necesidad puedan manejar sus emociones.
- Ofrecer oportunidades para ayudar y mostrar amabilidad, conectando con emociones como el bienestar.
- Enseñar modelos de líderes y defensores de conductas empáticas tales como Dalai Lama, Nelson Mandela, Rigoberta Menchú, etc.

## CAPÍTULO 3. FORMACIÓN EMOCIONAL INICIAL Y PERMANENTE EN LA DOCENCIA

*Si te atreves a enseñar, nunca dejes de aprender.*

JOHN COTTON

### RESUMEN

En las últimas décadas se ha evidenciado un cambio en el enfoque de la enseñanza: lo afectivo, social y emocional se ha posicionado como el centro de todo desarrollo del proceso de E-A (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto et al., 2015). Los procesos socioemocionales están presentes en cualquier contexto escolar y más específicamente, en las aulas. Estos podrán provocar tanto aspectos de crecimiento, como de desgaste para los maestros y para los estudiantes (Fernández-Domínguez et al., 2009).

A lo largo de este tercer capítulo, se realizará en primer lugar, una fundamentación sobre la importancia de las competencias emocionales en la enseñanza. Seguidamente, se explicará la conceptualización del liderazgo pedagógico. Además, se expondrán los principales hallazgos sobre la influencia que tienen las competencias emocionales en el bienestar, salud laboral y desgaste laboral docente.



### 3.1. Importancia de la formación emocional en el ámbito educativo<sup>1</sup>

En estas últimas décadas, y notablemente desde el surgimiento de la pandemia COVID-19, se ha revelado con rotundidad la necesidad de todo ciudadano, en general, como de todo profesional, en particular, de poseer un óptimo nivel de competencia emocional para afrontar mejor los diversos e imprevisibles retos afectivos vitales y cotidianos (Morón y Biolik-Morón, 2021; Pérez-González et al., 2020; World Economic Forum, 2020). Específicamente, distintos trabajos de revisiones sistemáticas y meta-análisis concluyen que la competencia emocional constituye un recurso personal esencial tanto para el desempeño profesional docente como para la optimización del rendimiento académico estudiantil (Extremera et al., 2019; MacCann et al., 2020; Mérida-López y Extremera, 2017).

El denominado aprendizaje social y emocional (conocido como SEL, en sus siglas en inglés) es ya una cuestión de interés global para la mejora del desarrollo integral, de la salud y del bienestar (Mahoney et al., 2020; Piqueras et al., 2020), y constituye un objetivo prioritario de la OCDE en su proyecto de ampliación de la evaluación de competencias que debería incluir PISA (Chernyshenko et al., 2018; OCDE, 2015).

Precisamente la competencia emocional se considera un reflejo de este aprendizaje social y emocional (Mahoney et al., 2020; Oberle et al., 2020). Conceptualmente entendemos, en línea con Buck (2014), que la competencia emocional es consecuencia de una buena educación emocional. Asimismo, entendemos, en línea con Davis y Qualter (2020) y con Pérez-González et al. (2020), que la competencia emocional es un concepto genérico, un término paraguas, que aglutina una multitud de procesos, habilidades y disposiciones personales, en gran medida capturados por otro concepto: IE (sea concebida como capacidad cognitiva para razonar sobre las emociones –IE capacidad– o bien como disposición de personalidad y autoeficacia emocional –IE rasgo–).

---

<sup>1</sup> Una síntesis de este capítulo (apartado 3.1.) ha sido publicada en [requisito para el depósito de la Tesis]: Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>

De modo que cualquier modelo de IE podría interpretarse como un indicador global de competencia emocional, pero también sería pertinente operacionalizar la competencia emocional a partir de una selección específica de procesos emocionales clave, como son la Empatía y los meta-estados de ánimo (Rodríguez et al., 2017).

Un requisito primordial para avanzar en la promoción del aprendizaje social y emocional es la necesidad de conocer previamente y mejorar la competencia emocional del profesorado, tal y como viene demandándose en los últimos años (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra et al., 2015; Cejudo et al., 2016; Extremera et al., 2019). De hecho, la IE se considera un componente esencial del denominado capital psicológico positivo (Luthans y Youssef-Morgan, 2015) y, en particular, del capital profesional docente (Cejudo y López-Delgado, 2017; Dolev y Leshem, 2016; Hargreaves y Fullan, 2014; Hawkey, 2006; Uitto et al., 2015). Es decir, se concibe actualmente que un buen profesional de la enseñanza requiere de un buen nivel de competencia emocional.

Las y los docentes con mayores niveles de competencia emocional muestran menores síntomas de estrés y mayores niveles de ilusión por enseñar y liderazgo pedagógico (Villa, 2019), por lo que la competencia emocional parece contribuir a reducir el común síndrome de *Burnout* de esta comunidad profesional (Oberle et al., 2020; Puertas et al., 2019). Por tanto, el resultante bienestar docente refleja en el aula mejor manejo del conflicto, mayor clima de apoyo, conductas prosociales, mayor sentimiento de pertenencia, mayor motivación al aprendizaje y mejor rendimiento académico (Jones et al., 2013; Sporzon y López-López, 2021). Asimismo, como profesionales de la educación, se ha demostrado que los docentes precisan desarrollar habilidades como la empatía, la comunicación positiva y la motivación para generar entornos óptimos de aprendizaje, y respetuosos con la diversidad (Hitt y Tucker, 2016; Puertas et al., 2018; Uitto et al., 2015), tal y como hemos estudiado en el anterior capítulo.

Coincidimos con Extremera et al. (2019) cuando concluyen que “parece evidente que las políticas educativas deberían tomar medidas e incorporar la IE en sus programas de formación y desarrollo profesional” (p. 78). Con todo, las evidencias científicas sugieren que, para que los docentes puedan propiciar el éxito académico en

sus alumnos, incluyendo que alcancen adecuados niveles de competencia emocional, previamente deben estar formados en competencias emocionales, en general, y empáticas, en particular.

Según Pérez-González et al. (2020), el año 2020 marcó 30 años desde el nacimiento científico de los conceptos de competencia emocional e IE en la ciencia psicológica. Por tanto, aun siendo un concepto moderno, la competencia emocional no es un concepto nuevo, si bien su estudio en el profesorado es todavía limitado en nuestro país.

La competencia emocional ha sido usada como término que alude a un constructo multidimensional que incluye una colección de habilidades emocionales (el conocimiento, la percepción o la expresión emocional), capacidades (la regulación cognitiva de las emociones) y cualidades disposicionales (la Empatía o la autoeficacia emocional) (Davis y Qualter, 2020). No obstante, aunque ha sido un término ampliamente usado, la competencia emocional carece de una teoría unificada que delimite de forma sistemática y consensuada cuáles son sus elementos constituyentes (Pérez-González et al., 2020). Esto ha derivado en que exista por el momento una enorme flexibilidad a la hora de demarcar qué facetas podrían delimitar la competencia emocional de una persona (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2019; Matthews et al., 2015).

Cabe señalar que, si bien la IE se concibe como una característica psicológica relativamente estable, la investigación ha demostrado que dicha estabilidad a lo largo del ciclo vital no implica en absoluto inmodificabilidad, pues, por una parte, el nivel de IE tiende a aumentar ligeramente con la edad (Parker et al., 2005), y, por otra parte, diversos meta-análisis avalan el hecho de que mediante apropiadas intervenciones de educación emocional se ha logrado mejorar la IE de adultos en aproximadamente un 15% (Mattingly y Kraiger, 2019).

En particular, la IE concebida como IE rasgo, que refleja no lo que la gente sabe sobre emociones o lo que puede llegar a hacer, sino lo que consistentemente hace de forma habitual, se considera como el mejor indicador global de competencia emocional por autores como Kotsou et al. (2011) o Pérez-González et al. (2020).

Esta conclusión confiere a los cuestionarios de autoinforme de IE la virtud de ser presumiblemente los más válidos indicadores del nivel de competencia emocional de una persona.

La mayoría de los estudios sobre competencia emocional del profesorado o de estudiantes universitarios han operacionalizado la competencia emocional sencillamente como IE o, en particular, como meta-estados de ánimo (Uitto et al., 2015), pero hasta el momento no se ha analizado la competencia emocional docente bajo su operacionalización conjunta como una combinación de rasgos de meta-estados de ánimo y de Empatía cognitiva y afectiva.

Se entiende por experiencia de meta-estados de ánimo la aplicación de la metacognición a la experiencia afectiva, es decir, la experiencia de pensamientos sobre los propios sentimientos. Y se entiende por rasgos de meta-estados de ánimo la tendencia estable en una persona a experimentar cierto tipo de actitudes y pensamientos hacia sus estados de ánimo (Salovey et al., 1995).

Los rasgos de meta-estados de ánimo más estudiados son la atención a los estados afectivos (emociones y sentimientos), la claridad emocional o disposición para percibir y comprender los propios estados emocionales, y la reparación emocional o disposición para regular el estado de ánimo con el fin de recuperar el estado de ánimo positivo tras experiencias afectivamente negativas. Y esta triada es típicamente evaluada mediante la Trait Meta-Mood Scale, la primera escala de autoinforme dirigida a evaluar componentes de la IE (Matthews et al., 2015; Salovey et al., 1995).

En cuanto a la empatía, en general se estudia casi exclusivamente como Empatía afectiva, a pesar de que la literatura especializada reconoce que también tiene un componente cognitivo, en ocasiones conceptualizado como teoría de la mente (Perry y Shamay-Tsoory, 2013).

Por otra parte, hemos de tener presente que, la competencia emocional y Empatía son, a priori, dos constructos distintos, pero interrelacionados, compatibles y solapados, y no pueden entenderse aisladamente, pues según Austin et al. (2007), la Empatía se solapa con la parte interpersonal de la IE (capacidad de comprender los sentimientos ajenos).

Inicialmente, en psicología, se delimitaba bajo una visión cognitiva, hasta que, en los ochenta del siglo veinte, Davis la abordó de un modo integrador (Fernández-Pinto et al., 2008). Actualmente, la Empatía se refiere a dos capacidades distintas aunque complementarias que aluden, respectivamente, a una perspectiva mental (Empatía cognitiva) y a un compartir emocional vicario (Empatía afectiva) (Barlinska et al., 2018).

Generalmente, los distintos modelos de competencia emocional o de IE incluyen la Empatía como uno de sus componentes. Concretamente, destacamos el trabajo de Fernández-Abascal y Martín-Díaz (2019) como antecedente reciente que analizó la relación entre las dimensiones de la IE rasgo y los aspectos empáticos afectivos y cognitivos, mediante dos medidas de IE, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) y el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), y una medida de empatía, el Interpersonal Reactivity Index (IRI).

Desde el campo educativo, según Bisquerra et al. (2015) se resalta la importancia de la formación emocional en el profesorado ya que es necesaria para su ejercicio profesional, pues un docente que empatiza con su trabajo es aquel que es emocionalmente inteligente, sabe regular sus emociones y tiene mejor sentido de autoeficacia. Además, reduce la propensión al *Burnout* y a caer en situaciones de disonancia emocional (Pulido-Martos et al., 2016; Yin et al., 2013). En consecuencia, se pone de relieve la conveniencia de que los docentes posean un adecuado perfil empático-emocional favorecedor de un clima afectivo de aula que propicie seguridad, cooperación y aprendizaje en el alumnado (Mahoney et al., 2020).

Si bien recientes investigaciones en el contexto español han indagado acerca de los niveles de competencia emocional docente (Cejudo et al., 2016; Cejudo y López Delgado, 2017), generalmente los estudios se limitan a un único tipo de muestra, o bien de estudiantes de Magisterio o bien de docentes en ejercicio, pero no es frecuente la combinación de ambas muestras. De modo que apenas se ha prestado atención a la comparativa entre el nivel de competencia emocional de docentes en ejercicio y de estudiantes universitarios de Educación Infantil y Primaria, que es una de las principales motivaciones del presente estudio.

Adicionalmente, procuramos ofrecer un nuevo y polifacético perfil de competencia emocional docente que integre dos medidas que no han sido previamente exploradas de modo conjunto en este tipo de muestra, a pesar de que tales medidas han sido combinadas en otras muestras precisamente como indicador multifacético de competencia emocional (Rodríguez et al., 2017).

Mientras la Empatía concierne al componente interpersonal de la competencia emocional, los meta-estados de ánimo conciernen al componente intrapersonal. De modo que ambos conjuntos de variables se complementan entre sí para ofrecer conjuntamente una estimación de screening (cribaje) fiable y válida de la competencia emocional.

### **3.2. El liderazgo pedagógico**

El liderazgo es un concepto que está actualmente muy presente tanto en el mundo de la empresa, como en cualquier institución que establezca relaciones humanas, tal como lo es la escuela. Siguiendo a Vázquez et al. (2016), se ha de tener presente que realmente el concepto de liderazgo es un entramado complejo y que por tanto no tiene hoy día una definición exclusiva. De hecho, Stogdill (1974) expresó que existen tantas definiciones de liderazgo como personas implicadas en su conceptualización.

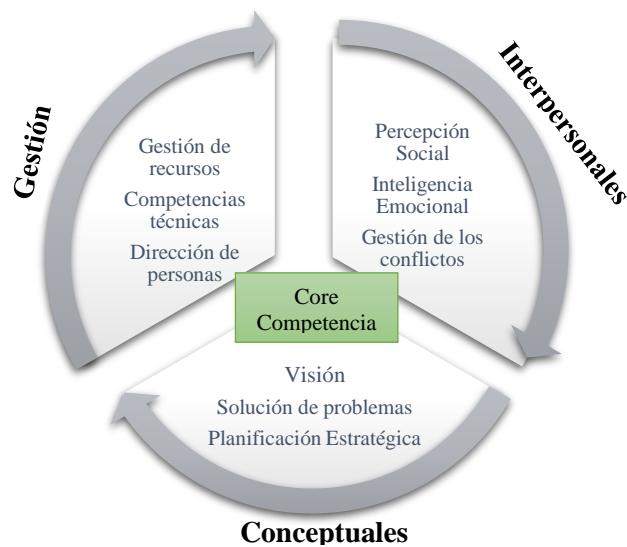
Si bien es cierto, el liderazgo se trata de una habilidad comportamental susceptible de aprendizaje (Moss, 1992). De este modo, y tomando como partida la gran influencia que tiene en el ámbito educativo, se ha de tratar de dilucidar cuáles son aquellos mecanismos principales que emplean los buenos líderes con el fin de poder adquirirlos.

En palabras de Palomo (2013), los líderes, en cualquier organización, se convierten en sujetos clave, que deben ser competentes a la hora de: anticipar situaciones (tener una visión proactiva); saber gestionar los cambios constantes; estimular las competencias de cada uno de los miembros de su grupo y eliminar cualquier tipo de barrera, promoviendo la participación íntegra de sus participantes (Ritacco y Bolívar, 2016; Ritacco-Real y Amores-Fernández, 2017).

Un buen líder es el que focaliza como principal objetivo, mirar por el bien de los miembros de su equipo (Ferrera, 2013). Para ello debe manejar habilidades sociales y emocionales. Además, según Etling (2005) y Goleman et al. (2012), entre los roles principales de estos se encuentra la capacidad de influenciar a sus seguidores, promoviendo en ellos la capacidad de automotivación, crear sentimientos de pertenencia, entusiasmo y habilidades cooperativas. Por tanto, debe ser poseedor de una serie de valores tales como son la honestidad, la capacidad para generar ambientes productivos y pacíficos, la paciencia (capacidad para manejar situaciones adversas), la resiliencia, la autodisciplina, la capacidad de ayudar a los demás sin pedir nada a cambio, la empatía, la tolerancia o la comprensión, entre otros (Regino y Pitalúa, 2010). Seguidamente, se muestra el modelo de competencias primarias de un líder (véase Figura 7).

**Figura 7**

*Modelo de las competencias primarias del liderazgo*



*Nota.* Palomo, 2013, p.48.

En este contexto, se debe esclarecer la existencia de tres conceptos de liderazgo (Bass, 1985; Burns, 1978):

- Liderazgo Transaccional: un convenio entre los componentes del equipo y el líder en la que aceptan la influencia de éste para que les proporcione los recursos necesarios.
- Liderazgo Transformacional: el líder condiciona sutilmente a sus miembros a que abandone sus intereses propios en beneficio del equipo.
- Liderazgo Resonante: invita a que el líder se identifique con las competencias socioemocionales de cada uno de los miembros de su equipo. Sus principales autores son Goleman et al. (2002).

En concreto, el concepto del que principalmente tomamos partida es de este último. Según el cual, la IE es un pilar clave para ejercer el liderazgo, ya que según Goleman (2013), cualquier persona puede tener la mejor formación, una mente inteligente y analítica, pero sin competencias emocionales y empáticas, jamás podrá llegar a ser un buen líder. De hecho, según este autor, cuando un líder es emocionalmente inteligente su empresa será capaz de ser un 20% más productiva. Entre las habilidades que Goleman (2013) argumenta como fundamentales dentro de la IE se encuentran:

- Autoconciencia: entender los puntos fuertes y débiles de cada emoción.
- Autogestión: tener autocontrol de los propios sentimientos para crear un entorno motivador y de aprendizaje.
- Empatía: sentir orgullo por el bien común el incremento del trabajo en equipo.
- Capacidad social: ser capaz de ir a todos hacia un compromiso común.

Según Ferrera (2013), no debemos olvidar que realmente un buen líder no es el que posee únicamente IE, sino el que es capaz de que todos los componentes de su organización la adquieran. Por lo cual se sobreentiende que la IE y el liderazgo son dos componentes básicos entrelazados que debe poseer cualquier docente y que



además han de converger si queremos que nuestro sistema educativo sea de calidad.

Partiendo de esta premisa, se entiende que la presencia del liderazgo y la educación ha sido un tema de investigación recogido por la literatura tanto nacional como internacional en las últimas tres décadas (p.e. Álvarez-Botello et al., 2016; Argos y Ezquerro, 2013; Bernal e Ibarrola, 2015; Bolívar et al., 2013; Day et al., 2016; Dimas-Rangel et al., 2016; Gómez y Medina, 2014; González et al., 2016; Hernández-Castilla et al., 2017; Leithwood y Louis, 2011; Scheerens, 2012; MacBeath y Townsend, 2011; Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Puertas-Molero et al., 2017).

Sin embargo, los estudios sobre este fenómeno aún son escasos, siendo Estados Unidos y Reino Unido los principales países pioneros en su investigación (González et al., 2019; Wenner y Campbell, 2017).

Dentro de este campo, se posiciona al docente como punto de referencia en la consecución de las habilidades que debe de poseer un buen líder para potenciar así la aptitud educativa de los centros, por tanto, irá más allá del equipo directivo (González et al., 2019).

Específicamente, se puede definir la calidad educativa según Gento et al. (2015, p. 486) cómo: “la promoción intencional, realizada de modo inter-relacional y participativo, que facilita el desarrollo integral y completo de todas las dimensiones de la persona, que ha de tender a su satisfacción personal y a la de aquellas personas con quienes convive en un determinado contexto y entorno, que debe proteger y en lo posible, mejorar”.

Este tipo de liderazgo se denomina, liderazgo pedagógico, el cual es definido como “el proceso por el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, en los directores y en otros miembros de la comunidad escolar para impulsar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con la meta de aumentar el logro y el aprendizaje de los estudiantes” (Bernal e Ibarrola, 2015, p. 62). Es decir, el profesor como líder tendrá como último cometido formar personas completas en valores, pues sus alumnos serán los líderes del mañana.

En todo ello, será de referencia la concepción de la enseñanza que tiene el docente,

sus competencias emocionales, su percepción sobre el clima socioemocional del centro educativo (Cazalla-Luna y Molero, 2018; Robinson, 2010) y sus características personales (Gento et al., 2017; Pigozne et al., 2019). En cuanto a estas últimas, las características que definen el perfil de un docente como verdadero líder pedagógico abarca las siguientes dimensiones:

- Dimensión carismática: tiene la capacidad de atraer miembros a la comunidad educativa.
- Dimensión anticipadora: utiliza una visión estratégica y preventiva a la hora de resolver los conflictos.
- Dimensión profesional: incentiva a todos los miembros de la institución a trabajar cooperativamente y a incentivar el compromiso moral del equipo.
- Dimensión participativa: promueve actitudes de motivación.
- Dimensión cultural: establece un sentido de pertenencia a la institución escolar.
- Dimensión administrativa: se implica en tareas de gestión administrativa.
- Dimensión afectiva: posee competencias emocionales que le permite empatizar con los pensamientos y sentimientos de los miembros de toda la comunidad (Branson, 2010; Palomo, 2013). De hecho, tal y como expresó Müller-Using (2010, p. 70): “En el trato con los estudiantes son necesarios comportamientos básicos, que corresponden a un modelo positivo del profesor, tales como por ejemplo afecto personal”.

Tal y como hemos ido estudiando, la dimensión afectiva es la que mayor relevancia tiene dentro del liderazgo pedagógico para que éste se desempeñe de forma eficaz. De hecho, son varios estudios los que sustentan dicha argumentación, explicando la necesidad de que cualquier docente muestre una actitud positiva hacia la significación de desarrollar habilidades sociales, comunicativas, de negociación y resolución de conflictos (relaciones interpersonales) con el fin de que, aprovechando su función de guía e impulsor, sus alumnos las adquieran (Báez et al., 2019; Berkovich

y Eral, 2017; Cazalla-Luna y Molero, 2018; Cejudo et al., 2015; Duarte-Rodríguez, 2016; González et al., 2019; Navarro y Cantillo, 2018).

Del mismo modo, es preciso resaltar que para mejorar la calidad educativa a través del liderazgo pedagógico, uno de los primeros pasos clave es pensar en el desarrollo inicial y continuo del liderazgo docente como forma de mejorar la administración escolar (Daly y Finnigan, 2016; González et al., 2019). Puesto que, en palabras de Balduzzi (2015) el óptimo liderazgo docente, mejora los procesos de E-A, favorece un adecuado clima relacional en la comunidad educativa, influye en su avance moral y las potencialidades personales y como consecuencia, configura comunidades de aprendizaje.

El docente líder debe ser capaz de reflexionar sobre sus propios errores y mejorar su condición de profesional. Es decir, para que realmente se promueva una mejora en la calidad educativa debe estar completamente abierto a la mejora constante, a la innovación, a la formación y, por tanto, a ser capaz de adaptarse a las cambiantes necesidades de la nueva sociedad del conocimiento (Contreras, 2016). Además, en dicha necesidad de innovación viene implícito el cambio de perspectiva tradicional más individualista, hacia aquella que apuesta por el trabajo en equipo. Este viene siendo un factor clave a nivel organizacional, no solo porque mejora su competitividad, sino porque potencia el clima laboral. Este clima se relaciona con diversos indicadores de eficacia grupal, por lo que sus ventajas son múltiples (véase Figura 8).

**Figura 8**

*Ventajas del trabajo en equipo*

ORGANIZACIÓN	INDIVIDUO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor nivel de productividad</li> <li>• Comunicación más eficaz</li> <li>• Mayor compromiso con los objetivos</li> <li>• Los equipos son flexibles</li> <li>• Mejora del clima</li> <li>• Mayor éxito en tareas complejas</li> <li>• Facilita la dirección control y supervisión</li> <li>• Proporciona a sus miembros una dimensión social nueva</li> <li>• Favorece la integración de nuevo miembros</li> <li>• Facilita la coordinación</li> <li>• Mejora la satisfacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisface la necesidad de afiliación</li> <li>• Aumenta la seguridad personal</li> <li>• Facilita el desarrollo personal y/o profesional</li> <li>• Estimula la creatividad y la innovación</li> </ul>

*Nota.* Palomo, 2013, p.133.

En este contexto, volvemos a remarcar el valor que tienen las características de los miembros del equipo, ya que aquellos que obtienen mayores puntuaciones en sensibilidad social (capacidad para percibir y comprender los sentimientos y puntos de vista de los demás para adaptarlos a la creatividad y motivación del grupo de forma eficaz) puntúan más alto en negociación colectiva; siendo las mujeres las que tienden en promedio a obtener puntuaciones más elevadas (Woolley et al., 2010).

En suma, llegados a este punto, entendemos que, para llegar a alcanzar una mejora en la calidad del sistema educativo actual, será necesario un apoyo sistemático tanto de las autoridades públicas (Estado), de la sociedad como entorno influyente, y de toda la comunidad educativa (familia y personal docente y no docente). Puesto que el contexto educativo está ampliamente condicionado por el clima relacional (Navarro y Cantillo, 2018). Específicamente, una posible alternativa práctica será establecer planes de formación inicial y continua para capacitar al profesorado hacia las nuevas exigencias que la propia labor del liderazgo supone, tanto a nivel de centro, como de aula. Además, son numerosas las investigaciones que afirman que estas competencias que necesitan los líderes pedagógicos para alcanzar equipos de trabajo efectivos son susceptibles de aprendizaje (Gil et al., 2008; Regino y Pitalúa, 2010).

### 3.3. Burnout y bienestar docente

Originalmente, a mediados de los 70 Freudenberger, definió el concepto de *Burnout* como un síndrome puramente psicológico en respuesta al estrés laboral crónico y prolongado en el tiempo (Granados-Alós et al, 2020; Pena y Extremera, 2012). Su traducción más habitual en español sería “síndrome de estar quemado en el trabajo”.

Concretamente, siendo este el punto de inicio de dicho concepto como el más reconocido, se ha de tener presente que dentro del mismo se integran tres componentes: el cansancio emocional (sentirse sin fuerzas para hacer frente a determinadas situaciones complejas), la despersonalización (conducta cínica hacia los que lo rodean) y la escasa realización personal-eficacia profesional (sentirse incompetente en el

desarrollo del trabajo diario).

Se trata de un complejo constructo multivariable que ha centrado su atención, según Mérida-López y Extremera (2017) principalmente en las últimas décadas, en el agotamiento y estrés de los docentes en el trabajo. De forma general, en la enseñanza se ha relacionado con un mayor absentismo y aparición de bajas laborales (Dick y Wagner, 2001; Leung y Lee, 2006; Liu y Onwuegbuzie, 2012), así como con una menor satisfacción laboral (Durán et al., 2005; Skaalvik y Skaalvik, 2009).

Dicha satisfacción laboral se define como un estado emocional consecuente de la autoevaluación laboral (Belkerman, 2004; Dinham y Scott, 2000; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Weiss, 2002). De este modo, según Anaya y López (2014) un docente con mayor satisfacción laboral se encuentra más abierto a la innovación, a la mejora constante, más motivado hacia su tarea laboral y por tanto, implicará un aumento en la calidad educativa del proceso de E-A.

Además, según el estudio realizado por dichos autores, en el que se comparó la satisfacción laboral de una muestra de docentes entre los años 2003-2004 y 2012-2013, ésta tuvo una bajada significativa del 23.25 %. Entre sus resultados también se evidenció que los profesores con menor satisfacción laboral y mayor *Burnout* (Puertas et al. 2019) eran los de la etapa de Secundaria, los que más los de la etapa de Infantil y las mujeres son las que se sienten laboralmente más satisfechas; aumentando su satisfacción cuando disminuye la antigüedad laboral. Concretamente, según Ashraf et al. (2017) el hecho de que los profesores de secundaria tengan mayor predisposición al estrés es debido a que tienen menor comunicación con sus alumnos y mayores situaciones de conflicto en su aulas que deriva en insatisfacción.

En este contexto, se ha de tener presente que la aparición del *Burnout* no es instantánea sino que implica la consecución interconectada de una serie de causas (Granados-Alós et al, 2020). Por tanto, el punto inicial parte de un trabajador con altas expectativas laborales y gran entusiasmo que no le importa alargar las horas de trabajo; seguidamente se entra en un momento de estancamiento y desilusión, por el distanciamiento entre la realidad laboral y las expectativas iniciales; a partir de aquí empiezan los problemas de salud física y emocional, que implicarán conductas de

distanciamiento y evitativas a cualquier situación estresante (Silva-Peralta, 2019). En consecuencia a este estrés crónico, aparecerá el denominado síndrome de *Burnout*.

En cuanto al instrumento de evaluación más empleado encontramos el Maslach *Burnout Inventory* (MBI) (Maslach et al., 1996). Se trata de una medida de autoinforme compuesto de 3 dimensiones (Maslach et al., 2001):

- Agotamiento o cansancio emocional: ocasionado por la presión del trabajo, lo que implica una pérdida de energía para afrontar nuevas situaciones laborales.
- Despersonalización: actitud fría hacia las personas con las que se trabaja.
- Falta de realización personal: sentimiento de auto evaluación negativa intra e interpersonal, así como incapacidad de superación de logros.

Actualmente existen diversos estudios centrados en investigar las diferencias individuales respecto a este síndrome. En un estudio realizado por Blázquez-Manzano et al. (2022) centrándonos en las diferencias sexuales parece que los hombres obtienen puntuaciones ligeramente superiores en despersonalización y las mujeres, en agotamiento. Asimismo, en otro estudio realizado por Arias y González (2009) observaron la repercusión en el tipo de contrato para la aparición de este, los trabajadores que trabajaban a tiempo completo y tenían mayor permanencia en la institución, tenían mayores niveles de estrés (Longás et al., 2012).

Respecto a la edad (Antoniou et al., 2006; Maslach et al., 2001) parece que los docentes mayores y por tanto con mayor experiencia presentan mayor regulación emocional y por tanto menor síntoma de agotamiento (Extremera et al., 2003; Palomera et al., 2006); siendo los que además poseen niveles más altos de autoconcepto. Esto les hace ser más resilientes y ofrecer más dedicación a la formación emocional (Brackett et al. 2011; Puertas et al. 2019; Seddighi et al. 2016). Por contraposición aquellos que tienden al neuroticismo, suelen ser más ansiosos-depresivos y por tanto más vulnerables.

De este modo, situándonos en el contexto educativo hay que tener en cuenta que en los últimos años se han centrado más investigaciones que en los años anteriores en

el incremento considerable de maestros que se sienten quemados laboralmente (Guerrero-Barona et al., 2018; Lemos et al., 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2017). En este sentido, siguiendo a Blázquez-Manzano et al. (2022) concluyen que un 20.8 % de los maestros sufre *Burnout*; lo cual se complementa con los argumentos de otras investigaciones que establecen que la docencia es una profesión completamente en riesgo ya que 3 de cada 4 se sienten quemados laboralmente (García et al., 2016; Otero-López et al., 2008).

De hecho, son varios los estudios que argumentan que aquellos trabajos que implican un contacto social y tienen un carácter de tipo asistencial cercano poseen más probabilidades de sufrir este síndrome (ej. Profesores, enfermeros, médicos, psicólogos, etc.) (Botella et al., 2008; Puertas et al., 2019). Esto viene causado por el elevado ritmo de trabajo, las tensiones resultantes en la ejecución de las tareas, la presión por los plazos, el volumen de horas, la ambigüedad defunciones; el comportamiento disruptivo del alumnado o la falta de reconocimiento y apoyo social a la profesión.

Por tanto, como consecuencia se produce un sentimiento de baja autoestima, falta de compromiso y desánimo generalizado que implica un aumento del absentismo laboral que supone el 50% de las bajas (Alarcón, 2011; Chang, 2009; Fernández-Baños et al., 2019; Garrick et al., 2014; Guerrero y Rubio, 2005; Granados-Alós et al., 2020; Serrano-Medina et al., 2017).

El citado apoyo social se define por autores como Caplan (1974) y Thoits (1982) como la ayuda o colaboración percibida por un grupo de personas hacia otra. Dicho de otro modo, contar con redes sociales de afecto y comunicación.

Hoy día existen varios estudios (Casale et al., 2013; Day et al., 2016; Doğan et al., 2015) que exponen la importancia del carácter predictivo que tiene el apoyo social en el momento del desarrollo del síndrome de *Burnout*. Según la investigación realizada por Blázquez-Manzano et al. (2022) los docentes más quemados laboralmente son quienes perciben un mayor apoyo social; mientras que aquellos que obtienen puntuaciones menores en *Burnout*, perciben que comparten menos sus preocupaciones con su red de apoyo.

Del mismo modo, se ha evidenciado que, aquellos maestros que tienen mayores percepciones de apoyo social por parte de su comunidad educativa son emocionalmente más inteligentes, produciendo una reducción en la aparición del *Burnout* y sus consecuencias (Mérida-López y Extremera, 2017; Kahn et al., 2006; Rey y Extremera, 2011).

De esta forma, se puede deducir que la IE percibida o IE rasgo (ya que informa sobre cómo se evalúa, es decir, con autoinforme, luego es evaluación de personalidad) (Pérez-González et al., 2007) actúa como un factor protector a la aparición del *Burnout* y por tanto promueve el engagement (estado motivacional positivo hacia el trabajo en el que se incluyen la dedicación vigor y absorción) (Martínez y Salanova, 2003; Schaufeli et al., 2002). Nuevamente, la IE se posiciona como un pilar esencial para la calidad educativa y el desempeño laboral ya que al impulsar el bienestar mental docente, se mejoran los procesos de E-A, consecuentemente.

Por otra parte son numerosos los estudios que demuestran los beneficios de las emociones en la mejora de la sanidad de los estudiantes; en su rentabilidad académica y en la mejora de sus calificaciones (Durlak et al., 2011); en la disminución de conductas disruptivas en el aula y en la aparición de conductas prosociales (Brackett et al., 2012; Gardenswartz et al., 2010; Romano et al., 2020). Y en definitiva, en la mejora de la calidad y efectividad de la enseñanza (Castillo et al., 2013; Chan, 2008; Di Fabio y Palazzeschi, 2008; Jennings y Greenberg, 2009; López-Goñi y Goñi, 2012; Wong et al., 2010).

En suma, se hace preciso tener en cuenta la importancia de organizar campañas preventivas de salud laboral con el fin de mejorarla. Puesto que, las elevadas exigencias psicológicas y esa falta de apoyo social puede provocar problemas sintomatológicos emocionales, conductuales, psicossomáticos y defensivos en el profesorado (Arís, 2009), que principalmente tienen su mayor repercusión cuando se convierten en algo permanente (Guerrero-Barona et al., 2018).

No obstante, un aspecto fundamental para mejorar los procesos emocionales en el alumnado, es que los docentes se encuentren formados previamente y tengan un buen nivel de competencias emocionales (Martínez-Saura et al., 2022). En este contexto, la



investigación sobre la importancia de la formación docente se ha visto también incrementada en estos últimos años (Cejudo y López-Delgado, 2017; Golombek y Doran, 2014; Thomson y Palermo, 2014). Por tanto, la necesidad de promover programas para la mejora de las habilidades socioemocionales es una evidencia.

Según Puertas et al. (2019) el profesorado que posee elevadas puntuaciones en agotamiento emocional, realización personal y despersonalización es aquel que tiene problemas de regulación emocional. Por el contrario, aquellos que tienen una alta autoestima y capacidad de resiliencia (capacidad para resistir a situaciones traumáticas e impredecibles), obtienen puntuaciones elevadas engagement y bajas en *Burnout* (Arias-Gundín y Vizoso, 2018; Callegari et al., 2016; González et al., 2016; Poloni et al., 2018).

En virtud de estos hallazgos, se evidencia que estar formado en competencias emocionales mejora la resiliencia al estrés (Brackett y Katulak, 2006), las actitudes hacia el trabajo positivas (Miao et al., 2016) y el bienestar docente (Augusto-Landa et al. 2006; Jennings y Greenberg, 2009; Vesely et al., 2013; Vesely et al., 2014). Todo ello junto a las capacidades de asimilación y percepción (Pulido-Martos et al. 2016; Yin et al. 2013), con el fin de que sepan reconocer y utilizar correctamente sus emociones y las de los demás. Esto mismo ya posee evidencias, pues la implementación de cursos emocionales revela, tras su entrenamiento, una reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión; y un incremento en la productividad en el aula (Madaliyeva et al. 2015).

En conclusión, parece necesario que, si queremos contar con un sistema educativo en el que sus docentes tengan altos niveles de entusiasmo; ilusión por aprender; relaciones positivas en el aula, capacidades de motivar a su alumnado; y en definitiva un adecuado bienestar, será fundamental apostar por la implementación de programas formativos iniciales y permanentes del profesorado que principalmente apuesten por trabajar la regulación emocional (Chengting et al. 2015; Johnson y Naidoo 2017).

### **3.4. Eficacia en la práctica docente: formación emocional inicial y permanente**

El estudio de las emociones es de gran relevancia en el ámbito de la formación inicial y permanente de los docentes. A lo largo del presente apartado, veremos cómo éste ayuda a los futuros maestros a ser conscientes de su vulnerabilidad emocional en contextos complejos; a entender la importancia que tiene la educación socioemocional en los procesos de enseñanza aprendizaje; así como estudiaremos la significación que posee la regulación emocional. Dicho entrenamiento debe trabajarse tanto en el periodo preparatorio, como de forma continuada, con el fin de apostar por el bienestar de nuestros docentes en ejercicio.

Siguiendo a Frenzel et al. (2016, 2020) las emociones son uno de los factores más influyentes en el ámbito educativo ya que estas son las responsables de generar inspiradores y motivadores ambientes de aprendizaje. El aula y su clima son un sistema social complejo en el que interaccionan variables psicológicas, afectivas, cognitivas, organizacionales y físicas. Dicho clima influirá en cómo los estudiantes aprenden y en su rendimiento académico; pondrá en evidencia el nivel de competencia emocional del profesorado y su alumnado; así como exteriorizará el desarrollo personal, profesional y social docente (Retana-Alvarado et al., 2020; Vázquez et al., 2016).

Es innegable reconocer tal y como afirma Bisquerra et al. (2015) que nuestras aulas actuales están sufriendo un periodo de crisis social (problemáticas de acoso, fracaso académico, ansiedad, bullying, etc.). A causa de los incesantes cambios que se están produciendo, las clases deben ser espacios en las que se enseñe tanto a pensar, como a sentir (Porrás et al., 2020; Sepúlveda et al., 2019).

Las entidades educativas que priorizan las competencias emocionales, tienen un mayor número de alumnos exitosos académicamente, exponen mejores relaciones interpersonales de convivencia, y además, existe un ambiente de trabajo más empático y menos conflictivo (Cabello y Fernández, 2019; Gajardo y Tilleria, 2019). Esto mismo constituye una herramienta de desarrollo profesional, ya que los actuales docentes deben de saber enfrentarse a situaciones totalmente adversas que forman

parte de su profesión (García-Vila et al., 2021).

En este ámbito, son varios los estudios que demuestran la importancia de fortalecer conscientemente las emociones positivas y el humor a través de planteamientos de autorregulación para promover un contexto de aprendizaje eficaz y productivo. Entre otras investigaciones, destacamos las de Retana-Alvarado et al. (2020) y Marcos-Merino et al. (2020) que afirman que tras la aplicación de su intervención se produce un incremento significativo en el entusiasmo por aprender, la satisfacción y el bienestar; así como una reducción de la frustración y el aburrimiento por parte del alumnado.

Si bien es cierto es responsabilidad de los docentes generar relaciones interpersonales positivas con sus estudiantes, pues de éstas dependerá su propio bienestar. Es decir, cuando un maestro tiene interacciones adecuadas con sus estudiantes sentirán alegría, entusiasmo, orgullo...; mientras que cuando manifiestan conductas desafiantes, sentirá frustración, ansiedad y estrés (Chang y Davis, 2009; Hagenauer et al., 2015).

Tanto las altas exigencias psicológicas como la falta de apoyo social pueden contribuir a la aparición de problemas sintomatológicos. Mearns y Cain (2003) llegaron a la conclusión de que los profesores que creen que pueden controlar sus emociones experimentan realmente menos estrés laboral y son más capaces de utilizar mecanismos de afrontamiento para hacer frente a circunstancias difíciles en el aula. El estudio realizado por De Souza (2006) también arrojó estos resultados.

De este modo, se espera que el futuro educador y el que está en ejercicio apuesten por el trabajo de una educación integral en la que se incorporen conocimientos de tipo socioemocional y moral. Además, estos deben tomar consciencia de que la IE es un factor facilitador de la autorregulación emocional y la cooperación social, que por tanto repercute en la mejora del aprendizaje académico, en el mantenimiento de las buenas relaciones interpersonales y en suma, facilita el éxito académico (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

En este contexto y según el documento en el que se formulan 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (Ministerio de Educación y Formación

Profesional, 2022), no debemos pasar por alto la esencialidad que tiene la figura del educador para alcanzar una enseñanza eficaz y de calidad. Por ello, estos deberán sentirse empoderados, bien formados, motivados y apoyados por sistemas de recursos eficientes. Pues según señala la UNESCO, los docentes son figuras clave en la producción de conocimientos y en la transformación educativa y social.

Por todo ello, debemos plantearnos que, si nuestro propósito es educar emocionalmente a nuestros estudiantes, antes el docente deberá desarrollar su propia IE a través de la formación inicial y continua recibida (Bisquerra et al., 2015). Sería una utopía afirmar que estamos formando en competencias emocionales al alumnado sin antes haber recibido entrenamiento para ello (Cejudo y López-Delgado, 2017; Sáenz-López et al., 2019). Dicho de otro modo, no es viable que un maestro enseñe a que sus alumnos reconozcan sus emociones, las de los demás y sepan gestionarlas, si ellos mismos no valoran la importancia de la parte socioafectiva de la enseñanza.

Sin embargo, a pesar de la presente justificación, se ha dado por supuesto que tanto los docentes como las familias, son expertos emocionales. Es decir, como sociedad, hemos demandado que estos impartan una enseñanza integral en la que se trabajen las competencias socioemocionales, sin antes dotarlos de formación y recursos para llevarla adecuadamente (Durlak et al., 2015; Jennings y Greenberg, 2009; Marqués et al., 2019; Palomera et al., 2006).

De hecho, en el momento en que un estudiante de Grado en Educación adquiere su título universitario para ejercer como docente, éste no tiene garantías de poseer una adecuada formación emocional que transmitir a su futuro alumnado (Cejudo et al., 2015). A causa de toda esta situación, la profesión docente es considerada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) como una de las más estresantes debido a la sobre exigencia emocional.

Respecto a las causas del estudiado agotamiento emocional podemos encontrar: la culpa continuada a los maestros por fracasos educativos institucionales (Carlotto, 2011); la falta de reconocimiento salarial; las excesivas horas de trabajo; las grandes exigencias emocionales (Gomes y Quintão, 2011); las carencias de apoyo y recursos; las carencias en formación y regulación emocional (Megías-Robles, et al., 2019;

Moreira et al., 2019); así como la carencia de orientación experta (Anaya y Suárez, 2006; 2007).

Una vez detectadas las necesidades, será preciso facilitar los recursos óptimos para la formación emocional docente. Por un lado, la Universidad como entidad formativa no se puede actualmente limitar a enseñar contenidos técnicos, ya que tal y como exponen la Declaración de Bolonia (1999), la UNESCO (1996) en su Informe Delors o el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003) se deberá capacitar en los Grados universitarios a que el alumnado tenga competencias comunicativas, de competencia emocional, de trabajo en equipo, de resiliencia y adaptabilidad. Y en definitiva a trabajar la dimensión afectiva.

Algunos ejemplos de planes de estudio universitarios que implementan estas competencias según la recopilación de Cantero et al. (2008) son: algunas universidades australianas (Nunan et al., 2000), la Harvard Business School de la Universidad de Harvard (Jaeger, 2003; Prahalad y Hamel, 1990), en EEUU, o la Sheffield Hallam University, en Inglaterra.

Estudios recientes como el de García-Vila et al. (2021) exponen en sus resultados que, el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria participante tiene poca conciencia emocional, lo que significa que tiene dificultades para identificar sus emociones, las de los demás y captar el clima emocional. Esto nos permite deducir nuevamente que, pese a la suficiente justificación de la importancia de trabajar las competencias emocionales en los contextos educativos y la concienciación docente, estos no poseen suficiente formación para llevarla a cabo (Romero, 2021; Suberviola-Ovejas, 2012).

Según Hagenauer et al. (2015) centrándonos en la formación inicial, es importante que los futuros maestros aprendan a conectar con sus alumnos ya que esto les aporta seguridad y confianza en sus posibilidades lo cual evitará, la aparición de emociones negativas como la frustración. Por lo cual, la normativa curricular universitaria y planes de estudios deben ser revisados para así asegurar que la formación que reciben los estudiantes universitarios y futuros maestros cumple con el Marco de Competencias profesionales docentes actual (Ministerio de Educación y Formación

Profesional, 2022)

También es de gran interés los resultados obtenidos en la investigación de Cejudo et al. (2015) en la que concluyen que los estudiantes participantes de los Grados de Infantil y Primaria, opinan que las competencias emocionales interpersonales son especialmente importantes en su formación. Concretamente, creen esenciales trabajar el fomento de la autoestima, la automotivación, las habilidades sociales, la adaptación a los cambios, el control de impulsos y la gestión del estrés. Además, entre las necesidades formativas principalmente demandan competencias emocionales interpersonales y complementarias como pueden ser la formación en resolución de conflictos, la Empatía y la regulación emocional.

Sin embargo, un segundo estudio de Cejudo y López-Delgado (2017) encontró que los docentes con alta inteligencia emocional (IE) demostraban un mayor reconocimiento del valor de las competencias emocionales, siendo las dimensiones interpersonales que más valoraban las de carácter interpersonal: gestión emocional de los demás, habilidades de relación y control de la impulsividad.

A razón de todas las evidencias expuestas, según los resultados de cuantiosas investigaciones (Bisquerra y Hernández, 2017; Fernández-Martínez y Montero-García, 2016; López, 2016; López-Salmoran, 2020; Martínez-Saura et al., 2022; Sánchez y García, 2020) centradas en conocer el nivel de competencia emocional en la formación docente, se pone de manifiesto la necesidad de implementar programas formativos socioemocionales que abarquen todas las etapas educativas. Para así mejorar los procesos de E-A, fomentar la creatividad, las relaciones interpersonales y aprender a gestionar conflictos, entre otros aspectos.

Según a Brackett et al. (2012), puesto que son los maestros los que principalmente se implican en la ejecución y puesta en marcha de los programas socioemocionales, las actitudes y creencias que estos tengan sobre la importancia emocional en la enseñanza influirán en su práctica docente (Bowden et al., 2003). En este caso, son varios los factores influyentes: la comodidad a la hora de impartirlo será esencial para su continuidad (Rohrbach, et al., 1993); la implicación y respaldo de toda la comunidad educativa del centro (Brackett et al., 2009) y el compromiso a la hora de aprender estas

competencias por parte de los maestros. Es decir, será fundamental apostar por un modelo de programa que abarque una visión sistémica y colaborativa de toda la comunidad escolar (Bisquerra y Chao, 2021; Durlak et al., 2015; Romero, 2021).

Además, respecto a la estructura de los programas formativos emocionales, algunos de los requisitos por los que se deben apostar expuestos por Extremera et al. (2019) son: tener un modelo teórico claro y contrastado; tener un grupo control de referencia que reciba una formación complementaria; usar diferentes instrumentos de evaluación (autoinformes, pruebas de ejecución de IE o pruebas heteroinformadas); así como tener en cuenta el contexto de referencia y basar las actividades del programa en la evidencia científica.

En conclusión, aún son escasas las evidencias investigadoras de programas sobre formación emocional inicial y permanente docente. Por tanto, y teniendo presente que el docente de hoy día deberá ser capaz de “diseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, p.374) será fundamental indagar en las intervenciones socioemocionales formativas llevadas a cabo actualmente, con el fin de garantizar una mayor evidencia empírica de la importancia conferida a la formación docente (Marqués et al., 2019; Oliveira et al. 2021).





# PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

## CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

*Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado.*

ALBERT SZENT-GYÖRGYI

## INTRODUCCIÓN

La práctica docente actual muestra la necesidad de enfocar la educación desde una perspectiva tanto cognitiva como emocional. El profesor es la persona central en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje porque no sólo elige el material, sino que también modela el comportamiento social y emocional, ofrece normas de conducta y establece entornos propicios para la interacción.

A partir de este trabajo se quiere poner en evidencia la importancia de la formación inicial y permanente de los docentes que están actualmente en preparación y de los que están en ejercicio; así como mejorar el conocimiento de variables que pueden influir a la hora de poseer un nivel empático-emocional más o menos adecuado. Y cómo dichos perfiles influyen a la hora de valorar la importancia y necesidad de la formación emocional para el desempeño de una docencia de calidad.

Concretamente, el presente trabajo de investigación se divide en tres estudios que se complementan entre ellos. El objetivo principal que los interconecta, se focaliza en profundizar en las competencias emocionales (en general) y empáticas (en particular) de los profesionales de la educación y conocer de qué depende la obtención de perfiles emocionales más óptimos. Especificar que, el segundo y tercer estudio se centran en la importancia de la formación emocional docente debido a los resultados significativos en este ámbito que obtuvimos en el primer estudio. Asimismo, aclarar que, el segundo estudio replica y amplía el estudio de Cejudo y López-Delgado (2016) y el tercero al de Cejudo et al. (2015).

Nuestra investigación encuentra aval en evidencia científica a nivel nacional e internacional, como hemos citado en los capítulos teóricos anteriores. Hemos seguido un minucioso y exhaustivo proceso metodológico, que incluye: selección de cuestionarios estandarizados para recoger la información que necesitábamos; aplicación de cuestionarios con la previa valoración positiva del Comité Ético, tanto de forma presencial (Estudio 1), como online (Estudios 2 y 3). Y finalmente, redactar los resultados obtenidos de los correspondientes análisis seleccionados, en los cuales, no sólo nos interesaba conocer las competencias emocionales y empáticas de maestros

y estudiantes, así como valorar la importancia conferida por estos a dichas competencias; sino también analizar la relación existente entre los diferentes constructos y sus dimensiones.

En el presente capítulo, se especifica primeramente la finalidad y problema de investigación planteado en este trabajo y en segundo lugar, se exponen los resúmenes de cada estudio. Para posteriormente, en los consecutivos capítulos de esta segunda parte, pasar a la exposición de los resultados y conclusiones de los tres estudios. Clarificar que, todos ellos presentan la misma estructura metodológica, iniciándose con la presentación de los objetivos generales y específicos; la exposición de las hipótesis y el tipo de investigación. Además, se describe minuciosamente las poblaciones y muestras que han participado y cuáles son sus características. Se explican los instrumentos utilizados para cada uno, junto a las variables estudiadas. Y, por último, se detalla el procedimiento de recogida y análisis de datos.

#### **4.1. Finalidad y Formulación del problema**

La finalidad de este trabajo se centra en conocer las puntuaciones en las dimensiones de IE rasgo y Empatía cognitiva y afectiva que tienen los maestros y estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Así como indagar en la importancia y necesidad formativa emocional.

De este modo, la pregunta general de investigación planteada fue ¿es relevante el componente emocional en la docencia?. Mientras que las preguntas específicas a responder con cada uno de los estudios fueron:

- ¿Hay diferencias entre el perfil emocional de docentes y estudiantes de Educación Infantil y Primaria? (*Estudio 1*)
- ¿El perfil de competencia emocional de los docentes influye a la hora de valorar la importancia formativa en estas competencias y considerarlas necesarias para ser un docente altamente competente que ofrece una

enseñanza de calidad? (*Estudio 2*)

- ¿El perfil de competencia emocional de los estudiantes influye a la hora de valorar la importancia y necesidad de la IE como parte de su formación como futuros docentes? (*Estudio 3*)

## 4.2. Resumen y Abstract del Estudio 1<sup>2</sup>

**Introducción.** El estudio, descriptivo-correlacional, evalúa la competencia emocional de docentes de Infantil y Primaria y de estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. La competencia emocional se definió operacionalmente a partir de dos indicadores: meta-estados de ánimo y empatía cognitiva-afectiva.

**Método.** Se contó con una submuestra de 92 docentes y otra de 290 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron: para la IE rasgo, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y para la Empatía, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA).

**Resultados.** Los resultados revelaron que el nivel de desarrollo en la mayoría de los componentes de la competencia emocional estudiados son superiores en quienes tienen mayor experiencia (docentes vs. estudiantes) y poseen algún grado de formación emocional, lo que indirectamente avala la modificabilidad de la competencia emocional.

**Discusión.** Ante los resultados expuestos, se propone profundizar en los perfiles competenciales emocionales de los docentes en ejercicio y formación; así como analizar la relación entre estos y la importancia conferida a la formación emocional.

**Palabras clave.** Competencia emocional; Educación Infantil; Educación Primaria; docentes en ejercicio; docentes en formación.

---

<sup>2</sup> Este resumen ha sido publicado en [requisito para el depósito de la Tesis]: Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>

**Carácter de la investigación.** Empírica.

---

**Introduction.** This descriptive-correlational study assesses the emotional competence of Preschool and Elementary in-service teachers and pre-service teachers. Emotional competence was operationally defined on the basis of two indicators: meta-state of mind and cognitive-affective empathy.

**Method.** There was a subsample of 92 teachers and 290 students. The instruments used were: for trait EI, the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) and for Empathy, the Test of Cognitive and Affective Empathy (TECA).

**Results.** The results revealed that the level of development in most of the components of emotional competence studied are higher in those who have more experience (teachers vs. students) and have some degree of emotional training, which indirectly supports the modifiability of emotional competence.

**Discussion.** In view of the results presented, it is proposed to go deeper into the emotional competence profiles of practising and trainee teachers, as well as to analyse the relationship between these and the importance given to emotional education.

**Keywords.** Emotional competence; Preschool Education; Elementary Education; in-service teachers; pre-service teachers.

**Nature of the research.** Empirical.

### 4.3. Resumen y Abstract del Estudio 2

**Introducción.** El estudio sobre las emociones docentes está cada vez más extendido dentro de la literatura científica. Prevenir el síndrome de burnout, mejorar el control emocional y aumentar las posibilidades de éxito de los alumnos son algunas de las razones clave para potenciar la competencia emocional de los instructores. El principal objetivo del presente estudio consiste en indagar sobre la relación entre el

perfil emocional competencial del docente, las emociones que siente en la docencia y situaciones difíciles, así como estudiar si varía su opinión sobre la importancia formativa en IE según su perfil emocional.

**Método.** Se contó con una muestra de 316 docentes en ejercicio de la Región de Murcia. Los instrumentos empleados fueron: para la IE rasgo, Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF); para las emociones del docente, Teacher Emotion Inventory (TEI), para los estados de ánimo, el Profile Of Mood States (POMS) y finalmente, la Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el desempeño docente (EIEDD).

**Resultados.** Los resultados revelaron que los que mayormente valoran la importancia de la IE por considerarla fundamental en su desarrollo profesional son: los maestros varones, los que han ejercido cargos directivos, los que tienen menos años de experiencia laboral, los que tenían un perfil alto de IE y los que había recibido entrenamiento emocional. Además, aquellos docentes con un perfil más alto en IE solían sentir más alegría y menos miedo en su ejercicio docente; así como parecían ser más resilientes, pues se sintieron más enérgicos y considerados con los demás en los momentos de confinamiento.

**Discusión.** A la vista de los resultados expuestos, parece necesario facilitar recursos óptimos para la formación emocional docente con el fin de contribuir a su perfil emocional y consecuentemente, a la calidad educativa de las aulas actuales.

