

Trabajo Fin de Grado



BILBOKO
HEZKUNTZA
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
DE BILBAO

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (TRILINGÜE)

Curso 2022-2023

Percepción y habilidades emocionales de docentes y futuros docentes de Educación Primaria

Autora/Autor: Saioa López Lesmes

Directora/Director: Inge Axpe Saez

En Leioa, a 2 de Junio de 2023

ÍNDICE

Introducción	4
1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual	5
1.1. La educación emocional... ..	5
1.2. Habilidades emocionales: modelos de inteligencia emocional.....	6
1.3. Papel del profesorado en la educación emocional.....	8
1.4. ¿Es el profesorado competente en educación emocional?.....	9
2. Metodología.....	11
2.1. Objetivos e hipótesis.....	12
2.2. Participantes.....	12
2.3. Instrumentos de recogida de datos.....	13
2.4. Procedimiento.....	13
3. Resultados y conclusiones	14
3.1. Habilidades emocionales.....	15
3.1.1. Percepción.....	15
3.1.2. Claridad.....	16
3.1.3. Regulación.....	17
3.2. Opinión respecto a la formación recibida en materia emocional.....	18
3.3. Discusión de resultados y conclusiones	19
3.3.1. Habilidades emocionales.....	20
3.3.2. Formación formal y no formal recibida.....	21
4. Ética profesional y protección de datos	23

5. Referencias bibliográficas	23
ANEXOS (en documento aparte)	
Anexo 1. Componentes del modelo mixto de BarOn (Ugarriza, 2001)	3
Anexo 2. Cuestionario final	5
Anexo 3. Puntuaciones globales medias según el TMMS-24 diferenciadas por sexo.....	8

PERCEPCIÓN Y HABILIDADES EMOCIONALES DE DOCENTES Y FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Saioa López Lesmes

UPV/EHU

La educación emocional emerge como uno de los mayores retos del sistema educativo del siglo XXI. Sin embargo, para que pueda afrontarse, el profesorado debe ser competente emocionalmente. A través de este trabajo, se pretende conocer qué nivel de habilidades emocionales posee el profesorado y futuro profesorado de Educación Primaria (EP) teniendo en cuenta diversas características (sexo, experiencia docente y formación). Para ello, se ha utilizado el cuestionario TMMS-24 (Salovey et al., 1995), que mide la Inteligencia Emocional siguiendo el modelo de habilidad. Además, se han añadido 7 preguntas con el objetivo de conocer la percepción de las personas participantes sobre la formación recibida en materia de educación emocional. Respondieron 51 docentes de EP y 29 estudiantes del grado de EP. Los resultados muestran que el nivel de habilidades emocionales es medio y que existen algunas diferencias, especialmente entre hombres y mujeres. También se ha observado que las personas participantes consideran importante educar en las emociones al alumnado, pero consideran que carecen de las suficientes herramientas para hacer frente a este reto.

Inteligencia Emocional, educación emocional, percepción emocional, regulación emocional, claridad emocional

Hezkuntza emozionala XXI. mendeko hezkuntza-sistemaren erronka handienetako bat da. Hala ere, aurre egin ahal izateko, irakasleek gaitasun emozionala izan behar dute. Lan honen bidez, Lehen Hezkuntzako (LH) irakasleek eta etorkizuneko irakasleek zer gaitasun emozional dituzten jakin nahi da, hainbat ezaugarri kontuan hartuta (sexua, irakaskuntza-esperientzia eta prestakuntza). Horretarako, TMMS-24 (Salovey et al., 1995) galdetegia erabili da, adimen emozionala trebetasun-ereduari jarraituz neurtzen duena. Gainera, 7 galdera gehitu dira, parte-hartzaileek hezkuntza emozionalaren arloan jasotako prestakuntzari buruz duten pertzepzioa ezagutzeko. LHko 51 irakasleek eta LHko graduako 29 ikasleek erantzun zuten. Emaitzek erakusten dute trebetasun emozionalen maila ertaina dela, eta desberdintasun batzuk daudela, bereziki, gizonen eta emakumeen artean. Halaber, ikusi da parte-hartzaileek garrantzitsutzat jotzen dutela ikasleak emozioetan heztea, baina erronka horri aurre egiteko tresna nahikorik ez dutela uste dute.

Adimen Emozionala, hezkuntza emozionala, pertzepzio emozionala, erregulazio emozionala, argitasun emozionala

Emotional education emerges as one of the greatest challenges facing the education system in the 21st century. However, in order to face it, teachers must be emotionally competent. The aim of this study is to find out what level of emotional skills Primary Education (PE) teachers and future teachers possess, taking into account different characteristics (gender, teaching experience and training). For this purpose, the TMMS-24 questionnaire (Salovey et al., 1995), which measures Emotional Intelligence following the ability model, was used. In addition, 7 questions were added with the aim of finding out the participants' perception of the training received in that field. 51 teachers and 29 PE undergraduate students responded. The results show that the level of emotional skills is average and that there are some differences, especially between men and women. It has also been observed that the participants consider it important to educate pupils about emotions, but they consider that they do not have enough tools to face this challenge.