**Palabras clave.** Emociones docentes; Educación Infantil; Educación Primaria; docentes en ejercicio; formación emocional permanente.

**Carácter de la investigación.** Empírica.

---

**Introduction.** The study of teachers' emotions is becoming more and more widespread in the scientific literature. One of main reasons for the commitment to improving the emotional competence of teachers is the prevention of Burnout

syndrome, the improvement of emotional regulation and the increase in the students' chances of success. This study's primary goal is to look at investigate the relationship between the emotional competence profile of teachers, the emotions they feel in teaching and difficult situations, as well as to study whether their opinion on the relevance of EI training varies according to their emotional profile.

**Method.** A sample of 316 in-service teachers in the Region of Murcia was used. The instruments used were: for trait EI, the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF); for teacher emotions, the Teacher Emotion Inventory (TEI), for moods, the Profile Of Mood States (POMS) and finally, the Scale of Importance of Emotional Intelligence for teaching performance (EIEDD).

**Results.** The results revealed that those who most valued the importance of EI as fundamental to their professional development were: male teachers, those who had held management positions, those with fewer years of work experience, those who had a high EI profile and those who had received emotional coaching. In addition, those teachers with a higher EI profile tended to feel more joy and less fear in their teaching practice; as well as appearing to be more resilient, as they felt more energetic and considerate of others in times of confinement.

**Discussion.** In view of the above results, it seems necessary to provide optimal resources for emotional teacher training in order to contribute to their emotional profile and, consequently, to the quality of education in today's classrooms.

**Keywords.** Teaching emotions; Preschool Education; Elementary Education; in-service teachers; lifelong emotional education.

**Nature of the research.** Empirical.

#### 4.4. Resumen y Abstract del Estudio 3

**Introducción.** Diversos estudios actuales evidencian la significatividad de la formación emocional inicial como parte del bagaje pedagógico de los futuros maestros.

Este tercer estudio se focaliza en estudiar la presencia de estas competencias en los Grados universitarios de Infantil y Primaria; así como en indagar la posible relación entre el perfil emocional competencial del futuro docente y la importancia y necesidad formativa conferida a la educación emocional.

**Método.** Se contó con una muestra de 162 estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado de la Región de Murcia. Los instrumentos empleados fueron: para la IE rasgo, Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF); para la Empatía, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) para los estados de ánimo, el Profile Of Mood States (POMS) y finalmente, la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM)

**Resultados.** Según los resultados, los estudiantes creen que las habilidades emocionales interpersonales son las más cruciales para su educación y las más necesarias las Intrapersonales. Además, son los estudiantes del Doble Grado y los de 3º curso, así como los que tenían un perfil empático más elevado, los que principalmente valoran la importancia y necesidad formativa emocional. Además, aquellos futuros docentes con un perfil más alto en IE solían sentirse menos nerviosos, tristes y cansados y más enérgicos en los momentos de confinamiento.

**Discusión.** Se pone en evidencia revisar los planes formativos universitarios de los futuros maestros con el fin de incorporar en ellos diversas facetas de trabajo emocional.

**Palabras clave.** Enseñanza universitaria; Educación Infantil; Educación Primaria; docentes en formación; formación emocional inicial.

**Carácter de la investigación.** Empírica.

---

**Introduction.** Several current studies show the importance of initial emotional training as part of the pedagogical background of future teachers. This third study focuses on studying the presence of these competences in the university degrees of Preschool and Elementary Education, as well as on investigating the possible



relationship between the emotional competence profile of the future teacher and the importance and training needs conferred on emotional education.

**Method.** A sample of 162 university students from the Degrees of Preschool Education, Elementary Education and Dual Degree in Preschool and Elementary Education in the Region of Murcia. The instruments used were: for trait EI, the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF); for Empathy, the Test of Cognitive and Affective Empathy (TECA), for moods, the Profile Of Mood States (POMS) and finally, the Importance and Formative Needs in Emotional Education Scale (EINFEM).

**Results.** The results show that students consider interpersonal emotional competences to be more important in their training and intrapersonal competences more necessary. Moreover, it is the Double Degree and 3rd year students, as well as those who had a higher empathic profile, those who mainly value the importance and need for emotional training. In addition, those pre-service teachers with a higher profile in EI tended to feel less nervous, sad and tired and more energetic during lockdown times.

**Discussion.** It is evident that university training plans for future teachers need to be reviewed in order to incorporate various facets of emotional work.

**Keywords.** University education; Preschool Education; Elementary Education; pre-service teachers; initial emotional training.

**Nature of the research.** Empirical.

## CAPÍTULO 5. ESTUDIO 1.-<sup>3</sup> COMPETENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES Y ESTUDIANTES

*Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto.*

ARISTÓTELES

---

<sup>3</sup> Una síntesis de este capítulo (apartados 5.1. y 5.3.) ha sido publicada en [requisito para el depósito de la Tesis]:  
Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33.  
<https://doi.org/10.15581/004.42.001>

## **5.1. Objetivos de Investigación**

### **5.1.1. Objetivo general**

En este primer estudio se propone conocer la situación de los docentes en ejercicio y formación de Educación Infantil (EI) y Primaria (EP) de la Región de Murcia respecto a su IE rasgo y Empatía Cognitiva y Afectiva.

### **5.1.2. Objetivos específicos**

Este propósito, se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 1.** Describir los meta-estados de ánimo y facetas empáticas de docentes y estudiantes de Educación Infantil y Primaria.
- 2.** Estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en meta-estados de ánimo y facetas empáticas entre docentes y estudiantes de Educación Infantil y Primaria.
- 3.** Analizar la correlación entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas.
- 4.** Estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de competencia emocional en función del sexo, la especialidad y la formación emocional previa en estudiantes.
- 5.** Explorar la correspondencia entre el percentil de Empatía y el percentil de los meta-estados de ánimo en docentes y estudiantes.

## **5.2. Hipótesis de Investigación**

Llegados a este punto de la investigación, se hace preciso aludir a Sabariego y Bisquerra (2004, p.128), quienes especifican que “las hipótesis son proposiciones

generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender”.

De este modo, en relación al estudio 1, las hipótesis (**H1**) planteadas fueron:

- **H1.1:** Los docentes obtendrán puntuaciones mayores a los estudiantes en cada meta-estado de ánimo y faceta empática, existiendo diferencias significativas entre ambas muestras.
- **H1.2:** Existirán correlaciones significativas y positivas entre las dimensiones de ambos constructos: IE rasgo y Empatía afectiva y cognitiva.
- **H1.3:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre la muestra de estudiantes según la variable predictora sexo en las puntuaciones de los meta-estados de ánimo y facetas empáticas, puntuando más alto las mujeres.
- **H1.4:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre la muestra de estudiantes según la variable predictora especialidad del Grado en las puntuaciones de los meta-estados de ánimo y facetas empáticas, puntuando más alto los de Infantil.
- **H1.5:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre la muestra de estudiantes según la variable predictora formación emocional recibida en títulos en las puntuaciones de los meta-estados de ánimo y facetas empáticas, puntuando más alto los que recibieron formación.
- **H1.6:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre la muestra de estudiantes según la variable predictora formación emocional recibida en cursos en las puntuaciones de los meta-estados de ánimo y facetas empáticas, puntuando más alto los que recibieron formación.
- **H1.7:** Existirá correspondencia entre el percentil alto de IE rasgo y el percentil alto de Empatía tanto en docentes como en estudiantes.

## 5.3. Método

### 5.3.1. Poblaciones y Muestras

Este primer estudio se compone de una muestra de 92 docentes de Educación Infantil (EI) y Primaria (EP) de centros públicos de la Región de Murcia; y otra de 290 estudiantes de 4º curso del Grado de EI y EP de la UMU. Ambas seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico incidental o de conveniencia (Rojas, Fernández y Pérez, 1998) o también denominado de tipo “casual” o por “accesibilidad”. De este modo, en el estudio 1 de la Tesis Doctoral contamos con dos poblaciones y dos muestras que conforman un total de 382 participantes. A continuación, se describen concretamente las principales características demográficas de ambas muestras.

Respecto a la muestra de docentes, su distribución según el sexo fue de 22 (25%) hombres y 69 (75%) mujeres. Respecto a la edad, 23 (25%) se encontraron en el rango comprendido entre 24-35 años ( $\leq 35$ ), mientras que 69 (75%) se ubicó en el rango de 36-61 años ( $> 35$ ). Sobre la especialidad, 29 (31.52%) eran de Infantil, 54 (58.69%) de Primaria y 9 (9.78%) tenían la doble titulación.

Respecto a la muestra de estudiantes, su distribución según el sexo fue de 51 (17.6%) hombres y 226 (77.9%) mujeres. En cuanto a la especialidad, 148 (50.7%) eran de Infantil y 142 (49%) de Primaria. Sobre si habían realizado otras titulaciones universitarias habiendo en ellas recibido formación emocional, 225 (92.9%) dijo que no y 17 (7.02%) sí. En función a si habían realizado algún curso de formación emocional, 20 (6.9%) sí lo había hecho, y 267 (92.1%) no.

### 5.3.2. Instrumentos

#### - Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Para evaluar la IE rasgo de docentes y estudiantes en este primer estudio de la Tesis Doctoral, se utilizó la escala TMMS-24 basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey et al. (1995), adaptada por Fernández-Berrocal et al. (2004). Este instrumento (véase el Anexo 2) es utilizado frecuentemente en investigaciones de ámbito educativo y sanitario (Espinoza et al., 2015; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Sánchez, 2006).

La escala original se trata de un instrumento de 48 ítems que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales. En concreto, dicho instrumento permite conocer las destrezas con las que conseguimos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas.

El TMMS-24, reduce sus ítems a la mitad con respecto de la escala original. No obstante, sigue conservando las tres meta-estados de ánimo claves de la IE, estando compuestos cada una de ellos por 8 ítems: Atención emocional (ítem 1-8), referida a la capacidad de sentir y expresar sentimientos; Claridad emocional (ítem 9-16), que corresponde a la capacidad para reconocer nuestros estados emocionales; Reparación emocional (ítem 17-24) que es la capacidad para regular correctamente nuestros estados emocionales, capacidad de afrontarlos y canalizarlos correctamente.

La escala utilizada en el TMMS-24 es de tipo Likert y valora el grado de acuerdo para cada ítem, con puntuaciones desde 1= Nada de acuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo. Con puntuaciones independientes por cada dimensión y sexo para la interpretación de los resultados. Además, esta tiene una rápida y fácil administración.

Cuenta con una excelente fiabilidad en estudios previos (Espinoza et al., 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005a; López-Aristregui, 2013; Ponce, 2016; Revuelta, 2006; Saucedo et al., 2010). Concretamente, el Alpha de Cronbach obtenido en nuestro estudio fue de .87 para la escala global y de .85 para Atención Emocional, de .90 para Claridad Emocional y de .86 para Reparación Emocional.

En la Tabla 1 se indican las puntuaciones que ofrecen los autores para su interpretación.

**Tabla 1**

*Corrección e interpretación TMMS-24*

Dimensión	Puntuación necesita mejorar		Puntuación Adecuada		Puntuación Excelente	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Atención Emocional (Ítems 1-8)	< 21 o > 33	< 24 o > 36	22-32	25-35	-	-
Claridad Emocional (Ítems 9-16)	< 25	< 23	26-35	24-34	> 36	> 35
Reparación Emocional (Ítems 17-24)	< 23	< 23	24-35	24-34	> 36	> 35

*Nota.* Fernández-Berrocal et al. (2004).

## - **Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)**

Para evaluar la empatía se utilizó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de López-Pérez et al. (2008). Se trata de una prueba psicométrica baremada y estandarizada (véase Anexo 1) compuesta por 33 ítems de tipo Likert 5 puntos que permite alcanzar una medida global de Empatía y de sus cuatro facetas, dos cognitivas (Adopción de perspectivas y Comprensión emocional) y dos afectivas (Estrés y Alegría empática).

La primera faceta, Adopción de perspectivas (AP) hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona (p.e. Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva). Las puntuaciones altas en esta escala indican facilidad para la comunicación, la tolerancia y las relaciones interpersonales. Estos sujetos tendrán un pensamiento flexible, por lo que se adaptan a la variedad de situaciones y contextos.

La faceta de Comprensión emocional (CE) se refiere a la capacidad de reconocer

y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas (p.e. Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos). Los sujetos con altas puntuaciones en esta escala tienen gran facilidad para la lectura emocional ante el comportamiento verbal y no verbal de los otros. Por lo tanto, tendrán facilidades en las relaciones interpersonales y mejor calidad de comunicación. Y a su vez, en cuanto a nivel intrapersonal, muestran una mayor regulación emocional.

El Estrés empático (EE) es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona (p.e. No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas). En este caso, los sujetos con altas puntuaciones tienden a tener relaciones sociales de calidad y suelen ser personas emotivas y cálidas, sobreimplicándose incluso en los problemas ajenos.

La faceta Alegría empática (AE) hace referencia a la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona (p.e. Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría). Las personas con altas puntuaciones se alegran con facilidad de los éxitos ajenos por lo que sus relaciones interpersonales son de calidad (López-Pérez et al., 2008).

Cada faceta empática está compuesta por 8 ítems, excepto la de CE que se compone de 9. Para su corrección es necesario tener en cuenta que algunos ítems se presentan de forma negativa.

Además, para desempeñar una adecuada docencia o formación educativa de calidad a nivel empático, se deben cumplir unos parámetros específicos de percentil para cada dimensión, tanto afectiva como cognitiva. Puesto que, tal y como señalan López-Pérez et al. (2008):

Es fundamental tener niveles altos de empatía cognitiva (escalas AP y CE), ya que en este tipo de trabajo es necesario comprender las necesidades del paciente o alumno, respectivamente, para poder ofrecer una atención de calidad y adecuada al servicio demandado. Sin embargo, obtener puntuaciones altas en las escalas afectivas (EE y AE) no resulta tan positivo,



ya que daría lugar a una implicación excesiva en los problemas y circunstancias. (p. 30).

En la Tabla 2 se indica la distribución de los ítems por dimensiones y la puntuación máxima de cada una.

**Tabla 2**

*Distribución de ítems y puntuación máxima por dimensiones en TECA*

N.º Elementos	Dimensión	Ítems	Puntuación mínima-máxima	Ítems negativos
8	<i>Adopción de Perspectivas (AP)</i>	6-11-15-17-20-26-29-32	8-40	17-26-32
9	<i>Comprensión Emocional (CE)</i>	1-7-10-13-14-24-27-31-33	9-45	7-10-14
8	<i>Estrés Empático (EE)</i>	3-5-8-12-18-23-28-30	8-40	3-8-12-28-30
8	<i>Alegría Empática (AE)</i>	2-4-9-16-19-21-22-25	8-40	21-25
33	Empatía global		33-165	

*Nota.* López-Pérez et al. (2008).

Clarificar que la consistencia interna de las facetas empáticas utilizadas en el TECA presentó una adecuada fiabilidad (Igartua y Páez, 1998; López-Pérez et al., 2008). Concretamente, el Alpha de Cronbach obtenido en nuestro primer estudio fue de .85 para el total de la escala y de .72 para Adopción de perspectivas, .68 para Comprensión Emocional, .73 para Estrés Empático y .77 para Alegría Empática.

### 5.3.3. Procedimiento

#### ▪ **Búsqueda bibliográfica**

El procedimiento seguido en la investigación comenzó por encuadrar el tópico sobre el que queríamos trabajar y realizar la correspondiente búsqueda bibliográfica. Una vez determinado el tema de estudio, que fue el de indagar sobre el perfil emocional y empático de actuales docentes en ejercicio y futuros maestros o estudiantes del último curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria (Estudio 1), comenzamos a profundizar acudiendo a las fuentes documentales de nuestro alcance. Los primeros medios utilizados fueron: la biblioteca de la Universidad de Murcia y diferentes bases de datos tanto nacionales como internacionales.

Concretamente, entre las bases que consultamos destacamos: Google Scholar, Dialnet, Taylor y Francis, Psycinfo, British Education Index, Web of Science (WOS), Scopus, Redined, ProQuest, ERIC o Teseo con los descriptores: “socio-emotional learning”, “teacher educacion”, “emotional intelligence”, “affective and cognitive empathy”, etc. También, se obtuvo información de la asistencia a congresos sobre la temática objeto de estudio, cuyos ponentes son relevantes en el campo de trabajo.

#### ▪ **Ética en la investigación**

Una vez determinado el tema de estudio se procedió a solicitar formalmente la valoración favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la UMU (véase Anexo 8). Asimismo, siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Del mismo modo, se hace preciso remarcar que, todos los sujetos que participaron lo hicieron de forma totalmente voluntaria, respondiendo anónimamente a cada uno de los cuestionarios solicitados. Todo ello con el fin de llevar a cabo el estudio respetando los códigos éticos establecidos, puesto que tal y

como señala el Código Nuremberg (1947), un aspecto clave que debe respetar toda investigación y en mayor medida la de naturaleza educativa es:

El consentimiento voluntario del ser humano es esencial, debiendo la persona tener capacidad legal para darlo libremente y sin intervención de elementos de fuerza, fraude, engaño, coacción y/o coerción. Se debe tener conocimiento cabal y comprensión de las materias involucradas en la investigación que se participará, a fin de conocer inconvenientes y riesgos razonables de esperar y efectos sobre la salud que puedan derivarse de su participación. (Opazo, 2011, p. 4).

### ▪ **Distribución de instrumentos a los participantes**

Para este primer estudio de la Tesis Doctoral, durante los meses de diciembre y enero del curso académico 2018-2019, se procedió a seleccionar, por facilidad de acceso, los centros de la Región de Murcia que formarían parte de la muestra de docentes, así como las clases de los Grados universitarios de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Murcia. Una vez seleccionados los 9 centros y las 5 aulas universitarias, se procedió a distribuir los instrumentos a los participantes (febrero de 2019). Los centros que formaron parte del estudio fueron:

- Centro Público de Educación Infantil y Primaria El Alba.
- Centro Público de Educación Especial Las Boqueras.
- Centro Público de Educación Infantil y Primaria Luis Costa.
- Centro Público de Educación Infantil y Primaria Fontes.
- Centro Público de Educación Infantil y Primaria Santa .
- Centro Público de Educación Infantil y Primaria Ramón Gaya.
- Centro Público de Educación Infantil y Primaria Javalí Nuevo.
- Centro Público de Educación Infantil y Primaria de Belén.

- Centro Concertado FEC Santa Joaquina de Vedruna.

Respecto a los docentes, se contactó telefónicamente con el equipo directivo de los centros escogidos y tras la aprobación para pasar los instrumentos, se acudió a los mismos a entregar los cuestionarios de forma impresa, junto a la “Hoja de información para participantes mayores de edad” y la “Declaración de consentimiento informado para mayores de edad” que aseguraba la confidencialidad de los datos recogidos, así como las normas éticas básicas para la administración de pruebas. Además, se declara el total anonimato de los resultados obtenidos. Dos semanas más tarde de la entrega, se recogieron en mano dichos cuestionarios.

En cuanto a la muestra de estudiantes, las cinco aulas de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Murcia se escogieron en función a la facilidad de acceso por el horario. La recogida de los cuestionarios se hizo el mismo día de la entrega, una vez estuvieron cumplimentados. Nuevamente se les aseguró a estos la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos, pues junto al instrumento impreso se entregó la “Hoja de información para participantes mayores de edad” y la “Declaración de consentimiento informado para mayores de edad”.

#### **5.3.4. Diseño, Análisis de datos y variables**

El diseño escogido para la investigación fue de tipo cuantitativo, no experimental, exploratorio y de carácter evaluativo. Para el análisis de datos se utilizaron pruebas ubicadas tanto en la estadística descriptiva (medias, desviaciones típicas, tablas de frecuencia y porcentajes), en la estadística inferencial (prueba t de Student para el contraste de medias independientes) y correlacional (correlación de Pearson). Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSSv.28. Para examinar la consistencia interna de los cuestionarios se realizó un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ).

Con respecto al análisis de datos de cada uno de los objetivos, se realizó, en el primero de ellos, un análisis descriptivo general (medias y desviaciones típicas), sobre

los tres meta-estados de ánimo que conforman el constructo IE por el TMMS-24 (Atención, Claridad y Reparación emocional) y las cuatro facetas empáticas contempladas por el TECA (Adopción de Perspectivas, Comprensión Emocional, Estrés Empático y Alegría Empática), tanto en la muestra de docentes como de estudiantes. En segundo lugar, se hizo un análisis descriptivo detallado (medias y desviaciones típicas), en el que se presentaron las puntuaciones concretas alcanzadas por docentes y estudiantes en cuanto a los ítems referidos a los citados meta-estados de ánimo y a las pertenecientes a los dos tipos de Empatía, la afectiva y cognitiva, determinando en cuál de ellas obtuvieron puntuaciones más altas y más bajas.

A su vez, tanto en el segundo como en el cuarto objetivo, se aplicaron análisis de diferencias de medias mediante la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes. El nivel de significación empleado en este estudio fue .05. Para valorar la magnitud de estas diferencias, se calculó el tamaño del efecto para cada una (índice d de Cohen). Los valores de categorización seguidos fueron los indicados por Anaya et al. (2011). Estos son: «d»: 1 = cercana a cero ( $d \leq 0.10$ ); 2 = pequeño ( $0.11 \leq d \leq 0.35$ ); 3 = moderado ( $0.36 \leq d \leq 0.65$ ); 4 = grande ( $0.66 \leq d \leq 1.00$ ); 5 = muy grande ( $d > 1.00$ ).

Respecto al tercer objetivo, para el estudio de la relación entre los meta-estados de ánimo y facetas empáticas, se realizó un análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Para la valoración del tamaño del efecto se tomó en consideración los valores expuestos por Funder y Ozer (2019).

En cuanto al último objetivo, se dividió la muestra en cuatro grupos utilizando los puntos de corte propuestos en la prueba de Empatía del TECA (Anexo 9). Por lo que se realizó un análisis descriptivo para docentes y estudiantes atendiendo a los tres meta-estados de ánimo que componen el constructo IE (Atención, Claridad y Reparación) para los cuatro grupos. Por último, para conseguir obtener el perfil empático-emocional de los cuatro grupos utilizando idéntica escala, se establecieron los percentiles de las puntuaciones directas alcanzadas en Atención, Claridad y Reparación.

Las variables seleccionadas en el estudio se dividieron en dos grupos: criterio

(meta-estados de ánimo del TMMS-24 y facetas empáticas del TECA) y predictoras (sexo, especialidad del título académico universitario, formación emocional en otras titulaciones y formación emocional en cursos). En la Tabla 3 se presentan las variables escogidas y los análisis utilizados.

**Tabla 3**

*Variables y análisis estadístico aplicado*

Variables criterio	Variables predictoras	Análisis
<i>Meta-estados de ánimo</i>		
▪ Atención		▪ Frecuencias
▪ Claridad		▪ Porcentajes
Reparación		▪ Medias
		▪ Desviaciones Típicas
<i>Facetas empáticas</i>	▪ Sexo	▪ Máximo y Mínimo
▪ Adopción de Perspectivas	▪ Especialidad en el título universitario	▪ T-Student para muestras independientes
▪ Comprensión Emocional	▪ Formación emocional en otras titulaciones	▪ Correlación de Pearson
▪ Estrés Empático	▪ Formación emocional en cursos	
▪ Alegría Empática		

### 5.3.5. Resultados

- **OBJETIVO 1. Describir los meta-estados de ánimo y facetas empáticas de docentes y estudiantes de Educación Infantil y Primaria.**

En la Tabla 4 se presentan las puntuaciones directas generales obtenidas por los docentes y estudiantes en cuanto a los tres meta-estados de ánimo que conforman el constructo de IE rasgo.

**Tabla 4***Media y Desviación Típica de los meta-estados de ánimo de los docentes y estudiantes*

Meta-estados de ánimo	Docentes	Estudiantes
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
Atención emocional	27.84 (5.27)	28.83 (5.91)
Claridad emocional	30.32 (5.17)	26.29 (6.61)
Reparación emocional	30.37 (5.44)	26.60 (6.57)

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 4, en Atención emocional, los docentes de los centros seleccionados de Educación Infantil y Primaria alcanzaron una media (Media = 27.84, DT = 5.27) óptima dentro de la considerada por los autores del TMMS-24 como “Adecuada Atención”, situada entre 25 y 35 puntos en una muestra de mujeres y 22-32 entre una de varones. Fijándonos en la Claridad emocional, los docentes alcanzaron una media (Media = 30.32, DT = 5.17) que se sitúa dentro de la valoración de “Adecuada Claridad”, puesto que las puntuaciones oscilaron entre 24 y 34 puntos. En cuanto a la Reparación emocional, los docentes obtuvieron una media (Media = 30.37, DT = 5.44) que también les situó dentro de la valoración de “Adecuada Reparación”, situada entre 24 y 34 puntos.

En el caso de los estudiantes de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria, en Atención emocional, adquirieron una media (Media = 28.83, DT = 5.91) óptima dentro de la considerada por los autores del TMMS-24 como “Adecuada Atención”, situada entre 25 y 35 puntos en una muestra de mujeres y 22-32 entre una de varones. Si nos detenemos en la Claridad emocional, los estudiantes alcanzan una media (Media = 26.29, DT = 6.61) que les situó dentro de la valoración de “Adecuada Claridad”, ya que las puntuaciones oscilaron entre 24 y 34 puntos. En cuanto a la Reparación emocional, los estudiantes alcanzaron una puntuación media (Media = 26.60, DT = 6.57) que también les posicionó dentro de la valoración de “Adecuada Reparación”, situada entre 24 y 34 puntos.

Si nos detenemos en la observación horizontal de los datos, se aprecia que los docentes obtuvieron medias mayores en las dimensiones de Claridad (Media = 30.32,

DT = 5.17) y Reparación (Media = 30.37, DT = 5.44) en comparación con las de los estudiantes (Media = 26.29, DT = 6.61; Media = 26.60, DT = 6.57), destacando especialmente en la de Reparación emocional; mientras que los estudiantes alcanzaron una media mayor en la dimensión Atención emocional (Media = 28.83, DT = 5.91) en comparación con los docentes (Media = 27.84, DT = 5.27).

Seguidamente, una vez estudiadas las puntuaciones directas generales respecto a la IE rasgo por parte de los docentes y estudiantes participantes, se pasará a presentar en la Tabla 5 las puntuaciones directas generales obtenidas por ambos grupos, en las cuatro dimensiones específicas que reúne el constructo de Empatía según el TECA. Recordemos que la puntuación directa máxima que se puede alcanzar en todas las dimensiones es de 40, excepto para Comprensión Emocional que es de 45.

**Tabla 5**

*Media y Desviación Típica de las facetas empáticas de los docentes y estudiantes*

Facetas empáticas	Docentes	Estudiantes
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
Adopción de Perspectivas	31.33 (4.07)	30.07 (4.63)
Comprensión Emocional	33.26 (4.52)	33.63 (4.77)
Estrés Empático	26.75 (4.94)	26.62 (5.69)
Alegría Empática	34.76 (3.93)	33.74 (4.39)

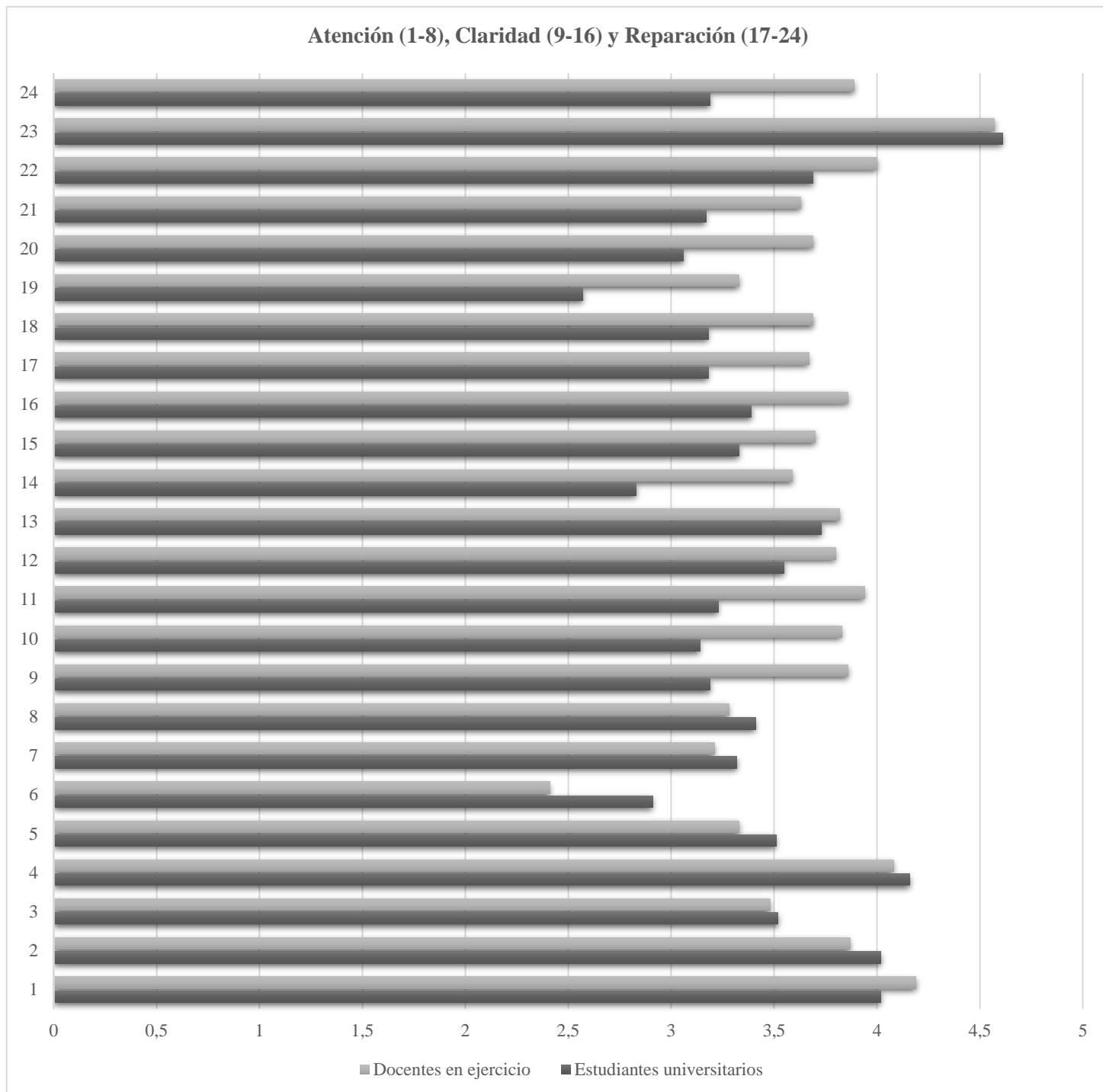
Tal y como se contempla en la Tabla 5, los docentes y estudiantes alcanzaron puntuaciones por encima de la media. Ambas muestras coincidieron en las dimensiones que tuvieron menor (Media = 26.75, DT = 4.94; Media = 26.62; DT = 5.69) y mayor puntuación (Media = 34.76, DT = 3.93; Media = 33.74; DT = 4.39). Sin embargo, en la dimensión Comprensión Emocional los estudiantes (Media = 33.63, DT = 4.77) alcanzaron una puntuación más alta (Media = 33.26, DT = 4.52).

En la Figura 9 y 10 se presentan por un lado, las puntuaciones medias específicas de los ítems referidos a los meta-estados de ánimo del TMMS-24 y por otro, las puntuaciones específicas de los ítems referidos a las cuatro facetas empáticas del TECA obtenidas por los docentes y estudiantes.



**Figura 9**

*Ítems de Atención, Claridad y Reparación emocional en docentes y estudiantes*



**Figura 10**

*Ítems de Adopción de Perspectivas, Comprensión Emocional, Estrés Empático y Alegría Empática en docentes y estudiantes*



Siguiendo lo expuesto en la Figura 9, en Atención los docentes destacan en (ítem 1) prestar mucha atención a sus sentimientos (Media = 4.19, DT = .79) y los estudiantes (ítem 4) en pensar que merece la pena prestar atención a sus emociones (Media = 4.16, DT = .97). En Claridad, los docentes despuntan en el ítem 11, (Media = 3.94, DT = .81) referido a saber cómo se sienten y los estudiantes puntuaron más alto en el ítem 13, (Media = 3.73, DT = .90) referido a darse cuenta de sus propios sentimientos en diferentes situaciones. En Reparación, tanto maestros como estudiantes obtuvieron puntuaciones especialmente altas en el ítem 23, referido a tener mucha energía cuando se sienten felices (Media = 4.57, DT = .63; Media = 4.61, DT = .62).

A continuación, tal y como se muestra en la Figura 10, en Adopción de Perspectivas los docentes los docentes alcanzaron la puntuación mayor en el ítem 6, (Media = 4.21, DT = .82) referido a tener en cuenta todos los puntos de vista antes de tomar una decisión. Los estudiantes mostraron puntuaciones más altas en (Media = 4.13, DT = .84) imaginar cómo se sentirían si estuvieran en la piel de alguien que tiene un problema (ítem 20). En Comprensión Emocional tanto docentes (Media = 4.23, DT = .91), como estudiantes (Media = 4.33, DT = .83), puntuaron más alto en el ítem 13 que alude a reconocer fácilmente cuando alguien está de mal humor. En Estrés Empático los docentes (Media = 4.38, DT = .90) y estudiantes (Media = 4.16, DT = 1.21) puntúan más alto en el ítem 30, lo cual reveló que ambas muestras destacaron por considerarse personas frías. Finalmente en Alegría Empática, los docentes destacaron en el ítem 16, (Media = 4.70, DT = .56) que alude a que sienten alegría cuando a alguien le sucede algo bueno. Mientras que los estudiantes destacaron por (ítem 2) sentirse bien cuando los demás se divierten (Media = 4.53, DT = .78).

**OBJETIVO 2. Estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en meta-estados de ánimo y facetas empáticas entre docentes y estudiantes de Educación Infantil y Primaria.**

En la Tabla 6 se presentan los resultados obtenidos por el análisis de la Prueba T

de Student para comparar las puntuaciones en meta-estados de ánimo y facetas empáticas y estudiar las posibles diferencias significativas entre docentes y estudiantes.

**Tabla 6**

*Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía entre docentes y estudiantes*

Dimensiones	Estudiantes		Docentes		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Atención	28.83	5.91	27.84	5.27	-1.416	.158	0.171
Claridad	26.29	6.61	30.32	5.17	6.020***	< .001	0.639
Reparación	26.60	6.57	30.37	5.44	5.454***	< .001	0.596
AP	30.07	4.63	31.33	4.07	2.339*	.020	0.280
CE	33.63	4.77	33.26	4.52	-.662	.508	0.079
EE	26.62	5.69	26.75	4.94	0.191	.849	0.023
AE	33.74	4.39	34.76	3.93	1.985*	.048	0.238

*Nota.* AP = Adopción de perspectivas, CE = Comprensión emocional, EE = Estrés empático y AE = Alegría empática.

Tal y como se muestra en la Tabla 6, al comparar las puntuaciones obtenidas en cada meta-estado de ánimo y facetas empáticas entre docentes y estudiantes, se observaron diferencias significativas en los meta-estados Claridad y Reparación, así como en la faceta empática cognitiva Adopción de perspectivas y en la afectiva Alegría empática.

En todas las dimensiones que existieron diferencias, los maestros obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes. Para valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una, observándose un tamaño del efecto moderado para los meta-estados Claridad ( $d = 0.639$ ) y Reparación ( $d = 0.596$ ). También se observó un tamaño del efecto pequeño para las facetas empáticas Adopción de perspectivas ( $d = 0.280$ ) y Alegría empática ( $d = 0.238$ ).

**OBJETIVO 3. Analizar la correlación entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas.**

En la Tabla 7 se muestran los resultados hallados tras la realización de la correlación de Pearson entre los meta-estados del TMMS-24 y las facetas empáticas del TECA.

**Tabla 7**

*Correlación entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas*

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7
1. Atención	-						
2. Claridad	.16**	-					
3. Reparación	.05	.43**	-				
4. Adopción de Perspectivas	.08	.20**	.35**	-			
5. Comprensión Emocional	.23**	.24**	.10*	.37**	-		
6. Estrés Empático	.30**	-.03	.03	.30**	.26**	-	
7. Alegría Empática	.10*	.11*	.32**	.52**	.35**	.41**	-
8. Puntuación Global Empatía	.26**	.17**	.26**	.74**	.68**	.72**	.77**

*Nota.* \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Según lo expuesto en la Tabla 7, Empatía global, manifestó correlaciones positivas y significativas con un tamaño del efecto medio con los meta-estados Atención ( $r = .26^{**}$ ,  $p < .01$ ) y Reparación ( $r = .26^{**}$ ,  $p < .01$ ); y un tamaño del efecto pequeño con Claridad ( $r = .17^{**}$ ,  $p < .01$ ). Mientras que presentó correlaciones positivas con un tamaño del efecto muy grande con las cuatro dimensiones empáticas: Adopción de perspectivas, ( $r = .74^{**}$ ,  $p < .01$ ), Comprensión emocional, ( $r = .68^{**}$ ,  $p < .01$ ), Estrés ( $r = .72^{**}$ ,  $p < .01$ ) y Alegría empática ( $r = .77^{**}$ ,  $p < .01$ ).

Atención mostró correlaciones positivas y significativas con un tamaño del efecto pequeño con Claridad ( $r = .16^{**}$ ,  $p < .01$ ) y Alegría empática ( $r = .10^{*}$ ,  $p < .05$ ); un tamaño del efecto medio con Empatía global ( $r = .26^{**}$ ,  $p < .01$ ) y con Comprensión emocional ( $r = .23^{**}$ ,  $p < .01$ ); así como un tamaño del efecto grande con Estrés empático ( $r = .30^{**}$ ,  $p < .01$ ).

Claridad manifestó correlaciones positivas y significativas con un tamaño del

efecto pequeño con Alegría empática ( $r = .11^*$ ,  $p < .05$ ) y Empatía global ( $r = .17^{**}$ ,  $p < .01$ ); un tamaño del efecto medio con Adopción de perspectivas ( $r = .20^{**}$ ,  $p < .01$ ) y con Comprensión emocional ( $r = .24^{**}$ ,  $p < .01$ ); y un tamaño del efecto muy grande ( $r = .43^{**}$ ,  $p < .01$ ) con Reparación.

Se evidencian correlaciones significativas, positivas y un tamaño del efecto pequeño entre Reparación y Comprensión emocional ( $r = .10^*$ ,  $p < .05$ ); un tamaño del efecto medio con Empatía global ( $r = .26^{**}$ ,  $p < .01$ ); y un tamaño del efecto grande con Adopción de perspectivas ( $r = .35^{**}$ ,  $p < .01$ ) y Alegría empática ( $r = .32^{**}$ ,  $p < .01$ ).

**OBJETIVO 4. Estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de competencia emocional en función del sexo, la especialidad, y la formación emocional previa en estudiantes.**

Seguidamente de la Tabla 8 a la 11 se presentan los resultados obtenidos tras la realización de la Prueba T de Student para comparar las puntuaciones en meta-estados de ánimo y facetas empáticas y estudiar las posibles diferencias significativas en estudiantes en función al sexo, especialidad, la realización de formación emocional en otros títulos universitarios y en cursos.

**Tabla 8**

*Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía según el sexo*

Dimensiones	Hombre		Mujer		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Atención	27.49	5.42	29.18	5.96	-1.863	.063	0.289
Claridad	26.23	6.33	26.34	6.73	-.111	.912	0.017
Reparación	26.09	6.12	26.82	6.70	-.713	.477	0.110
Adopción de Perspectivas	27.33	4.33	30.62	4.53	-4.721***	< .001	0.732
Comprensión Emocional	32.49	4.71	33.89	4.77	-1.907	.058	0.296
Estrés Empático	22.19	5.06	27.59	5.40	-6.515***	< .001	1.010
Alegría Empática	30.50	4.12	34.45	4.13	-6.158***	< .001	0.955

---

Puntuación Global Empatía	112.52	9.86	126.57	13.78	-8.473***	< .001	1.067
---------------------------	--------	------	--------	-------	-----------	--------	-------

---

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del sexo se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes: submuestra mujeres (n = 226) y submuestra de hombres (n = 51).

Siguiendo lo expuesto en la Tabla 8, al comparar cada meta-estado de ánimo no se observaron diferencias significativas en función del sexo. Pero, sí se evidencian diferencias significativas en las facetas empáticas cognitivas y afectivas. En promedio, las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas que los hombres en las facetas empáticas: Adopción de perspectivas (M = 30.62, DT = 4.53); Comprensión emocional (M = 33.89, DT = 4.77); Estrés empático (M = 27.59, DT = 5.40); Alegría empática (M = 34.45, DT = 4.13) y en Empatía global (M = 126.57, DT = 13.78). Respecto a la magnitud de estas diferencias se observó un tamaño del efecto grande para Adopción de perspectivas (d = 0.732) y Alegría empática (d = 0.955). Así como un tamaño del efecto muy grande para Estrés empático (d = 1.010) y la puntuación global de Empatía (d = 1.067).

**Tabla 9**

*Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía según el Grado universitario*

Dimensiones	Infantil		Primaria		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Atención	29.25	6.01	28.40	5.82	1.220	.223	0.144
Claridad	26.92	6.52	25.57	6.64	1.740	.083	0.205
Reparación	27.02	6.76	26.16	6.39	1.108	.269	0.130
Adopción de Perspectivas	30.55	4.71	29.61	4.51	1.727	.085	0.203
Comprensión Emocional	33.41	4.77	33.86	4.79	-.801	.424	0.094
Estrés Empático	27.89	5.13	25.41	5.87	3.820***	< .001	0.450
Alegría Empática	34.53	4.22	32.90	4.44	3.207***	.001	0.377
Puntuación Global Empatía	126.39	13.58	121.79	14.08	2.826**	.005	0.332

Para analizar las posibles diferencias de medias en función de la especialidad, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para

muestras independientes: submuestra de estudiantes de EI (n = 148) y de EP (n = 142). Siguiendo lo expuesto en la Tabla 9, al comparar cada meta-estado de ánimo no se observaron diferencias significativas en función del Grado. Pero, sí se evidenciaron diferencias en las facetas empáticas afectivas y Empatía global, siendo los de infantil los que obtuvieron puntuaciones promedio más altas en: Estrés (M = 27.89, DT = 5.13); Alegría empática (M = 34.53, DT = 4.22) y Empatía global (M = 126.39, DT = 13.58). Concretamente, se observó un tamaño del efecto pequeño (d = 0.332) en la puntuación global de Empatía y moderado en la faceta Estrés (d = 0.450) y Alegría empática (d = 0.377).

**Tabla 10**

*Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía según la formación en otros títulos*

Dimensiones	Sí formación emocional		No formación emocional		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Atención	26.88	4.74	29.34	5.96	-1.660	.098	0.418
Claridad	30.00	7.20	26.18	6.56	2.292*	.023	0.577
Reparación	30.94	7.01	26.24	6.35	2.921**	.004	0.735
Adopción de Perspectivas	32.35	4.07	30.11	4.74	1.892	.060	0.476
Comprensión Emocional	33.88	6.72	33.75	4.63	0.079	.938	0.027
Estrés Empático	28.35	5.27	26.72	5.52	1.175	.241	0.296
Alegría Empática	36.23	3.36	33.67	4.44	2.320*	.021	0.584
Puntuación Global Empatía	130.82	15.61	124.26	13.90	1.858	.064	0.467

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de si los estudiantes habían realizado otras titulaciones en las que fueron formados en IE, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student: submuestra de estudiantes que sí realizaron titulaciones con formación emocional (n = 17) y submuestra de estudiantes que no realizaron titulaciones con formación (n = 225).

Siguiendo lo expuesto en la Tabla 10, observamos que al comparar cada meta-estado de ánimo existieron diferencias significativas en función a si el alumnado había recibido formación emocional, siendo los que sí la cursaron, los que obtuvieron medias superiores en Claridad (M = 30, DT = 7.20) y Reparación (M = 30.94, DT = 7.01).



Además, existieron diferencias significativas en la faceta Alegría empática, puntuando más alto los que recibieron formación emocional ( $M = 36.23$ ,  $DT = 3.36$ ). Específicamente se apreció un tamaño del efecto moderado en el meta-estado Claridad ( $d = 0.577$ ) y en la faceta Alegría empática ( $d = 0.584$ ). Así como un tamaño del efecto grande en el meta-estado Reparación ( $d = 0.735$ ).

**Tabla 11**

*Análisis de las diferencias de medias en IE rasgo y Empatía según la formación en cursos*

Dimensiones	Sí formación emocional		No formación emocional		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Atención	30.15	5.83	28.68	5.93	1.066	.287	0.247
Claridad	29.50	8.24	26.10	6.43	2.225*	.027	0.516
Reparación	29.20	7.85	26.44	6.37	1.832	.068	0.425
Adopción de Perspectivas	32.75	4.97	29.85	4.56	2.723**	.007	0.631
Comprensión Emocional	35.30	5.76	33.49	4.70	1.626	.105	0.377
Estrés Empático	29.80	5.17	26.34	5.67	2.646**	.009	0.613
Alegría Empática	36.00	4.26	33.56	4.36	2.407*	.017	0.558
Puntuación Global Empatía	133.85	14.90	123.25	13.70	3.313***	.001	0.768

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de si los estudiantes habían realizado cursos de educación emocional, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes: submuestra de estudiantes que sí realizaron cursos de formación emocional ( $n = 20$ ) y submuestra de estudiantes que no realizaron cursos de formación emocional ( $n = 267$ ).

Según lo expuesto en la Tabla 11, al comparar cada meta-estado de ánimo se apreciaron diferencias significativas en Claridad, puntuando más alto los que sí realizaron cursos de formación emocional ( $M = 29.50$ ,  $DT = 8.24$ ). Asimismo, se evidenciaron diferencias significativas en las facetas Adopción de perspectivas, Estrés y Alegría empática, así como en la puntuación de Empatía global. Se observó un tamaño del efecto moderado en Claridad ( $d = 0.516$ ) y en las facetas empáticas Adopción de perspectivas ( $d = 0.631$ ), Estrés ( $d = 0.613$ ) y Alegría empática ( $d = 0.558$ ). Y un tamaño del efecto grande en la puntuación global de Empatía ( $d = 0.768$ ).

**OBJETIVO 5. Explorar la correspondencia entre el percentil de Empatía y el percentil de los meta-estados de ánimo en docentes y estudiantes.**

En la Tabla 12, se indican los percentiles utilizados para la configuración de los cuatro grupos según el constructo de Empatía, así como las puntuaciones directas que le corresponden en función del estudio.

**Tabla 12**

*Percentiles y puntuaciones directas del perfil empático*

N	P	Significación	PD
382	$\geq 95$	Extremadamente Alto	147
	$\geq 80$	Alto	137
	$\leq 10$	Bajo	106
	$\leq 5$	Extremadamente Bajo	102.15

*Nota.* P = percentil; PD = puntuación directa.

Tal y como se puede observar en la Tabla 12, los participantes de la muestra total de docentes y estudiantes que se consideraron población de riesgo son aquellos que se ubicaron en el percentil de Empatía Extremadamente Alta ( $P \geq 95$ ; hipersensibilidad empática) y en el percentil de Empatía Extremadamente Baja ( $P \leq 5$ ; hiposensibilidad empática).

Con la intención de mostrar el perfil empático-emocional, se han obtenido los percentiles de las puntuaciones directas de los tres meta-estados de ánimo en los cuatro grupos.

En la Tabla 13 se expone el perfil empático-emocional de ambas muestras de participantes del estudio que se encuadraron en un percentil de Empatía Extremadamente Alta en función de las puntuaciones directas que consiguieron en función de cada dimensión.

**Tabla 13***Perfil empático-emocional de docentes y estudiantes con Empatía Extremadamente Alta*

Meta-estados de ánimo	Docentes			Estudiantes		
	N	M (DT)	P	N	M (DT)	P
Atención	8	29.25 (7.83)	50	15	33.00 (5.55)	75
Claridad	8	33.25 (5.33)	80	15	29.80 (8.22)	65
Reparación	8	34.75 (4.43)	85	15	28.40 (8.21)	50

Nota. P = percentil

Tal y como se muestra en la Tabla 13, de los 382 participantes, 23 de ellos obtuvieron un percentil de Empatía Extremadamente Alta, es decir, un 6.02 %, de los cuales 15 eran estudiantes y 8 docentes.

Los docentes que se ubicaron en el percentil  $\geq 95$  de Empatía (PD = 147), puntuaron respecto a los tres meta-estados de ánimo: en Atención en el percentil 50 (PD = 29); en Claridad, en el percentil 80 (PD = 33); y en Reparación, en el percentil 85 (PD = 35). Por otro lado, los estudiantes con el percentil de Empatía Extremadamente Alta ( $P \geq 95$ , PD = 147), se ubicaron en Atención en el percentil 75 (PD = 33); en Claridad, en el percentil 65 (PD = 30); y en Reparación, en el percentil 50 (PD = 28).

De modo genérico, se aprecia que los docentes que tenían un perfil de Empatía Extremadamente Alta obtuvieron un percentil alto en los meta-estados de ánimo Claridad y Reparación ( $P = 80$ , PD = 33;  $P = 85$ , PD = 35) en comparación con los estudiantes ( $P = 65$ , PD = 30;  $P = 50$ , PD = 28) que tenían un perfil de Empatía similar por destacar en las mismas dimensiones empáticas que los docentes. No obstante, los estudiantes de EI y EP que tenían Empatía Extremadamente Alta obtuvieron puntuaciones directas y percentil más alto en Atención emocional ( $P = 75$ , PD = 33) con respecto a los docentes ( $P = 50$ , PD = 29).

A continuación, en la Tabla 14 se muestra el perfil empático-emocional de los estudiantes y docentes que alcanzaron un nivel de Empatía Alta ( $P \geq 80$ ), delimitando el percentil en el que se ubicaron en cada meta-estados de ánimo.

**Tabla 14**

*Perfil empático-emocional de docentes y estudiantes con Empatía Alta*

Meta-estados de ánimo	Docentes		Estudiantes	
	N	M (DT) / P	N	M (DT) / P
Atención	10	29.60 (3.77) 50	45	30.55 (5.47) 65
Claridad	10	32.70 (5.20) 80	45	27.71 (7.80) 55
Reparación	10	31.50 (4.52) 80	45	28.93 (6.25) 55

*Nota.* P = percentil

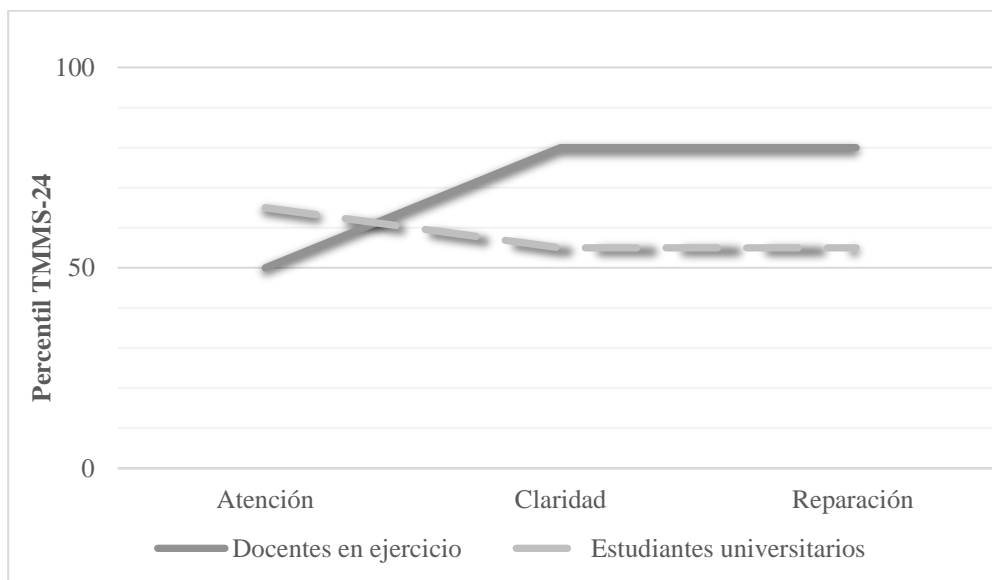
Siguiendo lo expuesto en la Tabla 14, de los 382 participantes totales de los que se compone el estudio, 55 de ellos alcanzaron un percentil de Empatía Alta, es decir, un 14.40 %, de los cuales 45 eran estudiantes y 10 docentes.

A grandes rasgos, se aprecia que, al igual que sucedía en el caso de la muestra ubicada en el percentil de Empatía Extremadamente Alta, los docentes obtuvieron puntuaciones y percentiles más altos en los meta-estados de ánimo de Claridad y Reparación (P = 80, PD = 33; P = 80, PD = 33), en comparación con las alcanzadas por los estudiantes de este grupo (P = 55, PD = 28; P = 55, PD = 29). En cambio, los estudiantes (P = 65, PD = 31) destacaron en comparativa con los docentes en la habilidad Atención Emocional (P = 50, PD = 29).

Tanto docentes como estudiantes ubicados en un percentil de Empatía alta alcanzaron adecuados y altos percentiles en cada meta-estado de ánimo (véase Figura 11).

**Figura 11**

*Correspondencia de percentil entre IE rasgo y Empatía de docentes vs. estudiantes*



En la Tabla 15 se muestra el perfil empático-emocional de los estudiantes y docentes que alcanzaron un nivel de Empatía Baja ( $P \leq 10$ ), clarificando el percentil emocional en el que se encontraron en cada uno de los meta-estados de ánimo en función de las puntuaciones directas que obtuvieron.

**Tabla 15**

*Perfil empático-emocional de docentes y estudiantes con Empatía Baja*

Meta-estados de ánimo	Docentes			Estudiantes		
	N	M (DT)	P	N	M (DT)	P
Atención	2	21.50 (.70)	10	17	27.23 (4.05)	40
Claridad	2	29.50 (2.12)	65	17	25.41 (6.22)	40
Reparación	2	27.50 (7.77)	50	17	25.70 (4.05)	40

*Nota.* P = percentil

Tal y como se muestra en la Tabla 16, de los 382 participantes de la muestra total, 19 de ellos se ubicaron en un percentil de Empatía Baja, es decir, un 4.97 %, de los cuales 17 eran estudiantes y 2 docentes.

En general, se percibe que nuevamente los docentes alcanzaron percentiles más altos en Claridad Emocional y Reparación Emocional (P = 65, PD = 30; P = 50, PD = 28), con respecto a los estudiantes que también tenían un perfil bajo de Empatía (P = 40, PD = 26; P = 40, PD = 26) respetivamente. Pero fueron los estudiantes (P = 40, PD = 27) los que alcanzaron mayores puntuaciones en Atención Emocional en comparación con los docentes (P = 10, PD = 20.10).

En la Tabla 16 se presenta el perfil empático-emocional de los estudiantes y docentes que obtuvieron un nivel de Empatía Extremadamente Bajo ( $P \leq 5$ ), que es el segundo grupo caracterizado como población de riesgo junto con los que tenían Empatía Extremadamente Alta. Señalando el percentil en el que se ubicaron en cada uno de los meta-estados de ánimo en relación a las puntuaciones directas que tuvieron.

**Tabla 16**

*Perfil empático-emocional de docentes y estudiantes con Empatía Extremadamente Baja*

Meta-estados de ánimo	Docentes		Estudiantes	
	N	M (DT) / P	N	M (DT) / P
Atención	2	23.50 (7.77) 20	17	26.58 (5.37) 35
Claridad	2	30.50 (12.02) 75	17	24.23 (5.25) 35
Reparación	2	29.00 (7.07) 50	17	22.52 (5.28) 25

*Nota.* P = percentil

En referencia a lo que se presenta en la Tabla 16, de los 382 participantes, 19 de ellos se encuadraron en un percentil de Empatía Extremadamente Baja, es decir, un 4.97 %, de los cuales 17 eran estudiantes y 2 docentes.

En este caso, repetidamente, fueron los docentes con Empatía Extremadamente Baja los que puntúan más alto en los meta-estados de ánimo Claridad y Reparación (P = 75, PD = 32; P = 50, PD = 28), especialmente en Claridad, con respecto a los

estudiantes ( $P = 35$ ,  $PD = 24.35$ ;  $P = 25$ ,  $PD = 23$ ). Mientras que son los estudiantes de Grado de Infantil y Primaria con Empatía Extremadamente Baja los que tuvieron un percentil más alto en Atención Emocional ( $P = 35$ ,  $PD = 27$ ), en confrontación con los docentes ( $P = 20$ ,  $PD = 24$ ).

Finalmente, tras recopilar el número y porcentaje de participantes que se localizaron en cada perfil empático-emocional, es decir, un 6.02 % en el percentil de Empatía Extremadamente Alta; un 14.40 % en el percentil de Empatía Alta; y un 4.97 % tanto en percentil de Empatía Extremadamente Baja y Baja, se deduce que un 69.63 % o 266 participantes del total de la muestra, se ubicaron en una zona intermedia, distribuidos en la zona promedio.

### 5.3.6. Discusión de resultados

En meta-estados de ánimo, tanto docentes como estudiantes exhiben una “moderada Atención Emocional”, o adecuada percepción de habilidad a la hora de prestar atención a los sentimientos, mientras que en Claridad y Reparación, aunque tanto docentes como estudiantes vuelven a encuadrarse dentro de los parámetros óptimos, los estudiantes se sitúan en la puntuación limítrofe en Claridad. Además, los docentes puntúan más cerca del plano “excelente” en Claridad y Reparación. De este modo, se entiende que estos tienen una percepción de sus emociones muy buena, lo cual conduce a capacidades de adaptación y flexibilidad, factores de potencial impacto en el éxito académico y laboral.

Estudios centrados en la evaluación de la competencia emocional por medio del TMMS-24 afirman que las personas con mejores perfiles de adaptación psicológica son las que poseen moderadas puntuaciones en Atención y altas en Claridad y Reparación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005b), mientras que aquellas con puntuaciones bajas en Atención y en Reparación están en un importante riesgo de vulnerabilidad ante la rumiación y la caída en procesos depresivos. Según los estudios de Lischetzke y Eid (2003), la atención resulta beneficiosa para aquellos individuos

con altas capacidades de regulación emocional, mientras que resulta negativa para quienes tienen bajas puntuaciones en regulación emocional, con lo que Atención incorpora, a la vez, aspectos adaptativos y desadaptativos en función de diferencias individuales en regulación emocional. Por tanto, la regulación emocional se comporta como una variable mediadora en la relación entre atención y afecto negativo/depresión. En las facetas empáticas, los docentes tienen puntuaciones más elevadas que los estudiantes, tanto en empatía global como en la mayoría de las facetas del TECA; especialmente, resaltan en compartir las emociones positivas (Alegría empática).

Las correlaciones significativas entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas fueron positivas. Mayormente mostraron un tamaño del efecto medio o muy alto, lo que avala su convergencia y por tanto su combinación como indicadores de competencia emocional. Destacan especialmente las relaciones entre Atención con Estrés empático y las de Reparación con Adopción de perspectivas y Alegría empática. Nuestros resultados son, en este sentido, similares a los que se hallaron en otras investigaciones (Fernández-Pinto et al., 2008).

No se perciben diferencias estadísticamente significativas en ningún meta-estado de ánimo en función del sexo o especialidad. Sin embargo, varios estudios centrados en el análisis del perfil emocional remarcan la existencia de diferencias en cuanto al sexo, afirmando que las mujeres poseen mayores puntuaciones en Atención (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005b). Quizás nuestros resultados estén sesgados por la baja representación de hombres en nuestra muestra. No obstante, el subgrupo de mujeres mostró un promedio ligeramente superior en Atención, aunque sin alcanzar la significación estadística. Se evidencian diferencias significativas especialmente en Claridad según la formación emocional recibida. En Canadá, por ejemplo, se están desarrollando programas para mejorar la IE en estudiantes de Magisterio (Vesely et al., 2014), con expectativas en sintonía con nuestros resultados.

En las facetas empáticas se perciben diferencias estadísticamente significativas en el sexo y la especialidad en la puntuación global de empatía y sus facetas afectivas, y son las mujeres y los estudiantes de Infantil los que obtienen puntuaciones mayores. También se revela que existen diferencias significativas en las facetas Adopción de



perspectivas, Alegría y Estrés empático en función a la formación emocional recibida. En este contexto, es importante resaltar que diversas investigaciones demuestran que los docentes más formados en IE y Empatía tienen mejor salud, éxito entre los alumnos, mejores relaciones interpersonales y éxito laboral (Wong et al., 2010).

Según los niveles recomendados de Empatía para ejercer una docencia de calidad, los docentes alcanzaron puntuaciones de nivel moderado. Es decir, alta Empatía cognitiva y media-baja empatía afectiva; sin embargo, los estudiantes precisan mejorar en la faceta cognitiva. Investigaciones similares reflejaron que los estudiantes presentaban mayores carencias en empatía cognitiva (Fernández-Pinto et al., 2008; Segarra et al., 2016). También es imprescindible destacar que tanto docentes como estudiantes que se encuadran en el percentil de Empatía alta puntuaron dentro de los niveles de “adecuada Atención, Claridad y Reparación”. Obtuvieron un perfil de mejores puntuaciones los docentes, especialmente en Claridad y Reparación. Nótese que los docentes con alta Empatía mostraron un nivel de Atención emocional más moderado que los estudiantes, lo cual podría interpretarse como indicio de un perfil emocionalmente más inteligente, dado que la dimensión de Atención emocional presenta una relación de U invertida con el ajuste psicológico, y pasado cierto umbral demasiada atención a las emociones puede ser más bien un problema que una ventaja personal (Lischetzke y Eid, 2003). Finalmente, la muestra ubicada en perfiles de población de riesgo (Empatía extremadamente alta y baja) precisan mejorar los tres meta-estados de ánimo.

Por último, destacar que los docentes y estudiantes más empáticos son los que parecen tener más capacidad de compartir las emociones positivas y negativas y de ponerse en el lugar del otro, y, por otro lado, nuestros resultados apoyan la conjetura de una asociación positiva entre adecuada formación emocional y llevar a cabo un desarrollo profesional docente más satisfactorio, menos vulnerable al *Burnout*, y presuntamente más favorecedor de relaciones positivas en el aula. Lo que evidencian nuestros resultados está en congruencia con lo que sugieren estudios recientes nacionales e internacionales sobre la conveniencia de promover la mejora de la competencia emocional docente (Cejudo y López-Delgado, 2017; Mérida-López y Extremera, 2017; Uitto et al., 2015).

## CAPÍTULO 6. ESTUDIO 2.-<sup>4</sup> FORMACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES

*El cerebro solo aprende si hay emoción.*

FRANCISCO MORA

---

<sup>4</sup> Parte de este capítulo y estudio (objetivos 4 y 5) ha sido aceptado para su publicación en: Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (en prensa). Inteligencia emocional rasgo como amortiguador del estado de ánimo en docentes de educación infantil y primaria durante el impacto de la COVID-19. *Anales de Psicología*.

## **6.1. Objetivos de Investigación**

### **6.1.1. Objetivo general**

En este segundo estudio se propone profundizar en el estudio del perfil de IE rasgo y las emociones propias de los docentes de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, así como analizar su opinión sobre la importancia de la formación en competencias emocionales para ofrecer una docencia de calidad. El estudio está contextualizado en el momento de pandemia provocado por la COVID-19, en el que se estudian los cambios emocionales vividos por los docentes.

### **6.1.2. Objetivos específicos**

Este propósito, se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 1.** Analizar la opinión de maestros en ejercicio sobre la importancia de diferentes dimensiones de la IE para ser un docente altamente competente.
- 2.** Estudiar si existen diferencias significativas en la Importancia de la IE para el Desempeño Docente entre los maestros en función de la etapa educativa, del sexo, del perfil de IE rasgo, de la antigüedad, del desempeño de cargos directivos, de la formación emocional recibida en cursos y en el título académico.
- 3.** Estudiar si existen diferencias significativas en las emociones del docente en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo).
- 4.** Analizar la convergencia (correlación) entre IE rasgo y estados de ánimo de docentes.
- 5.** Estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en los estados de ánimo de docentes en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo) y del sexo.
- 6.** Analizar la correlación entre las emociones del docente, su IE rasgo y la importancia conferida y la Importancia de la IE para el Desempeño Docente.

7. Analizar las interacciones entre el perfil emocional de los docentes y la importancia conferida a la formación en IE en base a modelos de regresión.

## 6.2. Hipótesis de Investigación

En relación al estudio 2, las hipótesis (**H2**) planteadas fueron:

- **H2.1:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de Educación Infantil y Primaria en la Importancia de la IE para el Desempeño Docente, puntuando más alto los de Infantil.
- **H2.2:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre las maestras y maestros en la Importancia de la IE para el Desempeño Docente, puntuando más alto las mujeres.
- **H2.3:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los docentes con alta IE rasgo y baja IE rasgo en la Importancia de la IE para el Desempeño Docente, puntuando más alto los que tienen alta IE rasgo.
- **H2.4:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que han ejercido más tiempo y los que menos en la Importancia de la IE para el Desempeño Docente, puntuando más alto los que tienen más años de antigüedad.
- **H2.5:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que han desempeñado cargos directivos y los que no en la Importancia de la IE para el Desempeño Docente, puntuando más alto los que han ejercido puestos de liderazgo.
- **H2.6:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que han realizado cursos de formación emocional y los que no en la Importancia de la IE para el Desempeño Docente, puntuando más alto los que sí los realizaron.
- **H2.7:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que

han recibido formación emocional en la titulación universitaria y los que no en la Importancia de la IE para el Desempeño Docente, puntuando más alto los que sí la recibieron.

- **H2.8:** Los docentes con menor IE (P 25) puntuarán más alto en enfado y miedo; y más bajo en alegría y amor con respecto a los que tienen mayor IE (P 75).
- **H2.9:** Los docentes con mayor IE (P 75) puntuarán más alto en alegría y amor; y más bajo en enfado y miedo con respecto a los que tienen menor IE (P 25).
- **H2.10:** Los docentes con mayor IE (P 75) y las mujeres puntuarán más alto en los estados anímicos positivos y más bajo en los estados anímicos negativos vividos durante el periodo de confinamiento.
- **H2.10:** Los docentes con menor IE (P 25) puntuarán más alto en los estados anímicos negativos y más bajo en los estados anímicos positivos vividos durante el periodo de confinamiento.
- **H2.12:** Existirán correlaciones significativas y positivas entre alegría, amor, la puntuación global de IE rasgo, su factor de Bienestar y los cinco factores de la EIEDD.
- **H2.13:** Existirán correlaciones significativas y negativas entre miedo, enfado, la puntuación global de IE rasgo, su factor de Bienestar y los cinco factores de la EIEDD.
- **H2.14:** Los docentes en ejercicio con mayor IE mostrarán una mayor sensibilidad a la importancia de poseer unas determinadas características personales (rasgos de personalidad) relacionadas con las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

## 6.3. Método

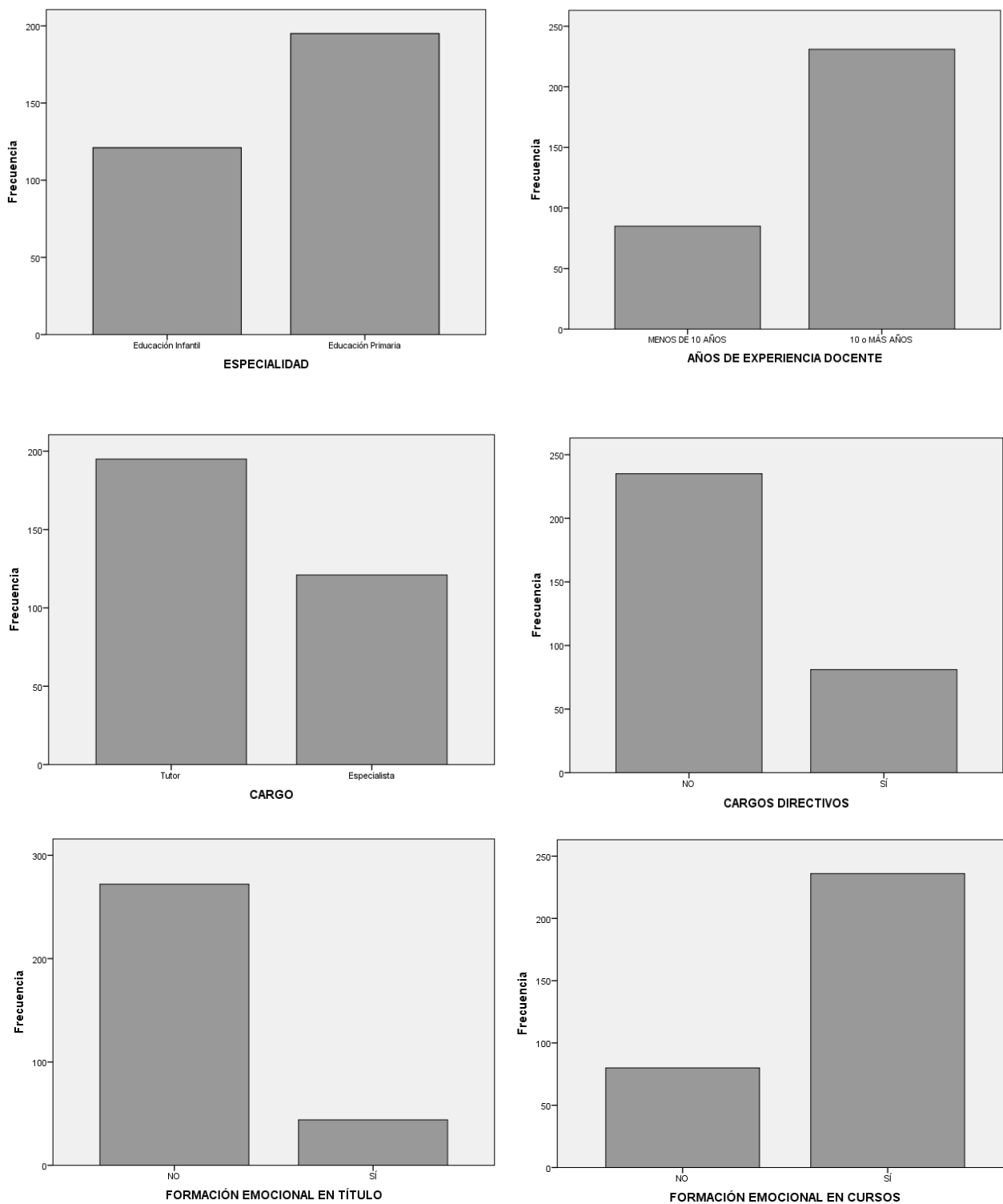
### 6.3.1. Población y Muestra

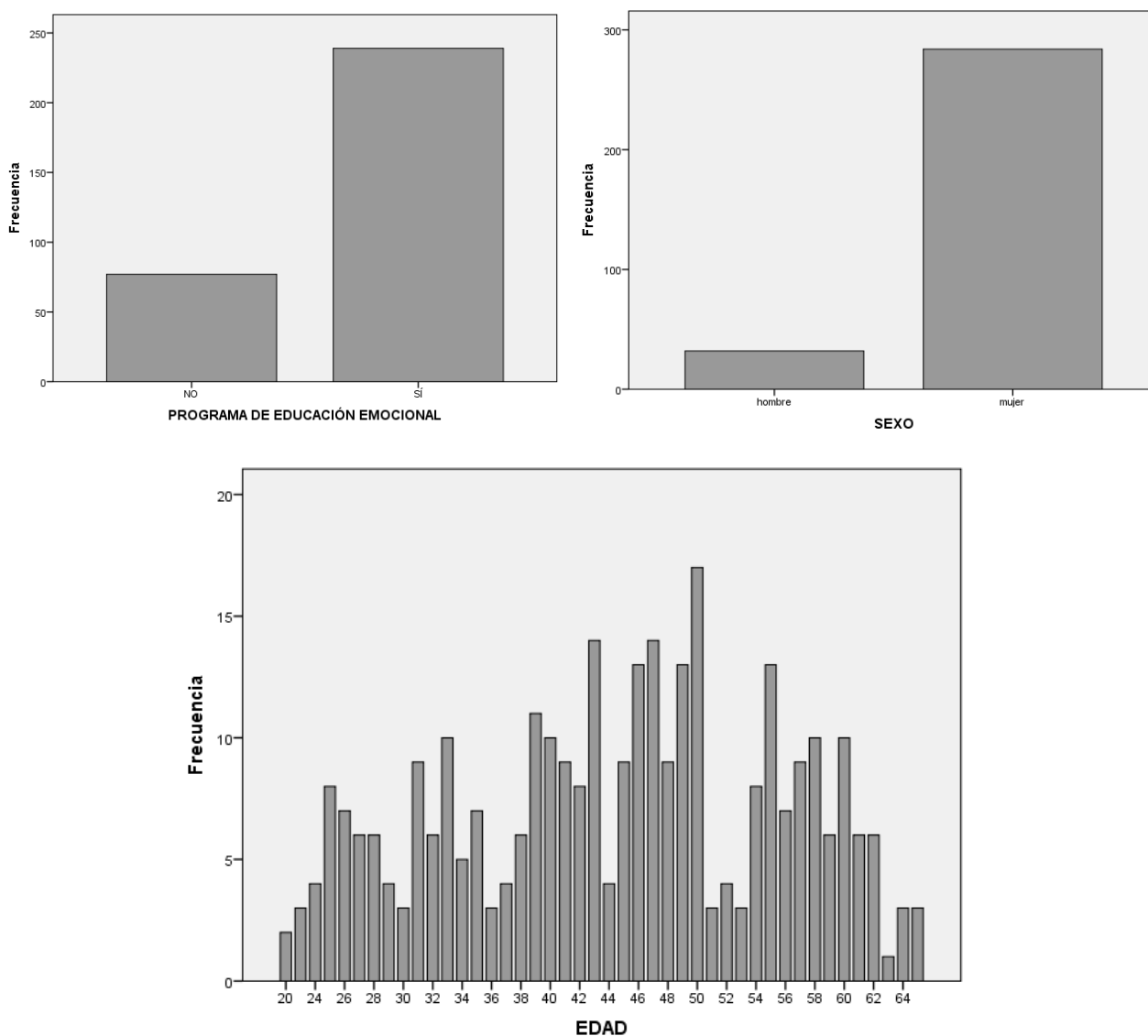
Para este segundo estudio de la Tesis Doctoral, se empleó un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. La muestra total de participantes estuvo compuesta por 316 docentes en ejercicio de la Región de Murcia. Seguidamente, se describen concretamente las principales características demográficas de la muestra utilizadas y posteriormente en la Figura 12, se presentan los diagramas de barras correspondientes a las variables estudiadas.

- De los 316 docentes, 121 ejercen en la etapa de Educación Infantil (38.3%) y 195 en Educación Primaria (61.7%) en centros de la Región de Murcia.
- Respecto al rango de antigüedad en el ejercicio de la docencia oscila entre un mes y 40 años de experiencia, con una media de 17.12 años (DT= 126.39).
- En relación al cargo desempeñado, 195 eran tutores (61.7%) y 121 eran especialistas (38.3%).
- En cuanto al desempeño de cargos directivos durante su tiempo de docencia, 235 no los había desempeñado (74.4%) y 81 sí los desempeñó (25.6%).
- Respecto a la formación emocional recibida, 272 no recibió formación emocional durante su titulación académica universitaria (86.1%) y 44 sí que la recibieron (13.9%).
- Mientras que 80 no realizaron cursos de formación emocional (25.3%) y 236 sí que los realizaron (74.7%).
- A su vez, 77 no han puesto en práctica en sus aulas programas de educación emocional (24.4%), mientras que 239 sí lo han hecho (75.6%).
- Con respecto al sexo, 284 eran mujeres (89.9%) y 32 eran varones (10.1%).
- Finalmente, el rango de edad oscila entre 20 y 65 años, con una media de 44.33 años (DT= 11.13).

**Figura 12**

*Diagrama de barras sobre las características demográficas de la muestra*





### 6.3.2. Instrumentos

#### - Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF)

Para la evaluación de la IE como rasgo de personalidad de los docentes de nuestro segundo estudio, se utilizó la versión española (Pérez-González, 2003, 2010b) (véase Anexo 3) del TEIQue-SF [Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form] (Petrides, 2009), cuestionario considerado como una de las evaluaciones más



comprehensivas, fiables y válidas de la IE global como conjunto de disposiciones de personalidad que facilitan un comportamiento emocionalmente inteligente (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

El TEIQue-SF se ha desarrollado, traducido, adaptado y validado a diversos idiomas, habiéndose constatado repetidamente sus buenas propiedades psicométricas en múltiples estudios en los que se ha aplicado tanto la teoría general de los tests como la teoría de respuesta al ítem (Cooper y Petrides, 2010; Petrides, 2009).

Está compuesto por 30 ítems, a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es completamente en desacuerdo y 7 completamente de acuerdo. Concretamente, TEIQue-SF está compuesto de cuatro factores que contienen a 13 facetas, y dos facetas independientes que no se agrupan lo suficiente en ningún factor. Además, 15 de sus ítems se encuentran en sentido inverso (ítem 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26 y 28), por lo que se recodificaron para tener un solo sentido en todos los ítems.

Los factores y sus facetas son:

- Emocionalidad: rasgo de empatía, percepción de la emoción y expresión de la emoción y relaciones.
- Autocontrol: gestión del estrés, baja impulsividad y regulación de la emoción.
- Sociabilidad: gestión de la emoción, asertividad y conciencia social.
- Bienestar: rasgo de felicidad, rasgo optimismo y autoestima.

Por otro lado, las facetas independientes son: automotivación y adaptabilidad. Tanto factores como facetas contribuyen al rasgo global IE.

Concretamente, el Alpha de Cronbach obtenido en nuestro segundo estudio de la Tesis Doctoral fue de .87 para la escala global de IE rasgo, de .71 para el factor Bienestar, .66 para el factor Emocionalidad, .58 para el factor Sociabilidad y .55 para el factor Autocontrol.

## - **Teacher Emotion Inventory (TEI)**

Teacher Emotions Inventory (Chen, 2016) (véase Anexo 4) es una escala que evalúa las emociones que experimenta el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consta de 26 ítems con cinco dimensiones: dos dimensiones relacionadas con emociones positivas (alegría y amor) y tres dimensiones relacionadas con emociones negativas (tristeza, ira y miedo). Se responde mediante una escala tipo Likert de 6 puntos, donde 1 es “nunca” y 6 “casi siempre”. El TEI cuenta con evidencias de validez y fiabilidad adecuadas (Chen, 2016, 2018).

En nuestro estudio, se utilizó la versión española, traducida y adaptada por Rodríguez-Donaire et al. (2023) en la que se redujo el número de ítems a 12 y el número de factores a 4.

- Factor 1 (Amor o afiliación): compuesto por los ítems 6, 8 y 9. Este factor se describe como la filiación por la profesión docente y el cuidado del alumnado.
- Factor 2 (Alegría o disfrute): compuesto los ítems 1, 2, 3 y 4. Este factor representa la alegría que siente el profesorado en las interacciones positivas con el alumnado, colegas y líderes.
- Factor 3 (Enfado o indignación): compuesto por los ítems 5 y 7. Este factor se describe como la ira que siente el profesorado al ser tratados de manera injusta por la sociedad y la presión de la burocracia educativa.
- Factor 4 (Miedo o agobio): compuesto por los ítems 10, 11 y 12. Este factor representa el temor referido a los problemas de los estudiantes, las expectativas excesivas de la familia y la conciliación familiar y laboral.

El maestro debe opinar sobre las emociones que sienten en determinadas situaciones o contextos de su práctica docente, según cómo se ha sentido en cada momento en función a la situación descrita (con sus compañeros docentes, con su alumnado, con respecto al trato de la familia del alumnado y en relación a la sociedad en general y el reconocimiento que esta tiene de este cuerpo).

El Alpha de Cronbach obtenido en este segundo estudio fue de .61 para el factor

alegría, de .79 para el factor enfado, de .67 para el factor miedo y de .34 para el factor amor.

#### **- Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el desempeño docente (EIEDD)**

La Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente (véase Anexo 5) de Cejudo y López-Delgado (2017) se trata de una escala tipo Likert de 7 puntos, formada por 15 ítems. El maestro aporta su percepción sobre las características personales para ser un maestro emocionalmente competente.

Este instrumento ha sido creado a partir del dominio muestral del modelo de IE rasgo (Petrides y Furnham, 2001). De este modo, la escala se compone de 5 factores y 15 facetas:

Factor I. Autocontrol: regulación emocional propia, control de la impulsividad y gestión del estrés.

Factor II. Facetas Auxiliares: adaptación a los cambios y automotivación.

Factor III. Bienestar: autoestima, felicidad y optimismo.

Factor IV. Sociabilidad: asertividad, gestión emocional de los demás y competencia social.

Factor V. Emocionalidad: percepción emocional propia, expresión emocional, habilidades de relación y empatía.

Específicamente, el Alpha de Cronbach obtenido en nuestro segundo estudio de la Tesis Doctoral fue de .94 para la puntuación global en importancia en formación en inteligencia emocional, de .88 para el factor Autocontrol, .66 para el factor Facetas Auxiliares, .81 para el factor Bienestar, .78 para el factor Sociabilidad y .81 para el factor Emocionalidad.

## - **Profile Of Mood States (POMS)**

Para evaluar los estados de ánimo vividos durante el impacto de la COVID-19 en la muestra de docentes se empleó la versión breve española del POMS [Profile Of Mood States] (McNair et al., 1992), adaptada por Andrade et al. (2013) (véase Anexo 7). Sin embargo, en esta investigación, por limitaciones de tiempo previsibles en la muestra, únicamente incorporamos un ítem de cada una de las 6 dimensiones conceptuales: Cólera (ítem 6. Malhumorado), Fatiga (ítem 3. Cansado), Vigor (ítem 1. Enérgico), Amistad (ítem 2. Considerado con los demás), Tensión (ítem 9. Nervioso) y Estado Deprimido (ítem 5. Triste). El formato de respuesta es una escala tipo Likert de 5 puntos.

### **6.3.3. Procedimiento**

#### **▪ Búsqueda bibliográfica**

El primer paso fue determinar el tema de estudio de este segundo estudio, que fue profundizar en el estudio de los perfiles emocionales en docentes en ejercicio, así como estudiar la importancia concedida por los maestros a la formación emocional, como requisito básico para ofrecer una enseñanza de calidad. Concretamente, para la búsqueda bibliográfica, nos basamos en bases de datos tanto nacionales como internacionales.

Nuevamente, entre las bases que consultamos destacamos: Google Scholar, Dialnet, Taylor y Francis, Psycinfo, British Education Index, Web of Science (WOS), Scopus, Redined, ProQuest, ERIC o Teseo con los descriptores: “socio-emotional learning”, “teacher educacion”, “emotional intelligence”, “affective and cognitive empathy”, etc. También, se obtuvo información de la asistencia a congresos y jornadas sobre la temática objeto de estudio, cuyos ponentes son relevantes en el campo de trabajo.

### ▪ **Ética en la investigación**

Una vez determinado el tema de estudio se procedió a solicitar formalmente la valoración favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la UMU (véase Anexo 8). Asimismo, siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

### ▪ **Distribución de instrumentos a los participantes**

En primera instancia, aclarar que, la principal finalidad del segundo estudio de la Tesis Doctoral fue la de replicar y ampliar los análisis del estudio de Cejudo y López-Delgado (2017), focalizados en valorar la importancia de la formación emocional en la práctica docente de maestros en ejercicio de Educación Infantil y Primaria.

La administración de los instrumentos se realizó durante los meses de mayo y junio el curso académico 2019/2020. Tuvieron un carácter anónimo y confidencial, por lo que para su cumplimentación se requirió del consentimiento informado sobre la hoja de información a los participantes y la declaración de consentimiento informado para mayores de edad. Fueron cumplimentadas por los sujetos de la muestra de forma online. Además, todos los instrumentos se aplicaron siguiendo las instrucciones y las recomendaciones incluidas en el formulario online elaborado mediante Google Forms. Concretamente los canales de difusión de los cuestionarios online fueron: correo electrónico, grupos de Telegram, Facebook y Whats App de maestros de la Región. Destacar que el momento de distribución de los cuestionarios coincidió con la pandemia de la COVID-19.

#### 6.3.4. Diseño, Análisis de datos y variables

El diseño escogido para la investigación fue de tipo cuantitativo, no experimental, exploratorio y de carácter evaluativo. Para el análisis de datos se utilizaron pruebas ubicadas tanto en la estadística descriptiva (medias, desviaciones típicas, tablas de frecuencia y porcentajes) como en la inferencial (prueba t de Student para el contraste de medias independientes). Además, se realizaron análisis de correlación y regresión múltiple. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS v.28. Para examinar la consistencia interna de los cuestionarios se realizó un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) de los 4 factores del TEI (alegría, amor, enfado y miedo); de la escala global de TEIQue-SF y su dimensión Bienestar; y de la escala global de la EIEDD, así como de sus 5 factores (autocontrol, facetas auxiliares, bienestar, sociabilidad y emocionalidad).

En el primer objetivo, se analizó la opinión de los maestros sobre los diferentes ítems, factores y escala global de la EIEDD, es decir sobre la importancia conferida a las diferentes dimensiones de la IE para ser un docente altamente competente; así como la media obtenida en la puntuación global de IE rasgo y su factor bienestar.

En el segundo objetivo, se estudiaron las diferencias de medias (t de Student para muestras independientes) en los docentes participantes en función de la etapa educativa en la que ejercen, del sexo, del nivel de IE como rasgo de personalidad, en función de la antigüedad en el desempeño de la docencia, según el desempeño de cargos directivos, la realización de cursos de formación emocional. Y, por último, en función de si habían recibido formación en el título. Para valorar la magnitud de estas diferencias, se calculó el tamaño del efecto para cada una (índice d de Cohen, 1992). El nivel de significación empleado en este estudio fue .05. Los valores de categorización seguidos fueron los indicados por Anaya et al. (2011). Estos son: «d»: 1 = cercana a cero ( $d \leq 0.10$ ); 2 = pequeño ( $0.11 \leq d \leq 0.35$ ); 3 = moderado ( $0.36 \leq d \leq 0.65$ ); 4 = grande ( $0.66 \leq d \leq 1.00$ ); 5 = muy grande ( $d > 1.00$ ).

En el tercer y quinto objetivo, se estudió si existían diferencias de medias (t de Student para muestras independientes) por un lado en los cuatro factores del TEI

(alegría, enfado, miedo y amor), y por otro en cada uno de los estados anímicos vividos en el confinamiento, en función al perfil emocional rasgo de los maestros y maestras participantes. El tamaño del efecto de estas diferencias se calculó nuevamente mediante el estadístico *d* de Cohen (1992).

A continuación, en el cuarto y sexto objetivo, se analizaron las correlaciones por un lado entre la IE rasgo y los estados de ánimo de los docentes durante la pandemia; y por otro, entre las puntuaciones correspondientes a los cuatro factores del TEI; la escala global del TEIQue-SF, su dimensión Bienestar; y la puntuación global de la EIEDD y sus cinco factores (autocontrol, facetas auxiliares, bienestar, sociabilidad y emocionalidad. Para la valoración del tamaño del efecto se tomó en consideración los valores expuestos por Funder y Ozer (2019).

Finalmente, en el séptimo objetivo se realizó una regresión múltiple entre las variables predictoras: puntuación global en IE rasgo y los factores alegría, amor, enfado y miedo; y las variables criterio relativas a cada uno de los factores de la EIEDD y su puntuación global, con el fin de predecir mejor, conociendo el nivel competencias emocionales de los sujetos y las emociones que perciben como maestros, qué importancia conceden a la formación en IE rasgo para desempeñar una adecuada docencia de calidad.

Las variables seleccionadas en el segundo estudio se dividieron en dos grupos: criterio (estados de ánimo de los docentes durante el confinamiento, factores y facetas de la EIEDD, factores del TEI, puntuación global de IE rasgo y su factor Bienestar) y predictoras (sexo, especialidad del título académico universitario, formación emocional en otras titulaciones, formación emocional en cursos y perfil en IE rasgo).

En la Tabla 17 se presenta la relación entre variables y el análisis utilizado.

**Tabla 17**

*Variables y análisis estadístico aplicado*

Variables criterio	Variables predictoras	Análisis
<i>Factores y facetas</i>	▪ Sexo	▪ Frecuencias

<p><i>de la EIEDD</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autocontrol</li> <li>▪ Facetas auxiliares</li> <li>▪ Bienestar</li> <li>▪ Sociabilidad</li> <li>▪ Emocionalidad</li> </ul> <hr/> <p><i>Factores y facetas del TEI</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alegría</li> <li>▪ Amor</li> <li>▪ Enfado</li> <li>▪ Miedo</li> </ul> <hr/> <p><i>Dimensiones POMS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cólera</li> <li>▪ Fatiga</li> <li>▪ Vigor</li> <li>▪ Amistad</li> <li>▪ Tensión</li> <li>▪ Estado deprimido</li> </ul> <hr/> <p><i>Estados de ánimo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nervioso</li> <li>▪ Triste</li> <li>▪ Malhumorado</li> <li>▪ Cansado</li> <li>▪ Enérgico</li> <li>▪ Considerado con los demás</li> </ul> <hr/> <p><i>TEIQue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Puntuación global</li> <li>▪ IE rasgo</li> <li>▪ Factor Bienestar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nivel de IE como rasgo de personalidad</li> <li>▪ Antigüedad en el desempeño de la docencia</li> <li>▪ Desempeño de cargos directivos</li> <li>▪ Formación emocional en cursos</li> <li>▪ Formación emocional en la titulación académica universitaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Porcentajes</li> <li>▪ Medias</li> <li>▪ Desviaciones Típicas</li> <li>▪ Máximo y Mínimo</li> <li>▪ T-STUDENT para muestras independientes</li> <li>▪ Correlación de Pearson</li> <li>▪ Regresión múltiple</li> </ul>
--	--	--

### 6.3.5. Resultados

- **OBJETIVO 1. Analizar la opinión de maestros en ejercicio sobre la importancia de diferentes dimensiones de la IE para ser un docente altamente competente.**

En la Tabla 18 se muestran los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la puntuación total, factores y facetas (ítems) de la EIEDD, los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la puntuación total del TEIQue-SF y su factor Bienestar, así como coeficiente de fiabilidad de cada uno.



Tabla 18

*Análisis de las diferencias de medias y fiabilidad de la IE rasgo y la importancia emocional*

Dimensiones	$\alpha$	$M$	$DT$
<i>PG IE DD</i>	.94	5.71	.84
<i>Factor 1: autocontrol</i>	.88	5.54	1.17
Ítem 6: regulación emocional propia		5.63	1.17
Ítem 7: control de la impulsividad		5.57	1.33
Ítem 12: gestión del estrés		5.43	1.42
<i>Factor 2: facetas auxiliares</i>	.66	5.83	.93
Ítem 1: adaptación a los cambios		5.79	1.15
Ítem 10: automotivación		5.86	1.00
<i>Factor 3: bienestar</i>	.81	5.67	.95
Ítem 9: autoestima		5.50	1.22
Ítem 14: felicidad		5.76	1.00
Ítem 15: optimismo		5.75	1.10
<i>Factor 4: sociabilidad</i>	.78	5.63	.98
Ítem 2: asertividad		5.64	1.30
Ítem 5: gestión emocional de los demás		5.54	1.19
Ítem 11: competencia social		5.70	1.05
<i>Factor 5: emocionalidad</i>	.81	5.87	.82
Ítem 3: percepción emocional propia		5.80	1.01
Ítem 4: expresión emocional		5.59	1.19
Ítem 8: habilidades de relación		5.80	1.05
Ítem 13: empatía		6.28	.86
<i>PG IE rasgo</i>	.86	5.19	.56
<i>Factor Bienestar TEIQue-SF</i>	.71	5.50	.71

*Nota.* PG IE DD = Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente.

En primer lugar, según los resultados expuestos en la Tabla 18, se observan puntuaciones medio-altas (5.71) en la puntuación global de la EIEDD. Igualmente se evidencia una puntuación media ( $> 5$ ) en todos los factores de la EIEDD, siendo el factor de emocionalidad el que obtiene una puntuación más elevada (5.87) mientras que el que obtiene una puntuación menor es el factor de autocontrol (5.54). En cuanto a las diferentes facetas (ítems) de la EIEDD, los docentes encuestados otorgan puntuaciones medio-altas ( $\geq 5.43$  y  $\leq 6.28$ ). En este sentido, los maestros opinan que las características personales relacionadas con la IE, que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente, son en este orden: tener Empatía (6.28), ser capaz de automotivarse (5.86), percibir las propias emociones (5.80) y mantener relaciones interpersonales satisfactorias (5.80). Por otro lado, los docentes opinan que las características personales que pueden ser menos necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente son en este orden: gestionar el estrés

propio (5.43), tener una autoestima adecuada (5.50) y gestionar las emociones que presenten los otros (5.54). En relación a la IE como rasgo de personalidad, la muestra presenta un nivel medio ( $M = 5.19$ ,  $DT = .56$ ) en función de los baremos ofrecidos por el autor (Petrides, 2009).

**OBJETIVO 2.** Estudiar si existen diferencias significativas en la Importancia de la IE para el Desempeño Docente entre los maestros en función de la etapa educativa, del sexo, del perfil de IE rasgo, de la antigüedad, del desempeño de cargos directivos, de la formación emocional recibida en cursos y en el título académico.

Seguidamente de la Tabla 19 a la 25 se presentan los resultados obtenidos tras la realización de la Prueba T de Student para comparar las valoraciones en la puntuación global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente y sus cinco factores, con el fin de estudiar las posibles diferencias significativas en docentes en función de la etapa educativa en la que ejercen, del sexo, del nivel de IE rasgo, de la antigüedad, del desempeño de cargos directivos, la realización de cursos de formación emocional y en función a la recepción de formación emocional en el título académico universitario.

○ **Diferencias de medias en función de la etapa educativa**

**Tabla 19**

*Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según la etapa educativa*

Dimensiones	Infantil		Primaria		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
PG IEDD	5.62	.86	5.77	.83	-1.441	.151	0.17
AUT	5.47	1.20	5.59	1.15	-.851	.396	0.10
AUX	5.71	1.01	5.90	.88	-1.637	.103	0.20
BIE	5.59	1.03	5.72	.89	-1.2011	.227	0.13

SOC	5.51	.95	5.71	1.00	-1.765	.079	0.20
EMO	5.81	.80	5.91	.83	-1.075	.283	0.12

*Nota.* PG IEDD = Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente, EMO = factor de emocionalidad, AUT = factor de autocontrol, AUX = factor de facetas auxiliares, BIE = factor de bienestar, SOC = factor de sociabilidad. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Para estudiar la diferencia entre las medias según la etapa en la que los docentes ejercen, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes (véase la Tabla 19). Maestros que ejercen en Educación Infantil (n = 121) y maestros que ejercen en Educación Primaria (n = 195).

Los resultados evidencian que no se observaron diferencias significativas en función de la etapa educativa.

○ **Diferencias de medias en función del sexo**

**Tabla 20**

*Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según el sexo*

Dimensiones	Maestros		Maestras		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
PG IEDD	5.94	.81	5.69	.84	1.654	.106	0.29
AUT	5.84	1.04	5.51	1.18	1.689	.099	0.28
AUX	6.05	.85	5.80	.94	1.514	.138	0.26
BIE	6.11	.76	5.62	.95	3.358**	.002	0.52
SOC	5.77	.85	5.61	1.00	0.965	.340	0.16
EMO	5.96	.91	5.86	.81	0.505	.617	0.10

*Nota.* PG IEDD = Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente, EMO = factor de emocionalidad, AUT = factor de autocontrol, AUX = factor de facetas auxiliares, BIE = factor de bienestar, SOC = factor de sociabilidad. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Para estudiar la diferencia entre las medias según el sexo, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes. Submuestra de maestros (n = 32) y submuestra de maestras (n = 284).

Los resultados evidencian que no se observaron diferencias significativas en función del sexo (véase Tabla 20), exceptuando el factor bienestar, en el que se observó

que, en promedio, los maestros conceden más importancia a estas características personales para el óptimo desempeño del trabajo de un docente ( $M = 6.11$ ,  $DT = .76$ ) que las maestras ( $M = 5.62$ ,  $DT = .95$ ), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $t = 3.35$ ,  $p < .01$ ). Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, observándose un tamaño del efecto moderado ( $d = 0.52$ ).

○ **Diferencias de medias en función del nivel de IE rasgo**

**Tabla 21**

*Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según el nivel de IE rasgo*

Dimensiones	Baja IE		Alta IE		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
PG IEEDD	5.27	1.03	6.16	.57	-6.758***	< .001	1.07
AUT	5.20	1.35	5.88	.95	-3.701***	< .001	0.58
AUX	5.36	1.05	6.31	.64	-6.895***	< .001	1.09
BIE	5.19	1.07	6.28	.67	-7.730***	< .001	1.22
SOC	5.15	1.24	6.06	.73	-5.657***	< .001	0.89
EMO	5.44	1.00	6.28	.59	-6.484***	< .001	1.02

*Nota.* PG IEEDD = Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente, EMO = factor de emocionalidad, AUT = factor de autocontrol, AUX = factor de facetas auxiliares, BIE = factor de bienestar, SOC = factor de sociabilidad. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Para explorar las diferencias de medias en función del nivel de IE se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes (Tabla 21): submuestra de docentes que presentan un nivel bajo de IE rasgo (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o inferiores al percentil 25;  $n = 80$ ) y submuestra de docentes que presentan un nivel alto de IE rasgo (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o superiores al percentil 75;  $n = 81$ ).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la IEEDD se observaron diferencias significativas en función del nivel de IE de los maestros y maestras participantes en puntuación global en importancia de la formación en IE, así como en todos los factores de la escala (véase Tabla 21). En todas las variables de la IEEDD, los maestros con un nivel alto de IE conceden más importancia para el óptimo

desempeño del trabajo de un docente que los maestros con un nivel bajo de IE.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto muy grande para la puntuación global de importancia de la IE ( $d = 1.07$ ), para el factor de facetas auxiliares ( $d = 1.09$ ), para el factor bienestar ( $d = 1.22$ ) y para el factor emocionalidad ( $d = 1.02$ ).

Por otro lado, se observó un tamaño del efecto grande para el factor sociabilidad ( $d = 0.89$ ) y un tamaño del efecto moderado para el factor autocontrol ( $d = 0.58$ ).

○ **Diferencias de medias en función de la antigüedad docente**

**Tabla 22**

*Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según la antigüedad*

Dimensiones	< 10 años		≥ 10 años		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
PG IEDD	5.84	.86	5.66	.83	1.663	.098	0.21
AUT	5.69	1.23	5.49	1.14	1.306	.194	0.17
AUX	5.93	.93	5.79	.93	1.179	.240	0.15
BIE	5.67	1.07	5.67	.90	-.055	.956	0.00
SOC	5.82	1.00	5.56	.97	2.011*	.046	0.26
EMO	6.07	.81	5.80	.82	2.626**	.010	0.33

*Nota.* PG IEDD = Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente, EMO = factor de emocionalidad, AUT = factor de autocontrol, AUX = factor de facetas auxiliares, BIE = factor de bienestar, SOC = factor de sociabilidad. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Para estudiar las posibles diferencias según la antigüedad se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes: submuestra de docentes con una antigüedad inferior a diez años ( $n = 85$ ) y submuestra de docentes con una antigüedad 10 años o superior ( $n = 231$ ).

Se observaron diferencias significativas en función del nivel de IE de los maestros y maestras participantes en los factores sociabilidad y emocionalidad de la escala (véase Tabla 22). En todas las variables de la EIEDD, los maestros con una antigüedad en la docencia inferior a diez años, conceden más importancia a la IE para el óptimo

desempeño del trabajo de un docente que los maestros que presentan una antigüedad en la docencia de 10 años o superior, a excepción del factor bienestar que obtienen la misma puntuación.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto pequeño para el factor sociabilidad ( $d = 0.26$ ) y para el factor emocionalidad ( $d = 0.33$ ).

○ **Diferencias de medias en función del desempeño de cargos directivos**

**Tabla 23**

*Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según los cargos directivos*

Dimensiones	Sí		No		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
PG IEDD	5.90	.89	5.65	.82	-2.190*	.030	0.30
AUT	5.77	1.13	5.46	1.17	-2.097*	.038	0.27
AUX	5.98	.92	5.78	.93	-1.666	.098	0.21
BIE	5.91	.86	5.59	.96	-2.818**	.005	0.34
SOC	5.83	1.05	5.56	.95	-2.005*	.047	0.28
EMO	5.98	.92	5.83	.78	-1.352	.179	0.18

*Nota.* PG IEDD = Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente, EMO = factor de emocionalidad, AUT = factor de autocontrol, AUX = factor de facetas auxiliares, BIE = factor de bienestar, SOC = factor de sociabilidad. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de si los docentes participantes que están ejerciendo actualmente habían desempeñado o no algún cargo directivo que implicase liderazgo, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes: submuestra de maestros que sí ejercieron puestos de liderazgo ( $n = 81$ ) y submuestra de maestros que no ejercieron puestos de liderazgo ( $n = 235$ ).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la EIEDD, se observaron diferencias significativas, en función del desempeño o no de cargos directivos que supongan liderazgo por parte de los maestros participantes, en: puntuación global importancia en formación en inteligencia emocional, factor de autocontrol (AUT),

factor de bienestar (BIE) y factor de sociabilidad (SOC). En todos los factores de la escala los maestros que sí ejercieron puestos de liderazgo conceden más importancia a las características personales relacionadas con la IE que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente que los maestros que no ejercieron puestos de liderazgo (véase Tabla 23).

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto pequeño en todos los casos. Para la puntuación global de importancia en inteligencia emocional ( $d = 0.30$ ) para el factor autocontrol ( $d = 0.27$ ), para el factor bienestar ( $d = 0.34$ ) y para el factor sociabilidad ( $d = 0.28$ ).

- **Diferencias de medias en función de la realización de cursos de formación emocional**

**Tabla 24**

*Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según la formación en cursos*

Dimensiones	Sí formación emocional		No formación emocional		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
PG IEDD	5.78	.80	5.50	.92	-2.382*	.019	0.33
AUT	5.61	1.15	5.36	1.20	-1.600	.112	0.21
AUX	5.93	.87	5.54	1.05	-2.967**	.004	0.42
BIE	5.71	.91	5.55	1.05	-1.240	.217	0.16
SOC	5.73	.92	5.35	1.10	-2.763**	.007	0.40
EMO	5.93	.77	5.68	.93	-2.156*	.033	0.31

*Nota.* PG IEDD = Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente, EMO = factor de emocionalidad, AUT = factor de autocontrol, AUX = factor de facetas auxiliares, BIE = factor de bienestar, SOC = factor de sociabilidad. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de si los docentes participantes que están ejerciendo actualmente habían realizado o no algún curso de formación emocional, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes (véase Tabla 24): submuestra de maestros que sí realizaron cursos de formación emocional ( $n = 236$ ) y submuestra de

maestros que no realizaron cursos de formación emocional (n = 80).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la IEEDD, se observaron diferencias significativas, en función de si los docentes participantes habían realizado o no cursos de formación emocional, en: Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional, factor de facetas auxiliares (AUX), factor de sociabilidad (SOC) y factor de emocionalidad (EMO). En todos los factores de la escala los maestros que sí realizaron cursos conceden más importancia a las características personales relacionadas con la IE que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente que los maestros que no los realizaron.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto pequeño para la puntuación global de importancia en inteligencia emocional (d = 0.33) y para el factor de emocionalidad (d = 0.31). Por otro lado se encontró un tamaño del efecto moderado para el factor de facetas auxiliares (d = 0.42) y para el factor de sociabilidad (d = 0.40).

○ **Diferencias de medias en función de la recepción de formación emocional en la titulación universitaria**

**Tabla 25**

*Análisis de las diferencias de medias en la Importancia de la IE según la formación académica*

Dimensiones	Sí formación emocional		No formación emocional		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
PG IEEDD	5.85	.75	5.69	.86	-1.311	.195	0.18
AUT	5.65	1.07	5.53	1.19	-.707	.482	0.10
AUX	5.97	.86	5.81	.94	-1.128	.264	0.17
BIE	5.95	.82	5.63	.96	-2.383*	.020	0.34
SOC	5.70	1.08	5.62	.97	-.450	.655	0.08
EMO	5.98	.82	5.85	.82	-.991	.326	0.15

*Nota.* PG IEEDD = Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente, EMO = factor de emocionalidad, AUT = factor de autocontrol, AUX = factor de facetas auxiliares, BIE = factor de bienestar, SOC = factor de sociabilidad. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001.



Para explorar las posibles diferencias de medias en función de si los docentes recibieron o no formación emocional en su titulación universitaria, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes: submuestra de maestros que recibieron formación emocional en el título universitario (n = 44) y submuestra de maestros que no recibieron formación emocional en el título universitario (n = 272).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la EIEDD no se observaron diferencias significativas en función de si los docentes recibieron o no formación emocional en su titulación universitaria, exceptuando el factor bienestar (véase Tabla 25), en el que se observó que, en promedio, los maestros que sí la recibieron conceden más importancia a estas características personales para el óptimo desempeño del trabajo de un docente (M = 5.95, DT = .82) que los que no la recibieron (M = 5.63, DT = .96), siendo esta diferencia estadísticamente significativa (t = -2.38, p < .05). Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, observándose un tamaño del efecto pequeño (d = 0.34).

**OBJETIVO 3. Estudiar si existen diferencias significativas en las emociones del docente en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo).**

En la Tabla 26 se presentan los resultados obtenidos tras la realización de la Prueba T de Student para comparar las puntuaciones en los cuatro factores del TEI (alegría, enfado, miedo y amor), con el fin de estudiar la posible existencia de diferencias significativas en docentes en función al nivel de IE como rasgo de personalidad.

**Tabla 26**

*Análisis de las diferencias de medias en las emociones docentes según el nivel de IE rasgo*

Dimensiones	Baja IE		Alta IE		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			

Factor Alegría	5.82	.31	5.91	.20	-2.231*	.014	0.35
Factor Amor	4.10	.97	4.15	1.08	-.322	3.74	0.05
Factor Enfado	4.57	1.26	4.29	1.48	1.288	.100	0.20
Factor Miedo	3.09	.99	2.70	.94	2.514**	.006	0.40

Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Para explorar las posibles diferencias de medias en cada uno de los factores del TEI (alegría, amor, enfado y miedo) en función del nivel de IE rasgo se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes (véase Tabla 26): submuestra de docentes que presentan un nivel bajo de IE rasgo (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o inferiores al percentil 25;  $n = 80$ ) y submuestra de docentes que presentan un nivel alto de IE rasgo (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o superiores al percentil 75;  $n = 81$ ).

Tal y como se aprecia en la Tabla 26, los maestros que tenían un nivel alto de IE rasgo, obtuvieron mayores puntuaciones en los factores Alegría y Amor en comparación con los que presentan un nivel bajo de IE rasgo; mientras que tuvieron menor puntuación en el factor Enfado y Miedo.

Al comparar cada uno de los factores del TEI, se observaron diferencias significativas en función del nivel de IE de los maestros y maestras participantes en el factor Alegría y en el factor Miedo.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto pequeño para el factor Alegría ( $d = 0.35$ ); mientras que para el factor Miedo, se observó un tamaño del efecto moderado ( $d = 0.40$ ).

#### **OBJETIVO 4. Analizar la convergencia (correlación) entre IE rasgo y estados de ánimo de docentes.**

En la Tabla 27 se muestran los resultados hallados tras la realización de la correlación de Pearson entre la puntuación global del TEIQue y los estados de ánimo

vividos durante el confinamiento.

**Tabla 27**

*Correlación entre estados de ánimo e IE rasgo*

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7
1. IE rasgo	-						
2. Nervioso	-.15**	-					
3. Triste	-.14**	.49**	-				
4. Malhumorado	-.22**	.51**	.57**	-			
5. Cansado	-.19**	.42**	.43**	.45**	-		
6. Enérgico	.17**	.17**	.10	.10	.04	-	
7. Considerado con los demás	.16**	.14**	.26**	.50	.15**	.42**	-

*Nota.* \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

Tal y como se refleja en la Tabla 27, la IE rasgo global manifestó correlaciones positivas y significativas con un tamaño del efecto pequeño con los estados Enérgico ( $r = .17^{**}$ ,  $p < .01$ ) y Considerado con los demás ( $r = .16^{**}$ ,  $p < .01$ ). Se obtuvieron correlaciones negativas y significativas con tamaño del efecto pequeño en Nervioso ( $r = -.15^{**}$ ,  $p < .01$ ), Triste ( $r = -.14^{**}$ ,  $p < .05$ ), y Cansado ( $r = -.19^{**}$ ,  $p < .01$ ); y un tamaño del efecto medio en el estado Malhumorado ( $r = -.22^{**}$ ,  $p < .01$ ).

Nervioso mostró correlaciones positivas y significativas con un tamaño del efecto muy grande con Triste ( $r = .49^{**}$ ,  $p < .01$ ), Malhumorado ( $r = .51^{**}$ ,  $p < .01$ ) y Cansado ( $r = .42^{**}$ ,  $p < .01$ ); un tamaño del efecto pequeño con Enérgico ( $r = .17^{**}$ ,  $p < .01$ ) y Considerado ( $r = .14^{*}$ ,  $p < .05$ ).