Emotional Intelligence, emotional education, emotional perception, emotional regulation, emotional clarity

Introducción

La atención a la educación emocional del alumnado debería ser un pilar fundamental en su educación, pero, en muchas ocasiones, no se le da la importancia que merece. López y Gilar (2016) sostienen que muchos problemas académicos tienen como telón de fondo problemas emocionales, por lo que emociones, sociedad y aprendizaje son aspectos que deberían ir de la mano. Es decir, es necesario educar emocionalmente a los discentes, al mismo tiempo que se imparten conocimientos curriculares. Este es uno de los mayores retos educativos, porque exige formar un profesorado inteligente emocionalmente, ya que se trata de quien educará a las futuras generaciones, e interviene en una etapa crucial para el desarrollo del alumnado (Bisquerra, 2003 en Seco, 2017).

Así, el objetivo principal de este trabajo ha sido conocer cuáles son las habilidades emocionales del profesorado y futuro profesorado de Educación Primaria. Además, se pretende conocer su percepción respecto a si la formación (formal y no formal) recibida ha sido suficiente para poder educar emocionalmente a su alumnado. Para conseguir este objetivo, en primer lugar, se ofrece información sobre la educación emocional y los modelos de Inteligencia Emocional existentes, así como el papel del profesorado y sus competencias en la formación del alumnado en este ámbito. Posteriormente, se ha realizado una pequeña investigación, exponiendo en el apartado de metodología las personas participantes (80 personas, de las cuales 51 son docentes de Educación Primaria y 29 están formándose para ello) y el instrumento utilizado (TMMS-24), así como el procedimiento seguido para realizar la investigación. Seguidamente, se han expuesto los resultados obtenidos en la investigación, considerando las distintas dimensiones del cuestionario (percepción, claridad y regulación) y las posibles diferencias en función de las características de los encuestados (sexo, experiencia docente y formación).

De este modo, se ha intentado obtener una visión de la situación en la que se encuentra el profesorado en ejercicio y futuro profesorado de Educación Primaria en cuanto a la educación emocional para poder extraer conclusiones y así, poder reflexionar sobre esta reciente preocupación por la educación emocional.

1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual

La educación del nuevo siglo asiste a innumerables procesos de transformación que van más allá del complejo desarrollo cognitivo (Delors, 1996 e Imbernom, 2007 en Torrijos, 2018). De manera que ya es innegable la importancia de una buena gestión de las propias habilidades emocionales, no sólo entre el alumnado, sino, muy especialmente, entre el profesorado, que debería ayudarles en esa gestión. Para poder conocer la importancia de un profesorado competente en materia emocional primero se definirá y situará el concepto de la inteligencia emocional, la educación emocional y sus beneficios.

1.1. La educación emocional

Asumiendo que la finalidad de la educación no es otra que el desarrollo humano, la educación emocional se convierte en una estrategia de prevención para disminuir los efectos de aquellos factores que pueden dificultar no sólo el desarrollo, sino el bienestar personal y social de las personas, respondiendo a toda una serie de necesidades sociales (Bisquerra, 2003). Esto se debe a que la educación emocional puede concebirse como el proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida y aumentar su bienestar personal y social (Bisquerra, 2005). Es decir, la educación emocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales (Álvarez, 2020). Así, se considera que la educación emocional debería estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente durante toda la vida (Bisquerra, 2005) de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva (Casas, 2018).

Sin embargo, la educación del siglo XX se centró principalmente en el desarrollo cognoscitivo, de manera que los conocimientos ganaron, con creces, terreno a las emociones. No obstante, a medida que avanzaba el siglo esta concepción cambió hasta convertirse en uno de los objetivos a cumplir por el profesorado (Bisquerra, 2012 en Seco, 2017). Por ende, debido a las exigencias de la sociedad en continuo cambio, el sistema educativo debería responder tanto a las necesidades de la comunidad educativa del presente como a las que se prevén en el futuro. Por ello, resulta imprescindible

dedicar un espacio a desarrollar las habilidades emocionales, con el fin de saber gestionar el ámbito social, personal y académico (López y Gilar, 2016).

La educación emocional ofrece numerosos beneficios en el aula y fuera de ella. Por una parte, ayuda a identificar problemas de salud mental desde edades tempranas y, por otra, actúa como factor de protección frente a la aparición de problemas emocionales en el entorno educativo, al brindar al alumnado la posibilidad de mejorar sus fortalezas y competencias intra e interpersonales (Echeverría et al., 2020). Además, los niños y niñas que participan en este tipo de educación mejoran sus habilidades emocionales, muestran actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia los demás, mejoran las relaciones y el comportamiento prosocial con los/as compañeros/as y disminuyen sus problemas de conducta y de angustia emocional, repercutiendo positivamente en su vida escolar (Greenberg et al., 2017 en Echeverría et al., 2020). Estos efectos positivos se ven favorecidos especialmente entre el alumnado de primaria (7 a 12 años), considerándose que la educación emocional podría ser una manera de prevenir problemas emocionales y sociales entre el alumnado (Boncu et al., 2017). Así, se puede decir que las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria son claves en la adquisición de competencias emocionales, pero va a resultar muy difícil que el alumnado las desarrolle si previamente no las posee el propio profesorado, quien precisaría de una capacitación profesional y un currículo de formación inicial adaptado al desempeño adecuado de estas funciones (Mora Miranda et al., 2022).