Triste manifestó correlaciones positivas y significativas con un tamaño del efecto medio en Considerado ( $r = .26^{**}$ ,  $p < .01$ ); y un tamaño del efecto muy grande con Malhumorado ( $r = .57^{**}$ ,  $p < .01$ ) y Cansado ( $r = .43^{**}$ ,  $p < .01$ ).

Malhumorado correlaciona de forma positivas, significativa y con un tamaño del efecto muy grande con Cansado ( $r = .45^{**}$ ,  $p < .01$ ). Cansado correlaciona de forma positivas, significativa y con un tamaño del efecto pequeño con Considerado con los demás ( $r = .15^{**}$ ,  $p < .01$ ).

**OBJETIVO 5. Estudiar si existen diferencias significativas en los estados de ánimo de los docentes en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo) y del sexo.**

En la Tabla 28 y 29 se presentan los resultados obtenidos tras la realización de la Prueba T de Student para comparar las puntuaciones alcanzadas por los docentes en cada uno de los estados anímicos vividos durante la pandemia. Y de este modo, estudiar las posibles diferencias significativas en función al nivel de IE como rasgo de personalidad y el sexo.

**Tabla 28**

*Análisis de las diferencias de medias en los estados anímicos según el nivel de IE rasgo*

Dimensiones	Alta IE (P 75)		Baja IE (P 25)		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Nervioso	1.16	1.00	1.68	1.14	3.028**	.003	0.483
Triste	1.27	1.12	1.74	1.15	2.587**	.011	0.411
Malhumorado	.63	.88	1.25	1.02	4.109***	< .001	0.647
Enérgico	1.81	1.08	1.45	1.00	-2.212*	.028	0.344
Cansado	1.36	1.15	1.86	1.26	2.649**	.009	0.414
Considerado	2.80	1.15	2.41	1.13	-2.162*	.032	0.341

*Nota.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Respecto a la muestra de docentes, para analizar las diferencias según el nivel de IE rasgo se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes: submuestra de docentes con Alta IE rasgo ( $n = 81$ ) y submuestra de docentes con Baja IE rasgo ( $n = 80$ ).

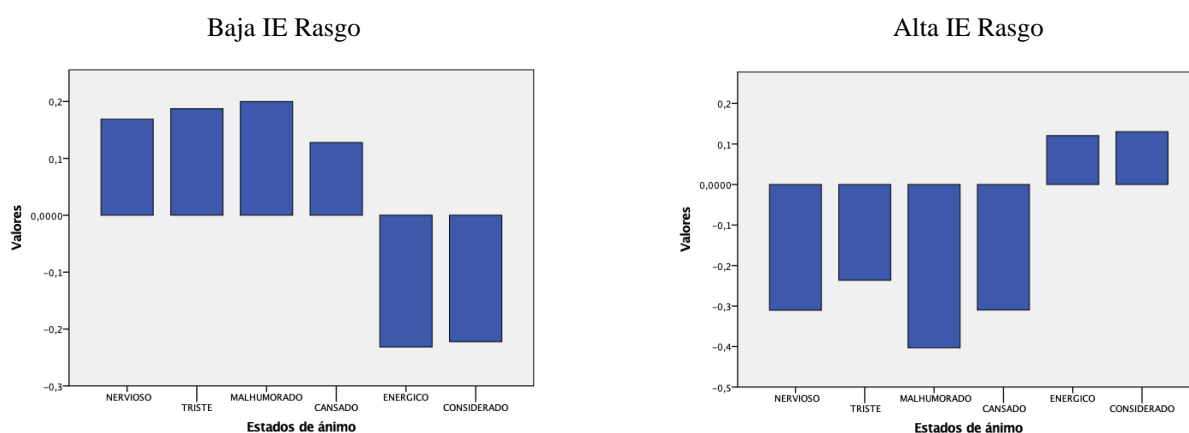
Tal y como se refleja en la Tabla 28, al comparar cada estado emocional se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del perfil de IE rasgo en cada uno de los citados estados emocionales. Tal y como se puede apreciar, los docentes con Alta IE rasgo (P 75) puntúan más alto en los estados emocionales enérgico ( $M = 1.81$ ,  $DT = 1.08$ ) y considerado ( $M = 2.80$ ,  $DT = 1.15$ ) con respecto a los docentes con un perfil de Baja IE rasgo (P 25).

Sin embargo, los docentes con Baja IE rasgo (P 25) puntúan más alto en los estados emocionales nervioso (M = 1.68, DT = 1.14), triste (M = 1.74, DT = 1.15), malhumorado (M = 1.25, DT = 1.02) y cansado (M = 1.86, DT = 1.26) con respecto a los docentes con un perfil de Alta IE rasgo (P 75). Respecto a la magnitud de estas diferencias se observó un tamaño del efecto pequeño para el estado emocional enérgico (d = 0.344) y considerado (d = 0.341). Así como un tamaño del efecto moderado para nervioso (d = 0.483), triste (d = 0.411), malhumorado (d = 0.647) y cansado (d = 0.414).

En la Figura 13 se representan los estados de ánimo diferenciados según su puntuación en inteligencia emocional rasgo de personalidad en docentes.

**Figura 13**

*Puntuaciones estandarizadas en los estados de ánimo e IE rasgo*



Tal y como se puede apreciar en la Figura 15, se establece un perfil diferenciador entre los docentes que manifiestan una IE elevada y los que alcanzan puntuaciones inferiores. Los docentes con IE elevada se perciben enérgicos y considerados con los demás mientras que ambas variables se invierten en aquellos docentes con perfil de IE baja.

**Tabla 29**

*Análisis de las diferencias de medias en los estados anímicos según el sexo*

Dimensiones	Hombre		Mujer		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Nervioso	1.06	.98	1.54	1.07	-2.595*	.013	0.451
Triste	1.25	1.07	1.56	1.09	-1.556	.128	0.283
Malhumorado	.81	1.03	1.07	1.02	-1.344	.187	0.253
Enérgico	1.84	1.01	1.67	1.03	.899	.374	0.164
Cansado	1.50	.88	1.74	1.17	-1.404	.167	0.208
Considerado	2.66	1.03	2.66	1.11	-.011	.991	0.000

*Nota.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

En cuanto a los docentes, para explorar las posibles diferencias de medias en función del sexo se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes: submuestra de maestros (n = 32) y submuestra de maestras (n = 284).

Siguiendo la Tabla 29, al comparar cada estado emocional se observaron diferencias significativas en función del sexo únicamente en el estado emocional nervioso. No obstante, podemos apreciar que las mujeres obtienen puntuaciones mayores en los estados emocionales negativos. Es decir, nervioso (M = 1.54, DT = 1.07), triste (M = 1.56, DT = 1.09), malhumorado (M = 1.07, DT = 1.02) y cansado (M = 1.74, DT = 1.17). Mientras que, los hombres puntúan más alto en el estado emocional positivo enérgico (M = 1.84, DT = 1.01). Además, tanto hombres como mujeres obtienen la misma puntuación en el estado emocional considerado (M = 2.66, DT = 1.03; M = 2.66, DT = 1.11). Respecto a la magnitud de estas diferencias se observó un tamaño del efecto moderado para el estado emocional nervioso (d = 0.451).

**OBJETIVO 6. Analizar la correlación entre las emociones del docente, su IE rasgo y la Importancia de la IE para el Desempeño Docente.**

En la Tabla 30 se muestran los resultados hallados tras la realización de la correlación de Pearson entre los cinco factores y puntuación global de la EIEDD, los

cuatro factores del TEI y la puntuación global del TEIQue y su dimensión Bienestar.

**Tabla 30**

*Correlación entre las emociones docentes, la IE rasgo y la Importancia de la IE docente*

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Alegría	-											
2. Amor	.07	-										
3. Enfado	.15**	-.00	-									
4. Miedo	.08	.03	.34**	-								
5. PG IE	.14*	.06	-.01	-.25**	-							
6. BIE	.06	.08	-.11*	-.22**	.80**	-						
7. PG IEEDD	.12*	-.02	-.09	-.12*	.42**	.37**	-					
8. AUT	.12*	-.02	-.07	-.14*	.24**	.19**	.90**	-				
9. AUX	.12*	.01	-.03	-.10	.42**	.37**	.83**	.70**	-			
10. BIE	.02	.05	-.21**	-.15**	.43**	.50**	.81**	.61**	.66**	-		
11. SOC	.12*	-.05	-.06	-.05	.38**	.29**	.90**	.76**	.70**	.63**	-	
12. EMO	.16**	-.05	-.04	-.07	.41**	.31**	.92**	.78**	.71**	.66**	.81**	-

*Nota.* PG IE = puntuación global de Inteligencia Emocional rasgo; BIE = factor Bienestar del TeiQue; PG IEEDD = puntuación global importancia de inteligencia emocional para el desempeño docente; AUT = factor de autocontrol EIEDD; AUX = factor de facetas auxiliares EIEDD; BIE = factor de bienestar EIEDD; SOC = factor de sociabilidad EIEDD; EMO = factor de emocionalidad EIEDD. \*p<.05; \*\*p<.01.

Como se puede apreciar en la Tabla 30, un 81.4% de las correlaciones significativas existentes entre las variables estudiadas fueron positivas, siendo un 18.6 % negativas. Un 79.1 % de las correlaciones fueron significativas a nivel  $p < .01$  (bilateral) y el 20.9 % restante fueron a nivel  $p < .05$  (bilateral). De las cuales un 48.8 % tienen un tamaño del efecto muy grande, un 9.3 % un tamaño del efecto grande, un 11.6 % un tamaño del efecto medio y un 30.2 % un tamaño del efecto pequeño.

Los resultados del análisis de la matriz de correlaciones evidencian que la puntuación global en IE rasgo (TEIQue) mostró correlaciones significativas con un tamaño del efecto muy grande y signo positivo con el factor Bienestar ( $r = .80, p < .01$ ).

Por otro lado, se percibe que existieron correlaciones significativas con un tamaño del efecto muy grande y signo positivo entre la puntuación global de la EIEDD y los cinco factores de la escala. Concretamente, con el factor autocontrol ( $r = .90, p < .01$ ), facetas auxiliares ( $r = .83, p < .01$ ), bienestar ( $r = .81, p < .01$ ), sociabilidad ( $r = .90, p$

< .01) y con el factor emocionalidad ( $r = .92, p < .01$ ).

Asimismo, encontramos correlaciones significativas con un tamaño del efecto muy grande y signo positivo entre los factores de la escala (EIEDD). Específicamente, entre el factor autocontrol con el factor facetas auxiliares ( $r = .70, p < .01$ ), con el factor bienestar ( $r = .61, p < .01$ ), con el factor sociabilidad ( $r = .76, p < .01$ ) y con el factor emocionalidad ( $r = .78, p < .01$ ). Así como entre el factor facetas auxiliares con el factor bienestar ( $r = .66, p < .01$ ), con el factor sociabilidad ( $r = .70, p < .01$ ) y con el factor emocionalidad ( $r = .71, p < .01$ ). También entre el factor bienestar con el factor sociabilidad ( $r = .63, p < .01$ ) y con el factor emocionalidad ( $r = .66, p < .01$ ). Y finalmente entre el factor sociabilidad con el de emocionalidad ( $r = .81, p < .01$ ).

En cuanto a IE rasgo (TEIQue) mostró una correlación positiva con un tamaño del efecto pequeño con alegría ( $r = .14, p < .05$ ) y negativa con un tamaño del efecto medio con el miedo ( $r = -.25, p < .01$ ).

Asimismo, la puntuación global de IE rasgo (TEIQue) mostró correlaciones positivas con un tamaño del efecto muy grande con la puntuación global de la EIEDD ( $r = .42, p < .01$ ), así como con los factores de la escala.

Concretamente, se percibe que existieron correlaciones significativas con un tamaño del efecto muy grande y signo positivo con el factor facetas auxiliares ( $r = .42, p < .01$ ), bienestar ( $r = .43, p < .01$ ) y emocionalidad ( $r = .41, p < .01$ ). Así como correlaciones significativas con un tamaño del efecto grande y signo positivo con sociabilidad ( $r = .38, p < .01$ ) y con un tamaño del efecto medio con el factor autocontrol ( $r = .24, p < .01$ ).

Del mismo modo, el factor bienestar del TEIQue correlaciona de forma positiva con un tamaño del efecto grande con la puntuación global de la EIEDD ( $r = .37, p < .01$ ) y los factores facetas auxiliares ( $r = .37, p < .01$ ) y emocionalidad ( $r = .31, p < .01$ ).

Mientras que correlaciona positivamente con un tamaño del efecto muy grande con bienestar ( $r = .50, p < .01$ ), con un tamaño del efecto moderado con sociabilidad ( $r = .29, p < .01$ ) y con un tamaño del efecto pequeño con autocontrol ( $r = .19, p < .01$ ).



Además, el factor alegría correlaciona de forma positiva y un tamaño del efecto pequeño con la puntuación global de IE rasgo ( $r = .14$ ,  $p < .05$ ); con la puntuación global de la EIEDD, el factor autocontrol, facetas auxiliares y sociabilidad ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ); así como con emocionalidad ( $r = .16$ ,  $p < .05$ ).

El factor enfado correlaciona de forma positiva y con un tamaño del efecto grande con el factor miedo ( $r = .34$ ,  $p < .01$ ); mientras que de forma negativa con el factor Bienestar de la IE rasgo con un tamaño de efecto pequeño ( $r = .11$ ,  $p < .05$ ) y con un tamaño del efecto medio ( $r = .21$ ,  $p < .01$ ).

El factor miedo correlaciona de forma negativa y con un tamaño del efecto moderado con la puntuación global de IE rasgo ( $r = .25$ ,  $p < .01$ ) y con su factor Bienestar ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ); así como con un tamaño del efecto pequeño con la puntuación global de la EIEDD ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ), su factor autocontrol ( $r = .14$ ,  $p < .05$ ) y bienestar ( $r = .15$ ,  $p < .01$ ).

**OBJETIVO 7. Analizar las interacciones entre el perfil emocional de los docentes y la importancia conferida a la formación en IE en base a modelos de regresión**

En la Tabla 31 se muestran los resultados de la realización de una regresión múltiple entre las variables predictoras: puntuación global en IE rasgo y alegría, amor, enfado y miedo; y las variables criterio relativas a cada uno de los factores de la EIEDD y su puntuación global.

**Tabla 31**

*Regresiones lineales de la puntuación global de IE, alegría, amor, enfado y miedo (vv. predictoras) sobre los factores de la EIEDD y su puntuación global (vv. Criterio)*

	PG IEDD		F.AUT		F.AUX		F.BIE		F.SOC		F.EMO	
Modelo	F(5,310)= 14.181***, R <sup>2</sup> adj=.173		F(5,310)= 4.930***, R <sup>2</sup> adj=.059		F(5,310)= 13.289***, R <sup>2</sup> adj=.163		F(5,310)= 17.104***, R <sup>2</sup> adj=.204		F(5,310)= 12.067***, R <sup>2</sup> adj=.149		F(5,310)= 13.839***, R <sup>2</sup> adj=.169	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t	Beta	t	Beta	t	Beta	t
PG IE Rasgo	.405	7.518***	.199	3.457***	.407	7.512***	.422	7.979***	.389	7.116***	.402	7.448***
Alegría	.078	1.483	.101	1.788	.060	1.127	-.018	-.350	.075	1.402	.108	2.044*
Amor	-.047	-.915	-.034	-.615	-.021	-.409	.022	.443	-.081	-1.551	-.080	-1.549
Enfado	-.071	-1.287	-.032	-.543	.001	.011	-.172	-3.177**	-.061	-1.084	-.036	-.658
Miedo	.003	.055	-.088	-1.468	-.006	-.101	.014	.245	.062	1.083	.042	.744

*Nota.* PG IE Rasgo = puntuación global de IE rasgo; PG IEDD = Puntuación Global de la Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente; F.AUT = factor de autocontrol; F.AUX = factor de facetas auxiliares; F.BIE = factor de bienestar; F.SOC = factor de sociabilidad; F.EMO = factor de emocionalidad. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ . Se aseguró la ausencia de problemas de multicolinealidad (valores de tolerancia  $< 0.20$ ; FIV  $> 4.00$ ).

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 31, la puntuación global de IE rasgo y los factores sobre las emociones del docente (alegría, amor, enfado y miedo) explican un 17% de la varianza en la puntuación global de la EIEDD, siendo significativa en la ecuación de regresión únicamente la puntuación global de IE rasgo. Por tanto, esta es mejor predictora con respecto a la puntuación global de la EIEDD.

Seguidamente, se puede apreciar siguiendo la Tabla 31 que la puntuación global de IE y los factores sobre las emociones del docente explican un 6% de la varianza en el factor autocontrol de la EIEDD, siendo significativa en la ecuación de regresión únicamente la puntuación global de IE rasgo. Por tanto, esta es mejor predictora con respecto al factor autocontrol de la escala.

En tercer lugar, observamos que la puntuación global de IE rasgo y los factores sobre las emociones del docente explican un 16% de la varianza en el factor de facetas auxiliares de la EIEDD, siendo significativa en la ecuación de regresión únicamente la puntuación global de IE rasgo. Por tanto, esta es mejor predictora con respecto al factor

facetas auxiliares.

En cuarta instancia, como podemos apreciar en la Tabla 31, la puntuación global de IE rasgo y los factores sobre las emociones del docente explican un 20% de la varianza en el factor bienestar de la EI EDD, siendo significativa en la ecuación de regresión tanto la puntuación global de IE rasgo, como en el factor enfado. No obstante, observamos que la puntuación global de IE rasgo es mejor predictora a nivel de significación con respecto al factor bienestar de la EI EDD.

Asimismo, observamos que la puntuación global de IE rasgo y los factores sobre las emociones del docente explican un 15% de la varianza en el factor sociabilidad de la EI EDD, siendo significativa en la ecuación de regresión únicamente la puntuación global de IE rasgo. Por tanto, esta es mejor predictora con respecto al factor sociabilidad.

Finalmente, se puede apreciar siguiendo la Tabla 31 que la puntuación global de IE rasgo y los factores sobre las emociones del docente explican un 17% de la varianza en el factor emocionalidad de la EI EDD, siendo significativa en la ecuación de regresión tanto la puntuación global de IE rasgo, como en el factor alegría. Sin embargo, se aprecia que la puntuación global de IE rasgo es mejor predictora a nivel de significación con respecto al factor bienestar de la EI EDD.

### 6.3.6. Discusión de resultados

La muestra de docentes en ejercicio exhibe una consideración media-alta sobre la Importancia de la IE para el desempeño docente; resaltando notablemente la Empatía como una de las facetas formativas fundamentales para su ejercicio profesional. Mientras que, entre las características personales relacionadas con la IE, que consideran que pueden ser menos necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un maestro son, la gestión del estrés y la regulación emocional propia.

En relación a la IE como rasgo de personalidad, la muestra presenta un nivel medio ( $M = 5.19$ ,  $DT = .56$ ), valores que se repiten en otras investigaciones (Cejudo y López-Delgado, 2017; Palomera et al., 2006; Pena y Extremera, 2012).

En este contexto, se hace preciso destacar que, en los resultados de la investigación llevada a cabo por Cejudo y López-Delgado (2017) sucede algo similar, puesto que los docentes vuelven a valorar la gestión del estrés y la regulación emocional propia como competencias menos importantes en su formación emocional, calificadas por Brasseur et al. (2013) como dimensiones de carácter intrapersonal.

Además, estudios centrados en la importancia de la Empatía en el proceso de E-A destacan que esta capacidad permite al docente entender mejor las conductas, necesidades y emociones de su alumnado, lo cual genera un ambiente escolar de colaboración, seguro y de comunicación (Rodríguez-Saltos et al., 2020). De hecho, según la investigación llevada a cabo en la Universidad de Finlandia Oriental, la Universidad de Jyväskylä y la Universidad de Turku los maestros más empáticos son los que mejoran la motivación y las habilidades académicas (lectura, la escritura y lógico-matemática) del alumnado (Redacción Educación, 2015).

En segundo lugar, se observa que el análisis de las diferencias de medias por variables sociodemográficas arrojó algunos resultados significativos. Concretamente las diferencias se encontraron en las variables: sexo, perfil de IE rasgo (Alto vs. Bajo), antigüedad profesional, desempeño de cargos directivos y recepción de formación emocional.

De forma general, los maestros varones reconocen una mayor importancia que sus compañeras mujeres al factor Bienestar. Este resultado puede deberse a que la muestra del estudio, estaba atravesando el periodo de confinamiento provocado por la COVID-19, ya que, según los resultados de investigaciones como los de (Fernández-Abascal y Martín, 2022), el género tiene un fuerte efecto predictor en variables como el Bienestar o la Felicidad.

De hecho, según sus resultados, durante el período de confinamiento, las puntuaciones en Bienestar disminuyeron en las mujeres, comparadas con sus niveles previos de no confinamiento.

Asimismo, es interesante el resultado de que el perfil de IE rasgo de los docentes en ejercicio se mostró como una variable moderadora de las opiniones de estos acerca de la importancia de las características personales que componen el dominio muestral

de la IE. Concretamente, aquellos con un perfil alto de IE rasgo (puntuaciones iguales o superiores al percentil 75) daban mayor reconocimiento a todos los factores de la escala (emocionalidad, autocontrol, facetas auxiliares, sociabilidad y bienestar). Esto puede conllevar a que los docentes más emocionalmente inteligentes, sean más conscientes de la importancia de estar formado en competencias socioemocionales, con el fin de crear entornos educativos más positivos, con mayor apoyo social y que generen menor síndrome de *Burnout* (Friedman-Krauss et al., 2014; Hall-Kenyon et al., 2014; Penttinen et al., 2020; Vesely et al., 2014).

A su vez y al contrario que se estimó en nuestras hipótesis, existieron diferencias significativas según la antigüedad profesional en los factores sociabilidad (asertividad, gestión emocional de los demás y competencia social) y emocionalidad (percepción emocional propia, expresión emocional, habilidades de relación y empatía), siendo los que menos tiempo llevaban en el cuerpo, los que mayormente valoraban la importancia de las características personales del dominio muestral de la IE para el óptimo desempeño del trabajo de un docente.

Entre las razones que podrían justificar este resultado está el hecho de que diversos estudios afirman que, la satisfacción laboral disminuye con el incremento de la antigüedad laboral (Anaya y López, 2014); definiéndose dicho concepto como un estado emocional derivado de la autoevaluación del puesto de trabajo que se ejerce, en función al tipo de relaciones que existen en él (Belkelman, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Weiss, 2002).

Por contraposición, en el estudio de Palomera et al. (2006) afirman que los maestros con mayor antigüedad tienen menor tendencia a sentir *Burnout* dado que ésta les ha ofrecido un mayor bagaje de estrategias de regulación emocional en comparación con los docentes noveles.

Por otro lado, el desempeño de cargos directivos se mostró como una variable facilitadora de las opiniones de los maestros sobre la importancia de la IE en su desempeño laboral. Esto se ve apoyado por numerosos trabajos como el de Báez et al., (2019) que aseguran que entre las competencias de un buen líder deben estar las emocionales, ya que estos deben tener especialmente habilidades de regulación

emocional para saber lidiar con los conflictos recurrentes en un equipo. Estas competencias emocionales son especialmente relevantes en el campo del liderazgo pedagógico o educativo (p.e. Bisquerra, 2003; Cazalla-Luna y Molero, 2018; Robinson, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014).

Finalmente, la última variable que manifestó diferencias fue la de la recepción de formación emocional; aquellos que recibieron especialmente formación en cursos, valoran mayormente la importancia de la IE en la práctica docente. Estos resultados se complementan con los resultados del estudio de Martínez-Saura et al. (2022) en el que se evidencia que aquellos futuros maestros con mayor IE rasgo son los que habían recibido formación emocional tanto académica-formal, como en cursos. En suma, estos resultados sugieren que los grupos de docentes que reciben intervenciones de IE mejoran en comparación con los grupos que no (Kotsou et al., 2018). Esto está en línea con los resultados de un metaanálisis reciente, basado en los resultados de 24 estudios y 28 muestras, que concluyó que los entrenamientos de IE son intervenciones efectivas que mejoran la IE de forma duradera (Hodzic et al., 2018).

En cuanto a los análisis diferenciales sobre las emociones que siente el docente en su práctica docente, se observa que, nuevamente el perfil emocional es una variable significativa para que éste experimente emociones agradables como la Alegría y se aleje de las más desagradables, como el Miedo. Esto puede justificarse en que, siguiendo a Castillo-Gualda et al. (2017), la interpretación del entorno y sus características dependen de la competencia emocional de los maestros y maestras. Es decir, aquellos con un perfil emocionalmente más elevado, sentirá más apoyo social del contexto, más sentimiento de autoeficacia y mayor bienestar.

Los resultados indican de forma inequívoca que, de acuerdo con nuestra hipótesis, los y las docentes con mayores niveles de IE se sintieron menos nerviosos, tristes, cansados y malhumorados, pero más enérgicos y considerados con los demás. Asimismo, al distinguir entre docentes de alta IE (percentil 75) versus docentes de baja IE (percentil 25), se observaron diferencias estadísticamente significativas en todos los estados de ánimo evaluados, con tamaños del efecto relevantes que denotan que estas diferencias tienen un impacto real en sus vidas. Con respecto al sexo, únicamente en

el estado de ánimo de “nerviosismo” se apreciaron diferencias estadísticamente significativas, siendo las mujeres quienes manifestaron sentirse más nerviosas, hecho que podría explicarse sencillamente por su mayor disposición, como grupo, a la ansiedad y a la rumiación (Nolen-Hoeksema, 2004).

Nuestros resultados concuerdan con resultados como los de Morón y Biolik-Morón (2021) y los de Albani et al. (2023), en el sentido de que demuestran la validez concurrente de la IE rasgo mediante una investigación correlacional con validez ecológica, pues validan nuestra hipótesis de que la IE rasgo constituye un factor promotor de bienestar, especialmente valioso bajo circunstancias estresantes como las asociadas a la vivencia de la pandemia COVID-19.

El tamaño del efecto “moderado” de las diferencias en estado de ánimo durante la pandemia según la pertenencia al grupo de alta vs. baja IE rasgo tiene serias implicaciones para la selección y la formación del profesorado. Por ejemplo, en el caso del estado de ánimo “malhumorado” (dimensión del constructo “cólera”), el tamaño del efecto de las diferencias en este estado de ánimo entre docentes con alta frente a baja IE rasgo fue de una  $d$  de Cohen que podría incluso calificarse de entre moderada y grande ( $d=.65$ ); potencial impacto real de esta diferencia en la experiencia emocional de docentes con alta IE y docentes con baja IE tiene presumiblemente una importancia tangible en la vida de los docentes.

Téngase en cuenta que, de acuerdo con este dato de ejemplo ( $d=.65$ ), el 74.2% de docentes con alta IE rasgo experimentaría un nivel de estado de ánimo positivo por encima de la media del nivel de estado de ánimo que experimentaría el grupo de docentes con baja IE rasgo. O bien, expresado de otro modo, podríamos traducir ese tamaño del efecto ( $d=.65$ ), en la afirmación de que existe una probabilidad del 67.7% de que un docente elegido al azar dentro del grupo de alta IE rasgo muestre mejores niveles de estado de ánimo que otro docente elegido al azar dentro del grupo de baja IE rasgo.

En lo que respecta a las diferencias en función del sexo, cabe señalar que los estados de ánimo resultaron estar más claramente ligados al nivel de IE rasgo de la persona que a su sexo, hecho que coincide con la idea de que las diferencias sexuales

en afecto, motivación y personalidad son generalmente menores que las diferencias o variaciones interindividuales dentro de un mismo sexo (Costa et al., 2001).

Los resultados obtenidos mediante el análisis de correlaciones de Pearson permiten la aceptación parcial de la H2.12 y H2.13: *IE rasgo presenta correlaciones positivas con los factores de la importancia de la IE para el desempeño docente y con alegría y amor (emociones del docente); además de negativas con enfado y miedo*. En este caso, las correlaciones significativas negativas se encontraron entre IE rasgo y miedo; y las positivas entre IE rasgo, todos los factores de la EIEDD y alegría.

Asimismo, los valores de las correlaciones y su significación permiten inferir que la conexión que existe entre las variables es lo suficientemente importante como para considerar la esencialidad de mejorar la IE de los profesionales a través de estrategias adecuadas formativas. Todo ello con el propósito de favorecer la disminución del Miedo y la promoción de la Alegría como emociones discretas experimentadas por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como impulsar el mayor reconocimiento de la importancia de las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para ser un maestro altamente competente (Cejudo y López-Delgado, 2017; Chen, 2016).

De modo que, nuevamente confirmamos que, la IE rasgo es un factor protector ante la aparición de emociones con cierto carácter negativo como el miedo, que puede derivar en estados ansiosos y malestar (Mérida-López y Extremera, 2017).

Por último, se observa el cumplimiento de la última hipótesis del estudio, H2.14: *Los docentes en ejercicio con mayor IE mostrarán una mayor sensibilidad a la importancia de poseer unas determinadas características personales (rasgos de personalidad) relacionadas con las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad*. Por tanto, aparece la IE rasgo como predictora en el modelo de regresión.

Esto implica que, no todos los docentes, por el mero hecho de ser profesionales educativos y estar sensibilizados con la relevancia de trabajar la parte social y emocional en sus aulas, van a valorar realmente la importancia formativa que esta tiene. Este mismo resultado se replica en el estudio de Cejudo y López-Delgado



(2017), en el que los docentes con alta IE manifestaron mayor reconocimiento a estar formado emocionalmente.

## **CAPÍTULO 7. ESTUDIO 3.- FORMACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES**

*Sentir emociones es lo que hace a nuestra vida rica.*

DANIEL GOLEMAN

## **7.1. Objetivos de Investigación**

### **7.1.1. Objetivo general**

En este tercer y último estudio de la Tesis se propone investigar el perfil competencial emocional de los estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil (EI), Primaria (EP) y doble Grado (EI y EP) de la Región de Murcia; así como analizar la necesidad, importancia y presencialidad de competencias socioemocionales que consideran los estudiantes primordiales para formar un docente altamente competente en su ejercicio profesional.

### **7.1.2. Objetivos específicos**

Este propósito, se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 1.** Valorar la presencia de competencias emocionales en la formación reglada universitaria.
- 2.** Analizar si existen diferencias significativas en importancia y necesidades formativas en Educación Emocional.
- 3.** Estudiar si existen diferencias significativas en importancia y necesidades formativas en Educación Emocional, en función del Grado universitario.
- 4.** Estudiar si existen diferencias significativas en importancia y necesidades formativas en Educación Emocional, en función del curso.
- 5.** Estudiar si existen diferencias significativas en los estados de ánimo de los estudiantes en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo) y del sexo.
- 6.** Analizar las interacciones entre el perfil competencial emocional de los estudiantes y la importancia y necesidades formativas en Educación Emocional en base a modelos de regresión.

## 7.2. Hipótesis de Investigación

En relación al estudio 3, las hipótesis (**H3**) planteadas fueron:

- **H3.1:** En el plan de estudios de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Grado existirán carencias formativas en Educación Emocional.
- **H3.2:** Los estudiantes concederán mayor importancia formativa primeramente al factor competencias emocionales interpersonales, seguido del factor competencias emocionales complementarias, y por último, a las competencias emocionales intrapersonales.
- **H3.3:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de los diferentes Grados universitarios en las puntuaciones referidas a la Importancia y Necesidades de la formación en educación emocional, puntuando más alto los del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria.
- **H3.4:** Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de los diferentes cursos en Importancia y Necesidades formativas en educación emocional, puntuando más alto los de 4º curso.
- **H3.5:** Los estudiantes con mayor IE (P 75) puntuarán más alto en los estados anímicos positivos y más bajo en los estados anímicos negativos vividos durante el periodo de confinamiento.
- **H3.6:** Los estudiantes con menor IE (P 25) puntuarán más alto en los estados anímicos negativos y más bajo en los estados anímicos positivos vividos durante el periodo de confinamiento.
- **H3.7:** Los estudiantes emocionalmente más competentes serán más conscientes de la importancia y la necesidad de la formación en Educación Emocional.

## 7.3. Método

### 7.3.1. Población y Muestra

Para el tercer estudio de la Tesis Doctoral, se empleó un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. La muestra total de participantes estuvo compuesta por 162 estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado de la Región de Murcia. A continuación, se describen las principales características demográficas de la muestra y posteriormente en la Figura 14, se presentan los diagramas de barras correspondientes a las variables estudiadas.

- De los 162 estudiantes, 69 pertenecían al Grado de Maestro en Educación Infantil (42.6%), 78 al Grado de Maestro en Educación Primaria (48.1%) y 15 al doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria (9.3%) de la Región de Murcia.

- Respecto a la Universidad de pertenencia, 121 eran de la Universidad de Murcia (74.7%), 17 del Centro Universitario ISEN (10.5%) y 24 de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (14.8%).

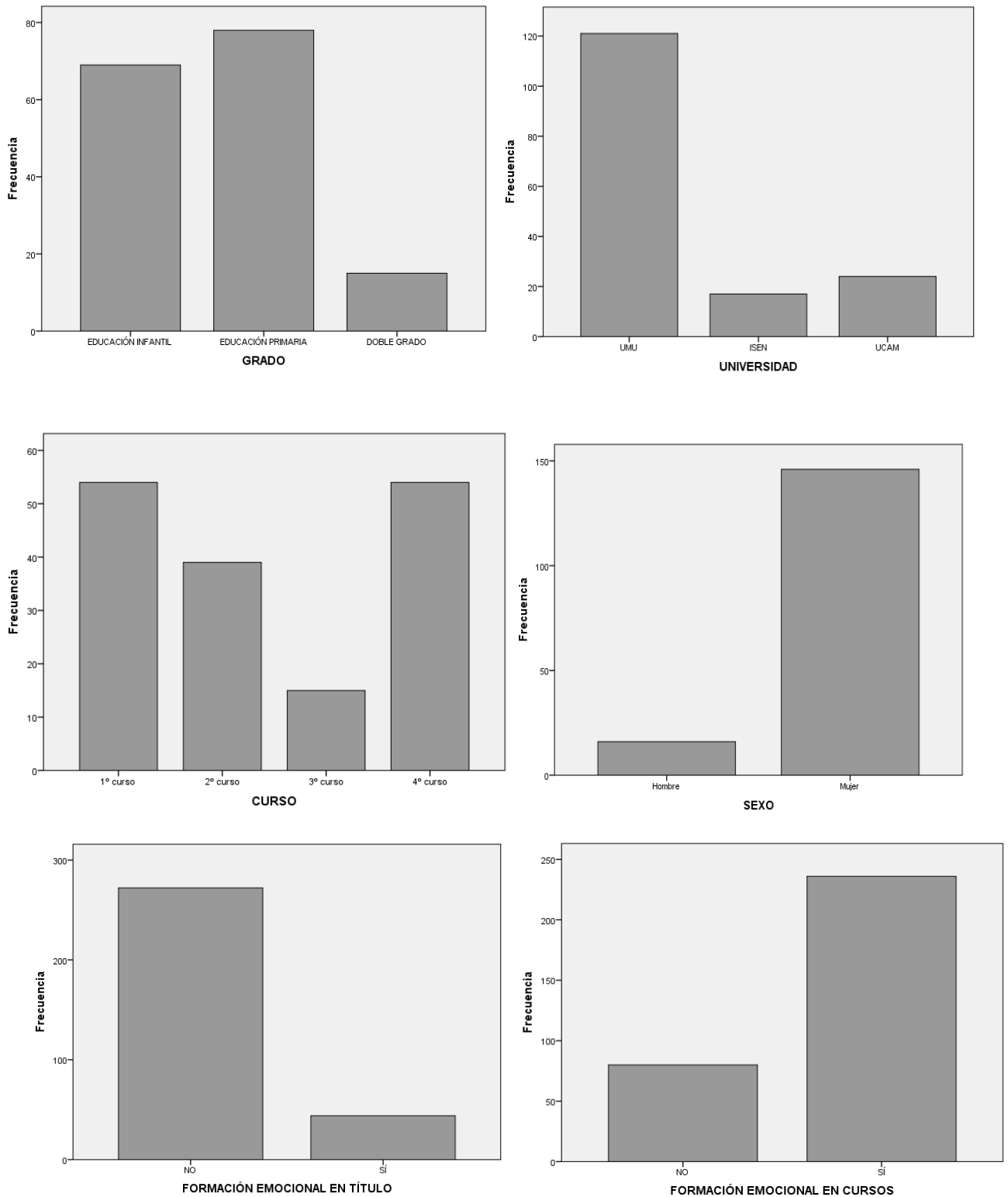
- En cuanto al curso en el que se encontraba matriculado el alumnado, 54 pertenecían al 1º curso (33.3%), 39 al 2º curso (24.1%), 15 al 3º curso (9.3%) y 54 al 4º curso (33.3%).

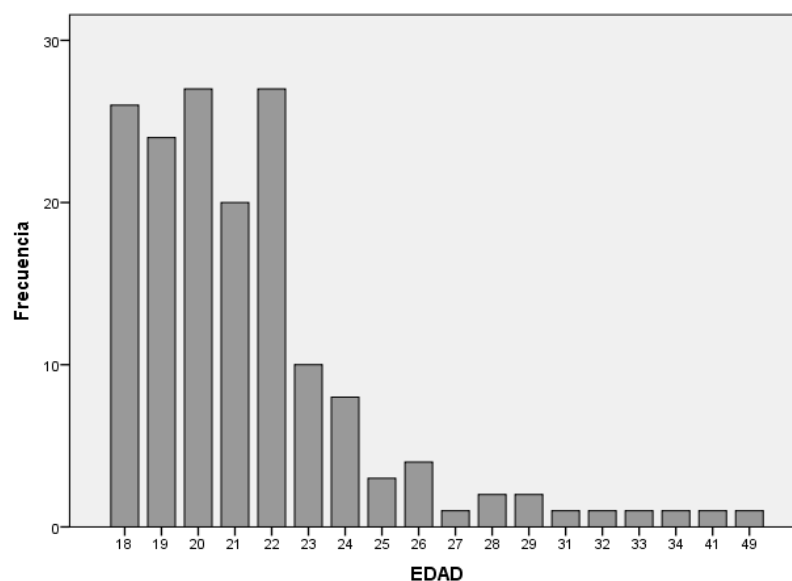
- Con respecto al sexo, 146 eran mujeres (90.1%) y 16 eran varones (9.9%).

- El rango de edad oscila entre 18-49 años, con una media de 21.50 años (DT= 4.03).

**Figura 14**

*Diagrama de barras de las características demográficas de la muestra*





### 7.3.2. Instrumentos

#### - Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF)

Para la evaluación de la IE como rasgo de personalidad de los estudiantes de nuestro tercer estudio, se utilizó nuevamente la versión española (Pérez-González, 2003, 2010b) del TEIQue-SF [Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form] (Petrides, 2009) (véase Anexo 3). Cuestionario considerado como una de las evaluaciones más comprensivas, fiables y válidas de la IE global como conjunto de disposiciones de personalidad que facilitan un comportamiento emocionalmente inteligente (p.e., Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

El TEIQue-SF se ha desarrollado, traducido, adaptado y validado a diversos idiomas, habiéndose constatado repetidamente sus buenas propiedades psicométricas en múltiples estudios en los que se ha aplicado tanto la teoría general de los tests como la teoría de respuesta al ítem (Cooper y Petrides, 2010; Petrides, 2009).

Está compuesto por 30 ítems, a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es completamente en desacuerdo y 7 completamente de acuerdo. Concretamente, TEIQue-SF está compuesto de cuatro factores que contienen a 13

facetas, y dos facetas independientes que no se agrupan lo suficiente en ningún factor. Además, 15 de sus ítems se encuentran en sentido inverso (ítem 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26 y 28), por lo que se recodificaron para tener un solo sentido en todos los ítems.

Los factores y sus facetas son:

- Emocionalidad: rasgo de empatía, percepción de la emoción y expresión de la emoción y relaciones.
- Autocontrol: gestión del estrés, baja impulsividad y regulación de la emoción.
- Sociabilidad: gestión de la emoción, asertividad y conciencia social.
- Bienestar: rasgo de felicidad, rasgo optimismo y autoestima.

Por otro lado, las facetas independientes son: automotivación y adaptabilidad. Tanto factores como facetas contribuyen al rasgo global IE. Concretamente, el Alpha de Cronbach obtenido en nuestro tercer estudio de la Tesis Doctoral fue de .891 para la escala global de IE rasgo, de .827 para el factor Bienestar, de .647 para el factor Emocionalidad, de .657 para el factor Sociabilidad y de .675 para el factor Autocontrol.

## - **Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)**

Para evaluar la Empatía se utilizó nuevamente el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de López-Pérez et al. (2008) (véase Anexo 1). Se trata de una prueba psicométrica baremada y estandarizada compuesta por 33 ítems tipo Likert de 5 puntos que permite alcanzar una medida global de Empatía y de sus cuatro facetas, dos cognitivas (Adopción de perspectivas y Comprensión emocional) y dos afectivas (Estrés y Alegría empática).

La primera faceta, Adopción de perspectivas (AP) hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona. Las puntuaciones altas en esta escala indican facilidad para la comunicación, la tolerancia y las relaciones interpersonales.

La faceta de Comprensión emocional (CE) se refiere a la capacidad de reconocer



y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas. Los sujetos con altas puntuaciones en esta escala tienen gran facilidad para la lectura emocional ante el comportamiento verbal y no verbal de los otros.

El Estrés empático (EE) es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona. Los sujetos con altas puntuaciones tienden a tener relaciones sociales de calidad y suelen ser personas emotivas y cálidas, sobreimplicándose incluso en los problemas ajenos.

La faceta Alegría empática (AE) hace referencia a la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona. Las personas con altas puntuaciones se alegran con facilidad de los éxitos ajenos por lo que sus relaciones interpersonales son de calidad.

Cada faceta empática está compuesta por 8 ítems, excepto la de CE que se compone de 9. Para su corrección es necesario tener en cuenta que algunos ítems se presentan de forma negativa.

En la Tabla 32 se indica la distribución de los ítems por dimensiones y la puntuación máxima de cada una.

**Tabla 32**

*Distribución de ítems y puntuación máxima por dimensiones en TECA*

N.º Elementos	Dimensión	Ítems	Puntuación mínima-máxima	Ítems negativos
8	<i>Adopción de Perspectivas (AP)</i>	6-11-15-17- 20-26-29-32	8-40	17-26-32
9	<i>Comprensión Emocional (CE)</i>	1-7-10-13-14- 24-27-31-33	9-45	7-10-14
8	<i>Estrés Empático (EE)</i>	3-5-8-12-18- 23-28-30	8-40	3-8-12-28-30
8	<i>Alegría Empática (AE)</i>	2-4-9-16-19- 21-22-25	8-40	21-25
33	Empatía global		33-165	

Nota. López-Pérez et al. (2008).

Clarificar que, la consistencia interna de este tercer estudio en las facetas empáticas utilizadas en el TECA presentó una adecuada fiabilidad (Igartua y Páez, 1998; López-Pérez et al., 2008). El Alpha de Cronbach fue de .848 para el total de la escala y de .703 para Adopción de perspectivas, de .743 para Comprensión Emocional, de .766 para Estrés Empático y de .785 para Alegría Empática.

## - **Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM)**

20 ítems conforman la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (en adelante EINFEM; véase Anexo 6) de Cejudo et al. (2015), en la que se exponen diversos temas formativos en el ámbito de la educación emocional. Teniendo en cuenta los modelos teóricos sobre IE que actualmente cuentan con mayor respaldo científico, por un lado, el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997) y, por otro, el modelo de IE rasgo de Petrides y Furnham (2001, 2003), cada área formativa incluida en cada ítem representa un dominio diferente de la IE como habilidad y como rasgo de personalidad. Además, existen otros estudios que se enmarcan dentro del estudio de las competencias emocionales (Iglesias-Cortizas, 2009; Repetto et al., 2006).

La escala consta de dos subescalas principales (Importancia y Necesidades) y de una subescala complementaria (Presencia), cada una de las cuales evalúa uno de los tres aspectos de la formación emocional necesarios para que la docencia profesional rinda al máximo.

En cada una de las dos primeras subescalas y en cada una de las preguntas, el alumno encuestado debe valorar la importancia del área de formación para el trabajo del profesor y en qué medida cree que existe necesidad de formación. Además, las áreas de formación del EINFEM se ordenan según tres criterios (véase Tabla 33):

Factor I. Competencias emocionales interpersonales: que engloba la identificación y reconocimiento de las emociones en otros, la resolución de conflictos, la asertividad, la regulación de las emociones ajenas, la empatía, la comprensión emocional de los

demás, las habilidades de relación interpersonal, el fomento de emociones positivas (el optimismo o la felicidad en otros).

Factor II. Competencias emocionales complementarias: del que forman parte la adaptabilidad a los cambios, la gestión del estrés, el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, la automotivación, el control de la impulsividad y las habilidades sociales.

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

**Tabla 33**

*Factores y facetas de la EINFEM*

Factores	Facetas
Factor I. Competencias emocionales interpersonales	Ítems 6, 8, 9, 10, 11, 15, 17 y 18.
Factor II. Competencias emocionales complementarias	Ítems 12, 13, 14, 16, 19 y 20.
Factor III. Competencias emocionales intrapersonales	Ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 7.

La escala de respuesta numérica es tipo Likert de 5 puntos tanto para la subescala de importancia, como la de necesidad, mientras que la presencia tiene un tipo de respuesta dicotómica: Sí y No.

Respecto a la consistencia interna el Alpha de Cronbach fue de .97 para importancia y de .97 para necesidad respectivamente. Y para la subescala complementaria de Presencia, el Alpha de Cronbach fue de .96.

## - **Profile Of Mood States (POMS)**

Para evaluar los estados de ánimo vividos durante el impacto de la COVID-19 en la muestra de estudiantes se empleó la versión breve española del POMS [Profile Of Mood States] (McNair et al., 1992), adaptada por Andrade et al. (2013) (véase Anexo 7). Sin embargo, en esta investigación, por limitaciones de tiempo previsibles en la muestra, únicamente incorporamos un ítem de cada una de las 6 dimensiones conceptuales: Cólera (ítem 6. Malhumorado), Fatiga (ítem 3. Cansado), Vigor (ítem 1. Enérgico), Amistad (ítem 2. Considerado con los demás), Tensión (ítem 9. Nervioso) y Estado Deprimido (ítem 5. Triste). El formato de respuesta es una escala tipo Likert de 5 puntos.

### **7.3.3. Procedimiento**

#### **▪ Búsqueda bibliográfica**

El primer paso fue determinar el tema de estudio de este último estudio, que fue profundizar en el estudio de los perfiles emocionales en estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado. Así como estudiar la Importancia y Necesidad concedida por los estudiantes a la formación emocional, como requisito básico para ofrecer una enseñanza de calidad. Concretamente, para la búsqueda bibliográfica, nos fundamentamos en bases de datos nacionales e internacionales.

Nuevamente, entre las bases que consultamos destacamos: Google Scholar, Dialnet, Taylor y Francis, Psycinfo, British Education Index, Web of Science (WOS), Scopus, Redined, ProQuest, ERIC o Teseo con los descriptores: “socio-emotional learning”, “teacher educacion”, “emotional intelligence”, “affective and cognitive empathy”, etc. También, se obtuvo información de la asistencia a congresos sobre la temática objeto de estudio, cuyos ponentes son relevantes en el campo de trabajo.

### ▪ **Ética en la investigación**

Fijado el tema de estudio se procedió a solicitar formalmente la valoración favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la UMU (Anexo 8). Asimismo, siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

### ▪ **Distribución de instrumentos a los participantes**

En primera instancia, aclarar que, la principal finalidad del tercer estudio de la Tesis Doctoral fue la de replicar y ampliar los análisis del estudio de Cejudo et al. (2015), focalizados en valorar la importancia y necesidad de la formación emocional en estudiantes de los Grados universitarios de Educación Infantil y Primaria.

La administración de los instrumentos se realizó durante los meses de mayo y junio el curso académico 2019/2020. Tuvieron un carácter anónimo y confidencial, por lo que para su cumplimentación se requirió del consentimiento informado sobre la hoja de información a los participantes y la declaración de consentimiento informado para mayores de edad. Fueron cumplimentadas por los sujetos de la muestra de forma online. Además, todos los instrumentos se aplicaron siguiendo las instrucciones y las recomendaciones incluidas en el formulario online elaborado mediante Google Forms. Concretamente los canales de difusión de los cuestionarios online fueron: correo electrónico y aula virtual de las asignaturas.

#### **7.3.4. Diseño, Análisis de datos y variables**

El diseño escogido para la investigación fue de tipo cuantitativo, no experimental, exploratorio y de carácter evaluativo. Para el análisis de datos se utilizaron pruebas ubicadas tanto en la estadística descriptiva (medias, desviaciones típicas, tablas de frecuencia y porcentajes) como en la inferencial (prueba t de Student para el contraste

de medias independientes y ANOVA de un factor). Además, se realizaron análisis de correlación y regresión múltiple. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSSv.28. Para examinar la consistencia interna de los cuestionarios se realizó un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) de la escala global del TECA y sus cuatro dimensiones; de la escala global de TEIQue-SF y su dimensión Bienestar; y de la subescala de Importancia, la subescala de Necesidad y la subescala complementaria de Presencia de la EINFEM.

Con respecto al análisis de datos, en el primer objetivo, se realizó un análisis descriptivo con el fin de conocer el porcentaje de presencia de formación emocional durante la titulación universitaria cursada.

Para el segundo objetivo, se estudiaron las diferencias de medias (t de Student para muestras relacionadas) en los estudiantes participantes en función a las diferentes facetas, factores y subescalas de la EINFEM. Para valorar la magnitud de estas diferencias, se calculó el tamaño del efecto para cada una (índice d de Cohen, 1992). El nivel de significación empleado en este estudio fue .05. Los valores de categorización seguidos fueron los indicados por Anaya et al. (2011). Estos son: «d»: 1 = cercana a cero ( $d \leq 0.10$ ); 2 = pequeño ( $0.11 \leq d \leq 0.35$ ); 3 = moderado ( $0.36 \leq d \leq 0.65$ ); 4 = grande ( $0.66 \leq d \leq 1.00$ ); 5 = muy grande ( $d > 1.00$ ).

En el tercer y cuarto objetivo, para verificar si existían diferencias significativas según el Grado y curso de los estudiantes en cada las subescalas Importancia y Necesidad, así como en cada uno de sus factores, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA de un factor). El tamaño del efecto de cada una de las diferencias, se calculó mediante el valor de eta cuadrado ( $\eta^2$ ).

En el quinto objetivo, se estudió la posible existencia de diferencias de medias (t de Student para muestras independientes) en cada uno de estados anímicos vividos en el confinamiento, en función al perfil emocional rasgo de los de los estudiantes participantes. El tamaño del efecto de estas diferencias se calculó nuevamente mediante el estadístico d de Cohen (1992).

Finalmente, en el sexto objetivo, se realizó una regresión múltiple entre las variables predictoras: puntuación global de Empatía e IE rasgo y las variables criterios

relativas a cada uno de los factores de las subescalas principales (Importancia y Necesidad) de la EINFEM, con el fin de predecir mejor, conociendo el nivel de Empatía y competencias emocionales de los sujetos, qué Importancia y Necesidad conceden a las competencias emocionales interpersonales, complementarias e intrapersonales de la IE rasgo.

Las variables seleccionadas en el tercer estudio se dividieron en dos grupos: criterio (estados emocionales durante el confinamiento, factores, facetas y subescalas de la EINFEM, facetas empáticas y puntuación global de empatía, puntuación global de IE rasgo y su factor Bienestar) y predictoras (Grado, curso y perfil en IE rasgo). En la Tabla 34 se presenta la relación entre variables y el análisis utilizado.

**Tabla 34**

*Variables y análisis estadístico aplicado*

Variables criterio	Variables predictoras	Análisis
<i>Factores, facetas y subescalas de la EINFEM</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ F.I Competencias emocionales interpersonales</li> <li>▪ F.II Competencias emocionales complementarias</li> <li>▪ F. III Competencias emocionales intrapersonales</li> <li>* Subescala Importancia</li> <li>* Subescala Necesidades</li> <li>* Subescala Presencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grado universitario</li> <li>▪ Curso universitario</li> <li>▪ Nivel de IE como rasgo de personalidad</li> <li>▪ Sexo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Frecuencias</li> <li>▪ Porcentajes</li> <li>▪ Medias</li> <li>▪ Desviaciones Típicas</li> <li>▪ Porcentajes</li> <li>▪ Máximo y Mínimo</li> <li>▪ T-STUDENT para muestras independientes</li> <li>▪ ANOVA de un factor</li> <li>▪ Correlación de Pearson</li> <li>▪ Regresión múltiple</li> </ul>
<i>Facetas empáticas</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adopción de Perspectivas</li> <li>▪ Comprensión Emocional</li> <li>▪ Estrés Empático</li> <li>▪ Alegría Empática</li> </ul>		
<i>Dimensiones POMS</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cólera</li> <li>▪ Fatiga</li> <li>▪ Vigor</li> <li>▪ Amistad</li> <li>▪ Tensión</li> <li>▪ Estado deprimido</li> </ul>		
<i>TEIQue</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Puntuación global IE rasgo</li> <li>▪ Factor Bienestar</li> </ul>		

### 7.3.5. Resultados

- **OBJETIVO 1. Valorar la presencia de competencias emocionales en la formación reglada universitaria.**

Seguidamente, en las Figuras 15, 16 y 17 se presentan los resultados obtenidos de la valoración porcentual de los estudiantes sobre la presencia de las Competencias Emocionales Intrapersonales, Complementarias e Intrapersonales en la formación reglada universitaria.

De forma general, en relación con la presencia de las áreas formativas en Educación Emocional en el plan de estudios del Grado de maestro en EI, EP y del doble grado en EI y EP, la mayoría del alumnado opina que existe formación en cada una de las áreas formativas en Educación Emocional en el plan de estudios de los citados Grados universitarios, destacando especialmente las Competencias Emocionales Interpersonales. Mientras que se denotan carencias de Presencia de formación en las facetas de regulación de nuestras emociones (46.9%<sup>5</sup>), la gestión del estrés (45.1%) y control de la impulsividad (48.8%) (véase Figura 1, 2 y 3).

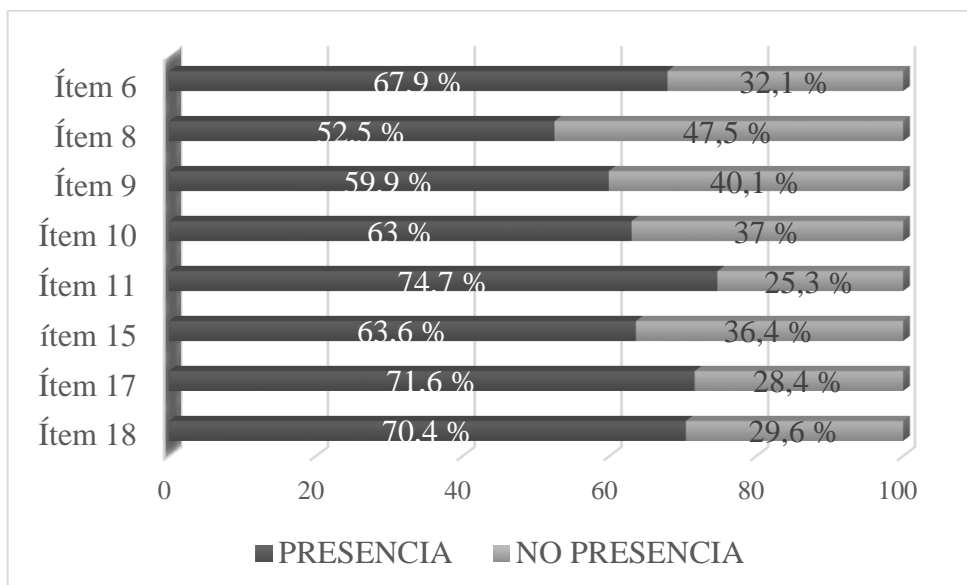
---

<sup>5</sup> Porcentaje de alumnado que opina que existe presencia de formación en esa faceta.



**Figura 15**

*Porcentaje de presencia de Competencias Emocionales Interpersonales en el Grado*

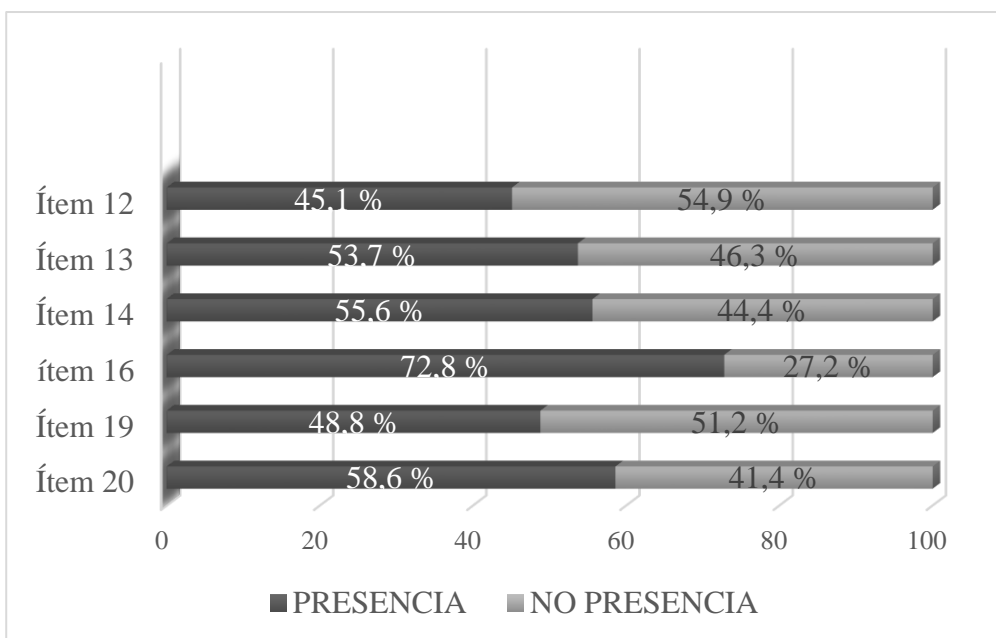


Siguiendo lo expuesto en la Figura 15, los estudiantes exponen que existe una notable presencia de formación en Competencias Emocionales Interpersonales, destacando especialmente en las facetas de resolución de conflictos (74.7%), Empatía (71.6%) y habilidades de relación interpersonal (70.4%). Mientras que se aprecia menor presencialidad de formación en la faceta de regulación de las emociones de los demás (52.5%).

Tal y como se refleja en la Figura 16, existe una mayor carencia formativa en las Competencias Emocionales Complementarias en los Grados universitarios en los que los estudiantes se hallan matriculados, con respecto a las Competencias Emocionales Interpersonales. Especialmente, dicha carencia se percibe en las facetas de gestión del estrés (45.1%), control de la impulsividad (48.8%) y adaptabilidad a los cambios (53.7%). Mientras que la mayoría opinan que existe presencia de formación en las facetas de las habilidades sociales (72.8%) y en el fomento de la autoestima de uno mismo y en los demás (58.6%).

**Figura 16**

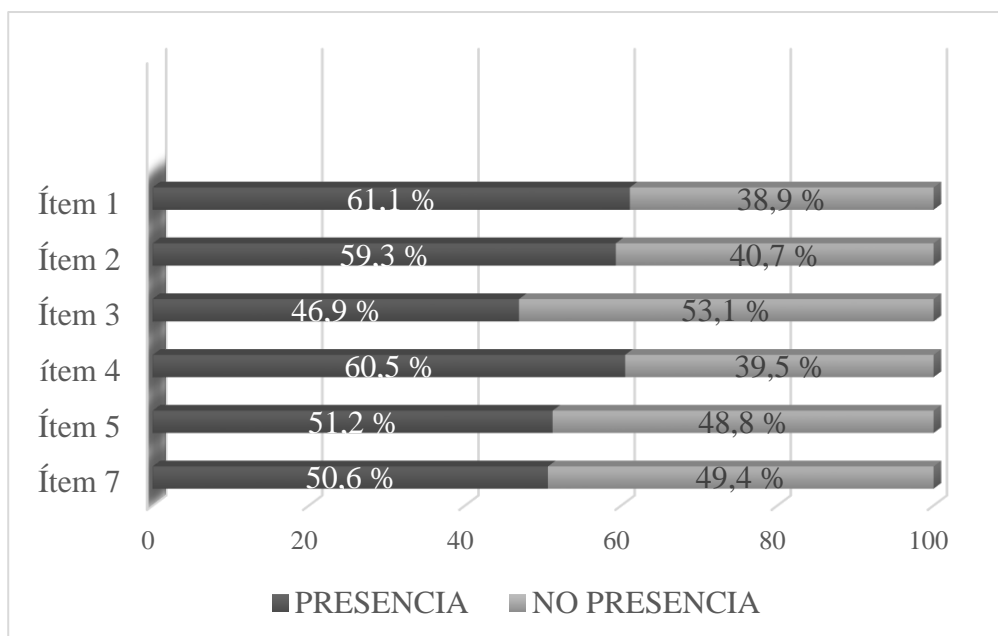
*Porcentaje de presencia de Competencias Emocionales Complementarias en el Grado*



Según queda contemplado en la Figura 17, la mayoría de los estudiantes opinan que existe una presencia notable en las Competencias Emocionales Intrapersonales en los Grados universitarios matriculados. Particularmente, existe mayor escasez de formación en la faceta de regulación de nuestras emociones (46.9%), en la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias (50.6%) y en el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo (51.2%). Mientras que se expone una mayor presencia formativa en las facetas referidas a la identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones (61.1%) y al conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones (60.5%).

**Figura 17**

*Porcentaje de presencia de Competencias Emocionales Intrapersonales en el Grado*



**OBJETIVO 2. Analizar si existen diferencias significativas en importancia y necesidades formativas en Educación Emocional.**

En la tabla 35 se muestran los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de los tres factores y sus correspondientes facetas de la EINFEM de cada de las subescalas principales: Importancia y Necesidades. Además, se presentan los resultados obtenidos tras la realización de la Prueba T de Student para muestras relacionadas para comparar las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes y de este modo estudiar las posibles diferencias significativas.

**Tabla 35**

*Análisis de las diferencias de medias en Importancia y Necesidades formativas*

Factores y Facetas	Importancia		Necesidad		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
CC.EE interpersonales	4.37	.70	4.08	.91	4.85***	< .001	0.382
Ítem 06	4.40	.81	4.07	1.06	4.45***	< .001	0.350
Ítem 08	4.06	.98	3.81	1.09	3.93***	< .001	0.309
Ítem 09	4.43	.80	4.15	.99	4.34***	< .001	0.342
Ítem 10	4.27	.87	3.96	1.07	4.32***	< .001	0.340
Ítem 11	4.52	.80	4.24	1.02	4.31***	< .001	0.339
Ítem 15	4.37	.91	4.13	1.05	3.41***	.001	0.268
Ítem 17	4.60	.72	4.25	1.08	4.76***	< .001	0.374
Ítem 18	4.33	.80	4.07	1.02	3.79***	< .001	0.298
CC.EE complementarias	4.35	.79	4.08	.92	4.64***	< .001	0.365
Ítem 12	4.38	1.04	4.20	1.15	2.73**	.007	0.215
Ítem 13	4.28	.90	4.04	1.05	3.44***	.001	0.270
Ítem 14	4.45	.85	4.17	1.04	4.35***	< .001	0.342
Ítem 16	4.36	.85	4.04	1.06	4.29***	< .001	0.337
Ítem 19	4.23	.98	3.90	1.15	4.55***	< .001	0.357
Ítem 20	4.41	.88	4.15	1.03	3.86***	< .001	0.304
CC.EE intrapersonales	4.33	.69	4.11	.80	4.61***	< .001	0.362
Ítem 01	4.44	.80	4.18	.89	4.76***	< .001	0.375
Ítem 02	4.32	.84	4.08	.99	3.61***	< .001	0.284
Ítem 03	4.40	.96	4.20	1.06	3.13**	.002	0.246
Ítem 04	4.33	.81	4.09	1.01	3.97***	< .001	0.312
Ítem 05	4.13	.90	3.97	1.00	2.83**	.005	0.222
Ítem 07	4.38	.85	4.17	.98	3.73***	< .001	0.293

*Nota:* CC.EE. = Competencias Emocionales.

Tal y como se aprecia en la Tabla 35, los resultados de la subescala Importancia formativa, indican que el alumnado universitario concede mayor Importancia a las Competencias Emocionales Interpersonales, posteriormente a las Competencias Emocionales Complementarias, y por último, a las Competencias Emocionales Intrapersonales.

Respecto a las Competencias Emocionales Interpersonales, las facetas formativas concebidas como más importantes son la Empatía, a la que la siguen en orden, resolución de conflictos, fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás y finalmente a la comprensión de las emociones de los demás.

En cuanto a las Competencias Emocionales Complementarias, las facetas más

destacables por el alumnado son la automotivación, el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, la gestión del estrés y finalmente, las habilidades sociales.

Por último, en relación a las Competencias Emocionales Intrapersonales, valoran como más importantes la identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones, la regulación de nuestras emociones y por último, la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias.

Al observar la subescala de Necesidades formativas emocionales, se aprecia que el alumnado universitario demanda tener una mayor formación en las Competencias Emocionales Intrapersonales y en menor medida, en las Competencias Emocionales Complementarias e Interpersonales.

En cuanto a las Necesidades de formación en Competencias Emocionales Intrapersonales, las puntuaciones más elevadas se observan en la regulación de nuestras emociones, su identificación y reconocimiento; así como la más baja, en el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo.

En Competencias Emocionales Interpersonales destaca la Empatía y la resolución de conflictos. Por su parte, en Competencias Emocionales Complementarias, las puntuaciones más altas se hallan en la gestión de estrés y la automotivación; y la más baja en el control de la impulsividad.

Tras la comparación de medias mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, se constataron diferencias estadísticamente significativas entre todos los factores y facetas (ítems) de la escala. Así, las puntuaciones en Importancia resultaron siempre mayores que las puntuaciones en Necesidad de formación. Estos resultados muestran que los estudiantes de la muestra aprecian la alta importancia de estas competencias emocionales en el desempeño de la función docente y manifiestan un nivel medio-alto en cuanto a su deseo de contar con una mejor formación en cada una de esas áreas.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias (Anaya et al., 2011) se calculó el tamaño del efecto para cada. Observándose, en general, un tamaño del efecto pequeño ( $0.11 \leq d \leq 0.35$ ), aunque se hallaron también diferencias con un tamaño del efecto moderado en el caso de los ítems 1 ( $d = 0.375$ ) y 17 ( $d = 0.374$ ), así como en

las puntuaciones de los tres factores: Competencias Emocionales Interpersonales ( $d = 0.382$ ), Complementarias ( $d = 0.365$ ) e Intrapersonales ( $d = 0.362$ ).

**OBJETIVO 3. Estudiar si existen diferencias significativas en importancia y necesidades formativas en Educación Emocional, en función del Grado universitario.**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras analizar los factores y facetas de las subescalas Importancia y Necesidad que componen la EINFEM en función del Grado universitario de los alumnos participantes.

○ **Importancia formativa emocional en función del Grado**

En la Tabla 36 se reflejan los resultados obtenidos tras aplicar el ANOVA de un factor para la subescala Importancia formativa en Educación Emocional en función del Grado en el que los alumnos participantes se encuentren matriculados.

**Tabla 36**

*Media, Desviación Típica y análisis de varianza de Importancia según el Grado*

Factores y Facetas	EI		EP		DG		ANOVA		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (2, 161)	<i>p</i>	$\eta^2$
CC.EE Interpersonales	4.42	.62	4.24	.79	4.81	.24	4.51 <sup>a***</sup>	.001	.05
Ítem 6	4.51	.76	4.24	.87	4.67	.61	2.90	.058	.03
Ítem 8	4.12	.91	3.91	1.04	4.53	.74	2.83	.062	.03
Ítem 9	4.48	.69	4.28	.91	4.93	.25	4.59 <sup>a***</sup>	.001	.05
Ítem 10	4.32	.79	4.13	.97	4.73	.45	3.31 <sup>a**</sup>	.010	.04
Ítem 11	4.52	.72	4.44	.92	5.00	.00	3.17 <sup>*</sup>	.045	.03
Ítem 15	4.35	.81	4.29	1.02	4.87	.51	2.56 <sup>a*</sup>	.031	.03

Ítem 17	4.67	.67	4.49	.80	4.93	.25	2.88 <sup>a*</sup>	.013	.03
Ítem 18	4.42	.75	4.17	.85	4.80	.41	4.82 <sup>a***</sup>	.001	.05
CC.EE Complementarias	4.39	.73	4.23	.88	4.82	.24	3.67 <sup>a**</sup>	.003	.04
Ítem 12	4.49	.85	4.21	1.23	4.73	.59	2.38 <sup>a*</sup>	.037	.03
Ítem 13	4.36	.78	4.10	1.02	4.80	.41	4.42 <sup>a**</sup>	.002	.05
Ítem 14	4.46	.81	4.35	.93	4.93	.25	3.04 <sup>a</sup>	.009	.03
Ítem 16	4.42	.73	4.22	.97	4.87	.35	4.03 <sup>a**</sup>	.003	.05
Ítem 19	4.22	1.02	4.15	1.00	4.73	.45	2.21 <sup>a*</sup>	.043	.02
Ítem 20	4.36	.85	4.37	.96	4.87	.35	2.18 <sup>a*</sup>	.038	.02
CC.EE Intrapersonales	4.31	.67	4.29	.74	4.67	.44	1.90 <sup>a</sup>	.084	.02
Ítem 1	4.41	.82	4.40	.81	4.80	.56	1.69 <sup>a</sup>	.125	.02
Ítem 2	4.28	.88	4.28	.85	4.73	.45	1.98 <sup>a</sup>	.067	.02
Ítem 3	4.33	1.02	4.38	.94	4.80	.77	1.46 <sup>a</sup>	.190	.01
Ítem 4	4.28	.78	4.32	.87	4.60	.63	.97	.379	.01
Ítem 5	4.17	.87	4.03	.93	4.47	.74	1.67	.191	.02
Ítem 7	4.38	.85	4.35	.89	4.60	.63	.55	.577	.01

*Nota:* CC.EE. = Competencias Emocionales; EI = Grado de Educación Infantil; EP = Grado de Educación Primaria; DG = Doble Título con Itinerario Específico (de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria. <sup>a</sup>Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 36, los resultados nos informan que podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en los factores Competencias Emocionales Interpersonales ( $p = .001$ ) y Complementarias ( $p = .003$ ) de la Subescala de Importancia formativa emocional. Son los estudiantes universitarios del Doble Grado, los que obtienen puntuaciones más altas en los tres factores.

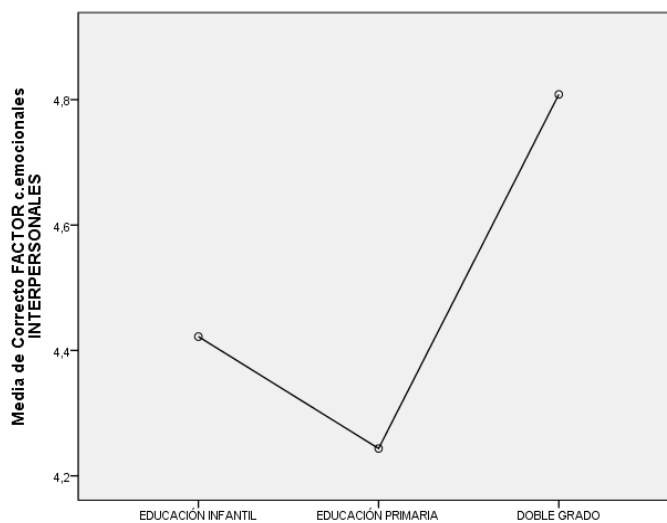
En cuanto a las facetas en las que encontramos diferencias estadísticamente significativas son: en el fomento de las emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad de los demás ( $p = .001$ ), en la identificación y reconocimiento de las emociones en otros ( $p = .010$ ), en la resolución de conflictos ( $p = .045$ ), en asertividad ( $p = .031$ ), en empatía ( $p = .013$ ), en las habilidades de relación interpersonal ( $p = .001$ ), en gestión del estrés ( $p = .037$ ), en la adaptabilidad a los cambios ( $p = .002$ ), en automotivación ( $p = .009$ ), en las habilidades sociales ( $p = .003$ ), en control de la impulsividad ( $p = .043$ ) y en el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás ( $p = .038$ ).

Para calcular el tamaño del efecto de cada una de las diferencias significativas halladas, se calculó el valor de eta cuadrado ( $\eta^2$ ). En este caso, el tamaño del efecto encontrado ha sido pequeño en todos los casos ( $0.01 \leq \eta^2 \leq 0.05$ ).

Por tanto, según los resultados expuestos observamos que existen diferencias significativas en dos de los tres factores analizados (Competencias Emocionales Interpersonales y Complementarias) y en 12 de las 20 facetas (ítems 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20) para los tres grupos de estudiantes de los Grados universitarios en los que están matriculados. En las Figuras siguientes (desde la 18 hasta la 31), podemos ver representado el perfil de las tres medias en los factores y facetas que han resultado significativos.

**Figura 18**

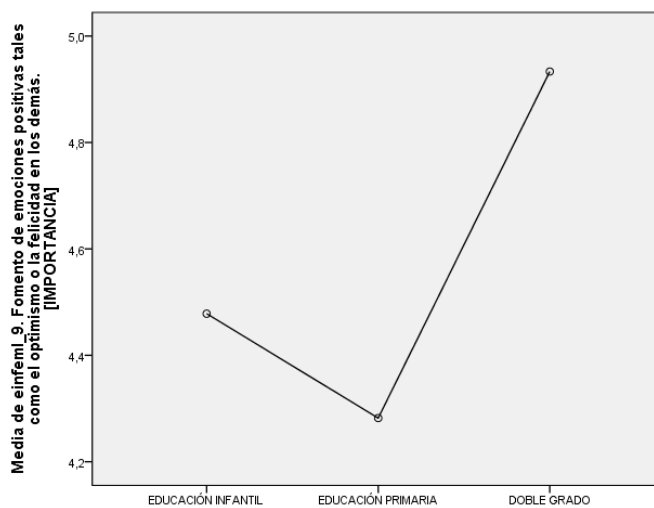
*Gráfico de medias para factor de CC.EE interpersonales según el Grado*





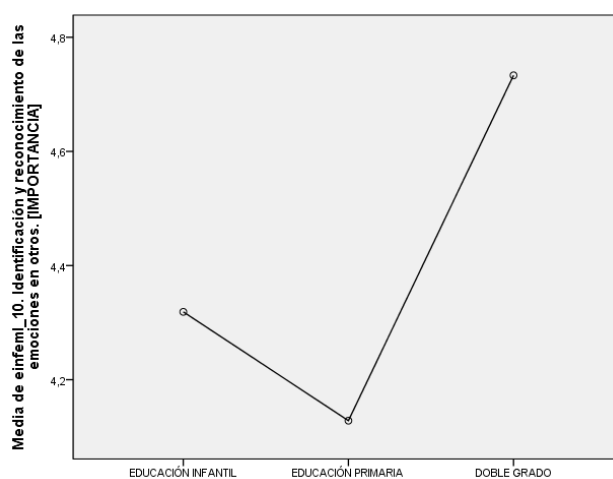
**Figura 19**

*Gráfico de medias para la faceta fomento de emociones positivas en los demás según el Grado*



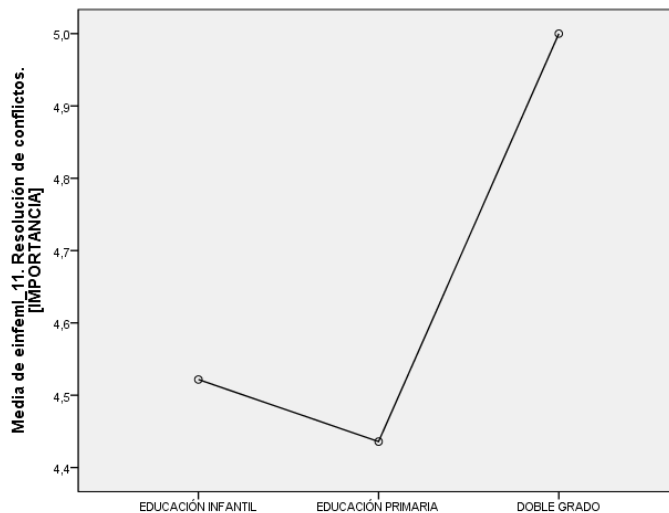
**Figura 20**

*Gráfico de medias para la faceta identificación y reconocimiento de las emociones en otros según el Grado*



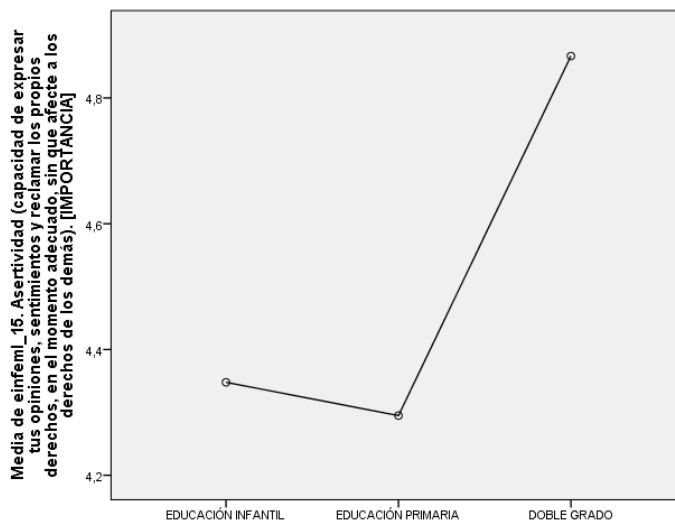
**Figura 21**

*Gráfico de medias para la faceta resolución de conflictos según el Grado*



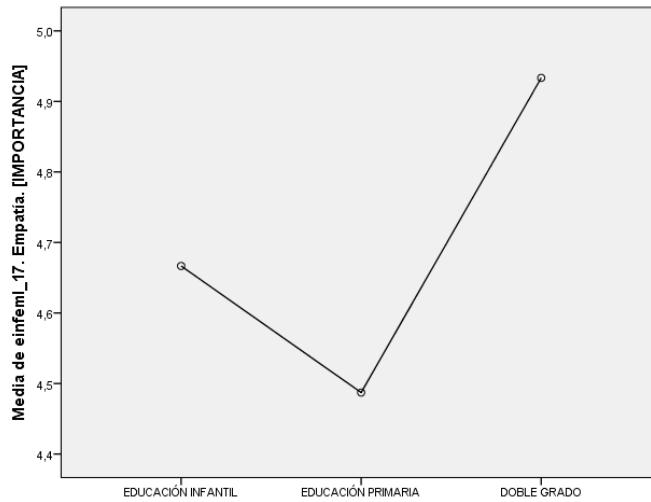
**Figura 22**

*Gráfico de medias para la faceta asertividad según el Grado*



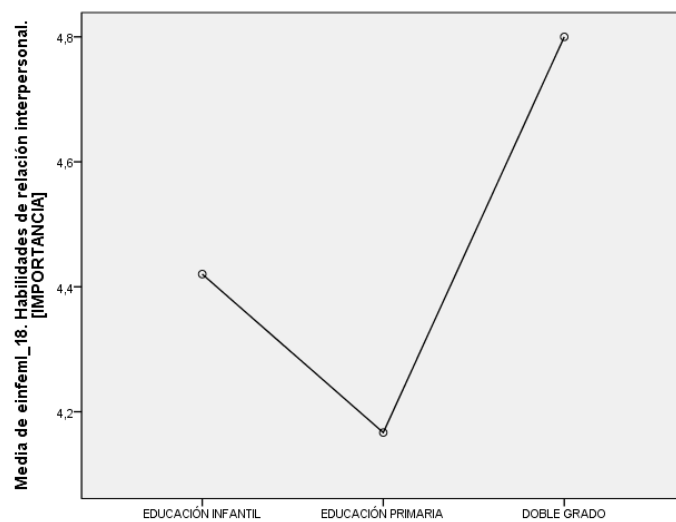
**Figura 23**

*Gráfico de medias para la faceta empatía según el Grado*



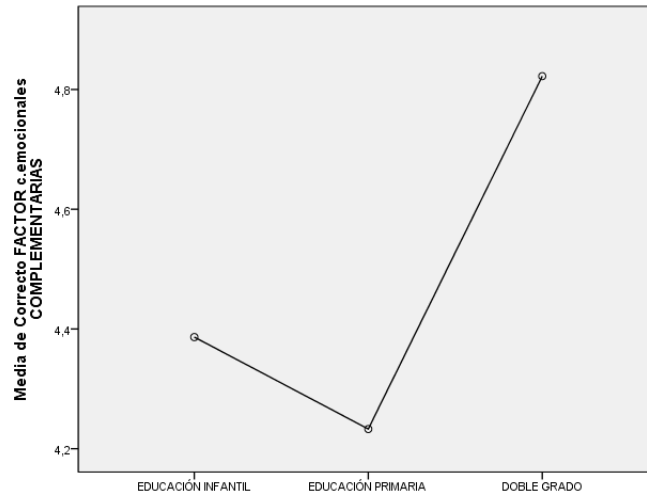
**Figura 24**

*Gráfico de medias para la faceta habilidades de relación interpersonal según el Grado*



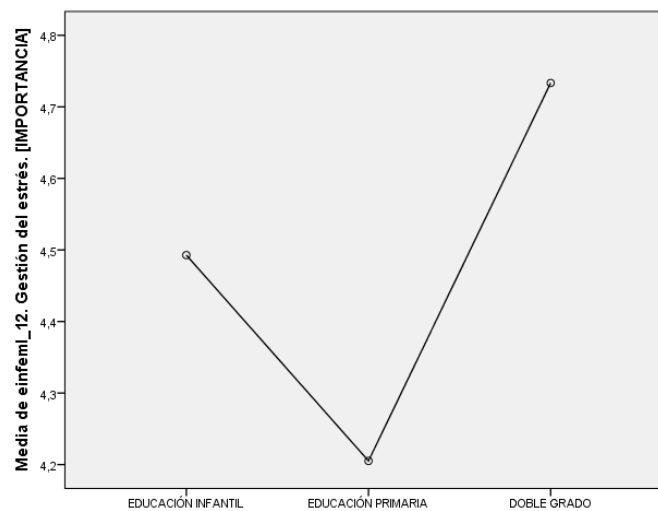
**Figura 25**

*Gráfico de medias para factor de CC.EE complementarias según el Grado*



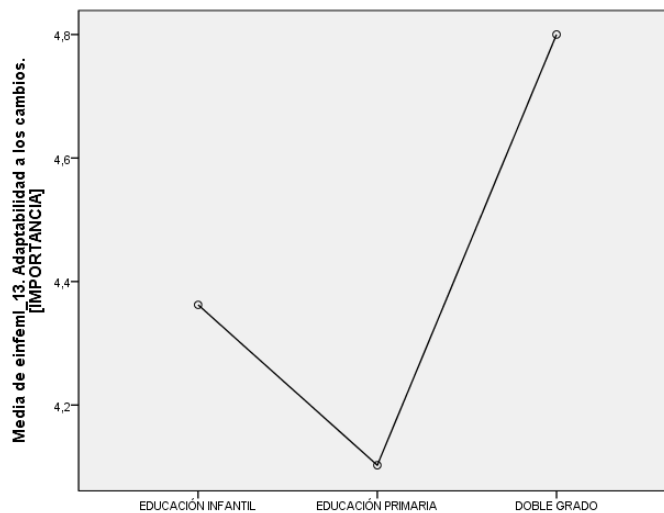
**Figura 26**

*Gráfico de medias para la faceta gestión del estrés según el Grado*



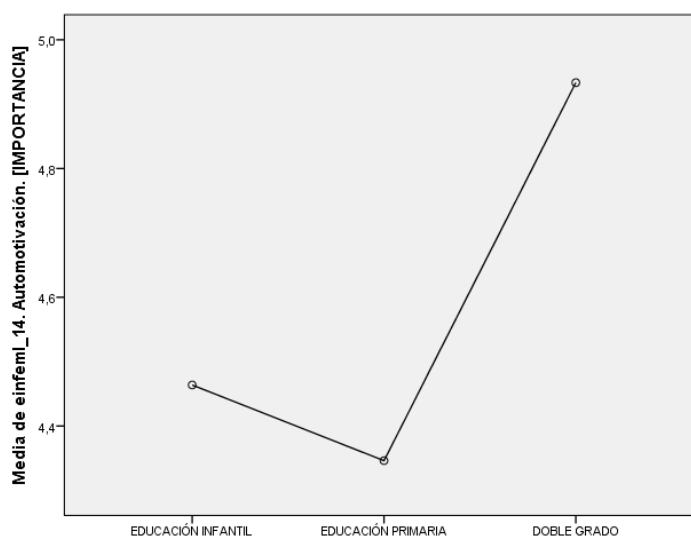
**Figura 27**

*Gráfico de medias para la faceta adaptabilidad a los cambios según el Grado*



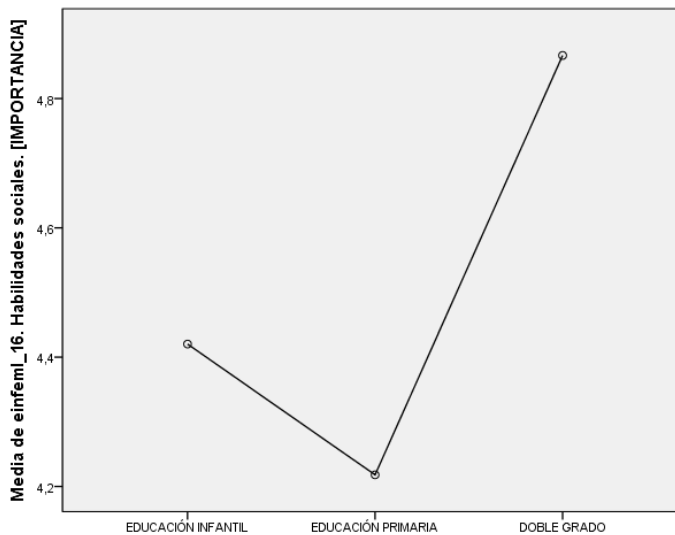
**Figura 28**

*Gráfico de medias para la faceta automotivación según el Grado*



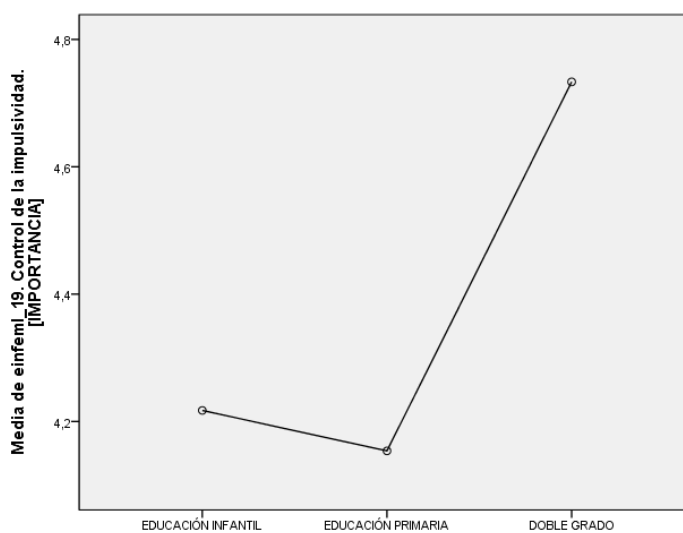
**Figura 29**

*Gráfico de medias para la faceta habilidades sociales según el Grado*



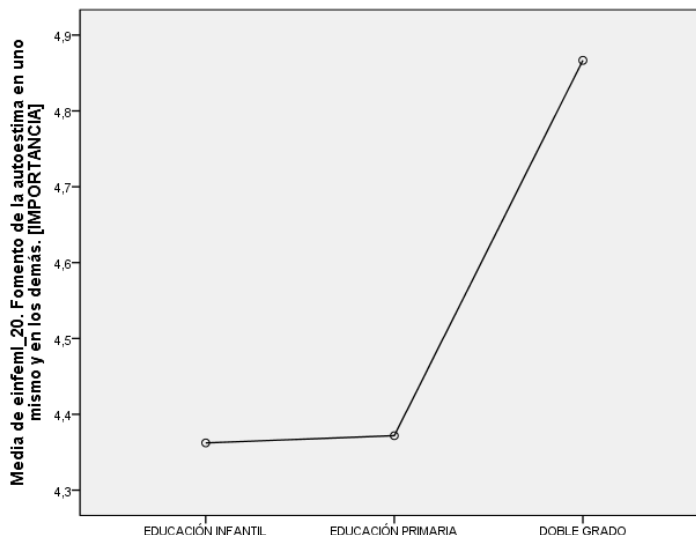
**Figura 30**

*Gráfico de medias para la faceta control de la impulsividad según el Grado*



**Figura 31**

*Gráfico de medias para la faceta fomento de la autoestima según el Grado*



**Comparaciones post-hoc**

A continuación, en la Tabla 37, se exponen los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los tres grupos de estudiantes: del Grado de Maestro en Educación Infantil del Grado de Maestro en Educación Primaria y del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria para el factor de Competencias Emocionales Interpersonales.

**Tabla 37**

*Comparaciones múltiples post-hoc según el Grado para CC.EE. interpersonales*

GRUPO		CC.EE inter	Ítem 09	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 15	Ítem 17	Ítem 18
<i>Games-Howell</i>		<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
EI	EP	.283	.306	.394	.802	.935	.309	.141
EI	DG	.001***	< .001***	.026*	< .001***	.010**	.037*	.027*
EP	DG	< .001***	< .001***	.002**	< .001***	.007**	.001***	< .001***

*Nota.* EI = Educación Infantil; EP = Educación Primaria; DG = Doble Grado; CC.EE inter = Factor I competencias emocionales interpersonales. \**p*<.05; \*\**p*<.01; \*\*\**p*<.001.

Según los resultados reflejados en la Tabla 37, para el factor de Competencias Emocionales Interpersonales encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ( $p = .001$ ) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p < .001$ ).

Respecto a las facetas ubicadas en el presente factor de Competencias Emocionales Interpersonales, encontramos diferencias estadísticamente significativas en fomento de emociones en los demás entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ( $p < .001$ ) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p < .001$ ); en la identificación y reconocimiento de las emociones en otros entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ( $p = .026$ ) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p = .002$ ); en la resolución de conflictos entre los estudiantes de Infantil versus los del Doble Grado ( $p < .001$ ) y los de Primaria versus los del Doble Grado ( $p < .001$ ); en la asertividad entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ( $p = .010$ ) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p = .007$ ); en la empatía entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ( $p = .037$ ) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p = .001$ ); así como en las habilidades de relación interpersonal entre los de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ( $p = .027$ ) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p < .001$ ).

A continuación, en la Tabla 38, se exponen los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los tres grupos de estudiantes: del Grado de Maestro en Educación Infantil del Grado de Maestro en Educación Primaria y del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria para el factor de Competencias Emocionales Complementarias.

**Tabla 38**

*Comparaciones múltiples post-hoc según el Grado para CC.EE. complementarias*

GRUPO		CC.EE compl	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 16	Ítem 19	Ítem 20
<i>Games-Howell</i>		<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
EI	EP	.484	.223	.196	.695	.329	.924	.998



EI	DG	< .001***	.404	.011*	.001***	.003**	.011*	.002**
EP	DG	< .001***	.038*	< .001***	< .001***	< .001***	.003**	.003**

*Nota.* EI = Educación Infantil; EP = Educación Primaria; DG = Doble Grado; CC.EE inter = Factor II competencias emocionales complementarias. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Según los resultados reflejados en la Tabla 38, para el factor de Competencias Emocionales Complementarias encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del Doble Grado versus los de Educación Infantil ( $p < .001$ ) y los de Primaria versus los del Doble Grado ( $p < .001$ ).

En cuanto a las facetas ubicadas en el presente factor de Competencias Emocionales Complementarias, existieron diferencias estadísticamente significativas en gestión del estrés entre los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p = .038$ ); en la adaptabilidad a los cambios entre los estudiantes de Infantil versus los del Doble Grado ( $p = .011$ ) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p < .001$ ); en la automotivación entre los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p < .001$ ) y los Infantil versus los del Doble Grado ( $p = .001$ ); en las habilidades sociales entre los estudiantes de Infantil versus los del Doble Grado ( $p = .003$ ) y entre los de Doble Grado y los de Primaria ( $p < .001$ ); en el control de la impulsividad entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ( $p = .011$ ) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p = .003$ ); así como en el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ( $p = .002$ ) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ( $p = .003$ ).

▪ **Necesidades formativas emocionales en función del Grado**

En la Tabla 39 se reflejan los resultados obtenidos tras aplicar el ANOVA de un factor para la subescala Necesidades formativas en Educación Emocional en función del Grado en el que los alumnos participantes se encuentren matriculados.

**Tabla 39**

*Media, Desviación Típica y análisis de varianza de Necesidades según el Grado*

Factores y Facetas	EI		EP		DG		ANOVA		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (2, 161)	<i>p</i>	$\eta^2$
CC.EE Interpersonales	4.01	1.00	4.12	.83	4.26	.87	.54	.580	.00
Ítem 6	4.09	1.10	4.06	1.01	4.07	1.22	.00	.991	.00
Ítem 8	3.81	1.11	3.79	1.09	3.93	1.03	.010	.905	.00
Ítem 9	4.06	1.09	4.14	.93	4.60	.73	1.83	.162	.02
Ítem 10	3.90	1.12	4.01	.96	3.93	1.38	.21	.811	.00
Ítem 11	4.14	1.08	4.27	.96	4.53	.99	.95	.389	.01
Ítem 15	3.96	1.11	4.22	1.00	4.47	.99	1.98	.142	.02
Ítem 17	4.14	1.21	4.35	.96	4.20	1.08	.64	.529	.00
Ítem 18	3.99	1.11	4.09	.95	4.33	.97	.73	.480	.00
CC.EE Complementarias	3.98	1.01	4.11	.86	4.40	.79	1.32	.269	.01
Ítem 12	4.07	1.15	4.21	1.21	4.73	0.59	2.05 <sup>a</sup>	.057	.02
Ítem 13	3.96	1.14	4.04	.94	4.47	1.18	1.43	.241	.01
Ítem 14	4.03	1.09	4.21	1.02	4.60	.82	1.95	.145	.02
Ítem 16	3.99	1.11	4.05	.96	4.20	1.32	.26	.770	.00
Ítem 19	3.83	1.23	3.97	1.08	3.87	1.24	.30	.738	.00
Ítem 20	4.03	1.12	4.19	.96	4.53	.91	1.56	.211	.01
CC.EE Intrapersonales	3.98	.89	4.20	.72	4.26	.70	1.66	.193	.02
Ítem 1	4.10	.98	4.23	.82	4.27	.79	.46	.631	.00
Ítem 2	3.90	1.20	4.22	.76	4.20	.94	2.02 <sup>a</sup>	.137	.02
Ítem 3	4.03	1.26	4.28	.91	4.53	.74	1.86 <sup>a</sup>	.107	.02
Ítem 4	3.88	1.07	4.26	.91	4.13	1.06	2.54	.082	.03
Ítem 5	3.93	1.03	3.99	1.00	4.07	.96	.14	.869	.00
Ítem 7	4.04	1.09	4.24	.90	4.33	.90	.99	.374	.01

*Nota:* CC.EE. = Competencias Emocionales; EI = Grado de Educación Infantil; EP = Grado de Educación Primaria; DG = Doble Título con Itinerario Específico (de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria. <sup>a</sup>Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Con la prueba F de ANOVA podemos comprobar si esas diferencias se deben a mero error de muestreo aleatorio o si son lo suficientemente grandes como para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 39, los resultados nos informan que no

podemos rechazar la hipótesis nula en todos los factores y facetas, a excepción de la faceta gestión del estrés en la que rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias ( $p = .057$ ). Para calcular el tamaño del efecto, se calculó el valor de eta cuadrado ( $\eta^2$ ). En este caso, el tamaño del efecto encontrado ha sido pequeño en todos los casos ( $0.01 \leq \eta^2 \leq 0.05$ ). Así pues, concluimos que los diferentes factores y facetas que conforman la EINFEM para la subescala Necesidades son similares para los tres grupos de estudiantes en función al Grado universitario y que por tanto no encontramos diferencias estadísticamente significativas.

**OBJETIVO 4. Estudiar si existen diferencias significativas en importancia y necesidades formativas en Educación Emocional, en función del curso.**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras analizar los factores y facetas de las subescalas Importancia y Necesidad que componen la EINFEM en función del curso universitario de los alumnos participantes.

○ **Importancia formativa emocional en función del curso**

En la Tabla 40 se reflejan los resultados obtenidos tras aplicar el ANOVA de un factor para la subescala Importancia formativa en Educación Emocional en función del curso en el que los alumnos participantes se encuentren matriculados.

**Tabla 40**

*Media, Desviación Típica y análisis de varianza de Importancia según el curso*

Factores y Facetas	1º curso		2º curso		3º curso		4º curso		ANOVA		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (3, 161)	<i>p</i>	$\eta^2$
CC.EE Interpersonales	4.45	.51	4.07	1.02	4.66	.48	4.43	.58	3.65 <sup>a**</sup>	.015	.06
Ítem 6	4.48	.74	4.15	1.01	4.80	.41	4.37	.76	2.67 <sup>a*</sup>	.031	.04
Ítem 8	3.96	.93	3.90	1.07	4.47	.74	4.15	.99	1.55	.202	.05

Ítem 9	4.52	.66	4.10	1.11	4.60	.73	4.52	.60	2.92 <sup>a*</sup>	.047	.05
Ítem 10	4.26	.78	3.92	1.13	4.73	.59	4.39	.73	3.97 <sup>a**</sup>	.007	.07
Ítem 11	4.74	.55	4.08	1.13	4.67	.72	4.59	.73	6.13 <sup>a***</sup>	.001	.10
Ítem 15	4.59	.63	4.00	1.17	4.47	.91	4.39	.87	3.42 <sup>a*</sup>	.028	.06
Ítem 17	4.70	.57	4.26	1.01	4.93	.25	4.67	.61	4.80 <sup>a**</sup>	.002	.08
Ítem 18	4.37	.70	4.18	1.07	4.60	.73	4.33	.67	1.06 <sup>a</sup>	.383	.01
CC.EE Complementarias	4.47	.65	4.08	1.07	4.72	.61	4.33	.68	3.03 <sup>a*</sup>	.027	.05
Ítem 12	4.48	.90	4.08	1.22	4.67	1.04	4.41	1.01	1.67 <sup>a</sup>	.193	.03
Ítem 13	4.35	.87	4.05	1.12	4.73	.59	4.24	.79	2.27 <sup>a</sup>	.064	.04
Ítem 14	4.59	.83	4.21	1.03	4.73	.70	4.41	.74	2.20 <sup>a</sup>	.084	.04
Ítem 16	4.50	.60	4.00	1.21	4.67	.72	4.41	.71	3.66 <sup>a*</sup>	.019	.06
Ítem 19	4.31	.98	4.05	1.16	4.73	.59	4.15	.89	2.01 <sup>a</sup>	.083	.03
Ítem 20	4.59	.71	4.10	1.04	4.80	.56	4.35	.93	3.50 <sup>a*</sup>	.011	.06
CC.EE Intrapersonales	4.36	.57	4.13	.88	4.61	.52	4.37	.68	1.98 <sup>a</sup>	.107	.03
Ítem 1	4.39	.85	4.31	.92	4.80	.56	4.48	.69	1.49 <sup>a</sup>	.182	.02
Ítem 2	4.33	.75	4.23	.93	4.60	.63	4.30	.92	.70	.549	.01
Ítem 3	4.46	.98	4.21	1.10	4.80	.56	4.37	.91	1.48 <sup>a</sup>	.167	.02
Ítem 4	4.31	.74	4.13	.89	4.53	.83	4.43	.81	1.36	.256	.02
Ítem 5	4.13	.82	3.95	1.05	4.20	.86	4.24	.86	.82	.480	.01
Ítem 7	4.56	.69	3.97	1.08	4.73	.45	4.41	.81	4.86 <sup>a**</sup>	.002	.08

*Nota:* CC.EE. = Competencias Emocionales. <sup>a</sup>Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Con la prueba F de ANOVA podemos comprobar si esas diferencias se deben a mero error de muestreo aleatorio o si son lo suficientemente grandes como para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Tal y como podemos apreciar en la Tabla 40, los resultados nos informan que podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en los factores Competencias Emocionales Interpersonales ( $p = .015$ ) y Complementarias ( $p = .027$ ) de la Subescala de Importancia.

En cuanto a las facetas en las que encontramos diferencias estadísticamente significativas son: en la comprensión de las emociones de los demás ( $p = .031$ ), en el fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás ( $p = .047$ ), en la identificación y reconocimiento de las emociones en otros ( $p = .007$ ), en la resolución de conflictos ( $p = .001$ ), en asertividad ( $p = .028$ ), en empatía ( $p =$

.002), en las habilidades sociales ( $p = .019$ ), en el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás ( $p = .011$ ) y en la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias ( $p = .002$ ).

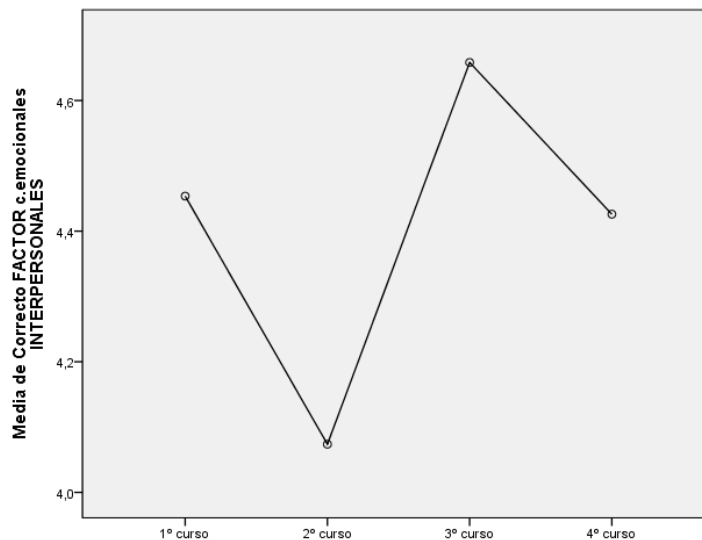
Para calcular el tamaño del efecto de cada una de las diferencias significativas halladas, se calculó el valor de eta cuadrado ( $\eta^2$ ). En este caso, el tamaño del efecto encontrado ha sido pequeño en la mayoría de los casos ( $0.01 \leq \eta^2 \leq 0.05$ ). Aunque también encontramos un tamaño del efecto moderado en competencias emocionales interpersonales ( $\eta^2 = .06$ ), en la identificación y reconocimiento de las emociones en otros ( $\eta^2 = .07$ ), en asertividad ( $\eta^2 = .06$ ), en empatía ( $\eta^2 = .08$ ), en habilidades sociales ( $\eta^2 = .06$ ), en el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás ( $\eta^2 = .06$ ) y en la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias ( $\eta^2 = .08$ ). Así como un tamaño del efecto grande en la resolución de conflictos ( $\eta^2 = .10$ ).

Por tanto, se hallan diferencias significativas en dos de los tres factores analizados (competencias emocionales interpersonales y complementarias) y en 9 de las 20 facetas (ítems 06, 07, 09, 10, 11, 15, 16, 17 y 20) para los cuatro grupos de estudiantes de los Grados universitarios en los que están matriculados en función al curso.

En las Figuras siguientes (desde la 32 hasta la 42) podemos ver representado el perfil de las cuatro medias en los factores y facetas que han resultado significativos.

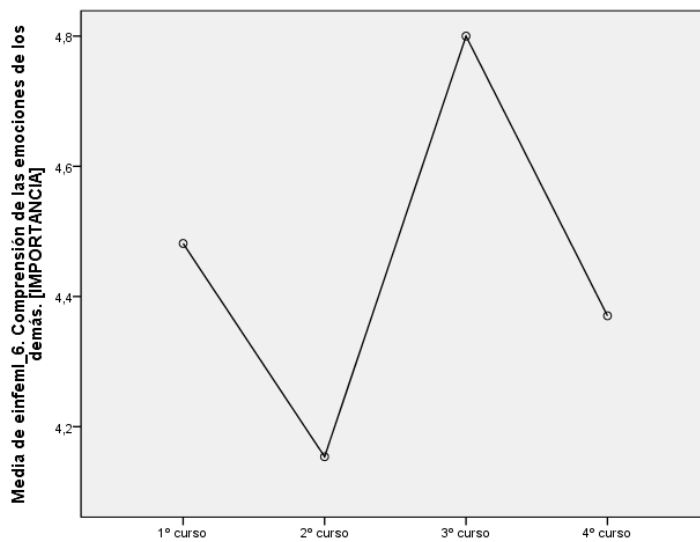
**Figura 32**

*Gráfico de medias para factor de CC.EE interpersonales según el curso*



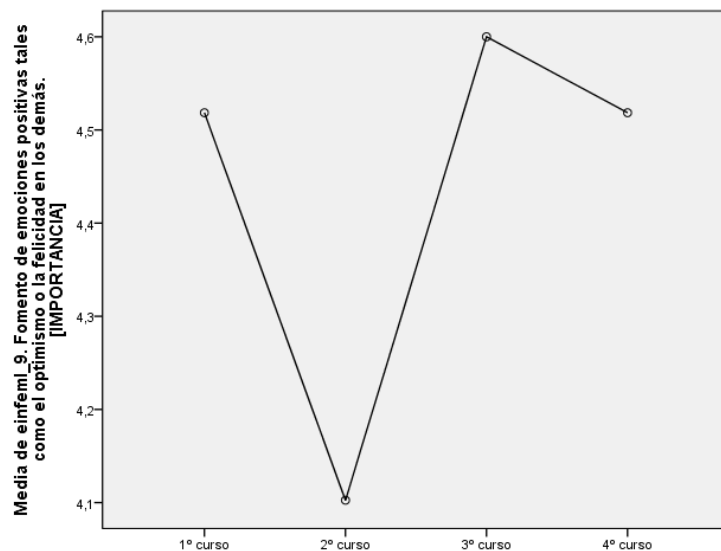
**Figura 33**

*Gráfico de medias para la faceta comprensión de las emociones de los demás según el curso*



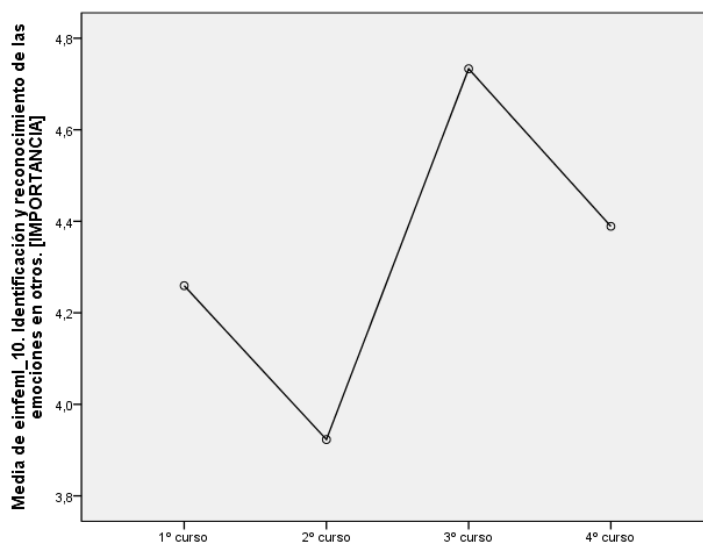
**Figura 34**

*Gráfico de medias para la faceta fomento de emociones positivas según el curso*



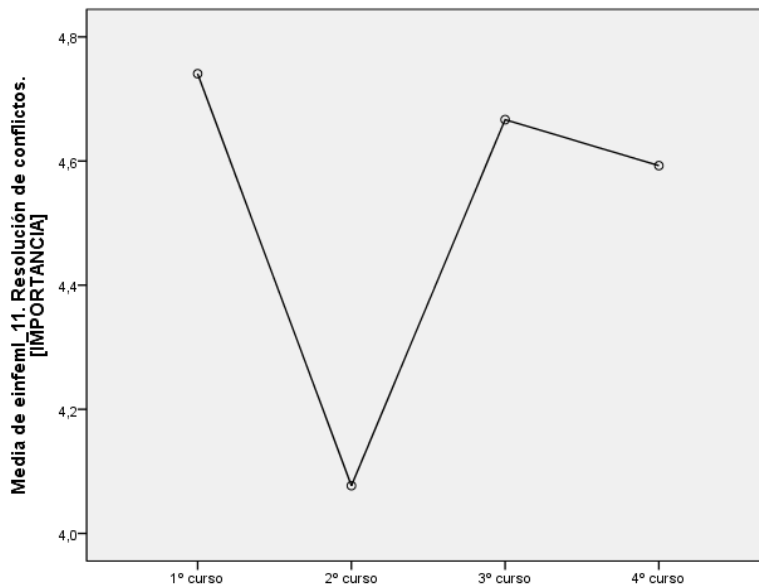
**Figura 35**

*Gráfico de medias para la faceta la identificación y reconocimiento de las emociones en otros según el curso*



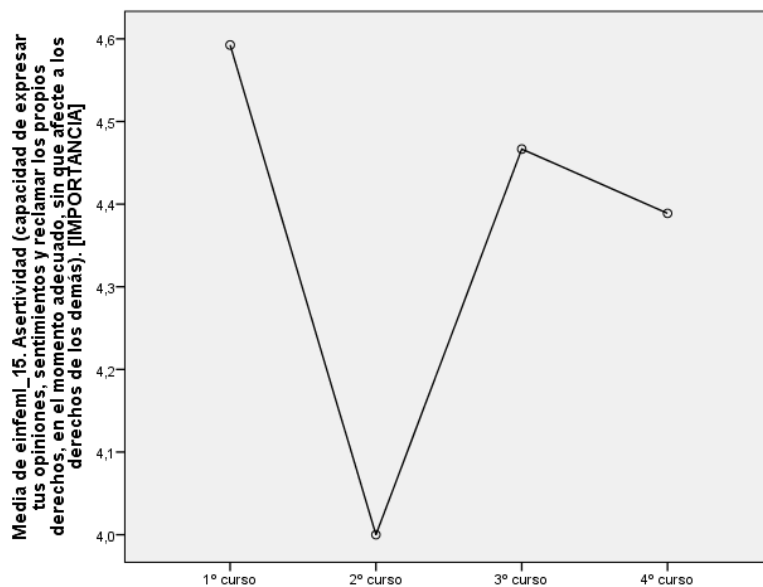
**Figura 36**

*Gráfico de medias para la faceta resolución de conflictos según el curso*



**Figura 37**

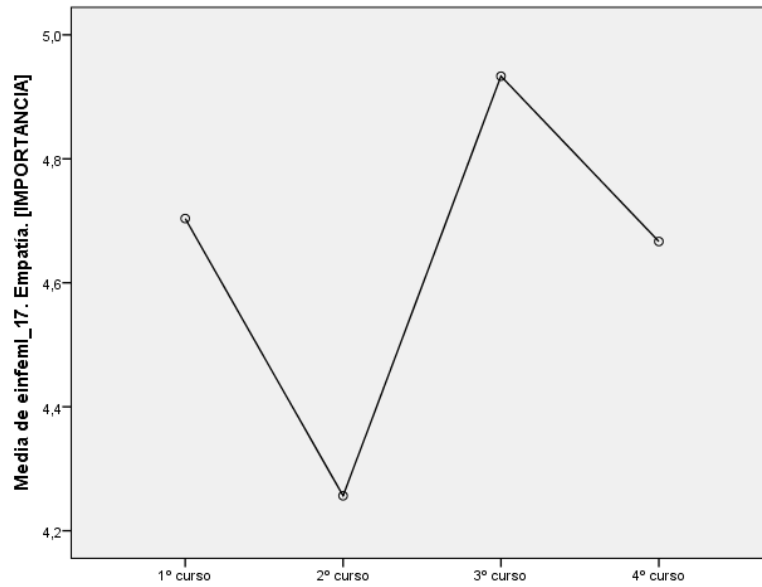
*Gráfico de medias para la faceta asertividad según el curso*





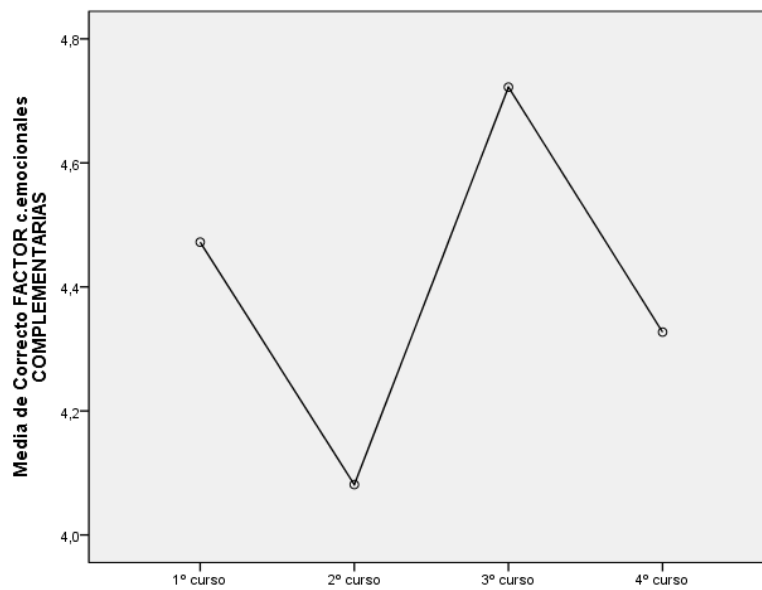
**Figura 38**

*Gráfico de medias para la faceta empatía según el curso*



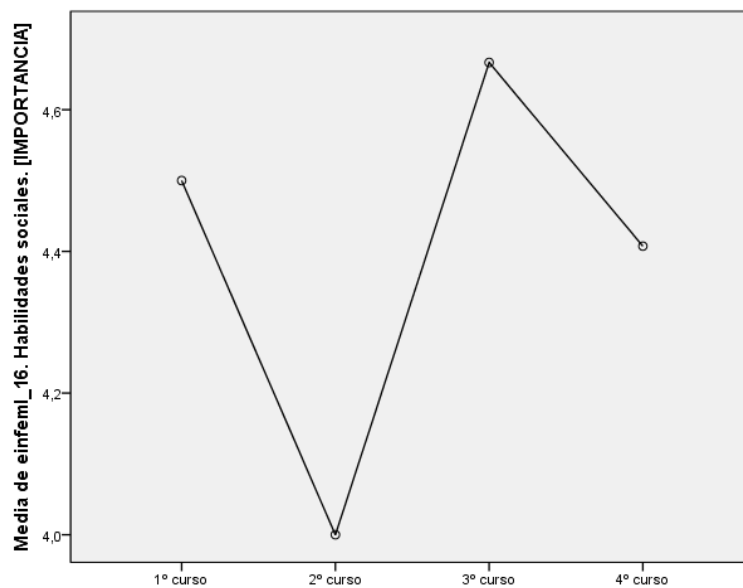
**Figura 39**

*Gráfico de medias para factor de CC.EE Complementarias según el curso*



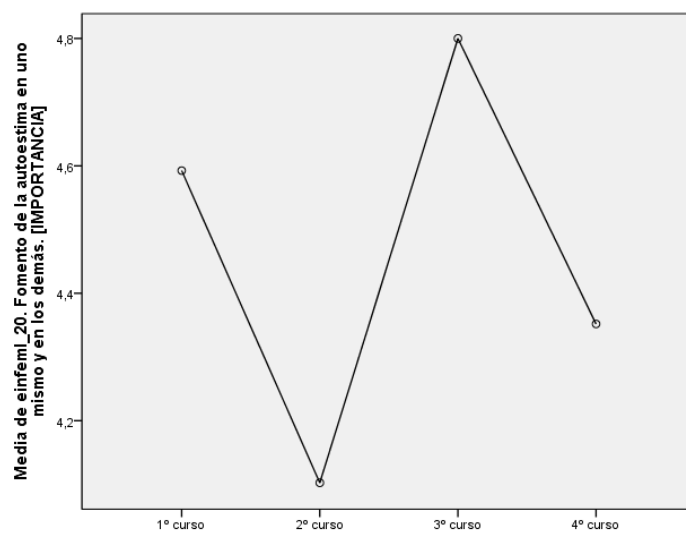
**Figura 40**

*Gráfico de medias para la faceta habilidades sociales según el curso*



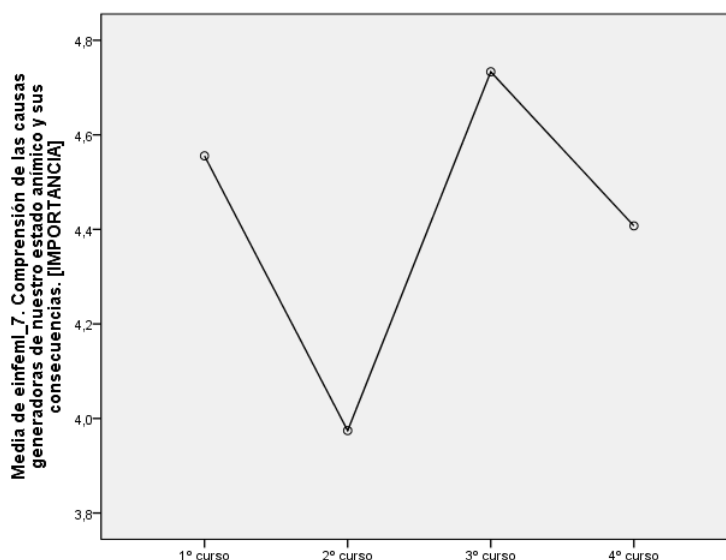
**Figura 41**

*Gráfico de medias para la faceta fomento de la autoestima según el curso*



**Figura 42**

*Gráfico de medias para la faceta comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias según el curso*



### Comparaciones post-hoc

A continuación, en la Tabla 41, se exponen los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los cuatro grupos de estudiantes: pertenecientes a 1º curso, 2º curso, 3º curso y 4º curso para las Competencias Emocionales Interpersonales.

**Tabla 41**

*Comparaciones múltiples post-hoc según el curso para CC.EE. interpersonales*

GRUPO	CE inter	Ítem 06	Ítem 09	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 15	Ítem 17	
<i>Games-Howell</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	
1º	2º	.157	.326	.175	.387	.007**	.029*	.075
1º	3º	.495	.151	.980	.074	.983	.958	.125
1º	4º	.994	.869	1.00	.812	.568	.511	.988
2º	3º	.033*	.009**	.243	.007**	.124	.422	.002**
2º	4º	.228	.676	.163	.122	.060	.306	.125
3º	4º	.414	.030*	.979	.260	.984	.991	.072

*Nota.* \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Según los resultados reflejados en la Tabla 41, para el factor de Competencias Emocionales Interpersonales encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de 2º curso versus los estudiantes de 3º curso ( $p = .033$ ).

Respecto a las facetas ubicadas en el presente factor, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la comprensión de las emociones de los demás entre los estudiantes de 2º curso versus los de 3º curso ( $p = .009$ ) y los de 3º curso versus los 4º curso ( $p = .030$ ); en el fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás (ítem 09), aunque hallamos diferencias significativas en el ANOVA, éstas presentan mayor probabilidad de deberse al azar, ya que al realizar el contraste post-hoc no encontramos diferencias significativas entre los grupos a comparar; en la identificación y reconocimiento de las emociones en otros, encontramos las diferencias entre los estudiantes de 2º curso versus los de 3º ( $p = .007$ ); en la resolución de conflictos entre los estudiantes de 1º versus los de 2º curso ( $p = .007$ ); en la asertividad entre los estudiantes de 1º curso versus los de 2º ( $p = .029$ ) y en la empatía entre los estudiantes 2º curso versus los estudiantes 3º curso ( $p = .002$ ).

También hallamos diferencias significativas para el factor de Competencias emocionales Complementarias entre los estudiantes de 2º curso versus los de 3º curso ( $p = .041$ ). En cuanto a las facetas ubicadas en el presente factor de competencias emocionales complementarias, existieron diferencias estadísticamente significativas en el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás entre los de 2º versus los que cursan 3º ( $p = .015$ ).

Por su parte, en la faceta habilidades sociales (ítem 16), aunque hallamos diferencias significativas en el ANOVA, éstas presentan mayor probabilidad de deberse al azar, ya que al realizar el contraste post-hoc no encontramos diferencias significativas entre los grupos.

A continuación, en la Tabla 42, se exponen los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los tres grupos de estudiantes: pertenecientes a 1º curso, 2º curso, 3º curso y 4º curso para las competencias emocionales Complementarias.

**Tabla 42**

*Comparaciones múltiples post-hoc según el curso para para CC.EE. complementarias*

GRUPO		CE compl	Ítem 16	Ítem 20
<i>Games-Howell</i>		<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
1°	2°	.191	.096	.065
1°	3°	.521	.846	.638
1°	4°	.673	.886	.439
2°	3°	.041*	.079	.015*
2°	4°	.195	.250	.638
3°	4°	.183	.615	.110

*Nota.* \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001.

Según los resultados reflejados en la Tabla 42, para el factor de Competencias Emocionales Complementarias también hallamos diferencias significativas en la faceta comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias. Estas se encontraron entre los estudiantes de 1° curso versus los de 2° curso (p= .024), así como entre los de 2° curso versus los de 3° (p= .004).

A continuación, en la Tabla 43, se exponen los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los tres grupos de estudiantes: pertenecientes a 1° curso, 2° curso, 3° curso y 4° curso para la faceta comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias (ítem 7).

**Tabla 43**

*Comparaciones múltiples post-hoc según el curso para el Ítem 7*

GRUPO		Ítem 07
<i>Games-Howell</i>		<i>p</i>
1°	2°	.024*
1°	3°	.645
1°	4°	.738
2°	3°	.004**
2°	4°	.164
3°	4°	.200

*Nota.* \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001.

Según los resultados de la Tabla 43, también hallamos diferencias significativas en la faceta comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias ubicadas en el factor de Competencias emocionales Intrapersonales. Estas se encontraron entre los estudiantes de 1º curso versus los de 2º curso ( $p= .024$ ), así como entre los de 2º curso versus los de 3º ( $p= .004$ ).

▪ **Necesidades formativas emocionales en función del curso**

En la Tabla 44 se reflejan los resultados obtenidos tras aplicar el ANOVA de un factor para la subescala Necesidades formativas en Educación Emocional en función del curso en el que los alumnos participantes se encuentren matriculados.

**Tabla 44**

*Media, Desviación Típica y análisis de varianza de Necesidades según el curso*

Factores y Facetas	1º curso		2º curso		3º curso		4º curso		ANOVA		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (3, 161)	<i>p</i>	$\eta^2$
CC.EE Interpersonales	4.03	.76	3.90	1.08	4.45	.65	4.17	.94	1.58 <sup>a</sup>	.167	.02
Ítem 6	4.02	1.00	3.92	1.15	4.40	.91	4.15	1.10	.86	.463	.01
Ítem 8	3.59	.98	3.67	1.13	4.40	.82	3.98	1.17	2.93 <sup>*</sup>	.035	.05
Ítem 9	4.11	.92	3.90	1.16	4.47	.83	4.28	.96	1.67	.174	.03
Ítem 10	3.83	1.04	3.79	1.15	4.40	.82	4.07	1.07	1.62	.185	.02
Ítem 11	4.22	1.02	4.00	1.07	4.60	.73	4.33	1.02	1.51	.214	.02
Ítem 15	4.20	.99	3.92	1.17	4.40	.82	4.13	1.08	.90	.438	.01
Ítem 17	4.22	1.04	3.97	1.22	4.53	.85	4.39	1.07	1.49	.218	.02
Ítem 18	4.00	.99	4.05	1.16	4.40	.82	4.06	1.01	.60	.615	.01
CC.EE Complementarias	4.06	.88	4.00	1.01	4.49	.66	4.05	.95	1.10	.348	.02
Ítem 12	4.30	1.14	4.03	1.13	4.53	1.06	4.13	1.19	.90	.439	.01
Ítem 13	4.04	1.08	3.95	1.14	4.60	.63	3.96	1.04	1.60 <sup>a</sup>	.138	.02
Ítem 14	4.20	1.07	4.05	1.07	4.47	.74	4.13	1.08	.60	.610	.01
Ítem 16	4.00	1.08	3.87	1.08	4.33	.90	4.11	1.07	.81	.490	.01
Ítem 19	3.72	1.25	3.97	1.15	4.47	.64	3.87	1.15	1.70 <sup>a</sup>	.110	.03

Ítem 20	4.13	1.08	4.10	.99	4.53	.74	4.11	1.09	.73	.531	.01
CC.EE Intrapersonales	4.06	.66	4.00	.95	4.40	.65	4.17	.85	1.09 <sup>a</sup>	.334	.02
Ítem 1	4.06	.99	4.08	.92	4.47	.74	4.30	.76	1.35	.258	.02
Ítem 2	3.98	.90	4.13	.92	4.47	.64	4.04	1.19	.99	.398	.01
Ítem 3	4.24	.84	4.13	1.15	4.53	.74	4.11	1.26	.69 <sup>a</sup>	.507	.01
Ítem 4	3.96	.91	3.97	1.08	4.33	.81	4.22	1.09	1.05	.372	.01
Ítem 5	3.81	.93	3.82	1.12	4.13	.83	4.19	1.01	1.69	.171	.03
Ítem 7	4.30	.79	3.85	1.13	4.47	.74	4.19	1.06	2.20	.090	.04

*Nota:* CC.EE. = Competencias Emocionales. <sup>a</sup>Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Con la prueba F de ANOVA podemos comprobar si esas diferencias se deben a mero error de muestreo aleatorio o si son lo suficientemente grandes como para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

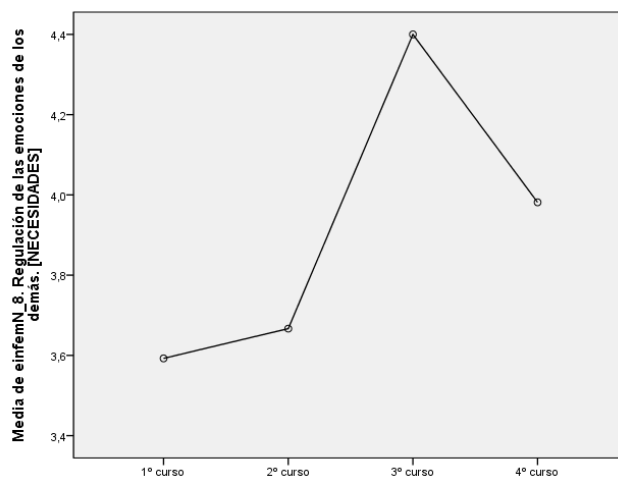
Tal y como podemos apreciar en la Tabla 44, los resultados nos informan que no podemos rechazar la hipótesis nula en todos los factores y facetas, a excepción de la faceta regulación de las emociones de los demás en la que rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias ( $p = 035$ ). Para calcular el tamaño del efecto, se calculó el valor de eta cuadrado ( $\eta^2$ ). En este caso, el tamaño del efecto encontrado ha sido pequeño en todos los casos ( $0.01 \leq \eta^2 \leq 0.05$ ).

Según lo expuesto en la Tabla 44, se puede apreciar que los diferentes factores y mayoría de facetas que conforman la EINFEM de la subescala Necesidades son similares para los cuatro grupos de estudiantes en función al curso en el que estén matriculados y que por tanto no encontramos diferencias estadísticamente significativas. A excepción de la faceta regulación de las emociones de los demás (Ítem 08), perteneciente al factor competencias emocionales interpersonales.

Seguidamente, en la Figura 43, podemos ver representado el perfil de las cuatro medias de la faceta que ha resultado significativa.

**Figura 43**

*Gráfico de medias para la faceta regulación de las emociones de los demás según el curso*



### Comparaciones post-hoc

A continuación, en la Tabla 45, se exponen los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los cuatro grupos de estudiantes: pertenecientes a 1º curso, 2º curso, 3º curso y 4º curso para la faceta regulación de las emociones de los demás (ítem 8).

**Tabla 45**

*Comparaciones múltiples post-hoc según el curso para el Ítem 8*

<i>Games-Howell</i>	GRUPO	Ítem 08	
			<i>p</i>
1º	2º		.998
1º	3º		.018**
1º	4º		.248
2º	3º		.060
2º	4º		.563
3º	4º		.411

*Nota.* \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .



En los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los cuatro grupos de estudiantes para la faceta regulación de las emociones de los demás ubicada en el factor de competencias emocionales interpersonales, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de 1º curso versus los estudiantes 3º curso ( $p = .018$ ) (véase Tabla 45).

**OBJETIVO 5. Estudiar si existen diferencias significativas en los estados de ánimo de los estudiantes en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo) y del sexo.**

En la Tabla 46 y 47 se presentan los resultados obtenidos tras la realización de la Prueba T de Student para comparar las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes en cada uno de los estados anímicos vividos durante la pandemia. Y de este modo, estudiar las posibles diferencias significativas en función al nivel de IE como rasgo y al sexo.

**Tabla 46**

*Análisis de las diferencias de medias en los estados anímicos según el nivel de IE rasgo*

Dimensiones	Alta IE (P 75)		Baja IE (P 25)		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Nervioso	2.18	1.14	2.50	1.26	1.211	.229	0.266
Triste	1.86	1.09	2.13	1.01	1,132	.261	0.256
Malhumorado	2.11	1.16	1.98	1.25	-.526	.600	0.108
Enérgico	1.80	1.15	1.33	.79	-2.154*	.031	0.470
Cansado	2.55	1.08	2.70	1.11	0.643	.522	0.136
Considerado	2.70	.90	2.75	.80	0.242	.809	0.058

*Nota.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del perfil de IE rasgo se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes: submuestra de estudiantes con Alta IE rasgo ( $n = 44$ ) y

submuestra de estudiantes con Baja IE rasgo (n = 40).

Siguiendo lo expuesto en la Tabla 46, al comparar cada estado emocional se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del perfil de IE rasgo únicamente en el estado emocional energético. Tal y como se puede apreciar, los estudiantes con Alta IE rasgo (P 75) puntúan más alto en los estados emocionales malhumorado (M = 2.11, DT = 1.16) y energético (M = 1.80, DT = 1.15) con respecto a los docentes con un perfil de Baja IE rasgo (P 25). Sin embargo, los estudiantes con Baja IE rasgo (P 25) puntúan más alto en los estados emocionales nervioso (M = 2.50, DT = 1.26), triste (M = 2.13, DT = 1.01), cansado (M = 2.70, DT = 1.11) y considerado (M = 2.75, DT = .80) con respecto a los estudiantes con un perfil de Alta IE rasgo (P 75).

Respecto a la magnitud de la única diferencia estadísticamente significativa se observó un tamaño del efecto moderado para el estado emocional energético (d = 0.470).

**Tabla 47**

*Análisis de las diferencias de medias en los estados anímicos según el sexo*

Dimensiones	Hombre		Mujer		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Nervioso	1.88	1.31	2.21	1.13	-1.086	.279	0.286
Triste	1.50	1.15	1.95	1.04	-1.596	.112	0.425
Malhumorado	1.56	1.15	1.85	1.23	-.888	.376	0.236
Energico	2.19	1.27	1.56	.93	2.435*	.016	0.646
Cansado	2.31	1.25	2.46	1.07	-.508	.612	0.137
Considerado	2.44	.62	2.79	.90	-1.508	.133	0.397

Nota. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001.

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del sexo se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes: submuestra de estudiantes hombres (n = 16) y submuestra de estudiantes mujeres (n = 146).

Según los resultados presentados en la Tabla 47, al comparar cada estado emocional se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del

sexo únicamente en el estado emocional enérgico, siendo los estudiantes hombres los que obtienen una puntuación media mayor a la de las mujeres ( $M = 2.19$ ,  $DT = 1.27$ ). No obstante, podemos apreciar que son las mujeres las que obtienen puntuaciones medias mayores en la mayoría de los estados emocionales. Es decir, nervioso ( $M = 2.21$ ,  $DT = 1.13$ ), triste ( $M = 1.95$ ,  $DT = 1.04$ ), malhumorado ( $M = 1.85$ ,  $DT = 1.23$ ), cansado ( $M = 2.46$ ,  $DT = 1.07$ ) y considerado ( $M = 2.79$ ,  $DT = .90$ ).

Respecto a la magnitud de estas diferencias se observó un tamaño del efecto moderado para el estado emocional enérgico ( $d = 0.646$ ).

**OBJETIVO 6. Analizar las interacciones entre el perfil competencial emocional de los estudiantes y la importancia y necesidades formativas en Educación Emocional en base a modelos de regresión.**

En la Tabla 48 y 49 se muestran los resultados de la realización de una regresión múltiple entre las variables predictoras: puntuación global de Empatía e IE rasgo y las variables criterio relativas a cada uno de los factores de las subescalas principales (Importancia y Necesidad) de la EINFEM.

**Tabla 48**

*Regresiones lineales de la puntuación global del TEIQue y TECA (vv. predictoras) sobre los factores de competencia emocional interpersonal, complementaria e intrapersonal de la Subescala Importancia de la EINFEM (vv. Criterio)*

	Importancia CC.EE. interpersonales		Importancia CC.EE. complementarias		Importancia CC.EE. intrapersonales	
Modelo	F(2,159)= 11.922***, R <sup>2</sup> adj=.119		F(2,159)= 10.091***, R <sup>2</sup> adj=.101		F(3,159)= 10.038***, R <sup>2</sup> adj=.101	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t
PG Empatía	.313	4.208***	.254	3.382***	.278	3.697***
PG IE Rasgo	-.147	-1.979*	-.192	-2.550**	-.157	-2.091*

Nota: PG = Puntuación Global; CC.EE. = Competencias Emocionales, \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001. Se aseguró la ausencia de problemas de multicolinealidad (valores de tolerancia <0.20; FIV>4.00).

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 48, la puntuación global de Empatía e IE rasgo explican un 12% de la varianza en el factor competencias emocionales interpersonales de la subescala de Importancia, siendo significativa en la ecuación de regresión tanto la puntuación global de empatía, como la de IE rasgo. No obstante, observamos que la puntuación global de Empatía es mejor predictora a nivel de significación con respecto al factor competencias emocionales interpersonales de la subescala de Importancia.

Asimismo, la puntuación global de Empatía e IE rasgo explican un 10% de la varianza en el factor competencias emocionales complementarias de la subescala de Importancia, siendo significativa en la ecuación de regresión tanto la puntuación global de Empatía, como la de IE rasgo. Pero observamos que la puntuación global de Empatía es mejor predictora a nivel de significación con respecto al factor competencias emocionales complementarias de la subescala de Importancia.

Por otro lado, la puntuación global de Empatía e IE rasgo explican un 10% de la varianza en el factor competencias emocionales interpersonales de la subescala de Importancia, siendo significativa en la ecuación de regresión tanto la puntuación global de Empatía, como la de IE rasgo. Sin embargo, observamos que la puntuación global de Empatía es mejor predictora a nivel de significación con respecto al factor competencias emocionales intrapersonales de la subescala de Importancia.

**Tabla 49**

*Regresiones lineales de la puntuación global del TEIQue y TECA (vv. predictoras) sobre los factores de competencia emocional interpersonal, complementaria e intrapersonal de la Subescala Necesidades de la EINFEM (vv. criterio)*

	Necesidad CC.EE. interpersonales		Necesidad CC.EE. complementarias		Necesidad CC.EE. intrapersonales	
Modelo	F(2,159)= 5.237**, R <sup>2</sup> adj=.050		F(2,159)= 6.997***, R <sup>2</sup> adj=.069		F(3,159)= 4.470**, R <sup>2</sup> adj=.041	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t

PG Empatía	.249	3.224**	.276	3.605***	.227	2.922**
PG IE Rasgo	.007	.086	-.044	-.580	-.023	-.295

Nota: PG = Puntuación Global; CC.EE. = Competencias Emocionales, \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001. Se aseguró la ausencia de problemas de multicolinealidad (valores de tolerancia <0.20; FIV>4.00).

Siguiendo lo expuesto en la Tabla 49, podemos apreciar que la puntuación global de Empatía e IE rasgo explican un 5% de la varianza en el factor competencias emocionales interpersonales de la subescala de Necesidades, aunque solo fue significativa en la ecuación de regresión la puntuación global de Empatía. Por tanto, esta es mejor predictora con respecto al el factor competencias emocionales interpersonales de la subescala de Necesidades.

Además, observamos que la puntuación global de Empatía e IE rasgo explican un 6% de la varianza en el factor competencias emocionales complementarias de la subescala de Necesidades, aunque solo fue significativa en la ecuación de regresión nuevamente, la puntuación global de Empatía. Por tanto, esta es mejor predictora que la puntuación global de IE rasgo con respecto al el factor competencias emocionales complementarias de la subescala de Necesidades.

Finalmente, apreciamos que, la puntuación global de Empatía e IE rasgo explican un 4% de la varianza en el factor competencias emocionales intrapersonales de la subescala de Necesidades, aunque solo fue significativa en la ecuación de regresión nuevamente, la puntuación global de Empatía. Por tanto, esta es mejor predictora que la puntuación global de IE rasgo con respecto al el factor competencias emocionales intrapersonales de la subescala de Necesidades.

### 7.3.6. Discusión de resultados

La muestra de futuros maestros del plan de estudios del Grado de EI, EP y del Doble Grado en EI y EP, opina de forma general que existe formación en cada una de

las áreas formativas en educación emocional de la EINFEM. Sin embargo, se perciben carencias de entrenamiento respecto a su presencia en las facetas: regulación de nuestras emociones (competencia emocional Intrapersonal) y gestión del estrés (competencia emocional Complementaria). Este resultado aparece replicado en la investigación de Cejudo et al. (2015), por lo que se denota de forma explícita que los maestros en formación demandan mayores estrategias de regulación emocional, que favorecen, entre otros aspectos, a gestionar el estrés. En este sentido, algunas investigaciones indican que la IE es una herramienta personal que permite a los docentes ser más conscientes de su afecto y del de los demás, les confiere habilidades para regular las emociones propias y ajenas, y todo ello les hace presumiblemente más versátiles para la toma de decisiones en situaciones cotidianas en los ambientes de enseñanza, pero previsiblemente aún más bajo circunstancias de elevado estrés (Pérez-González et al., 2020). Esta virtud asociada a la IE podría ser debida al presunto “sesgo atencional emocional positivo” que parecen mostrar las personas con mayores niveles de IE (Lea et al., 2018; Szczygieł y Mikolajczak, 2017).

Respecto a la importancia conferida por los futuros maestros a la formación en educación emocional opinan que, las competencias más relevantes son las Interpersonales, seguidas de las Complementarias y por último, las Intrapersonales. Todas las competencias recogidas en la EINFEM se consideran con una importancia entre alta y muy alta.

Destacan como áreas formativas más valiosas para el trabajo del docente: la empatía, la resolución de conflictos, la automotivación, la identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones, el fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás, el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, la regulación de nuestras emociones y la comprensión de las emociones de los demás. Resulta interesante como, tanto la muestra de docentes en ejercicio (Estudio 2), como la muestra de futuros maestros (Estudio 3) valoran la Empatía como una dimensión crucial para su formación y ejercicio profesional. Esto reafirma las conclusiones del estudio de Segarra et al. (2016), donde reclaman la importancia de que los programas formativos docentes incluyan estas competencias emocionales interpersonales, y especialmente se enfoquen a trabajar la rama cognitiva

de la Empatía.

Aunque también se consideran fundamentales la gestión del estrés, la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, la asertividad, las habilidades sociales y de relación interpersonal, el conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones, así como la comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan. En esta línea, es preciso hacer mención a que la capacidad de resiliencia se concibe como un constructo asociado a la IE, ya que permite tener estrategias personales para hacer frente adaptativamente a situaciones de cambio o estresantes, como pueden ser las del ámbito escolar (p.e., Callegari et al., 2016; Poloni et al., 2018).

Finalmente, las áreas formativas menos valoradas como importantes fueron la regulación de las emociones de los demás, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo, el control de la impulsividad, la identificación y reconocimiento de las emociones en otros, y la adaptabilidad a los cambios.

En cuanto a las necesidades formativas, los futuros maestros manifiestan que les gustaría contar con una mejor formación en educación emocional, especialmente, en el bloque de competencias emocionales Intrapersonales, y en menor medida en el bloque de competencias emocionales Interpersonales y Complementarias. Este resultado se justifica en que los estudiantes expresaron mayores carencias de presencia formativa especialmente en las competencias Intrapersonales, por lo que demandan necesidad formativa especialmente, para identificar, reconocer y regular sus emociones. En tal sentido, algunas investigaciones confirman que, los docentes que favorecen mejores relaciones y clima de aula, son los que mejor regulaban sus emociones (Brackett et al., 2010; Hosotani e Imai-Matsumura, 2011; Jeon y Ardeleanu, 2020). En efecto, según Pena y Extremera (2012, p. 619):

Un profesor con buenas habilidades de regulación emocional sabe cuándo motivar a sus alumnos para la consecución de una meta (por ejemplo, incitarlos a dar lo mejor de sí mismos) o cuándo hacer que se sientan cautelosos y precavidos ante un examen al que van demasiado confiados. También sabe ser un mediador reflexivo y ecuánime cuando dos estudiantes se pelean en el aula, apaciguando la

disputa acalorada entre ellos, intentando que nadie se sienta afectado y creando un clima de desenfado.

Además, se puede destacar la necesidad de formación en las áreas: empatía y resolución de conflictos. Resultados idénticos se encontraron en la investigación de Cejudo et al. (2015). En este contexto, diversos estudios afirman que la formación en competencias emocionales asegura que el profesorado sea capaz de adoptar herramientas y comportamientos que favorezcan la resolución de conflictos y un adecuado proceso de E-A (Bisquerra, 2016; Delgado-Villalobos y López-Riquelme, 2022; Fernández-Berrocal et al., 2012). De hecho, los profesores emocionalmente más inteligentes potencian las relaciones intra e interpersonales de su alumnado, haciendo que se enfrente de forma más eficaz a situaciones de conflicto y estresantes (Brackett et al., 2012).

En tercer lugar, observamos que las valoraciones sobre la importancia formativa en educación emocional realizadas por los futuros docentes matriculados en el Grado de EI, EP y DG, difieren significativamente en los factores: competencias emocionales Interpersonales y Complementarias, en los que los estudiantes universitarios matriculados en el DG obtienen puntuaciones más altas, en comparación con aquellos matriculados en una única especialidad (Infantil o Primaria). Asimismo, también se encontraron diferencias significativas a nivel de facetas (ítems). Los estudiantes pertenecientes al DG, en comparación con los pertenecientes al Grado de EI y EP, concedieron mayor importancia para la formación emocional de un docente a las dimensiones: fomento de emociones en los demás, identificación y reconocimiento de las emociones, resolución de conflictos, asertividad, empatía, habilidades de relación interpersonal, gestión del estrés, adaptabilidad a los cambios, automotivación, habilidades sociales, control de la impulsividad y en fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás. Sin embargo, en la subescala Necesidades formativas en Educación Emocional no se encontraron diferencias en ningún factor o faceta de la escala.

En este contexto, es preciso destacar la carencia investigadora de estudios que analicen el perfil emocional del alumnado universitario de Educación que estudie la



Doble Titulación (EI y EP). No obstante, los presentes resultados podrían señalar que, al ser estudiantes que requieren mayor media académica en su expediente para poder acceder al título universitario, su rendimiento académico presumiblemente, debe ser más elevado. En este sentido, diversas investigaciones (p.e. Aunola et al., 2002; Pekrun, 2006; Onatsu-Arvilommi et al., 2002) demuestran que los estudiantes que más brillantes académicamente (a nivel de rendimiento), manifiestan mayor motivación intrínseca, capacidad de autorregulación emocional, conductas más adaptativas (resilientes) y mejor salud mental. Por tanto, este podría ser un motivo por el cual este perfil de estudiantes universitarios, considera más importante la formación emocional, con respecto a sus compañeros que estudian una única titulación (EI o EP).

A su vez y al contrario que se estimó en nuestras hipótesis (H3.4): *Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de los diferentes cursos en las puntuaciones referidas a la Importancia y Necesidades de la formación en educación emocional, puntuando más alto los de 4º curso*; fueron los estudiantes de 3º curso de los diferentes Grados, los que obtuvieron puntuaciones más altas en la valoración de la Importancia y Necesidad formativa emocional (en sus Factores y Facetas). Quizás, la explicación del presente resultado es debido a la diferencia numérica de muestra entre el alumnado de cada curso, siendo menor el de 3º curso.

Respecto a la Importancia formativa, difieren significativamente en los factores: Competencias emocionales Interpersonales y Complementarias. También se encontraron diferencias significativas a nivel de facetas (ítems). Concretamente entre los estudiantes pertenecientes al 3º curso, en comparación con los pertenecientes al 2º curso, siendo los primeros los que concedieron mayor importancia para la formación emocional de un docente a las dimensiones: comprensión de las emociones de los demás, la identificación y reconocimiento de las emociones en otros, empatía, fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás y en comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias.

Asimismo, encontramos diferencias entre los alumnos de 3º y 4º curso en la faceta comprensión de las emociones de los demás; y entre los de 1º y 2º en resolución de conflictos, asertividad y en comprensión de las causas generadoras de nuestro estado

anímico y sus consecuencias.

En cuanto a las valoraciones en Necesidad formativa emocional, únicamente apreciamos una diferenciación estadística significativa. En este caso entre los alumnos de 1º y 3º para la faceta regulación de las emociones de los demás ubicada en el factor de competencias emocionales Interpersonales; obteniendo puntuaciones mayores los de mayor curso.

Siguiendo a Cejudo et al. (2015) es posible que la justificación de estos resultados radique en que, conforme los alumnos realizan más prácticas externas durante su proceso formativo, sean más conscientes de la importancia y necesidad de formación en educación emocional para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no son los alumnos de 4º curso los que obtienen puntuaciones más altas en dicha valoración, lo cual pueda deberse a un cierto desencanto causado por la mayor permanencia en la misma institución, que deriva en la aparición de sentimientos de estrés o ansiedad, que provocan dar menor importancia a la IE dentro de su formación (Cordeiro et al., 2003; Hermosa, 2006; Longás et al., 2012).

Nuevamente en este tercer estudio, los resultados confirman parcialmente nuestra penúltima hipótesis. Al distinguir entre futuros maestros de alta IE (percentil 75) versus futuros maestros de baja IE (percentil 25), así como por el sexo (futuros maestros vs futuras maestras), se observaron diferencias estadísticamente significativas únicamente en estado de ánimo enérgico con un tamaño del efecto “moderado” que manifiesta que esta diferencia tiene un impacto real en sus vidas; siendo los estudiantes varones y los más inteligentes emocionalmente los que manifestaron tener mayor energía durante el periodo de confinamiento. Resultados parcialmente similares se obtuvieron en el estudio 2 de la Tesis, con la muestra de docentes, pues los maestros más emocionalmente inteligentes son los que se sintieron más enérgicos y considerados con los demás; mientras que las mujeres y los docentes menos emocionalmente inteligentes destacaban por sentir nerviosismo.

Actualmente, existe un claro interés desde el campo de la psicología positiva, sobre el estudio de las fortalezas del individuo. Así presentar niveles altos de vigor o

energía en las personas en general, y en los trabajadores en particular, parece asociarse a poseer mayor resistencia mental, lo que conlleva superar con mayor garantía de éxito las posibles adversidades y además mostrar mayores síntomas de bienestar (Extremera Rey y Pena, 2010). De hecho, siguiendo estudios anteriores como el de Extremera et al. (2005), los profesionales que parecen mostrar más energía, entusiasmo o reto en su trabajo, son los que parecían tener mayor capacidad de regulación emocional; lo cual coincide con nuestra hipótesis sobre cómo la IE rasgo constituye un factor promotor de bienestar.

Finalmente, se observa el cumplimiento parcial de la última hipótesis del estudio, (H3.7: *Los estudiantes emocionalmente más competentes serán más conscientes de la importancia y la necesidad de la formación en Educación Emocional*). Puesto que, se aprecia claramente el valor predictivo de la empatía frente a las variables criterio.

Sin embargo, en la misma ecuación de regresión la IE, inesperadamente, se muestra como un predictor negativo, apreciable tanto desde la matriz de correlaciones como desde las ecuaciones de regresión múltiple. Por tanto, se deduce que en este caso, la empatía aparece más relevante que la IE rasgo respecto a las percepciones de importancia y de necesidad de formación sobre competencia emocional. Con respecto a la escala de necesidades de formación, podría ser que los docentes con mayores niveles de IE en nuestra muestra hubieran percibido menor necesidad de formación en competencia emocional por considerarse a sí mismos suficientemente preparados. Sin embargo, con respecto a la escala de importancia no encontramos una explicación plausible al resultado de correlación negativa entre IE e importancia. Aunque la consistencia interna del TEIQue-SF fue satisfactoria, su correlación nula (falta de validez convergente) con empatía también ha supuesto un resultado inesperado y sorprendente.

Todo ello nos hace desconfiar de la interpretación de las puntuaciones del TEIQue-SF en este estudio, aconsejando examinar de nuevo en futuras muestras de docentes cómo son las correlaciones entre IE y empatía, así como las correlaciones entre IE y percepciones de importancia y necesidades formativas en competencia emocional. En suma, en futuros estudios debemos considerar la empatía como una

variable con impacto real en la vida afectiva de los futuros docentes. Además, en el presente objetivo se deduce que, no todos los futuros docentes valorarán realmente la importancia y necesidad formativa en educación emocional. Ya que esto dependerá del perfil empático que posean, siendo aquellos con un perfil mayor, los que presumiblemente reconozcan mayor relevancia formativa a este tipo de competencias..

Por todo ello, según García-Vila et al. (2021) es preciso seguir indagando y apostando por la realización de propuestas formativas, tanto iniciales como continuas, dirigidas hacia futuros y presentes maestros. Con el fin de que estos tengan las suficientes herramientas para enseñarlas a sus alumnos, debido a la alta valoración que estos dan a las mismas para su ejercicio laboral, comunitario y social. Un ejemplo pionero de formación es la llevada a cabo por Palomera et al. (2017) a través de la impartición de la asignatura de *Formación en valores y competencias personales para docentes*; la cual apostó por integrar en los planes de estudio de Grado y Postgrado en Educación la enseñanza de una serie de habilidades, competencias y valores esenciales para su formación integral y posterior desarrollo laboral a nivel emocional.

## CAPÍTULO 8<sup>6</sup>. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

*La vida es el arte de sacar conclusiones suficientes a partir de datos insuficientes.*

SAMUEL BUTLER

---

<sup>6</sup> Parte de este capítulo (Discusión General del estudio 1 y 2) se encuentran en los artículos publicado y aceptado:

Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>

Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (en prensa). Inteligencia emocional rasgo como amortiguador del estado de ánimo en docentes de educación infantil y primaria durante el impacto de la COVID-19. *Anales de Psicología*.

## 8.1. Discusión General

Seguidamente, se pasará a explicar las aportaciones más significativas de este trabajo, detallando la relevancia de cada uno de los tres estudios de los que consta. Y a continuación, se irán exponiendo cada una de las conclusiones generales y específicas de los tres estudios, dando respuesta a los objetivos de investigación. Finalmente, se expondrán las posibles limitaciones de investigación, así como las futuras propuestas de trabajo o prospectivas.

En el primer estudio, se examinó la competencia emocional de docentes y estudiantes universitarios del Grado de EI y EP, concebida como un constructo multidimensional definido operacionalmente por los tres meta-estados de ánimo de atención a los sentimientos, claridad o conciencia emocional, y reparación emocional, así como por las dos variantes de la Empatía (cognitiva y afectiva). Las intercorrelaciones entre estos constructos son de orden comparable con las halladas por Fernández-Abascal y Martín-Díaz (2019), que usa la misma medida de meta-estados de ánimo, pero con una medida distinta de Empatía más comprehensiva.

Esta aproximación multidimensional nos permite una visión más comprehensiva de la competencia emocional que el empleo de un único instrumento de evaluación emocional (Bisquerra, 2020), puesto que se integran componentes intrapersonales e interpersonales esenciales en la comunicación emocional demandada al profesorado en Infantil y Primaria (Hargreaves y Fullan, 2014). Destaca el hallazgo de que obtienen puntuaciones más altas, tanto en meta-estados de ánimo como en facetas empáticas, quienes reportaron contar con formación emocional.

La principal contribución de este primer estudio es la caracterización de un perfil multidimensional de competencia emocional del docente (en ejercicio y en formación) basado en siete indicadores psicométricos que los datos sugieren susceptibles de mejora en función de la formación emocional recibida. En concreto, nuestros resultados identificaron cinco de estas siete facetas de la competencia emocional sobre las que parece factible incidir mediante propuestas de educación emocional, tanto en formación inicial como en formación permanente del profesorado. Estas cinco facetas

son dos de carácter intrapersonal (la Claridad emocional, la Reparación emocional) y tres de carácter interpersonal (la Adopción de Perspectivas como indicador de Empatía cognitiva, el Estrés empático y la Alegría empática como indicadores de Empatía afectiva).

Asimismo, salvo en el caso de Estrés empático, en las otras cuatro facetas de la competencia emocional los docentes en ejercicio superaron a los estudiantes, presumiblemente como consecuencia de su mayor experiencia vital, lo que de nuevo avala la susceptibilidad de la competencia emocional a la mejora, como consecuencia de experiencias apropiadas.

En el segundo estudio evaluamos la IE rasgo y el estado de ánimo de docentes en ejercicio de Educación Infantil y Primaria durante el año 2020, tras el confinamiento domiciliario, esto es, durante el primer año de la pandemia COVID-19. Mediante la presente investigación hemos corroborado las expectativas teóricas de que los rasgos de personalidad pueden ser robustos predictores de los estados de ánimo (Matthews et al., 2015). Además, entre las principales aportaciones de este segundo estudio está la realización de una evaluación ecológica de las emociones discretas del profesorado en su contexto laboral junto a su perfil en IE rasgo.

En concreto, dado que la IE rasgo se asocia con mayor uso de estrategias de regulación de emociones positivas (Szczygiel y Mikolajczak, 2017), así como con una mayor tendencia (comprobada psicofisiológicamente) a prestar más atención a eventos con carga emocional positiva y menor atención a eventos con carga emocional negativa (Lea et al., 2018). Por todo ello, parecía razonable esperar que, por un lado, los docentes con mayores niveles de IE rasgo hubieran afrontado el primer año de pandemia con ventaja a la hora de proteger mejor su bienestar psicológico; y por otro, que los docentes con niveles más altos de IE rasgo tuvieran actitudes emocionales más positivas en su contexto laboral. Nuestros resultados apoyan empíricamente esta suposición.

En cuanto a la selección de personal docente, debe tenerse en cuenta que altas puntuaciones en IE rasgo informan del potencial de un perfil de estado de ánimo resiliente (emocionalmente estable, descansado, enérgico), conciliador (no irritable,

considerado con los demás) y de un estado emocional docente positivo (alegre), que tiende en menor medida, a un estado emocional de desgaste o de excesiva preocupación (miedo). Todas ellas características deseables en un docente, y todavía en mayor medida en un docente con responsabilidades de liderazgo o ascendencia sobre otros docentes, como en el caso de un/a director/a escolar.

De hecho, nuestros resultados evidencian lo que determinadas investigaciones afirman desde hace aproximadamente una década (Álvarez-Botello et al., 2016; Hernández-Castilla et al., 2017; Puertas-Molero et al., 2017). Es decir, la relevancia respecto a la calidad educativa de que los docentes posean capacidades de liderazgo pedagógico. Puesto que, según exponen los resultados de este segundo estudio, aquellos docentes que han desempeñado cargos de liderazgo, valoran con mayor significación la regulación emocional propia, el control de la impulsividad, la gestión del estrés, la autoestima, la felicidad, el optimismo, el asertividad, la gestión emocional ajena y la competencia social.

Pasando al tercer estudio de esta investigación, en el que nuevamente evaluamos la IE rasgo y el estado de ánimo, pero en este caso de docentes en formación (estudiantes universitarios) de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado durante el primer confinamiento domiciliario. Volvemos a confirmar que, los patrones de personalidad emocionalmente más inteligentes son factores protectores a la aparición de estados emocionales más desagradables y promotores de estados emocionales más positivos, especialmente en situaciones donde las personas se ven sometidas a altos niveles de estrés o dolor (como lo fue el confinamiento). Nuestros resultados aluden a que los estudiantes universitarios que se sintieron más enérgicos son los que tenían un perfil de IE mayor.

En efecto, siguiendo los resultados de la investigación de Martín del Campo y Patiño (2021), los futuros maestros que manifiestan estados emocionales positivos, se orientan hacia una mejor toma de decisiones, sentimientos de orgullo y atención en su entorno; mientras que los que expresaron estados emocionales negativos, requieren mejorar la formación en la capacidad de sentir y expresar sentimientos (atención emocional) y la capacidad de reconocer nuestros estados emocionales (claridad



emocional). En este caso, emplearon para establecer la correlación entre IE rasgo y estados de ánimo, correlativamente, el TMMS-24 y la Escala de Activación Positiva y Negativa (PANAS). De este modo, se vuelve a poner en alza el alcance de mejorar la formación emocional inicial y permanente para así, aumentar el estado anímico de los futuros y presentes docentes.

En cuanto a la formación, siendo esta una de las variables clave en el primer estudio de la Tesis, cabe destacar que, según los resultados del segundo y tercer estudio, las bajas puntuaciones en IE rasgo informan de carencias en competencia emocional que podrían guiar un plan de formación emocional docente (inicial y permanente). Específicamente, una baja IE rasgo podría conducir a un perfil de reacción emocional desadaptativo ante situaciones de estrés, es decir, un perfil de fragilidad emocional, con el consiguiente incremento de riesgo de caer en síndrome de *Burnout* o baja laboral por trastorno de ansiedad o depresión.

Además, estas características o rasgos de personalidad, podrían hacer valorar con una importancia menor, la formación emocional para el desarrollo de sus competencias laborales; así como dar menor importancia y reconocer menor necesidad a determinadas áreas formativas sobre educación emocional necesarias para el desempeño óptimo del ejercicio profesional docente, tal y como ocurre en la investigación de Cejudo y López-Delgado (2017). Nuestros resultados de los estudios 2 y 3 apoyan empíricamente estas hipótesis; por lo que, una detección a tiempo de este perfil de riesgo podría ser clave para la prevención y el fortalecimiento de planes de desarrollo de la carrera docente.

En este contexto, y en contra de nuestra hipótesis inicial del estudio 3, existe una reconocida presencia media de formación emocional reglada en los Grados de Educación Infantil, Primaria y su Doble Grado pertenecientes a los centros formadores universitarios de la Región de Murcia, especialmente, sobre Competencias emocionales Interpersonales. Esta ventajosa conclusión, asume que se ha avanzado respecto a la impartición de iniciativas formativas sobre educación emocional formal, tal y como demuestran los resultados de investigaciones previas como las de Cejudo et al. (2015) y la de Palomera et al. (2017).

No obstante, aún queda un vasto camino que promueva una formación emocional completa para futuros maestros y aquellos que están en ejercicio, tal y como queda reflejado en la Declaración de Bolonia (1999), la UNESCO (1996) en su Informe Delors o el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003). Especialmente, y según nuestros resultados, de competencias como la regulación de nuestras emociones y gestión del estrés, las cuales conducen a un mayor bienestar docente, que predice positivamente la calidad del apoyo educativo, mejor organización del aula, y mayor compromiso laboral de los docentes (Penttinen et al., 2020). Destaca el hallazgo de que obtienen puntuaciones más altas en el reconocimiento de la importancia y necesidad formativa emocional, quienes se encontraban en 3º curso y en el Doble Grado de EI y EP.

En definitiva, con el segundo y tercer estudio, extendemos la investigación nacional sobre los efectos positivos de la IE sobre el bienestar emocional docente (p.e., Mérida-López et al., 2020), recalcando la necesidad de incluir la formación en competencia emocional y afrontamiento resiliente como parte de la formación inicial y continua del profesorado.

De hecho, la IE ha sido considerada con frecuencia en los últimos años como una variable relevante para la práctica profesional en nuestro país, dado que parece disminuir los problemas de salud mental, así como favorece la atención a la diversidad, optimiza el desempeño laboral, y aumenta la autorrealización y la satisfacción con el trabajo realizado (p.e., Bisquerra et al., 2015; Cejudo y López-Delgado, 2017; Cejudo et al., 2015, 2016; Martínez-Saura et al., 2022; Puertas et al., 2018, 2019).

A su vez, a nivel internacional, la IE ha sido identificada, recientemente, como una de las características psicológicas clave de los docentes sobre las que convendría articular actividades de desarrollo profesional por sus potenciales beneficios e implicaciones educativas (Bardach et al., 2022). Nuestros resultados constituyen nuevas evidencias en favor de esta conclusión.

## 8.2. Conclusiones Generales y Específicas

### 8.2.1. Conclusión General Estudio 1

**OBJETIVO GENERAL 1.-** Conocer la situación de los docentes en ejercicio y formación de Educación Infantil (EI) y Primaria (EP) de la Región de Murcia respecto a su IE rasgo y Empatía Cognitiva y Afectiva.

#### *PRIMERA.*

El estudio 1 de la presente Tesis Doctoral se basa en una evaluación fiable y válida de dos variables relacionadas con la salud (IE rasgo y Empatía) en una muestra representativa de los profesionales de la Educación (en ejercicio y formación) de la Región de Murcia.

### 8.2.2. Conclusiones Específicas Estudio 1

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 1.-** Describir los meta-estados de ánimo y facetas empáticas de docentes y estudiantes de Educación Infantil y Primaria.

#### *SEGUNDA.*

En meta-estados de ánimo, tanto docentes como estudiantes exhiben una “moderada Atención Emocional”, o adecuada percepción de habilidad a la hora de prestar atención a los sentimientos, mientras que en Claridad y Reparación, aunque tanto docentes como estudiantes vuelven a encuadrarse dentro de los parámetros óptimos, los estudiantes se sitúan en la puntuación limítrofe en Claridad. Los docentes puntúan más cerca del plano “excelente” en Claridad y Reparación. De este modo, se entiende que estos tienen una percepción de sus emociones muy buena, lo cual conduce a capacidades de adaptación y flexibilidad, factores de potencial impacto en el éxito

académico y laboral.

En las facetas empáticas, los docentes tienen puntuaciones más elevadas que los estudiantes, tanto en Empatía global como en la mayoría de las facetas del TECA; especialmente, resaltan en compartir las emociones positivas del otro (Alegría empática). Sin embargo, los estudiantes obtienen mayores puntuaciones, con respecto a los docentes, en la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas (Comprensión emocional).

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 2.-** Estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en meta-estados de ánimo y facetas empáticas entre docentes y estudiantes de Educación Infantil y Primaria.

#### ***TERCERA.***

Existieron diferencias significativas en los meta-estados Claridad y Reparación, así como en las facetas empáticas Adopción de perspectivas y Alegría empática; obteniendo puntuaciones más altas los docentes que los estudiantes en cada una de ellas.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 3.-** Analizar la correlación entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas.

#### ***CUARTA.***

Todas las correlaciones significativas entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas fueron positivas: la mayoría mostró un tamaño del efecto pequeño, medio o muy grande, lo que avala su convergencia y por tanto su combinación como indicadores de competencia emocional. Destacan especialmente las relaciones entre Atención con Estrés empático y las de Reparación con Adopción de perspectivas y Alegría empática.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 4.-** Estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de competencia emocional en función del sexo, la especialidad y la formación emocional previa en estudiantes.

#### ***QUINTA.***

No se perciben diferencias estadísticamente significativas en ningún meta-estado de ánimo en función del sexo o especialidad. No obstante, el subgrupo de mujeres mostró un promedio ligeramente superior en Atención, aunque sin alcanzar la significación estadística.

Se evidencian diferencias significativas en Claridad y Reparación según la formación emocional recibida en otros títulos; así como en Claridad cuando la formación emocional fue recibida en cursos; puntuando más alto en ambos casos aquellos que sí recibieron entrenamiento emocional.

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global de Empatía, sus dos facetas afectivas y en Adopción de Perspectivas según el sexo; siendo las mujeres las que obtienen puntuaciones más altas.

También existen esas diferencias en Empatía según la especialidad en la puntuación global de Empatía y sus dos facetas empáticas afectivas; siendo los estudiantes de Infantil los que obtienen puntuaciones mayores.

También se revela que existen diferencias significativas en Alegría empática según la formación emocional recibida en otros títulos; así como en la puntuación global de Empatía, las facetas Adopción de perspectivas, Alegría y Estrés empático en función a la formación emocional recibida en cursos. En ambos casos, obtienen puntuaciones mayores los estudiantes que recibieron formación.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 5.-** Explorar la correspondencia entre el percentil de Empatía y el percentil de los meta-estados de ánimo en docentes y estudiantes.

### ***SEXTA.***

Respecto a los participantes de la muestra total de docentes y estudiantes que se consideraron población de riesgo (hipersensibilidad empática e hiposensibilidad empática), fueron los estudiantes lo que obtuvieron un percentil más alto en Atención emocional con respecto a los docentes, lo cual se considera negativo ya que obtener puntuaciones altas en Atención, supone sospecha de menor IE, en especial si el nivel de reparación/regulación es bajo.

También es imprescindible destacar que tanto docentes como estudiantes que se encuadran en el percentil de Empatía alta puntuaron dentro de los niveles de “adecuada Atención, Claridad y Reparación”. Obtuvieron un perfil de mejores puntuaciones los docentes, especialmente en Claridad y Reparación. Nótese que los docentes con alta Empatía mostraron un nivel de Atención emocional más moderado que los estudiantes, lo cual podría interpretarse como indicio de un perfil emocionalmente más inteligente, dado que la dimensión de Atención emocional presenta una relación de U invertida con el ajuste psicológico, y pasado cierto umbral demasiada atención a las emociones puede ser más bien un problema que una ventaja personal.

### **8.2.3. Conclusión General Estudio 2**

**OBJETIVO GENERAL 2.-** Estudiar el perfil de IE rasgo y las emociones propias de los docentes de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, así como analizar su opinión sobre la importancia de la formación en competencias emocionales para ofrecer una docencia de calidad. Contextualizando el estudio en el momento de pandemia provocado por la COVID-19, en el que se analizaran los cambios emocionales vividos por los maestros.

**SÉPTIMA.**

El Estudio 2 de la presente Tesis Doctoral se basa en una evaluación fiable y válida que relaciona la variable de IE rasgo, las emociones y estados de ánimo del docente, así como la importancia conferida por los maestros a determinadas características personales que se consideran óptimas para el desempeño del trabajo del profesorado. Todo ello en una muestra representativa de maestros y maestras en ejercicio de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, que se encontraban viviendo el periodo de confinamiento provocado por la COVID-19.

**8.2.4. Conclusiones Específicas Estudio 2**

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 1.-** Analizar la opinión de maestros en ejercicio sobre la importancia de diferentes dimensiones de la IE para ser un docente altamente competente.

**OCTAVA.**

Los docentes de la muestra consideran que las características personales más importantes para el óptimo desempeño del trabajo del profesorado, es decir, para ser un/a docente altamente competente son la empatía, la automotivación, las habilidades de relación y la percepción emocional propia; mientras que consideran menos prioritarias la gestión del estrés, la autoestima, la gestión emocional de los demás y la regulación emocional propia.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 2.-** Estudiar si existen diferencias significativas en relación con la importancia de las dimensiones de la IE que puedan existir entre los maestros en función de la etapa educativa, del sexo, del perfil de IE rasgo, de la antigüedad, del desempeño de cargos directivos, de la realización de cursos de formación emocional y de la recepción de formación emocional en el título académico.

**NOVENA.**

No se perciben diferencias estadísticamente significativas en ningún factor sobre la Importancia de la IE para el desempeño docente, en función de la etapa educativa.

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en el factor Bienestar, según el sexo; siendo los maestros lo que obtienen una puntuación mayor.

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en todos los factores sobre la Importancia de la IE para el desempeño docente, en función del perfil de IE rasgo de los docentes. Aquellos con un perfil alto son los que obtienen puntuaciones más altas en todos ellos.

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en los factores Sociabilidad y Emocionalidad, según la antigüedad profesional docente; siendo los maestros que menos años llevan ejerciendo los que puntúan más alto.

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los factores Autocontrol, Bienestar y Sociabilidad, según el desempeño de cargos directivos; siendo aquellos que sí los desempeñaron lo que obtienen puntuaciones más altas.

Se perciben diferencias estadísticamente significativas en los factores facetas auxiliares, sociabilidad y emocionalidad, en función a la recepción de formación emocional en cursos; así como en el factor bienestar según si la formación la recibieron en la titulación académica universitaria; puntuando más alto en ambos casos los docentes que sí recibieron entrenamiento en educación emocional.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 3.-** Estudiar si existen diferencias significativas en las emociones del docente en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo).

**DÉCIMA.**

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en las emociones del maestro Alegría y Miedo; obteniendo puntuaciones más elevadas en Alegría los que tiene un perfil competencial emocional más alto; mientras que los que tienen un perfil



competencial emocional más bajo, destacan en la emoción del Miedo.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 4.-** Analizar la convergencia (correlación) entre IE rasgo y estados de ánimo de docentes.

#### ***UNDÉCIMA.***

Todas las correlaciones significativas negativas entre IE rasgo y los estados de ánimo de los docentes (vividos durante el confinamiento) se encuentran con aquellos estados que tienen cierta connotación negativa: nerviosismo, tristeza, cansancio y estado malhumorado; siendo este última, la relación que más destaca.

Mientras que se obtienen correlaciones significativas positivas entre IE rasgo y los estados de ánimo enérgico y considera con los demás (que poseen connotaciones positivas). La mayoría mostró un tamaño del efecto pequeño y medio.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 5.-** Estudiar si existen diferencias significativas en los estados de ánimo de docentes en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo) y del sexo.

#### ***DUODÉCIMA.***

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en todos los estados de ánimo de los docentes vividos durante el confinamiento en función del perfil de IE rasgo; puntuando más elevado en los estados: nervioso, triste, malhumorado y cansado, los que tenían un perfil de IE rasgo bajo. Mientras que los que tenían un perfil de IE rasgo alto, sobresalieron en los estados: enérgico y considerado con los demás.

Se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en el estado de ánimo nervioso en función del sexo, puntuando más alto las mujeres.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 6.-** Analizar la correlación entre las emociones del docente, su IE rasgo y la importancia conferida a la IE para el desempeño docente.

#### ***DÉCIMO TERCERA.***

Las correlaciones significativas negativas se encontraron entre: IE rasgo y miedo; Bienestar emocional, enfado y miedo; Facetas Auxiliares y miedo. Mientras que las correlaciones significativas positivas se hallaron entre: IE rasgo, todos los factores de la EIEDD y alegría; así como entre Bienestar emocional y todos los factores de la EIEDD. La mayoría mostró un tamaño del efecto pequeño y medio.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 7.-** Analizar las interacciones entre el perfil emocional de los docentes y la importancia conferida a la formación en IE en base a modelos de regresión.

#### ***DÉCIMO CUARTA.***

La relación estudiada expone que conforme los docentes tienen un perfil de IE rasgo más alto y/o experimentan más alegría y menos enfado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son más conscientes de la importancia de algunas de las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para ser un maestro altamente competente. Por lo que no se puede asumir que cualquier maestro o maestra vaya a reconocer la importancia de estar formado en IE, ya que esto dependerá de su perfil de IE rasgo (alto vs. bajo) y de las emociones que profesorado siente en determinadas situaciones o contextos de su práctica docente.

### **8.2.5. Conclusión General Estudio 3**

**OBJETIVO GENERAL 3.-** Investigar sobre el perfil competencial emocional

de los estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil (EI), Primaria (EP) y doble Grado (EI y EP) de la Región de Murcia; así como analizar la necesidad, importancia y presencialidad de competencias socioemocionales que consideran los estudiantes primordiales para formar un docente altamente competente en su ejercicio profesional.

#### ***DÉCIMO QUINTA.***

El Estudio 3 de la presente Tesis Doctoral se basa en una evaluación fiable y válida que relaciona la variable competencia emocional (IE rasgo y empatía) y la importancia y necesidades formativas en Educación Emocional conferida por los futuros maestros. Todo ello en una muestra representativa de estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil (EI), Primaria (EP) y doble Grado (EI y EP) de la Región de Murcia, que se encontraban viviendo el periodo de confinamiento provocado por la COVID-19.

### **8.2.6. Conclusiones Específicas Estudio 3**

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 1.-** Valorar la presencia de competencias emocionales en la formación reglada universitaria.

#### ***DÉCIMO SEXTA.***

Según los estudiantes existe una presencia media de formación reglada en cada una de las tres áreas (Competencia Emocional Interpersonal, Intrapersonal y Complementarias). Creen que existe mayor formación en Competencias Emocionales Interpersonales y demandan mayor presencia formativa a las competencias: regulación de nuestras emociones, gestión del estrés y control de la impulsividad.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 2.-** Analizar si existen diferencias significativas

en importancia y necesidades formativas en Educación Emocional.

### ***DÉCIMO SÉPTIMA.***

Las Competencias Emocionales Interpersonales son las consideradas más importantes a nivel formativo por la muestra de estudiantes; destacando principalmente el entrenamiento en Empatía y resolución de conflictos. Mientras que, las Competencias Emocionales Intrapersonales son las menos valoradas como importantes.

Sin embargo, las Competencias Emocionales Intrapersonales son las que los estudiantes demandan con mayor necesidad formativa. Más concretamente, las competencias de regulación de las emociones propias.

Se apreciaron diferencias en todos los factores y facetas, en cuanto a la opinión de los estudiantes sobre la Importancia y Necesidad formativa en Educación Emocional; obteniendo en todos ellos mayor puntuación en Importancia. Esto implica que los futuros maestros son sensibles a la importancia de la formación en estas competencias emocionales para el óptimo desempeño docente y menos responsables respecto a la necesidad de contar con una mejor formación.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 3.-** Estudiar si existen diferencias significativas en importancia y necesidades formativas en Educación Emocional, en función del Grado universitario.

### ***DÉCIMO OCTAVA.***

Se apreciaron diferencias significativas en la consideración de la Importancia formativa en Educación emocional en las Competencias emocionales Interpersonales y Complementarias; obteniendo puntuaciones más altas los estudiantes del Doble Grado (Educación Infantil y Primaria). Las diferencias halladas tras realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los tres grupos de estudiantes eran entre los

estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado; y entre los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado.

No se apreciaron diferencias significativas en la consideración de la Necesidad formativa en Educación emocional en función del Grado universitario.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 4.-** Estudiar si existen diferencias significativas en importancia y necesidades formativas en Educación Emocional, en función del curso.

#### ***DÉCIMO NOVENA.***

Se apreciaron diferencias significativas en la consideración de la Importancia formativa en Educación emocional en las Competencias emocionales Interpersonales y Complementarias; obteniendo puntuaciones más altas los estudiantes de 3º curso. Las diferencias halladas tras realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los 4 grupos de estudiantes eran entre los estudiantes de 2º curso versus los estudiantes de 3º curso.

No se apreciaron diferencias significativas en la consideración de la Necesidad formativa en Educación emocional en función del curso universitario.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 5.-** Estudiar si existen diferencias significativas en los estados de ánimo de los estudiantes en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo) y del sexo.

#### ***VIGÉSIMA.***

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en el estado de ánimo enérgico de los futuros docentes en función del perfil de IE rasgo; obteniendo puntuaciones más altas los que tenían un perfil de IE rasgo alto y los hombres.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO 6.-** Analizar las interacciones entre el perfil emocional-empático de los estudiantes y la importancia y necesidades formativas en Educación Emocional en base a modelos de regresión.

#### ***VIGÉSIMA PRIMERA.***

La relación estudiada expone que conforme los estudiantes tienen mayor nivel de competencia emocional (sea global o solo empática), son más conscientes o sensibles de la Importancia y Necesidad de la educación emocional como parte de su formación como futuros docentes. Por lo que no se puede asumir que cualquier futuro docente vaya a reconocer la importancia y necesidad de estar formado en estas competencias, ya que esto dependerá de su perfil de competencia emocional (alto vs. bajo).

### **8.3. General and Specific Conclusions**

#### **8.3.1. General Conclusion Study 1**

**GENERAL AIM 1.-** To find out the situation of pre-service and in-service teachers of Preschool and Elementary Education of the Region of Murcia with regard to their trait EI and Cognitive and Affective Empathy.

#### ***FIRST.***

Study 1 of this Doctoral Thesis is based on a reliable and valid assessment of two health-related variables (trait EI and Empathy) in a representative sample of Education professionals (pre-service and in-service teachers) of the Region of Murcia.

#### **8.3.2. Specific Conclusions Study 1**

- **SPECIFIC AIM 1.-** To describe the meta-state of mind and empathic facets

of pre-service and in-service teachers of Preschool and Elementary Education.

### ***SECOND.***

In meta-state of mind, both pre-service and in-service teachers exhibit "moderate Emotional Attention", or adequate perceived ability to pay attention to feelings, while in Clarity and Repair, although both pre-service and in-service teachers again fall within the optimal parameters, pre-service teachers score borderline in Clarity. In-service teachers score closer to the "excellent" level in Clarity and Repair. Thus, it is understood that they have a very good perception of their emotions, which leads to adaptability and flexibility, factors of potential impact on academic and work success.

In the empathic facets, in-service teachers have higher scores than pre-service teachers both in Global Empathy and in most of the TECA facets; especially, they excel in sharing positive emotions of the other (Empathic Joy). However, pre-service teachers score higher than in-service teachers on the ability to recognise and understand other people's emotional states, intentions and impressions (Emotional understanding).

- **SPECIFIC AIM 2.-** To study the statistically significant differences in meta-state of mind and empathic facets between pre-service and in-service teachers of Preschool and Elementary Education.

### ***THIRD.***

There were significant differences in the meta-states Clarity and Reparation, as well as in the empathic facets Perspective-taking and Empathic Joy, being in-service teachers who obtained higher scores in all the factors.

- **SPECIFIC AIM 3.-** To analyse the correlation between meta-state of mind and empathic facets.

***FOURTH.***

All significant correlations between meta-moods and empathic facets were positive: most showed small, medium or very large effect sizes, which supports their convergence and thus their combination as indicators of emotional competence. Particularly noteworthy are the relationships between Attention with Empathic Stress and Repair with Perspective Taking and Empathic Joy.

- **SPECIFIC AIM 4.-** To study whether there are statistically significant differences in the level of emotional competence according to gender, specialty and previous emotional training in students.

***FIFTH.***

There were no statistically significant differences in any of the meta-moods according to gender or speciality. However, the female subgroup showed a slightly higher average in Attention, although without reaching statistical significance.

Significant differences are evident in Clarity and Reparation according to the emotional training received in other degrees; as well as in Clarity when the emotional training was received in courses; students who received emotional training in both cases obtained higher scores.

Statistically significant differences are evident in the global score of Empathy, in its two affective facets and in Adoption of Perspectives according to sex; being women who obtained the highest scores.

There are also such differences in Empathy according to speciality in the global score of Empathy score and in its two affective empathic facets, being pre-service teachers of Preschool Education who obtained higher scores.

It is also revealed that there are significant differences in Empathic Joy according to the emotional training received in other degrees; as well as in the global score of Empathy, the facets Perspective Adoption, Joy and Empathic Stress according to the



emotional training received in courses. In both cases, pre-service teachers who received training obtained higher scores.

- **SPECIFIC AIM 5.-** To explore the correspondence between percentile levels of Empathy and percentile levels of meta-state of mind in pre-service and in-service teachers.

### *SIXTH.*

With respect to the participants of the total sample of in pre-service and in-service teachers who were considered to be at risk (empathic hypersensitivity and empathic hyposensitivity), it was pre-service who obtained a higher percentile in Emotional Attention than in-service teachers, which it is considered to be negative because of obtaining high scores in Attention implies lower EI.

It is also worth noting that both pre-service and in-service teachers who fit in the high Empathy percentile scored within the "Adequate Attention, Clarity and Reparation" levels. In-service teachers got better scores, especially in Clarity and Reparation. Note that in-service teachers with high Empathy showed more moderate level of Emotional Attention than pre-service teachers, this could be interpreted as an indication of a more emotionally intelligent profile; because of the Emotional Attention dimension has an inverted U relationship with psychological adjustment; besides, too much attention to emotions may be more of a problem than a personal advantage.

### **8.3.3. General Conclusion Study 2**

**GENERAL AIM 2.-** To study the trait EI profile and the emotions of in-service teachers of Preschool and Elementary Education belonging to the Region of Murcia; as well as to analyse their opinion on the relevance of training in emotional competences in order to offer quality teaching. The study is contextualized at the time

of the pandemic caused by COVID-19, in which the emotional changes experienced by in-service teachers will be analysed.

#### ***SEVENTH.***

Study 2 of this Doctoral Thesis is based on a reliable and valid assessment that relates the trait EI variable, the teacher's emotions and moods, as well as the importance given by in-service teachers to certain personal characteristics which are considered optimal for the performance of the teacher's job. All this in a representative sample of in-service teachers of Preschool and Elementary Education in the Region of Murcia, who were experiencing the period of confinement caused by COVID-19.

#### **8.3.4. Specific Conclusions Study 2**

- **SPECIFIC AIM 1.-** To analyse the opinion of in-service teachers on the importance of different dimensions of EI in order to be a highly competent teacher.

#### ***EIGHTH.***

In-service teachers of the sample consider that the most important personal characteristics for optimal teacher performance are empathy, self-motivation, relational skills and emotional self-perception; while they consider stress management, self-esteem, emotional management of others and emotional self-regulation to be less important.

- **SPECIFIC AIM 2.-** To study whether there are significant differences in relation to the importance of EI dimensions considered by in-service teachers according to educational stage, gender, trait EI profile, seniority, holding management positions, taking emotional training courses and receiving emotional training in the academic degree.

***NINTH.***

No statistically significant differences were found in any factor on the Importance of EI for teacher performance, according to the educational stage.

Statistically significant differences were observed in the Well-being factor according to gender, being teachers men who obtained higher scores.

Statistically significant differences were found in all the factors on the Importance of EI for teacher performance, according to the trait EI profile of in-service teachers. Those who has a high EI profile were who obtained higher scores in all of them.

Statistically significant differences were observed in the Sociability and Emotionality factors, according to the length of teaching service, being teachers who have been teaching for the least number of years who obtained higher scores.

Statistically significant differences can be seen in the factors Self-control, Well-being and Sociability, according to the holding of management positions, being teachers who hold management positions which obtaining higher scores.

Statistically significant differences are perceived in the factors Auxiliary facets, Sociability and Emotionality, according to emotional training received in courses; as well as in the Well-being factor according to emotional training received in their university degree; in both cases, teachers who received emotional training have higher scores.

- **SPECIFIC AIM 3.-** To study whether there are significant differences in teacher emotions according to the trait EI profile (high vs. low).

***TENTH.***

Statistically significant differences are evident in Joy and Fear teacher's emotions; being teachers with a higher emotional profile who obtain higher scores in Joy, while teachers with a lower emotional profile who obtain higher scores in Fear.

- **SPECIFIC AIM 4.-** To analyse the convergence (correlation) between trait EI and teacher mood states..

#### *ELEVENTH.*

All significant negative correlations between trait EI and teachers' moods (experienced during confinement) are found with those states that have a certain negative connotation: nervousness, sadness, tiredness and moodiness; the latter being the relationship that stands out the most.

Significant positive correlations are found between trait EI and energetic moods and considerate of others (which have positive connotations). Most of them showed small to medium effect sizes.

- **SPECIFIC AIM 5.-** To study whether there are significant differences in the mood states of teachers according to the trait EI profile (high vs. low) and gender.

#### *TWELFTH.*

Statistically significant differences were observed in all teachers' mood states experienced during confinement according to trait EI profile; being teachers with low trait EI profile scored higher in the states: nervous, sad, grumpy and tired. While teachers with high trait EI profile excelled in the states: energetic and considerate of others.

Statistically significant differences were found in nervous mood according to gender, being females who scoring higher.

- **SPECIFIC AIM 6.-** To analyse the correlation between teachers', trait EI and the importance attributed to EI for teacher performance.

***THIRTEENTH.***

Significant negative correlations were found between: Trait EI and fear; Emotional well-being, Anger and Fear; Auxiliary Facets and fear. While positive significant correlations were found between: Trait EI, all EIEDD factors and Joy; as well as between Emotional Well-being and all EIEDD factors. Most of them showed small to medium effect sizes.

- **SPECIFIC AIM 7.-** To analyse the interactions between the emotional profile of teachers and the importance given to EI training on the basis of regression models.

***FOURTEENTH.***

The relationship studied shows that as teachers have a higher trait EI profile and/or experience more Joy and less Anger in the teaching-learning process, they are more aware of the importance of some of the EI' dimensions. Therefore, it cannot be assumed that any teacher will recognise the importance of being trained in EI, it will depend on their trait EI profile (high vs. low) and teachers' emotions they feel in certain contexts of their teaching practice.

**8.3.5. General Conclusion Study 3**

**GENERAL AIM 3.-** To investigate the emotional competence profile of university students of Preschool Education, Elementary Education and double degree in Preschool and Elementary Education in the Region of Murcia; as well as to analyse the need, importance and presence of socioemotional competences that students consider essential to train a highly competent teacher in their professional practice.

***FIFTEENTH.***

Study 3 of this doctoral thesis is based on a reliable and valid assessment that relates the variable emotional competence (trait EI and empathy) and the relevance and training needs in Emotional Education conferred by pre-service teachers. This was carried out on a representative sample of university students of Preschool Education, Elementary Education and double degree in Preschool and Elementary Education in the Region of Murcia, who were experiencing the period of confinement caused by COVID-19.

**8.3.6. Specific Conclusions Study 3**

- **SPECIFIC AIM 1.-** To assess the presence of emotional competences in university training.

***SIXTEENTH.***

According to the students, there is an average presence of formal training in each of the three areas (Interpersonal, Intrapersonal and Complementary Emotional Competences). They believe that there is more training in Interpersonal Emotional Competences and they demand more training in the following competences: regulating our emotions, stress management and control of impulsivity.

- **SPECIFIC AIM 2.-** To analyse whether there are significant differences in relevance and training needs in Emotional Education.

***SEVENTEENTH.***

Interpersonal Emotional Competences are considered the most important at a formative level by the sample of students; mainly highlighting training in Empathy and conflict resolution. Intrapersonal Emotional Competences are the least valued as important.

However, the Intrapersonal Emotional Competences are which students demand the greatest need for training. More specifically, they demand training in competences of regulating one's own emotions.

Differences were observed in all the factors and facets, in terms of the students' opinion on the Importance and Need for training in Emotional Education; getting higher score in Importance in all of them. This implies that pre-service teachers are sensitive to the importance of training in these emotional competences for optimal teaching performance and less responsible with regard to the need for better training.

- **SPECIFIC AIM 3.-** To study whether there are significant differences in importance and training needs in Emotional Education, according to university degree.

#### ***EIGHTEENTH.***

Significant differences were observed in the consideration of the Importance of training in Emotional Education in Interpersonal and Complementary Emotional Competences; being students of the double degree in Preschool and Elementary Education who obtained higher scores. Differences found after carrying out simple comparisons (two to two) between the three groups of students were between Preschool Education pre-service teachers versus double degree pre-service teachers; and between Elementary Education pre-service teachers versus double degree pre-service teachers.

No significant differences were observed in the consideration of training needs in emotional education according to university degree.

- **SPECIFIC AIM 4.-** To study whether there are significant differences in importance and training needs in Emotional Education, according to the course.

***NINETEENTH.***

Significant differences were found in the consideration of the Importance of training in Emotional Education in Interpersonal and Complementary Emotional Competences; being students of the 3rd year who obtained higher scores. Differences found after simple comparisons (two to two) between the 4 groups of students were between 2nd year students versus 3rd year students.

There were no significant differences in the consideration of training needs in emotional education according to the university course.

- **SPECIFIC AIM 5.-** To study whether there are significant differences in students' mood states according to trait EI profile (high vs. low) and gender.

***TWENTIETH.***

Statistically significant differences were observed in the energetic mood of pre-service teachers according to their trait EI profile, being pre-service teachers with a high trait EI profile and males who obtained higher scores.

- **SPECIFIC AIM 6.-** To analyse the interactions between the emotional-empathic profile of students and the importance and training needs in Emotional Education based on regression models.

***TWENTY-FIRST.***

The relationship studied shows that as students have a higher level of emotional competence (whether global or just empathic), they are more aware or sensitive to the importance and necessity of emotional education as part of their training as pre-service teachers. Therefore, it cannot be assumed that any future teacher will recognise the importance and necessity of being trained in these competences, as this will depend on their emotional competence profile (high vs. low).



## 8.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación<sup>7</sup>

### 8.4.1. Limitaciones Estudio 1

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, cabe destacar que se focalizan principalmente en el tamaño muestral, en emplear un solo instrumento de evaluación de la IE, que constituye únicamente una operacionalización parcial del constructo IE rasgo (Matthews et al., 2015), así como en utilizar exclusivamente medidas de autoinforme.

Por tanto, se sugiere para futuros estudios aumentar el tamaño muestral, por un lado; y por otro, no hacer depender la caracterización de la competencia emocional únicamente de instrumentos de autoinforme. En futuras investigaciones sería deseable que se incorporasen medidas objetivas de IE, conocidas como medidas de IE capacidad, lo que supondría una complementariedad a las medidas de IE rasgo, y, por ende, una evaluación integral de la competencia emocional (Rodrigo-Ruiz et al., 2019). De hecho, en relación con el instrumento utilizado en el estudio para medir la IE rasgo, es decir, el TMMS-24, se conoce que este no garantiza siempre el principio de representatividad (López-Aristregui, 2013). Sin embargo, fue escogido por su forma, rapidez, facilidad de administración y por ser el más empleado en los estudios de medida de IE en España y Latinoamérica (Marco, 2018).

Asimismo, la evaluación de la Empatía podría integrar medidas objetivas, como el Test de los Ojos (Vellante et al., 2013). Es importante considerar que las medidas objetivas o de máximo rendimiento, como las referidas, constituyen un mayor consumo de recursos (temporales y económicos) que reduce sus probabilidades de utilización en la investigación educativa.

---

<sup>7</sup> Parte de este apartado (Limitaciones estudio 1 y 2) se encuentran en los artículos publicado y aceptado:

Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>

Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (en prensa). Inteligencia emocional rasgo como amortiguador del estado de ánimo en docentes de educación infantil y primaria durante el impacto de la COVID-19. *Anales de Psicología*.

Esta convergencia moderada entre las facetas de Empatía y meta-estados refuerza la idea de cierto grado de varianza compartida que quizás convendría explorar en un futuro (estudio 2 y 3) con instrumentos comprensivos de IE, como podría ser el TEIQue, al que se considera el patrón oro en la evaluación global de la competencia emocional (O'Connor et al., 2019; Pérez-González et al., 2020).

#### **8.4.2. Limitaciones Estudio 2 y 3**

La principal limitación es que nuestro muestreo no ha sido aleatorio, si bien el tamaño muestral se considera apropiado para este tipo de investigación exploratoria. No obstante, el tamaño muestral del estudio 2 (docentes en ejercicio) es superior al del estudio 3 (docentes en formación). Además, otra expuesta restricción respecto a las muestras (docentes en ejercicio y formación) es la escasa variabilidad del género; puesto que la mayoría de los docentes y estudiantes son mujeres, debido a la alta representatividad del sexo femenino en este tipo de Grados universitarios y entorno laboral.

Cabe señalar que otra limitación de la investigación ha sido no haber usado el instrumento POMS completo, sino únicamente 6 de sus ítems, lo que impide evaluar la fiabilidad de la medida del estado de ánimo, si bien la utilización de una escala tipo Likert de 5 puntos para cada ítem garantiza una cierta variabilidad potencial de los datos de respuesta. En cualquier caso, si existen condiciones favorables para un examen algo más detenido de las experiencias afectivas docentes, en el futuro sería interesante poder replicar las relaciones entre IE rasgo y estado de ánimo en docentes, mediante el uso de escalas completas de emociones discretas, tales como la versión completa del POMS, o bien de escalas específicas para población docente como las Teachers Emotions Scales (TES) de Frenzel et al. (2016). En este caso, para suplir parcialmente esta carencia, apostamos por emplear el Teacher Emotion Inventory (TEI) de Chen (2016), siendo esta una de las grandes aportaciones del presente trabajo, en cuanto al diseño y configuración del más adecuado perfil emocional docente.

Asimismo, convendría en futuras investigaciones procurar la complementariedad

de instrumentos, puesto que enriquecería el objeto de investigación. Finalmente, cabe sugerir que en próximos estudios en esta línea se incorpore también una perspectiva cualitativa, que permita profundizar en la comprensión, en mayor profundidad, acerca de las necesidades percibidas de formación, de las vivencias cotidianas en su práctica docente, así como de las interpretaciones de los propios profesionales docentes sobre qué factores profesionales, políticos y sociales condicionan su adaptación psicosocial (Schutz et al., 2020).

Otra de las grandes limitaciones de esta investigación, que atañe tanto al estudio 2 como al 3, es que ambos son estudios muy circunstanciales, por lo que la información recogida pertenece a un momento concreto y excepcional en el tiempo (al primer periodo de confinamiento). Esto implica que los perfiles emocionales y estados anímicos de los docentes (en ejercicio y en formación) se vean muy condicionados por dicho momento temporal. Por lo tanto, se aconseja realizar una investigación longitudinal para comprender mejor estos perfiles de competencias.

Otra limitación es que no podemos determinar con exactitud la formación previa que han recibido tanto los profesores actualmente en activo (en cursos de educación emocional y/o titulaciones académicas) como los profesores que han recibido formación previa tanto de los profesores actualmente en activo (en cursos de educación emocional y/o titulaciones académicas) como de los estudiantes universitarios. Esto demanda seguir ahondando en conocer y mejorar la formación emocional inicial y permanente que reciben los actuales maestros, debido a los grandes beneficios que implica estar formado emocionalmente, para así mejorar sus perfiles emocionales y en consecuencia, su salud, bienestar y calidad educativa.

#### **8.4.3. Futuras líneas de investigación e implicaciones**

En este sentido, como línea futura de investigación, aparte de suplir con las expuestas carencias, se pretende apostar por la promoción de programas de educación emocional para docentes, puesto que, tal y como hemos estudiado, existe una carencia evidente de investigación evaluativa sobre estos. Estudios que testifican dicha laguna

investigadora y formativa son por ejemplos los de Becker et al. (2014), Pérez-Escoda et al. (2013) y Kotsou et al. (2018), los cuales apuntan la necesidad de investigación adicional en estos campos debido al reducido número de estudios relacionados con la eficacia docente. Del mismo modo, sería preciso seguir indagando en futuras investigaciones para que, no solo se pretenda mejorar la competencia emocional de los docentes a través de programas de educación emocional, sino también, hacer que estos programas o intervenciones formativas incluyan estrategias educativas prácticas para potenciar las competencias emocionales de su alumnado (Cejudo y López-Delgado, 2017).

En segundo lugar, respecto a la transferencia que acarrea esta investigación encontramos, a grandes rasgos, la prevención y promoción de la salud emocional laboral de los docentes en ejercicio y formación la Región de Murcia. Para lo que se ha hecho (a través de tres estudios complementarios), un acercamiento hacia el conocimiento de aquellos recursos protectores y estrategias prácticas, que puedan mejorar en general, la calidad educativa actual y particularmente, el bienestar emocional del profesorado de nuestros centros.

No obstante, este trabajo exploratorio debe complementarse con estudios cualitativos, para conocer en tiempo real y en profundidad lo que piensan sobre las necesidades emocionales, cómo las abordan en su trabajo diario y qué métodos o recursos creen que podrían mejorar sus prácticas de trabajo en el aula, recursos que creen que podrían ayudarles a actuar con mayor eficacia en sus aulas, así como su bienestar, para evitar el *Burnout*.

Además, en este contexto de estudio que parte de una metodología mixta de investigación, sería interesante, una vez identificados los docentes en ejercicio que poseen perfiles más altos y más bajos de IE, desplazarnos a los entornos escolares, para que, a través de un estudio observacional, se pueda recoger cuáles son las características metodológicas que cada uno emplea en sus aulas diariamente.

Por último, y en conjunción con todo ello, podría iniciarse un proceso de investigación-acción que permitiera observar los cambios temporales asociados a la implantación de metodologías adecuadas de formación en educación emocional para

el profesorado. Proporcionando información valiosa sobre qué intervenciones son efectivas y cuáles no, o si los beneficios que se obtienen dependen de alguna característica del contexto. A su vez, sería preciso conocer los costes económicos y humanos de llevar a cabo estos programas de formación y si ciertamente compensan, respecto a las ganancias obtenidas desde el punto de vista organizacional y social.

## REFERENCIAS

- Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H. y Damasio, A. R. (1995). Fear and the human amygdala. *Journal of Neuroscience*, 15, 5879-5891. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.15-09-05879.1995>
- Adolphs, R. y Tranel, D. (1999). Intact recognition of emotional prosody following amygdala damage. *Neuropsychologia*, 37, 1285-1292. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(99\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(99)00023-8)
- Ahuja, K. K., Banerjee, D., Chaudhary, K. y Gidwani, C. (2021). Fear, xenophobia and collectivism as predictors of well-being during Coro-navirus disease 2019: An empirical study from India. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(1), 46-53. <https://doi.org/10.1177/0020764020936323>
- Alarcón, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Albani, A., Ambrosini, F., Mancini, G., Passini, S. y Biolcati, R. (2023). Trait Emotional Intelligence and Self-regulated Learning in University Students during the COVID-19 pandemic: the mediation role of Intolerance of Uncertainty and COVID-19 Perceived Stress. *Personality and Individual Differences*, 203. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111999>
- Alexander, K. L. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Humanities and Social Sciences*, 61, 33-67.
- Aliaga, F. M. y Suárez, J. M. (2008). La repercusión científica de una revista académica: análisis del caso de RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2), 1-11. <https://doi.org/10.7203/relieve.14.2.4188>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. y Pianta, R. (2013).

- Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>
- Álvarez-Botello, J., Torres-Velázquez, A. y Chaparro-Salinas, E. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1). 51-68. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.206881>
- Anaya, A. y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 541–556.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217–243.
- Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción Laboral del Profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un Estudio de Ámbito Nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121.
- Anaya, D., Pérez-González, J. C. y Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, (356), 607-629. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-053>
- Andrade, E., Arce, C., De Francisco, C., Torrado, J. y Garrido, J. (2013). Versión breve en español del cuestionario POMS para deportistas adultos y población general. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 95-102.
- Andreoni, J., Rao, J. M. y Trachtman, H. (2017). Avoiding the ask: A field experiment on altruism, empathy, and charitable giving. *Journal of Political Economy*, 125, 625–653. <http://dx.doi.org/10.1086/691703>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. y Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences

- in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Apps, M. A. J., Grima, L. L., Manohar, S. y Husain, M. (2015). The role of cognitive effort in subjective reward devaluation and risky decisionmaking. *Scientific Reports*, 5, 16880. <http://dx.doi.org/10.1038/srep16880>
- Aradilla, A. (2013). *Inteligencia Emocional y variables relacionadas con enfermería* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Archambault, I., Pagani, L. S. y Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1–9. <http://dx.doi.org/10.1016/>
- Argos, J. y Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y educación*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Arias, F. y González, M. E. (2009). Estrés, Agotamiento Profesional (burnout) y Salud en Profesores de Acuerdo a su Tipo de Contrato. *Ciencia y Trabajo*, 33, 172-176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.epsb>
- Arias-Gundín, O. y Vizoso, C. M. (2018) Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios sobre Educación*, 35, 409-427. <http://doi.10.15581/004.34.409-427>.
- Arís, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 829-848. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1324>
- Armengol, C. (2002). *El trabajo en equipo en centros educativos*. Praxis.
- Arteaga-Cedeño, W., Carbonero-Martín, M. A., Martín-Antón, L. y Molinero-González, P. (2022). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 9882.



<https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>

- Ashraf, H., Mansooreh, H. y Javad, D. (2017). EFL teachers' commitment to professional ethics and their emotional intelligence: A relationship study. *Cogent Education* 4, 1–9.
- Augusto, J., López, E., Aguilar, M. y Salguero, M. (2009). Predictive validity of perceived emotional intelligence on nursing students' self-concept. *Nurse Education Today*, 29(7), 801-808. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.04.004>
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction among University Teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. y Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37, 310–327. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.3.3>
- Austin, E. J., Evans, P., Magnus, B. y O'Hanlon, K. (2007). A preliminary study of empathy, emotional intelligence and examination performance in MBChB students. *Medical Education*, 41, 684-689. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02795.x>
- Avant, T.S., Gazelle, H. y Faldowski, R. (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child × environment model. *Developmental Psychology Journal*, 47(6), 1711-27. <https://doi.org/10.1037/a0024021>
- Bach, E. y Darder, P. (2004). *Des-educate*. Paidós.
- Badanes, L. Dmitriev, J. y Watamura, S. E. (2012). Understanding Cortisol Reactivity across the Day at Child Care: the Potential Buffering Role of Secure Attachments to Caregivers. *Early Child Research Quarterly*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.005>

- Báez, F., Zurita, F., Martínez, A. y Zagalaz, M. L. (2019). Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 201-216. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308801>
- Bain, A. (1859). *The Emotions and the Will*. Autónoma.
- Bain, K. (2004). *What the Best Collage Teachers Do*. Harvard University Press.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 141-155.
- Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Barlińska, J., Szuster, A. y Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 9(799). <https://dx.doi.org/10.3389%2Fpsyg.2018.00799>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Baron-Cohen, S. y Weelwright, S. (2004) The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2) 163-175. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J. y Sánchez-Cabrero, R. (2020).

- Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. <https://dx.doi.org/15581/004.38.59-78>
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectative*. Free Press. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930250310>
- Batista, M., Žigić-Antić, L., Žaja, O., Jakovina, T. y Begovac, I. (2018). Predictors of eating disorder risk in anorexia nervosa adolescents. *Acta Clinica Croatica*, 57, 399-410 <https://dx.doi.org/10.20471/acc.2018.57.03.01>
- Batson C. D. (1991) *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Lawrence Erlbaum.
- Batson, C. D., Lishner, D. A., Cook, J. y Sawyer, S. (2005). Similarity and nurturance: two possible sources of empathy for strangers. *Basic and Applied Social Psychology*, 27(1), 15-25. [https://doi.org/10.1207/s15324834basp2701\\_2](https://doi.org/10.1207/s15324834basp2701_2)
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Belkelman, S. (2004). Job satisfaction. *CQ Weekly*, 62(40), 2420-2423.
- Bell, G. B. y Hall, H. E. (1954). The relationship between leadership and empathy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(1), 156-157. <https://doi.org/10.1037/h0053927>
- Berg, C., Raminani, S., Greer, J., Harwood, M. y Safren, S. (2008). Participants' perspectives on cognitive-behavioral therapy for adherence and depression in HIV. *Psychotherapy Research*, 18(3), 271-280. <http://dx.doi.org/10.1080/10503300701561537>
- Berkovich, I., y Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A

- study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 316-335. <https://doi.org/10.1177/1741143215617947>
- Bernal, A. y Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Biglan, A., Mrazek, P. J., Carnine, D. y Flay, B. R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist Journal*, 58, 433-440. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.433>
- Binet, A. y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244. <https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675>
- Bird, C. M., Castelli, F., Malik, O., Frith, U. y Husain, M. (2004). The impact of extensive medial frontal lobe damage of Theory of Mind and cognition. *Brain: A Journal of Neurology*, 127(4), 914-928. <https://doi.org/10.1093/brain/awh108>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-4.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2016). *10 Ideas Clave. Educación Emocional*. Graó.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>

- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Björkqvist, G.V., Österman, K. y Kaukiainen, A. (2005). Social intelligence-empathy: Agression? *Agression and Violent Behavior*, 5(2), 191-200. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00029-9)
- Blair, R. J. R. (2005). Applying a cognitive neuroscience perspective to the disorder of psychopathy. *Development and Psychopathology*, 17(3), 865–891. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050418>
- Blair, R. J. R. (2013). Psychopathy: Cognitive and neural dysfunction. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 15(2), 181–190. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2013.15.2/rblair>
- Blanch-Hartigan, D. (2011). Measuring providers' verbal and nonverbal emotion recognition ability: reliability and validity of the patient emotion cue test (PECT). *Patient Education and Counseling*, 82, 370–376. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2010.11.017>
- Blanke, O., y Arzy, S. (2005). The out-of-body experience: disturbed selfprocessing at the temporo-parietal junction. *Neuroscientist*, 11, 16-24. <https://doi.org/10.1177/1073858404270885>
- Blázquez-Manzano, A., León-Mejía, A., Patino-Alonso, M. C. y Feu, S. (2022). Síndrome de burnout y apoyo social en maestros de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42. <https://doi.org/10.15581/004.42.004>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas.

- Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Botella, L., Longás, J. y Gómez, A. M. (2008). La construcción social del burnout en la profesión docente. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 21, 271-306.
- Bowden, R. G., Lanning, B. A., Pippin, G. R. y Tanner, J. F. (2003). Teachers' attitudes towards abstinence-only sex education curricula. *Education*, 123, 780.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Paidós.
- Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. En J. Ciarrochi, y J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1-27). Psychology Press.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C. y Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hughes, H. L. Thompson y J. B. Terrell (Eds.), *Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies* (pp. 329-358). Pfeiffer/John Wiley.
- Brackett, M., Palomera, R., Justyna Mojsa-Kaja, M., Reyes, M. y Salovey, P. (2011). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-17.
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N. y Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30(3) 219 – 236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>

- Branson, C. M. (2010). *Leading Educational Change Wisely*. Sense Publishers.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. y Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Brazelton, T. B. y Greenspan, S. I. (2009). *Las necesidades básicas de la infancia*. Graó.
- Brown, B. L. y Hedges, D. (2009). Use and misuse of quantitative methods: Data collection, calculation, and presentation. En D. M. Mertens y P. E. Ginsberg (Eds.), *The handbook of social research ethics*. Thousand Oaks.
- Buck, R. (2014). *Emoción: una síntesis biosocial (estudios sobre la emoción y la interacción social)*. Cambridge University Press.
- Bueno, C., Teruel, P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harpers & Row.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90027-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90027-M)
- Cabello, R. y Fernández, P. (2019). Emociones que educan. Programa INTEMO +. *Cuadernos de pedagogía*, 499, 112-118.
- Calderón, C. (2009). Assessing the Quality of qualitative health research: Criteria, process and writing. *Qualitative Social Research*, 10(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1294>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante

- las emociones de niñas y niños. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i1.13213>
- Callegari, C., Bertù, L., Lucano, M., Lelmini, M., Braggio, E. y Vender S. (2016). Evaluation of the burden management in a psychiatric day center: distress and recovery style. *Rivista di Psichiatria*, 51, 149–55. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S115657>
- Cameron, C. D. y Payne, B. K. (2011). Escaping affect: How motivated emotion regulation creates insensitivity to mass suffering. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021643>
- Cameron, C. D., Harris, L. T. y Payne, B. K. (2016). The emotional cost of humanity: Anticipated exhaustion motivates dehumanization of stigmatized targets. *Social Psychological and Personality Science*, 7, 105–112. <http://dx.doi.org/10.1177/1948550615604453>
- Cameron, C. D., Hutcherson, C. A., Ferguson, A. M., Scheffer, J. A., Hadjiandreou, E. y Inzlicht, M. (2019). Empathy Is Hard Work: People Choose to Avoid Empathy Because of Its Cognitive Costs. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(6), 962–976. <http://dx.doi.org/10.1037/xge0000595>
- Cantero, M. P., Miñano, P. y Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes en distintas titulaciones de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 493-504.
- Caplan, G. (1974). *Support Systems and community mental health: Lectures on concept development*. Behavioral Publications.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138–170. <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. y Meyer, K. A. (1999). Why are Girls Less



- Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40(9/10), 711-729. <https://doi.org/10.1023/A:1018856601513>
- Carlotto, M. S. (2011). The burnout syndrome in teachers: Prevalence and associated factors. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27(4), 403-410. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>
- Carnicer, J. y Calderón, C. (2014). Empathy and Coping Strategies as Predictors of Well-being in Spanish University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 129-146. <https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13117>
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Desclée.
- Caruso, D. R., y Mayer, J. D. (1998). Emotional empathy scale. *A measure of emotional empathy*. Unpublished manuscript.
- Casale, S., Tella, L. y Fioravanti, G. (2013). Preference for online social interactions among young people: Direct and indirect effects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 54(4), 524-529. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.023>
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Masson.
- Castillo, P. J. (2012). *Nivel de empatía de los estudiantes practicantes de psicología clínica* (Tesis doctoral). Universidad Rafael Landívar y Mariano Gálvez.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263-272. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- Cattell, J. (1890). Mental Tests and Measurements. *Oxford University Press*, 15(59), 373-381. <https://doi.org/10.1093/mind/os-XV.59.373>

- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22, 215–233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9926>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). Formación en Educación Emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Celdrán, J. y Ferrandíz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1536>
- Céspedes, A. (2013). *Educación de las emociones*. Ediciones B.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28, 397–408. <https://doi.org/10.1080/01443410701668372>
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193–218.

- Chang, M. L. y Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. En P. A. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 95-127). Springer.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chen, J. (2018). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>
- Chengting, J., Jijun Lan, Y., Wei Feng, L. y Xuqun, Y. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education* 51, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Chin, A., Markey, A., Bhargava, S., Kassam, K. S. y Loewenstein, G. (2017). Bored in the USA: Experience sampling and boredom in everyday life. *Emotion*, 17(2), 359-368. <https://doi.org/10.1037/emo0000232>
- Cialdini, R. B., Baumann, D. J. y Kenrick, D.T. (1981). Insights from sadness: A three step model of the development of altruism as hedonism. *Developmental Review*, 1, 207- 223. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(81\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(81)90018-6)
- Clarke, M. J., Marks, A. D. G. y Lykins, A. D. (2016). Bridging the gap: the effect of gender normativity on differences in empathy and emotional intelligence. *Journal of Gender Studies*, 25, 522-539. <http://dx.doi.org/10.1080/09589236.2015.1049246>

- Cobos, L., Fluja, J. y Gómez, I. (2016). The role of Emotional Intelligence in Psychological Adjustment among Adolescents. *Anales de Psicología*, 33(1), 66-73. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.1.240181>.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Coke, J., Batson, C. y McDavis, K. (1978). Empathetic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.7.752>
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Cooper, A. y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497426>
- Cooper, H. y Dent, A. (2011). Cuestiones éticas en la realización y presentación de informes de metanálisis. En A.T. Panter y S.K. Sterba (Eds.), *Handbook of Ethics in Quantitative Psychology* (pp. 417-443). Routledge.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L. y Gala, F. J. (2003). El síndrome de Burnout en el profesorado de la escuela primaria de la bahía de Cádiz. *Tavira: Revista De Ciencias De La Educación*, 18, 119-132.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Correa, A. D. y Aliaga, F. M. (2009). Mejora de la calidad, la gestión y la difusión de RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-7. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4161>

- Costa, P. T., Terracciano, A. y McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Craig, C. J. (2013). *Life on school landscapes: Teachers' experiences, relationships and emotions*. Emerald Group Publishing Limited.
- Crawford, H. K., Leybourne, M. L. y Arnott, A. (2000). How we ensured rigour in a multisite, multidiscipline, multi-researcher study. *Qualitative Social Research*, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1122>
- Cronbach, L. J (1970). *Fundamentos de las pruebas psicológicas*. Harper & Row.
- Cross, D. I. y Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Dadds, M. R., Cauchi, A. J., Wimalaweera, S., Hawes, D. J., y Brennan, J. (2012). Outcomes, moderators, and mediators of empathic-emotion recognition training for complex conduct problems in childhood. *Psychiatry Research*, 199(3), 201–207. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.04.033>
- Daly, A. y Finnigan, K. (2016). *Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts Under Pressure*. Amer Educational Research Assn.
- Danvila, I., Sastre, M. A. y Marroquín, E. (2013). The importance of professional competencies in the development of emotional intelligence. *Revista Internacional de Organizaciones*, 10, 156-179. <https://doi.org/10.17345/rio10.157-179>
- Daschmann, E. C., Goetz, T. y Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education*, 39, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.009>
- Davies, D. y Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research*, 12, 279-289.

<https://doi.org/10.1177/104973230201200211>

- Davis, M. H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10 , 85, 1-17.
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Davis, S. y Qualter, P. (2020). Emotional competence. En S. Hupp y J. D. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. John Wiley y Sons.
- Day, C. y Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- De Souza, L. (2006). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- De Vignemont, F. y Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 435–441. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>
- De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.  
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625>
- Decety, J. y Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 406-412.  
<https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Delgado-Villalobos, M. y López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las

- competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7, 43–74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG>
- Devos, C., Dupriez, V. y Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Houghton Mifflin Company.
- Di Fabio, A. y Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36, 315–325. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.315>
- Di Gesù, J. y Seminara, A. (2012). Neurodidáctica y la implicación de emociones en el aprendizaje. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 11, 5-39.
- Dick, R. y Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243–2259. <https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- Dijkstra, J. K. y Gest, S. D. (2015). Peer norm salience for achievement, prosocial behavior and bullying: Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/0272431614524303>
- Dimas-Rangel, M. I., Torres-Bugdud, A., Palomares-Ruiz, A. y Treviño-Cubero, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en educación superior. *Revista Sociología Contemporánea*, 3(7), 12-19.
- Dinham, S., y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396. <https://doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Dirks, K.T. y Ferrin, D. L. (2002). Confianza en el liderazgo: hallazgos metaanalíticos

- e implicaciones para la investigación y la práctica. *Revista de Psicología Aplicada*, 87(4), 611–628. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611>
- Doğan, B. G., Laçın, E. y Tural, N. (2015). Predicatives of the Workers' Burnout Level: Life Satisfaction and Social Support. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1801-1806. <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.705>
- Domínguez, J. y Nieto, B. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XXI*, 25, 335–355. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30413>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. y Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–89. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Duarte-Rodríguez, A. (2016). Inteligencia emocional y gerencia en la organización educativa. In *Crescendo. Educación y Humanidades*, 3(2), 11-22.
- Dunn, T. L., Inzlicht, M. y Risko, E. F. (2017). Anticipating cognitive effort: Roles of perceived error-likelihood and time demands. *Investigación psicológica*, 83, 1033–1056. <http://dx.doi.org/10.1007/s00426-017-0943-x>
- Durán, A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1–2), 145–158.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. y Gulotta, T. P. (2015). *Manual de aprendizaje social y emocional: investigación y práctica*. Publicaciones de Guilford.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development*, 82,



405-432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Dymond, R. R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology, 13*, 127-133. <https://doi.org/10.1037/h0061728>
- Dyson, R. y Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology, 62*(10), 1231-1244. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Eccles, A. M., Qualter, P., Panayiotou, M., Hurley, R., Boivin, M. y Tremblay, R. E. (2020). Trajectories of early adolescent loneliness: Implications for physical health and sleep. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 3398–3407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-020-01804-3>
- Echart, P. y Rodríguez, J. (2014). Un liderazgo transformacional y ejemplar: la imagen de Nelson Mandela en *Invictus*. *Revista Empresa y Humanismo, 12*(1), 7-22.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*, 131-149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*, 100-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., McNalley, S. y Shea, C. (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 27*(5), 849-857. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.849>
- Elliott, R., Völlm, B., Drury, A., McKie, S., Richardson, P. y Deakin, J. F. W. (2006). Co-operation with another player in a financially rewarded guessing game activates regions implicated in theory of mind. *Social Neuroscience, Special Issue: Theory of Mind, 1* (3-4), 385-395. <https://doi.org/10.1080/17470910601041358>
- Escolar-Llamazares, M. C., Martínez, M.A., González, M. Y., Medina, M. B.,

- Mercado, E. y Lara, F. (2017). Factores de riesgo de trastornos de la conducta alimentaria entre universitarios: Estimación de vulnerabilidad por sexo y edad. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 8(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2017.05.003>
- Eslinger, P.J. (1998) Neurological and Neuropsychological Bases of Empathy. *European Neurology*, 39, 193-199. <https://doi.org/10.1159/000007933>
- Espinoza, M., Sauhueza, O., Ramirez, N. y Saez, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Etling, A. (2005). *Liderazgo efectivo. Técnicas, recursos y actividades didácticas en la dinámica de grupos*. Trillas.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds.), *Corazones inteligentes* (pp. 353-375). Kairós.
- Extremera, N., Durán, M. A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97.
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Rey, L. (2018). Cyberbullying Victimization, Self-Esteem and Suicidal Ideation in Adolescence: Does Emotional Intelligence Play a Buffering Role? *Frontiers in Psychology*,

9(367). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>

Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 96-116.

Eysenck, H. J. (1983). *Estructura y Medición de la Inteligencia*. Herder.

Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teacher's moral purpose and relationships they have with their pupils?. *Teachers and Teaching*, 18(4), 491-507. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696049>

Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/16094069060050010>

Fernández, I. y López, B. (2007, septiembre) *Cuestionario de Empatía Cognitiva y Afectiva: una medida alternativa*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Málaga.

Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.

Fernández, P. y Extremera, N. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.

Fernández-Abascal, E. y Martín-Díaz, M. D. (2019). Relations Between Dimensions of Emotional Intelligence, Specific Aspects of Empathy, and Non-verbal

- Sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 10(1066), 1-20.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01066>
- Fernández-Abascal, E. y Martín, M. D. (2022). Efectos del confinamiento debido al COVID-19 en el bienestar personal: Un estudio longitudinal en población española. *Anales de Psicología*, 38(3), 458–468.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.509521>
- Fernández-Baños, R., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M.M., Zamarripa, J., De la Fuente, A. B., y Juvera-Portilla, J. L. J. (2019). Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 3-10.  
<https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24.2141>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005a). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005b). 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, 101-22.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N. y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20, 5–13.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Domínguez, M.R, Palomero-Pescador, J. E. y Teruel-Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernández-Martínez, A.M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista*

- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.  
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Ferrera, J. (2013). Educación y Liderazgo: una convergencia necesaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 44, 135-150.
- Feshbach, N. D. y Feshback, S. (1969) The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1(2), 102-107.  
<https://doi.org/10.1037/H0027016>
- Fonseca-Mora, M. C. y Aguaded, I. (2014). Las revistas científicas como plataformas para publicar la investigación de excelencia en educación: estrategias para atracción de investigadores. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4274>
- Forrester, D., Kershaw, S., Moss, H. y Hughes, L. (2008). Communication skills in child protection: How do social workers talk to parents? *Child & Family Social Work*, 13(1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00513.x>
- Fouillé, A. (1948). *Aristóteles y su polémica contra Platón*. Colección Austral.
- Frenzel, A., Fiedler, D., Marx A., Reck, C. y Pekrun, R. (2020) Who Enjoys Teaching, and When? Between- and Within-Person Evidence on Teachers' Appraisal-Emotion Links. *Frontiers in Psychology*, 11  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>
- Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T, Becker-Kurz, B. y Klassen, R. (2016). Measuring Teachers' Enjoyment, Anger, and Anxiety: The Teacher

- Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P. y Scherl, W. G. (2008). Testing the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45, 673-678.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.014>
- Fried, L., Mansfield, C. y Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: introducing a conceptual model to guide future research. *Issues In Educational Research*, 25(415).
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A. y Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530-552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Frith, U. y Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 358, 459-473.  
<https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218>
- Funder, D. C. y Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2, 156-168. <https://doi.org/10.1177%2F2515245919847202>
- Furlong, M., Smith, D., Springer, T. y Dowdy, E. (2021). Bored with School! Bored with Life? Well-Being Characteristics Associated with a School Boredom Mindset. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 42-63.  
<https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.261>
- Gajardo, J. y Tilleria, J. L. (2019). Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 93-106.
- Galindo, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. ICCE.
- Galindo-Rodríguez, A. y Arginaga, F. (2018). Análisis bibliométrico de la Revista

- Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte (2006-2017). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 33-40.
- Gallagher, H. L. y Frith, C. D. (2003). Functional imaging of “theory of mind”. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77-83. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(02\)00025-6](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(02)00025-6)
- Gallant, A. (2013). *Self-conscious emotions: How two teachers explore the emotional work of teaching*. Emerald Group Publishing Limited.
- Gallase, V., Eagle, N. y Migone, P. (2006). Intentional attunement mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55(1), 131-176. <https://doi.org/10.1177/00030651070550010601>
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- Garandeanu, C., Laninga-Wijnen, L. y Salmivalli, C. (2021). Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M. y Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 173-182. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: Fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 1–15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>

- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- García-García, E. (2008). Neuropsicología y Educación. De las neuronas en espejo a la Teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 69-90.
- García-Tudela, P. A. y Marín-Sánchez, P. (2019). Educación en inteligencia emocional y social revisión y propuesta teórico-didáctica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(1), 68-83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.5167>
- García-Vila, E; Sepúlveda-Ruiz, M. P. y Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1),119-130. <https://doi.org/10.5209/rced.73819>
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J. y Rowe, A. (2010). Emotional intelligence and diversity. A Model for Differences in the Workplace. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(1), 74–84. <https://doi.org/10.1002/jpoc.20002>
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, K. J. y Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00049530903312857>
- Garrick, A., Winwood, P. C., Mak, A. S., Cathcart, S., Bakker, A. B. y Lushington, K. (2014). Prevalence and organisational factors of psychological injury among australian school teachers. *Australasian Journal of Organisational Psychology*, 7(5), 1–12. <https://doi.org/10.1017/orp.2014.5>
- Gento, S., González-Fernández, R. y Silfa, H.O. (2015). Dimensión afectiva del



- liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495. <https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- Gento, S.; González, R., Palomares, A. y Huber, G. (2017). Perfil competencial del profesor en el siglo XXI. En S. Gento y R. González (Eds.), *Liderazgo y Calidad de la Educación* (pp. 89-140). Universidad Camilo José Cela.
- Gil, F., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 25-31.
- Giménez, E. (2014). Imposturas en el ecosistema de la producción científica. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 13-23. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.190251>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2016). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Review Press
- Goleman, D., Boyatzis, R.E y McKee, A. (2012). *El líder resonante crea más*. Debolsillo.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza & Janés.
- Golombek, P. R. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Gomes, A. P. R. y Quintão, S. R. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 29(2), 335–344. <https://doi.org/10.14417/ap.56>
- Gómez, R. y Medina, A. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 91-113. <https://doi.org/10.4151/07189729->

- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (2004). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- González, R., Gento, S. y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144. <https://doi.org/10.35362/rie70091>
- González, R., Palomares, A., López, E. y Gento, S. (2019). Explorando el Liderazgo Pedagógico del Docente: su Dimensión Formativa. *Contextos Educativos*, 24, 9-25. <https://doi.org/10.18172/con.3936>
- Gorostiaga, A. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la Empatía en el ámbito educativo y su relación con la docencia. *Revista de Educación*, 364, 1-15. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>
- Granados-Alós, L., Aparicio-Flores, M., Fernández-Sogorb, A. y García-Fernández, J. (2020). Depresión, ansiedad y estrés y su relación con el burnout en profesorado no universitario. *Revista Espacios*, 41(30).
- Green, E. J. y Christensen, T. M. (2006). Elementary school children's perceptions of play therapy in school settings. *International Journal of Play Therapy*, 15(1), 65-85. <http://dx.doi.org/10.1037/h0088908>
- Gu, Q. y Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(25), 27-33.
- Guerrero-Barona, E., Gómez-Del Amo, R., Moreno-Manso, J. M. y Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Revista Clínica Contemporánea*, 9(1), 1-12.

<https://doi.org/10.5093/cc2018a2>

Guillén, C. (2010). El 90 % del éxito de un líder depende de su inteligencia emocional. Las competencias emocionales pueden desarrollarse. *Gestión Práctica de Riesgos Laborables*, 75, 12-15.

Gustems, J. y Calderón, C. (2014). Empatía y Estrategias de Afrontamiento como Predictores del Bienestar en Estudiantes Universitarios Españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 129-146. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.32.13117>

Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B. y Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *Revista Europea de Formación del Profesorado*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>

Hagenauer, G. y Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>

Hagenauer, G., Hascher, T. y Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.2307/24763247>

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. y Marshall, E. E. (2014). Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>

Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(14), 315-336. <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Hatfield, E., Cacciopo, J. T. y Rapson, R. L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge University Press.
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 137-147. <https://doi.org/10.1080/13611260500493485>
- Hedrick, W. B., McGee, P. y Mittag, K. (2000). Pre-service teacher learning through one-on-one tutoring: reporting perceptions through e-mail. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 47-63. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00033-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00033-5)
- Hepper, E. G., Hart, C. M. y Sedikides, C. (2014). Moving narcissus: Can narcissists be empathic? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(9), 1079–1091. <https://doi.org/10.1177/0146167214535812>
- Hermosa, A. M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 1, 81-89.
- Hernández, D. (2007). *Inteligencia Emocional como habilidad: un estudio sobre el MSCEIT V.2.0 en adolescentes*. Editorial Académica Española.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). Indicadores de calidad de las revistas científicas y sistema de gestión editorial mediante OJS. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 13-29.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Herrera, L., Buitrago, R. y Ávila, A. (2016). Empatía en futuros docentes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *New Approaches In*

- Educational Research*, 5(1), 31-38. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
- Heym, N., Firth, J. L., Kibowski, F., Sumich, A. L., Egan, V. y Bloxsom, C. (2019). Empathy at the heart of darkness: Empathy deficits that bind the dark triad and those that mediate indirect relational aggression. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 95. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00095>
- Heym, N., Kibowski, F., Bloxsom, C., Blanchardb, A., Harper, A., Wallace, L., Firth, J. y Sumich, A. (2020). The Dark Empath: Characterising dark traits in the presence of empathy. *Personality and Individual Differences*, 169, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110172>
- Higgins, J. P., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savović, J., Schulz, K. F. y Weeks, L.(2011). La herramienta de la Colaboración Cochrane para evaluar el riesgo de sesgo en ensayos aleatorios. *Hermano Medicina. J.* 343, 889-93. <https://doi.org/10.1136/bmj.d5928>
- Hitt, D. H. y Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315614911>
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H. y Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: a meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Hoffman, M. L. (1977) Sex differences in empathy and related behaviours. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.4.712>
- Hoffman, M. L. (1982). The measurement of Empathy. En Izard C. E. (Eds.), *Measuring Emotions in Infants and Children* (pp. 279-296). Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Counseling and Clinical Psychology*, 33, 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>

- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.C., Vedel, I. y Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Revista Educación para la información*, 34(4). <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- Hosotani, R. y Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039–1048. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- Hoy, A. W. (2013). *A reflection on the place of emotion in teaching and teacher education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1-27.
- Ickes, W. (2006). Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation? *Methodology Meta Analysis, Social Perception & Cognition*, 7(1), 95-109. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-6811.2000.tb00006.x>
- Igartua, J. J. y Páez, R. D. (1998). Validez y Fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. *Psicothema*, 10(2), 423-436. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7475>
- Iglesias-Cortizas, M. J. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 300-311. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11504>

- Inzlicht, M., Shenhav, A. y Olivola, C. Y. (2018). The effort paradox: Effort is both costly and valued. *Trends in Cognitive Sciences*, 22, 337–349. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2018.01.007>
- Jaeger, A. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639. <https://doi.org/10.1023/A:1026119724265>
- 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(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P., Jeon, L. y Roberts, A. (2020). Introduction to the Special Issue on Early Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being. *Early Education and Development*, 31(7), 933-939. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895>
- Jeon, L. y Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Jessimer, M. y Markham, R. (1997). Alexithymia: A right hemisphere dysfunction specific to recognition of certain facial expressions. *Brain and Cognition*, 34 (2), 246-258. <https://doi.org/10.1006/brcg.1997.0900>
- Johnson, A. D., Phillips, D. A., Partika, A., Study Team, T. T. S. y Castle, S. (2020). Everyday heroes: The personal and economic stressors of early care and education teachers serving low-income children. *Early Education and Development*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785266>
- Jonason, P. K. y Krause, L. (2013). The emotional deficits associated with the dark triad traits: Cognitive empathy, affective empathy, and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 532–537.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.027>

Jones, S. M., Bouffard, S. M. y Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.

<https://doi.org/10.1177%2F003172171309400815>

Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 1, 54-78.

<https://doi.org/10.1037/a0017286>

Joshanloo, M. y Chaedi, G., (2009). Value priorities s predictors of hedonic and eudaimonic aspects of well-being. *Personality and Individual Differences*.

47(4), 294-298. <https://doi.org/10.1016/j.pagado.2009.03.016>

Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M. y Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27(6), 793–807.

<https://doi.org/10.1002/job.397>

Kellet, J. B., Humphrey, R. H. y Sleeth, R. G. (2006) Empathy and the emergente of task and relations leaders. *The Leadership Quarterly*, 17, 146-162.

<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.12.003>

Kerr-Gaffney J., Harrison A. y Tchanturia, K. (2019). Cognitive and Affective Empathy in Eating Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis.

*Frontiers in Psychiatry*, 10, 102, <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00102>

Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z. y Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *PsyArXiv*.

<https://doi.org/10.31234/osf.io/gj3e5>

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. y Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151–165.

<https://doi.org/10.1177/1754073917735902>



- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827. <https://doi.org/10.1037/a0023047>
- Kurzban, R. (2016). The sense of effort. *Current Opinion in Psychology*, 7, 67–70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.08.003>
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713-729. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. y Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal Management*, 25, 51-69. <https://doi.org/10.1007/s10490-007-9062-3>
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lea, R. G., Qualter, P., Davis, S. K., Pérez-González, J. C. y Bangee, M. (2018). Trait emotional intelligence and attentional bias for positive emotion: An eye tracking study. *Personality and Individual Differences*, 128, 88-93. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.017>
- Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F. y Wang, M. H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271–287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809052>
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. Jossey-Bass.
- Lemos, M., Calle, G., Roldán, T., Valencia, M., Orejuela, J. J. y Román-Calderón, J. P. (2019). Factores psicosociales asociados al estrés en profesores

- universitarios colombianos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 61-72. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.05>
- Leonard, S. y Willig, C. (2020). The experience of living with very high empathy: A critical realist, pragmatic approach to exploring objective and subjective layers of the phenomenon. *Wiley*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1002/capr.12364>
- Lepola, J., Salonen, P. y Vauras, M. (2000). The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, 10, 153–177. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00024-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00024-9)
- Leung, D. Y. y Lee, W. W. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/10615800600565476>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Linnenbrink-Garcia, L. y Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Lischetzke, T. y Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as a moderator variable. *Emotion*, 3(4), 361-377. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.3.4.361>
- Liu, S. y Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Llorent, V., Zych, I., Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales

- autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Llorent, V.J., Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23, 297–318.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A. y Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A. y Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PLoS One*, 9(5), 96555. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096555>
- Longás, J., Chamarro, A., Riera, J. y Cladellas, R. (2012). La Incidencia del Contexto Interno Docente en la Aparición del Síndrome del Quemado por el Trabajo en Profesionales de la Enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118. <https://doi.org/10.5093/tr2012a9>
- López, É. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En J.L. Soler et al. (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Ediciones Universidad San Jorge.
- López-Aristregui, D. (2013). *Inteligencia emocional percibida: revisión de fiabilidad y validez del autoinforme TMMS-24* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467–489. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-357-069>

- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Tea Ediciones, S.A.
- López-Salmeran, L. (2020). La educación emocional como medio para favorecer la paz en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 38, 98-106. <http://doi.org/10.31206/rmdo192020>
- Luthans, F. y Youssef-Morgan, C. (2015). Psychological Capital and Well-being. *Stress and Health*, 31(3), 180-188. <https://doi.org/10.1002/smi.2623>
- MacBeath, J. y Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve? En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 1237-1254). Springer Netherlands.
- MacCann, C. y Roberts, R.D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8, 540-551. <https://doi.org/10.1037/a0012746>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M. y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 146(2). <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Madaliyeva, Z., Aigerim, M., Zukhra, S. and Manzura, Z. (2015). Correction of burnout in teachers. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 171, 1345-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.252>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K. y Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Manciaux, M. (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.

- Marco, M. (2018). *Habilidad emocional del profesional de Atención Temprana y prácticas relacionales y participativas con la familia* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Marcos-Merino, J. M., Esteban, R. y Ochoa, J. (2020). Valor subjetivo y emociones hacia el uso de Química en una práctica activa interdisciplinar. *Educación Química*, 31, 101-111. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.4.76221>
- Marín, M., Teruel, P. y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(3), 3-391.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Ariel.
- Marqués, A. M., Tanaka, L. H. y Fóz, A. Q. (2019). Evaluación de programas de intervención para el aprendizaje socioemocional del profesor: Una revisión integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32, 50-60. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Márquez, M. R. (2009). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-10.
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I. y Pérez, G. (2004). Emoción en la vejez: una revisión de la influencia de los factores emocionales sobre la calidad de vida de las personas mayores. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 39(3), 44-51.
- Martín del Campo, A. F. y Patiño, H. A. (2021). Afectividad de normalistas: estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, 45-70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.390>
- Martínez, B. y Martín-Araguz, A. (2004). Examen de ingenios, de Juan Huarte de San Juan, y los albores de la Neurobiología de la inteligencia en el Renacimiento español. *Revista de Neurología*, 38(12), 1176-1185.
- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional.

*Revista de Educación*, 330, 361-371.

Martínez-Otero Pérez, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 14(4). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/28899>

Martínez-Otero, V. (2007). *Inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. CCS.

Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>

Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>

Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Mattern, J. y Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>

Matthews, G., Campbell, S. E., Falconer, S., Joyner, L., Huggins, J., Gilliland, K., Grier, R. y Warm, J. S. (2002). Fundamental dimensions of subjective state in performance settings: Task engagement, distress and worry. *Emotion*, 2, 315–340. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.2.4.315>

Matthews, G., Pérez-González, J-C., Fellner, A. N., Funke, G. J., Emo, A. K., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2015). Individual Differences in Facial Emotion

- Processing: Trait Emotional Intelligence, Cognitive Ability, or Transient Stress?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 68-82. <https://doi.org/10.1177%2F0734282914550386>
- Matthews, G., Zeider, M. y Roberts, R. D. (2012). *Emotion intelligence 101*. Springer Publishing Company.
- Mattingly, V. y Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A metanalytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mayer, J. Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, (8), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standars for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Stenberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-419). Cambridge University Press.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *MSCEIT technical manual*. Multi-Health

Systems.

McNair, D. M., Lorr, M. y Droppleman, L. F. (1992). *Profile of Mood States: Manual*. EdITS.

McNally, J., Cope, P., Inglis, B. y Stronach, I. (1994). Realidades actuales en la experiencia docente de los estudiantes: Una indagación preliminar. *Enseñanza y Formación de Profesores*, 10(2), 219-231.

Mearns, J. y Caín, J.E. (2003). Relaciones entre el estrés ocupacional de los docentes y su agotamiento y angustia: roles de afrontamiento y expectativas de regulación del estado de ánimo negativo. *Ansiedad, Estrés y Afrontamiento*, 16, 71-82. <http://dx.doi.org/10.1080/1061580021000057040>

Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M.J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J. J y Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally Intelligent People Reappraise Rather Than Suppress Their Emotions: The Moderating Effect of Gender and Age. *PloS One*, 14(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220688>

Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: Validation evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23, 433-445. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:6<433::AID-AB3>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:6<433::AID-AB3>3.0.CO;2-H)

Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>

Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo/A critical approach to Emotional Intelligence as a dominant discourse in the field of education. *Revista Española de Pedagogía*, 76, 7–23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>

Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>



- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. y Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141-151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.
- Mestre, J. M., Frías, D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, M., Samper, P. y Frías, M. (2002). Cognitive and emotional processes as predictors of pro-social behaviour and aggressive conduct: empathy as a modulating factor. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A.M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11, 1263-1275.
- Miao, C., Humphrey, R. H. y Qian, S. (2016). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 1-26. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Mikulic, I.M. y Crespi, M.C. (2008). Adaptación y validación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones*, 15, 305-312.
- Milone, A., Cerniglia, L., Cristofani, C., Inguaggiato, E., Levantini, V., Masi, G., Paciello, M., Simone, F. y Muratori, P. (2019). Empathy in Youths with Conduct Disorder and Callous-Unemotional Traits. *Neural Plasticity*, 963-973. <http://dx.doi.org/10.1155/2019/9638973>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Publicaciones del Ministerio.
- Mishara, B. L., Chagnon, F., Daigle, M., Balan, B., Raymond, S., Marcoux, I. y Berman, A. (2007). Which helper behaviors and intervention styles are related to better short-term outcomes in telephone crisis intervention? Results from a silent monitoring study of calls to the U.S. 1-800-SUICIDE network. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37(3), 308-321.  
<http://dx.doi.org/10.1521/suli.2007.37.3.308>
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia*, 3.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1167>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moreira, A., Hiromi, L. y Queiróz, A. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Morón, M. y Biolik-Morón, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and Individual Differences*, 168, 110348.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110348>
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-20.
- Moss, G. (1992). *Ser líder. Manual para conseguir objetivos*. Jumerca.
- Moya-Abiol, L., Herrero, N. y Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50 (2), 89-100.

<https://doi.org/10.33588/rn.5002.2009111>

- Müller-Using, S. (2010). *Ethos und Schulqualität*. Budrich Uni-Press.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Navarro, J. A. (2002). *Valoración empírica del modelo de las inteligencias múltiples* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia.
- Navarro, M., y Cantillo, P. (2018). Importancia de la motivación socio-afectiva de maestros a estudiantes durante la práctica pedagógica en las diferentes áreas del saber. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 255-262. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.29>
- Neville, B. (2013). The enchanted loom. En M. Newberry, A. Gallant y P. Riley (Eds.), *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (pp. 3–23). Emerald.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293–306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). *Mujeres que piensan demasiado*. Paidós.
- Nolen-Hoeksema, S. y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51, 704–708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>
- Nordgren, L.F., van der Pligt, J., van Harreveld, F. (2006). Visceral drives in retrospect: explanations about the inaccessible past. *Psychological Science*, 7, 635-40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01756.x>
- Norman, L., Lawrence, N., Iles, A., Benattayallah, A. y Karl, A. (2014). Attachment-security priming attenuates amygdala activation to social and linguistic threat.

*Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(6), 832-9.  
<https://doi.org/10.1093/scan/nsu127>

Nunan, T., George, R., y McCausland, H. (2000). Implementing graduate skill at an Australian university. En S. Fallows y C. Steven (Eds.), *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. Kogan Page.

O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M. y Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10(1116). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>

Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S. y Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>

O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Polack, J. M., Hawver, T. H. y Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A metaanalysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818.

OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Oceja, L. (2008). Overcoming Empathy-Induced Partiality: Two rules of Thumb. *Basic and Applied social Psychology*, 30(2), 176-182.  
<http://dx.doi.org/10.1080/01973530802209236>

Oceja, L. y Jiménez, I. (2007). Más allá del Egoísmo y de la Identidad Grupal: Empatía hacia el Otro y Conciencia de Otros en un Dilema Social. *The Spanish Journal of Social Psychology*.

Oceja, L., López-Pérez, B., Ambrona, T. y Fernández-Pinto, I. (2009). Measuring the Individual Differences in the Disposition to Feel Empathy and Distress: The Vicarious Experiences Scale. *Psicothema*, 21, 171-176.

- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Olderbak, S. y Wilhelm, O. (2017). Emotion perception and empathy: an individual differences test of relations. *Emotion* 17, 1092–1106. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000308>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. y Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Onatsu-Arviolommi, T. y Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and taskfocused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 478–491. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.478>
- Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J.-E. y Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12, 509–527. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00029-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00029-9)
- Opazo, H. (2011). Ética en Investigación. Desde la revisión histórica hacia la formación para la construcción del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4707>
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J. y Castro, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. y Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 248-261. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>

- Palomera, R., Briones, E. y Gómez, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos educativos: Revista de educación*, 20, 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- 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.
- Palomo, M. T. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. ESIC
- Parker, J. D., Saklofske, D. H., Wood, L. M., Eastabrook, J. M. y Taylor, R. N. (2005). Stability and change in emotional intelligence: Exploring the transition to young adulthood. *Journal of Individual Differences*, 26(2), 100-106. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.26.2.100>
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. y Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace wellbeing: exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312-322, <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- 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 (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>

- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A. y Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Pérez, J. C. y Repetto, E. (2004). Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. En E. Barberá et al. (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 325-334). Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT).
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Hogrefe & Huber.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P. y Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267–272.
- Pérez-Delgado, E. y Sirera, F. (1992). Los sentimientos morales y sociales según Th. Ribot. *Revista de Historia de la Psicología*, 13(2-3), 97-103.
- Pérez-González, J. C. (2003). Sobre la Validación de Constructo de la Inteligencia Emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 252–257.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 523-546. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>
- Pérez-González, J. C. (2010a). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 434-442.
- Pérez-González, J. C. (2010b). *La inteligencia emocional rasgo operacionalizada a través del teique: validez de constructo e implicaciones psicopedagógicas* (Tesis doctoral). UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Pérez-González, J. C. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317>
- Pérez-González, J. C. y Qualter, P. (2018). Emotional Intelligence and Emotional Education in the School Years. En L. Dalcre y P. Qualter (Eds.), *An Introduction to Emotional Intelligence*. Wiley.
- Pérez-González, J. C. y Sánchez-Ruíz, M. J. (2014). Trait Emotional intelligence anchored within the big five, big two and big one frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.021>
- 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. 81-97). Pirámide.
- Pérez-González, J.C (2017, 17 diciembre). *Neurociencia afectiva y social emociones y cerebro*. III Congreso Educación Emocional. Navarra.
- Pérez-González, J-C., Saklofske, D. H. y Mavroveli, S. (2020). Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology*, 11(608), 1- 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>
- Perry, A. y Shamay-Tsoory, S. (2013). Understanding emotional and cognitive empathy: A neuropsychological perspective. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (pp. 178-194). Oxford University Press.
- Pertegal M. L., Castejón, J. L. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Petrides, K. V y Furnham, A. (2000). Sobre la Estructura Dimensional de la Inteligencia Emocional. *Personalidad y Diferencias Individuales*, 29, 313-320. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)



- 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(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. En Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. y Von Stumm, S. (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences* (pp. 656-678). Wiley.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Furnham, A. y Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144, 149–162. <http://dx.doi.org/10.3200/SOCP.144.2.149-162>
- Petrides, K. V., Furnham, A. y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En G. Matthews, M. Zeidner, y R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 151–166). Oxford University Press.
- Pianta, R. C. y Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pigozne, T., Surikova, S., Fernández-González, M.J., Medveckis, A. y Pigoznis, A. (2019). Pedagogical leadership aspects of latvian vocational education institutions' leaders. *Society. Integration. Education*, III, 335-359.
- Piqueras, J. A., Salvador, M. D. C., Soto-Sanz, V., Mira, F. y Pérez-González, J. C.

- (2020). Strengths against Psychopathology in Adolescents: Ratifying the Robust Buffer Role of Trait Emotional Intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 804. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030804>
- Pluye, P., Nadeau, N. y Nadeau, L. (2000). Les contraintes imposées par le terrain sur la rigueur. *Recherches Qualitatives*, 21, 125-136. <https://doi.org/10.7202/1085615ar>
- Polin, R. (1977). *Politique et Philosophie chez Thomas Hobbes*. Librairie Philosophique J. Vrin.
- Poloni, N., Zizolfi, Daniele, M., Pagani, R., Caselli, I., Marcello, A. y Callegari, C. (2018). A naturalistic study on the relationship among resilient factors, psychiatric symptoms, and psychosocial functioning in a sample of residential patients with psychosis. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 123–31. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S159571>
- Ponce, N. (2016). *Evaluación de un programa de intervención de Inteligencia emocional: Estudio comparado entre México y España* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Porrás, S., Pérez, C., Checa, P. y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Pössel, P., Rudasill, K.M., Sawyer, M. G., Spence, S.H., Bjerg, A.C. (2013). Associations between teacher emotional support and depressive symptoms in Australian adolescents: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology Journal*, 49(11), 2135-46.
- Prahalad, C. K. y Hamel, G. (1990). The core competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 79-92.
- Prati, G. y Mancini, A. D. (2021). The psychological impact of COVID-19 pandemic

- lockdowns: a review and meta-analysis of longitudinal studies and natural experiments. *Psychological Medicine*, 51(2), 201-211.  
<https://doi.org/10.1017/S0033291721000015>
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral Brain Sciences*, 4, 9-30.
- Preti, A., Vellante, M., Baron-Cohen, S., Zucca, G., Petretto, D.R. y Masala, C. (2011). The Empathy Quotient: a cross-cultural comparison of the Italian version. *Cognitive Neuropsychiatry*, 16, 50-70.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13546801003790982>
- Prieto, M. D., Ferrando, M., Parra, J. y Sánchez, M. C. (2008). Las inteligencias múltiples. En A. Araújo y L. S. Almeida (Eds.), *Inteligencia Humana* (pp. 115-138). Quarteto.
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A. y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Puertas, P., Zurita, F., Ubago, J. L. y González, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(185), 1-12.  
<http://dx.doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Puertas-Molero, P., González-Valero, G. y Sánchez-Zafra, M. (2017). Influencia de la práctica físico-deportiva sobre la inteligencia emocional de los estudiantes: una revisión sistemática. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 10-24.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2016). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 99-114.
- Pulido-Martos, M., López-Zafra, E., Estévez-López, F. y Augusto-Landa, J. M.

- (2016). The moderator role of perceived emotional intelligence in the relationship between sources of stress and mental health in teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-10. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8>
- Ratey, J. (2001). *El cerebro: Manual de instrucciones*. Mondadori.
- Redacción Educación. (4 de Noviembre de 2015). Empatía, el secreto de la buena educación. Recuperado el 11 de Mayo de 2020, de El espectador: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/empatia-el-secreto-de-buena-educacion-articulo-597037>
- Regino, Y. y Pitalúa, E. (2010). Estrategias pedagógicas basadas en la comprensión de las manifestaciones del liderazgo en el ámbito de la Inteligencia Emocional (un estudio de caso). *Psicogente*, 13(24), 389-396.
- Repetto, E. (1977). *Fundamentos de orientación: la empatía en el proceso orientador*. Morata.
- Repetto, E., Beltrán, S., Garay-Gordovil, A. y Pena, M. (2006). Validación del “Inventario de Competencias Socio emocionales -Importancia y Presencia- (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de Ciclos formativos y de Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 213-223.
- Repetto-Talavera, E., Pena-Garrido, M., Mudarra, J. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(11), 159-178. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1232>
- Retana-Alvarado, D. A., de las Heras Pérez, M. A. y Jiménez-Pérez, R. (2020). ¿Puede influir una práctica docente emocional en el cambio de emociones del alumnado? Un estudio en la formación inicial de maestros. *Investigación en la Escuela*, 102, 16-31. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.02>
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22, 323-339.

- Revuelta, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-13.
- Rey, L. y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412. <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>
- Riggio, R. E. y Darioly, A. (2016). Measuring Nonverbal Sensitivity. En D. Matsumoto, H. C. Hwang y M. G. Frank (Eds.), *Handbook of Nonverbal Communication* (pp. 589-606). APA Handbooks in Psychology. <https://doi.org/10.1037/14669-023>
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 41-49. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Ritacco-Real, M. y Amores-Fernández, F. (2017). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201709162034>
- Ritter, K., Dziobek, I., Preißler, S., Rüter, A., Vater, A., Fydrich, T. y Roepke, S. (2011). Lack of empathy in patients with narcissistic personality disorder. *Psychiatry Research*, 187(1-2), 241-247. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.09.013>
- Rizzolatti, G. y Singaglia, G. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós.
- Roback, A. y Kierman, T. (1990). *Pictorial History of Psychology and Psychiatry*. Philosophical Library.
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760903026748>

- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Efecto de las emociones de los profesores en sus alumnos: algunas evidencias. *Revista de Educación y Política Social*, 3(4).
- Rodrigo-Ruiz, D., Cejudo, J. y Pérez-González, J. C. (2019). Compendio y análisis de medidas de evaluación de la inteligencia emocional capacidad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 51(2), 99-115. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.08>
- Rodríguez, A. y Reverté, R. (2020). *Inteligencia Emocional. Empatía*. Harvard Business Review Press.
- Rodríguez, G. A., López-Pérez, B., Férreo, M. A., Fernández, M. E. y Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on work supervisors. *Psicothema*, 29(4), 508-513. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.396>
- Rodríguez-Donaire, A., Luna, P., Pérez-González, J. C. y Cejudo, J. (en prensa). Evaluación de emociones del profesorado mediante la versión española breve del Teacher Emotion Inventory. *Anales de Psicología* [Manuscrito no publicado].
- Rodríguez-Sabiote, C. y Úbeda-Sánchez, A. M. (2019). Análisis bibliométrico a través de indicadores de calidad metodológica de las revistas españolas de educación indizadas en JCR durante el trienio 2014-2016. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12771>
- Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M. E. y Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 23-50. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Rohrbach, L. A., Graham, J. W. y Hansen, W. B. (1993). Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: Predictors of program implementation. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and*

- Theory*, 22, 237-260. <https://doi.org/10.1006/pmed.1993.1020>
- Rojas, M. (2021). *Encuentra a tu persona vitamina*. Espasa Libros.
- Rojas-Valladares, A.L., Pichs, M.A.E. y Merizalde, A.M.M. (2019). La formación del docente de Educación Inicial, para estimular el desarrollo socio afectivo de los niños. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2, 51–57.
- Romano, L., Buonomo, I., Callea, A., Fiorilli, C. y Schenke, K. (2020). Teacher Emotional Support Scale on Italian High School Students: A Contribution to the Validation. *The Open Psychology Journal*, 13, 123-132. <https://doi.org/0.2174/1874350102013010123>
- Romero, M. (2021). La Inteligencia Emocional en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 104, 1-12. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.01>
- Rose, A. J. y Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Royzman, E. B. y Rozin, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. *Emotion*, 6(1), 82-93. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.1.82>
- Rüfenacht, E., Euler, S., Prada, P., Nicastro, R., Dieben, K., Hasler, R., Pham, E., Perroud, N. y Weibel, S. (2019). Emotion dysregulation in adults suffering from attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), a comparison with borderline personality disorder (BPD). *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 6(11). <https://dx.doi.org/10.1186/s40479-019-0108-1>
- Ruíz, R. M. (2013). *Inteligencia Emocional: bases históricas, fundamentos biológicos y posibles aplicaciones* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Rumble, A. C., Van Lange, P. A. y Parks, C. D. (2010). The benefits of empathy: when

- empathy may sustain cooperation in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 40, 856–866. <https://doi.org/10.1002/ejsp.659>
- Ruttan, R., McDonnell, M. H. y Nordgreen, L. (2020). Empatizar con la gente es más difícil si has estado en su lugar. En A. Rodríguez y R. Reverté (Eds.), *Inteligencia Emocional. Empatía* (pp. 53-64). Harvard Business Review Press.
- Ryan, A.M. y Shim, S.S. (2012). Changes in help seeking from peers during early adolescence: Associations with changes in achievement and perceptions of teachers. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1122-34. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027696>
- Sabariago, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (Parte I). En R. Bisquerra (Eds.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). La Muralla.
- Sáenz-López, P., Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y de las Heras, M. A. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia Intra e Inter personal en las aulas. *Revista de Ciencias del Deporte*, 15(1), 79-90.
- Salavera, C. y Usán, P. (2021). Relationship between Social Skills and Happiness: Differences by Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7929. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157929>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- 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, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Sánchez, L. y García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 403-412.



<https://doi.org/10.5209/rced.65396>

- Sánchez, M. C. (2006). *Estudio de la configuración cognitivo-emocional de alumnos superdotados y talentos* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Mengual-García, B., Gómez-Mármol, A., y Valero-Valenzuela, A. (2017). Observación de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física y relación con la violencia escolar cotidiana. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, (148), 3-10.
- Sanmartín, R., González, C. y Vincent, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educación*, 54, 229-245. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.797>
- Santiváñez Limas, V. (2017). El reto de formar profesores líderes en el siglo XXI. En S. Gento y R. González (Eds.), *Liderazgo y Calidad de la Educación* (pp. 27-48). Universidad Camilo José Cela.
- Saucedo, J. L., Salazar, R. y Díaz, C. (2010). Inteligencia emocional en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenio*, 4(1) 17-21.
- Saucedo, M., Díaz, J.J., Salinas, H.A. y Jiménez, S. (2019). Inteligencia emocional; cuestión de género. *Revista Boletín Redipe*, 8, 158-167. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.745>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Springer.

- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M. M. y Karabenick, S. A. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 133-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.003>
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S.A. y Eccles, J. S. (2017). Heterogeneity of student perceptions of the classroom climate: A latent profile approach. *Learning Environments Research*, 20(3), 289-306. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-017-9235-z>
- Schonert-Reichl, K. A, Kitil, M. J y Hanson-Peterson, J. (2017). *Para Llegar a los Estudiantes, Enseñar a los Maestros: Una Exploración Nacional de Preparación de Maestros y Aprendizaje Social y Emocional. Un informe preparado para el Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL)*. Universidad de Columbia Británica.
- Schonert-Reichl, K. A. y Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A. y Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviours in school: Impact of the “roots of empathy” program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Schore, A. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & Human Development*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/146167300361309>
- Schore, A. N. (2003). *Affect Dysregulation and Disorders of the Self*. W. W. Norton.
- Schreiter, S., Pijnenborg, G. H. M. y Aan Het Rot, M. (2013). Empathy in adults with clinical or subclinical depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders*,

150(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.03.009>

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)

Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. y Rooke, S. (2007). A metaanalytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>

Schutz, P. A., Hong, J. y Francis, D. C. (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development: Investigating complexities in the profession*. Routledge.

Schwenck, C., Schmitt, D., Sievers, S., Romanos, M., Warnke, A. y Schneider, W. (2011). Cognitive and emotional empathy in children with ADHD and conduct disorder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 39, 265-276, <https://dx.doi.org/10.1024/1422-4917/a000118>

Scrimin, S., Moscardino, U., Altoè, G. y Mason, L. (2018). Attentional bias for academic stressors and classroom climate predict adolescents' grades and socioemotional functioning. *Journal of Adolescent Research*, 28(1), 245-58. <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12329>

Seddighi, S., Mohammad, S. y Mortaza, Y. (2016). Iranian EFL teacher burnout and its relation to human resources in workplace. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6, 429–60.

Segarra, L., Muñoz, M. D. y Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173-183. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>

Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the new positive psychology to*

*realize your potential for lasting fulfilment.* Free Press.

- Sepúlveda-Ruiz, M.P., Mayorga-Fernández, M.J., y Pascual-Lacal, R. (2019). La Educación Emocional en la Educación Primaria: Un Aprendizaje para la Vida. *Education Policy Analysis Archives*, 27(94), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>
- Serna, B. (2007). *Inteligencia Emocional y Factores relacionados con el Rendimiento Académico: Un Estudio con Niños y Adolescentes* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia.
- Serrano-Medina, M. A., Rangel-Ávila, A., Vidal-Tovar, C. R., Ureña-Villamizar, Y. C.; Anillo-Lora, H. y Angulo-Blanquicet, G. (2017). Burnout: Síndrome silencioso que afecta el desempeño laboral de los docentes universitarios. *Revistas Espacios*, 38(55), 28-40.
- Sesso, G., Brancati, G.E., Fantozzi, P., Inguaggiato, E., Milone, A. y Masi, G. (2021). Measures of empathy in children and adolescents: A systematic review of questionnaires. *World Journal of Psychiatry*, 11(10), 876-896. <https://dx.doi.org/10.5498/wjp.v11.i10.876>
- Shamay-Tsoory, S.G. (2011). The neural bases for empathy. *Neuroscientist*, 17, 18-24. <http://dx.doi.org/10.1177/1073858410379268>
- Shanafelt, T.D., West, C., Zhao, X., Novotny, P., Kolars, J., Habermann, T. y Sloan, J. (2005). Relationship between increased personal well-being and enhanced empathy among internal medicine residents. *Journal of General Internal Medicine*, 20(7), 599-564. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1525-1494.2005.0108.x>
- Sharmay-Tsoory, S. G., Syvan, S., Harari, H. y Levkovitz, Y. (2007). Neurocognitive Basis of Impaired Empathy in Schizophrenia. *Neuropsychology*, 21(4), 431-438. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.21.4.431>
- Sharmay-Tsoory, S.G., Tormer, R., Goldsher, D., Berger, B.D. y Aharon-Peretz, J. (2005). Impaired “Affective Theory of Mind” Is Associated with Right Ventromedial Prefrontal Damage. *Cognitive Behavioral Neurology*, 18(1), 55-

67.

- Silva-Peralta, Y. (2019). ¿Están de guardia o están en guardia los trabajadores-de-la-salud? Estudio psicodinámico-exploratorio-descriptivo sobre el Síndrome de Burnout. *Revista Perspectivas en Psicología*, 3(1) 60-69.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF03395534>
- Solomon, L. (2020). Convertirte en poderoso te hace menos empático. En A. Rodríguez y R. Reverté (Eds.), *Inteligencia Emocional. Empatía* (pp. 63-72). Harvard Business Review Press.
- Sporzon, G. y López-López, M. C. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 40, 51-73. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Javier Vergara Edición.
- Stogdill, R.M (1974). *Manual de liderazgo: una encuesta de teoría e investigación*. Prensa Libre.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (p.272). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60080-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60080-5)
- Suárez, M. J. y Martín, J. D. M. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación*

XXI, 22, 93–117. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22514>

Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1154-1167. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>

Szabó, E. y Bereczkei, T. (2017). Different paths to different strategies? Unique associations among facets of the dark triad, empathy, and trait emotional intelligence. *Advances in Cognitive Psychology*, 13(4), 306. <https://doi.org/10.5709/acp-0230-7>

Szczygieł, D. y Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177-181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.051>

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

Thoits, P. A. (1982). Conceptual, Methodological, and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer Against Life Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-159. <https://doi.org/10.2307/2136511>

Thomson, M. M. y Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 40, 227-235.

Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. y Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la Teoría de la mente?. *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489. <https://doi.org/10.33588/rn.4408.2006295>

Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. University

Teachers College Press.

- Torras, M., Portell, I. y Morgado, I. (2001). The amigdaloid body: functional implications. *Revista de Neurología*, 33, 471-476. <https://doi.org/10.33588/rn.3305.2001125>
- Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9-24.
- Twenge, J. M., Spitzburg, B. H. y Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36, 1892–1913. <https://doi.org/10.1177/0265407519836170>
- Tyng, C.M., Amin, H.U., Saad, M.N.M. y Malik, A.S. (2017). Las influencias de la emoción en el aprendizaje y la memoria. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015) Virtual Special Issue on Teachers and Emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Um, E., Plass, J.L., Hayward, E. O. y Homer, B.D (2012). El diseño emocional en el aprendizaje multimedia. *Revista de Psicología Educativa*, 104(2), 485–498. <https://doi.org/10.1037/a0026609>
- Valente, S. y Lourenço, A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: El impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know And Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- van Rooy, D. L., Viswesvaran, C. y Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence?. *Human Performance*, 18(4), 445-462. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1804\\_9](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1804_9)

- van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. y Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- van Hooft, E. A. y van Hooff, M. L. (2018). The state of boredom: Frustrating or depressing? *Motivation and Emotion*, 42(6), 931–946. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9710-6>
- van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J., Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- van Tilburg, M., Unterberg, M. y Vingerhoets, A. (2002). Crying during adolescence: The role of gender, menarche, and empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 77-87. <http://dx.doi.org/10.1348/026151002166334>
- van Uden, J. M., Ritzen, H. y Pieters, J. M. (2014). Engaging students: the role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- Vázquez, S., Bernal, J. L. y Liesa, M. (2016). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2829>
- Vellante, M., Baron-Cohen, S., Melis, M., Marrone, M., Petretto, D.R., Masala, C. y Preti, A. (2013). The "Reading the Mind in the Eyes" test: systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy. *Cognitive Neuropsychiatry*, 18, 326-354. <http://dx.doi.org/10.1080/13546805.2012.721728>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Leschied, A. D. (2013). Teachers—The vital



- resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Vitaglione, G.D. y Barnett, M.A. (2003). Assessing a new dimension of empathy: empathic anger as a predictor of helping and punishing desires. *Motivation and Emotion*, 27(4), 301-325. <https://doi.org/10.1023/A:1026231622102>
- Wang, M.-T. y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Watson, D.C. y Sinha, B. (2008). Emotion regulation, coping, and psychological symptoms. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 222-234. <http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.15.3.222>
- Waytz, A.. (2020). Los límites de la empatía. En A. Rodríguez y R. Reverté (Eds.), *Inteligencia Emocional. Empatía* (pp. 101-122). Harvard Business Review Press.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445. <https://doi.org/10.1037/H0060613>
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

- Wenner, J. A. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134- 171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. y Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Wittmann, S. (2011). Learning strategies and learning-related emotions among teacher trainees. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 524-532. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.006>
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Wong, C. S., Wong, P. M. y Peng, K. (2010). Efecto de la inteligencia emocional de los líderes de nivel medio y docentes en la satisfacción laboral de los docentes de escuelas: el caso de Hong Kong. *Administración y Liderazgo de Gestión Educativa*, 38(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/1741143209351831>
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N. y Malone, T. W. (2010). Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science*, 330, 686-688. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1193147>
- World Economic Forum (2020). *Informe sobre el futuro del empleo 2020*. 20 de octubre. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- Wright, D. B., and Skagerberg, E. M. (2012). Measuring empathizing and systemizing with a large US sample. *PLoS One*, 7. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0031661>
- Wu, Z. y Chen, J. (2018). Teachers’ emotional experience: insights from Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9553-6>

- Yıldırım, M. y Arslan, G. (2020). Exploring the associations between resilience, dispositional hope, preventive behaviours, subjective well-being, and psychological health among adults during early stage of COVID-19. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01177-2>
- Yin, H. B., Huang, S. y Wang, W. (2017). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environment Research Public Health*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Yin, H. B., Lee, J. y Zhang, Z. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Yin, H. y Lee, J. C. (2012). Be passionate, but be rational as well: emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.005>
- Yin, H., Huang, S. y Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100-283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Young Kaelber, K. A. y Schwartz, R. C. (2014). Empathy and emotional intelligence among eastern and western counsellor trainees: a preliminary study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36, 274-286. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-013-9206-8>
- Zacher, H. y Rudolph, C. W. (2021). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. *The American Psychologist*, 76(1), 50-62. <https://doi.org/10.1037/amp0000702>
- Zaki, J. (2014). Empathy: A motivated account. *Psychological Bulletin*, 140, 1608-1647. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037679>
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: the intersection of emotional knowledge

and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

Zullig, K.J., Ward, R.M., Scott-Huebner, E. y Daily, S.M. (2018). Association between adolescent school climate and perceived quality of life. *Child Indicators Research*, 11(6), 1737-53. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-017-9521-4>

Zych, I., Ttofi, M.M. y Farrington, D.P. (2019). Empathy and Callous-Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma Violence Abuse*, 20, 3-21. <http://dx.doi.org/10.1177/1524838016683456>

## ANEXOS

### INSTRUMENTOS

▪ **Anexo 1. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)**

Las siguientes frases se refieren a sus sentimientos y pensamientos en una variedad de situaciones. Indique cómo le describe cada situación eligiendo la puntuación de 1 a 5 como se indica a la derecha. Cuando haya elegido su respuesta, **rodee con un círculo** el número correspondiente. Lea cada frase cuidadosamente antes de responder. Conteste honestamente con lo que más se identifique, ya que no hay respuestas correctas o incorrectas. No deje ninguna frase sin contestar.

① **Totalmente en desacuerdo**

② **Algo en desacuerdo**

③ **Neutro**

④ **Algo de acuerdo**

⑤ **Totalmente de acuerdo**

1	Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean.	1	2	3	4	5
2	Me siento bien si los demás se divierten.	1	2	3	4	5
3	No me pongo triste sólo porque un amigo lo esté.	1	2	3	4	5
4	Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él.	1	2	3	4	5
5	Me afectan demasiado los programas de sucesos.	1	2	3	4	5
6	Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista.	1	2	3	4	5
7	Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla.	1	2	3	4	5
8	Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas.	1	2	3	4	5
9	Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo.	1	2	3	4	5
10	Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido.	1	2	3	4	5
11	Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos.	1	2	3	4	5
12	Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros.	1	2	3	4	5
13	Reconozco fácilmente cuándo alguien está de mal humor.	1	2	3	4	5
14	No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal.	1	2	3	4	5
15	Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán.	1	2	3	4	5
16	Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría.	1	2	3	4	5
17	Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás.	1	2	3	4	5
18	A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos.	1	2	3	4	5
19	Me siento feliz sólo con ver felices a otras personas.	1	2	3	4	5
20	Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel.	1	2	3	4	5
21	No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte.	1	2	3	4	5
22	Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa.	1	2	3	4	5
23	No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas.	1	2	3	4	5
24	Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí.	1	2	3	4	5
25	Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia.	1	2	3	4	5
26	Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.	1	2	3	4	5
27	Entender cómo se siente otra persona es algo muy fácil para mí.	1	2	3	4	5
28	No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos.	1	2	3	4	5
29	Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
30	Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente.	1	2	3	4	5
31	Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están especialmente contentas sin que me hayan contado el motivo.	1	2	3	4	5
32	Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo.	1	2	3	4	5
33	Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos.	1	2	3	4	5

▪ Anexo 2. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

INSTRUCCIONES:

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

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

*No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

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

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



▪ **Anexo 4. TEI-BSV (Teacher Emotion Inventory-Brief Spanish Version)**

**Instrucciones:** Por favor, responda cada una de las afirmaciones expuestas más abajo poniendo un círculo alrededor del número que mejor refleja su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación, indicando la frecuencia en la que hayan sentido cada emoción de la lista durante el último año académico. Lea cada afirmación y escoja la respuesta que se corresponda mejor con su manera más frecuente de ser, pensar o actuar.

- NO piense demasiado sobre el significado exacto de la afirmación. Responda con sinceridad.
- NO hay respuestas correctas o incorrectas. Hay seis posibles respuestas a cada afirmación:

1	2	3	4	5	6
Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mitad del tiempo	Con frecuencia	Casi siempre

1. Me motiva el cuidado del alumnado.	1	2	3	4	5	6
2. Me siento orgulloso cuando veo a mi alumnado progresar.	1	2	3	4	5	6
3. Soy feliz cuando mi alumnado disfruta con mi enseñanza.	1	2	3	4	5	6
4. Me fascina cuando mi alumnado participa en mis clases.	1	2	3	4	5	6
5. Estoy indignado cuando la sociedad y/o el gobierno culpa a los maestros sin evidencias.	1	2	3	4	5	6
6. Me encanta mi trabajo porque es una profesión en la que se puede obtener respeto y reconocimiento de la sociedad.	1	2	3	4	5	6
7. Me enfado cuando la sociedad y/o el gobierno no comprende a los/as docentes.	1	2	3	4	5	6
8. Me encanta mi trabajo porque el salario es razonable.	1	2	3	4	5	6
9. Estoy motivado por el apoyo de mis compañeros y superiores.	1	2	3	4	5	6
10. Me siento presionado por las altas expectativas de los familiares.	1	2	3	4	5	6
11. Me siento presionado cuando soy víctima de escasez de tiempo por demasiado trabajo.	1	2	3	4	5	6
12. Me siento presionado cuando mi alumnado no acepta mi nuevo estilo de enseñanza, que se ajusta a las nuevas reformas políticas (reforma del currículum).	1	2	3	4	5	6



▪ **Anexo 5. Escala de Importancia de la inteligencia emocional para el desempeño docente (EIEDD)**

Etapa educativa: \_\_\_\_\_ Especialidad (en su caso): \_\_\_\_\_  
 Sexo: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_ Curso (actual): \_\_\_\_\_ N° años experiencia \_\_\_\_\_  
 Fecha \_\_\_\_\_

Por favor, indique la importancia para el óptimo desempeño del trabajo del profesorado, es decir, para ser un/a docente altamente competente, de que cada una de las características personales que aparecen a continuación (1=muy baja; 7=muy alta).

1	Adaptarse a los cambios.	1	2	3	4	5	6	7
2	Ser asertivo/a.	1	2	3	4	5	6	7
3	Percibir las propias emociones.	1	2	3	4	5	6	7
4	Expresar las emociones adecuadamente.	1	2	3	4	5	6	7
5	Gestionar las emociones que presentan los otros.	1	2	3	4	5	6	7
6	Regular las emociones propias.	1	2	3	4	5	6	7
7	Controlar la impulsividad propia.	1	2	3	4	5	6	7
8	Mantener relaciones interpersonales satisfactorias.	1	2	3	4	5	6	7
9	Tener una autoestima adecuada.	1	2	3	4	5	6	7
10	Ser capaz de automotivarse.	1	2	3	4	5	6	7
11	Tener una adecuada competencia social.	1	2	3	4	5	6	7
12	Gestionar el estrés propio.	1	2	3	4	5	6	7
13	Tener empatía.	1	2	3	4	5	6	7
14	Ser feliz.	1	2	3	4	5	6	7
15	Ser optimista.	1	2	3	4	5	6	7

▪ Anexo 6. Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM)

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

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

• Anexo 7. Profile Of Mood States (POMS)

Instrucción general:

En el cuestionario encontrarás una lista de palabras que describen sensaciones que suelen tener las personas. Lee la lista cuidadosamente y rodea con un círculo, para cada uno de los adjetivos, el número que mejor describa cómo te sientes ahora mismo. Estos números van del 0 al 4, siendo el 0 nada, 1 un poco, 2 moderadamente, 3 bastante y 4 muchísimo.

(Puede adaptarse a la situación en que se aplica a varios individuos a la vez. Suele pedirse que respondan a todos los ítems y, en caso de que pregunten sobre alguno de ellos, la única norma es “nunca emplear otro adjetivo del cuestionario para ayudarte a entender el significado”)

Puntuaciones:

Para obtener la puntuación en cada factor puede sumarse su respuesta a cada uno de los adjetivos que lo componen:

TENSIÓN: 9-nervioso, 14-agitado, 23-con los nervios de punta, 27-inquieto, 30-tenso

DEPRESIÓN: 5-triste, 17-desesperanzado, 20-melancólico, 24-solo, 28-infeliz

CÓLERA: 6-malhumorado, 13-molesto, 18-irritable, 22-enfadado, 29-resentido

VIGOR: 1-enérgico, 4-vigoroso, 10-lleno de energía, 15-animado, 19-activo

FATIGA: 3-cansado, 7-exhausto, 11-agotado, 16-débil, 25-fatigado

AMISTAD: 2-considerado con los demás, 8-amable, 12-comprensivo, 21-amistoso, 26-servicial

**Rodea con un círculo, para cada uno de los adjetivos siguientes, el número que mejor indique CÓMO TE SIENTES AHORA MISMO.**

0 = NADA 1 = UN POCO 2 = MODERADAMENTE 3 = BASTANTE 4 = MUCHÍSIMO

1	Enérgico/a	0	1	2	3	4
2	Considerado/a con los demás	0	1	2	3	4
3	Cansado/a	0	1	2	3	4
4	Vigoroso/a	0	1	2	3	4
5	Triste	0	1	2	3	4
6	Malhumorado/a	0	1	2	3	4
7	Exhausto/a	0	1	2	3	4
8	Amable	0	1	2	3	4
9	Nervioso/a	0	1	2	3	4
10	Lleno/a de energía	0	1	2	3	4
11	Agotado/a	0	1	2	3	4
12	Comprensivo/a	0	1	2	3	4
13	Molesto/a	0	1	2	3	4
14	Agitado/a	0	1	2	3	4
15	Animado/a	0	1	2	3	4
16	Débil	0	1	2	3	4
17	Desesperanzado/a	0	1	2	3	4
18	Irritable	0	1	2	3	4
19	Activo/a	0	1	2	3	4
20	Melancólico/a	0	1	2	3	4
21	Amistoso/a	0	1	2	3	4
22	Enfadado/a	0	1	2	3	4
23	Con los nervios de punta	0	1	2	3	4
24	Solo/a	0	1	2	3	4
25	Fatigado/a	0	1	2	3	4
26	Servicial	0	1	2	3	4
27	Inquieto/a	0	1	2	3	4
28	Infeliz	0	1	2	3	4
29	Resentido/a	0	1	2	3	4
30	Tenso/a	0	1	2	3	4

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

- **Anexo 8. Documentación Comisión de Ética de Investigación. Universidad De Murcia**

UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

Vicerrectorado de Investigación  
e Internacionalización

CEI Comisión de  
Ética de  
Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

### INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.<sup>a</sup> Helena Fuensanta Martínez Saura ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada "*Competencia emocional en docentes de infantil y primaria*", dirigida por D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Cristina Sánchez López y D. Juan Carlos Pérez González a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día once de marzo de dos mil veinte<sup>1</sup>, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº  
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN  
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 2671/2019

<sup>1</sup>A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación

Firmante: JAIME MIGUEL PERIS RIERA. Fecha-hora: 20/03/2020 15:17:21. Emisor de certificado: CN=AC FNMT Usuarios, OU=Certes, CN=FNMT-RCM-CEI.  
Firmante: MARÍA SENENA CORBALÁN GARCÍA. Fecha-hora: 21/03/2020 09:18:36. Emisor de certificado: CN=AC FNMT Usuarios, OU=Certes, CN=FNMT-RCM-CEI.



Código seguro de verificación: RUXFMpLk-bbYJkyTZ-IH49f0hJ-bA+0iUVW

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.2 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>

- **Anexo 9. Puntos de corte propuestos en la prueba de Empatía del TECA**

<b>P</b>	<b>Significación</b>	<b>T</b>
94 a 99	Extremadamente alta	66 o superior
70 a 93	Alta	56 a 65
31 a 69	Media	45 a 55
7 a 30	Baja	35 a 44
1 a 29	Extremadamente baja	34 o inferior