1.2. Habilidades emocionales: modelos de inteligencia emocional

La educación emocional trata de potenciar las habilidades emocionales. En este sentido, es importante conocer cuáles son dichas habilidades. La Inteligencia Emocional (IE) se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre el ámbito de la vida emocional (Mayer et al., 1997 en Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

La categorización conceptual más extendida en relación a la IE distingue entre dos modelos básicos: el modelo mixto y el modelo de habilidad (Mayer et al., 2000 en Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

El **modelo mixto** es una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (BarOn, 2000 y Boyatzis, 1995 en Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005). Un representante de este modelo es BarOn (1997 en Fernández Berrocal Extremera Pacheco, 2005), quien define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y destrezas que influyen en la habilidad para adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del medio. Con el objetivo de evaluar la IE de la población, este autor creó el cuestionario BarON EQ-I en el que dividió las habilidades y destrezas de la inteligencia no cognitiva en base a cinco componentes compuestos (intrapersonal; interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo en general), derivados de las puntuaciones en 15 subcomponentes que pueden consultarse en el anexo 1 (Ugarriza, 2001).

El **modelo de habilidad** es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento propio de cada individuo (Fernandez Berrocal y Extremera Pachecho, 2005). Estos autores la definieron como un conjunto de habilidades cognitivas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones, cuyas consecuencias son adaptativas para el sujeto (Mayer et al, 1997 en Zavala et al., 2008). Consideran que la IE se compone de las siguientes habilidades (Mayer, 2000 en Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005), siendo las que se considerarán en este Trabajo Fin de Grado:

- Percepción emocional

Se define como la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de quienes nos rodean. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz.

El profesorado hace uso de esta habilidad cuando observa los rostros de su alumnado, percibe su estado de atención y, tras decodificar la información de sus rostros, actúa cambiando el ritmo de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o pone un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema. Esta capacidad para discriminar las discrepancias entre el comportamiento verbal y las manifestaciones expresivas del alumnado le permite también saber, por ejemplo, cuál es el momento

oportuno para preguntar al alumnado acerca de su estado emocional (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

- Comprensión o claridad emocional

Esta capacidad implica la habilidad para detectar señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de las acciones que se llevan a cabo.

En el caso del profesorado, esta habilidad es utilizada a diario en el aula cuando es capaz de reconocer el estado emocional del alumnado y ofrecer un mayor apoyo en caso de que sea necesario. Además, el dominio de la comprensión emocional supone empatizar y ponerse en la piel del alumnado teniendo en cuenta las características del mismo para abordar situaciones complejas que pueden darse en el aula (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

- Regulación emocional

Es la habilidad más compleja de la IE (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005). Esta dimensión incluiría la apertura a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y la capacidad de reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Asimismo, esta habilidad se refiere al grado en que las personas son capaces de identificar correctamente sus propias emociones, así como sus fortalezas y debilidades.

El profesorado que domina estas habilidades de regulación es capaz de utilizarlas para, a nivel intrapersonal, reducir las consecuencias del estrés que conlleva la profesión, como el síndrome de burnout docente (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005). Así, como se acaba de describir, también el profesorado debe emplear su IE durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus estudiantes.

1.3. Papel del profesorado en la educación emocional

La docencia se considera uno de los trabajos más estresantes, donde el profesorado no sólo tiene que trabajar la gestión de sus propias emociones, sino también ayudar en la

gestión de las de su alumnado (López Sánchez et al., 2011). Las interacciones de los niños y niñas con las personas adultas que toman el cargo de su educación; profesorado y padres/madres, principalmente, son especialmente importantes, ya que tienen el potencial de modificar las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas (Bernier et al., 2010 en Stefan et al., 2022). En otras palabras, el profesorado debe ser emocionalmente competente para poder, así, desarrollar una práctica educativa funcional y significativa (Seco, 2017), contribuyendo al desarrollo de las competencias emocionales, básicas para la vida y esenciales para el desarrollo integral de la personalidad (Bisquerra, 2016). Esto requiere de una formación del profesorado en materia de educación emocional; es imprescindible que el profesorado desarrolle sus competencias emocionales para poder potenciarlas en sus discentes. Igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional del alumnado siendo analfabeto emocional (Bisquerra et al., 2018). De esta manera, la figura docente trasciende de la mera transmisión de conocimientos, reflejándose como modelo vicario de comportamiento, destacando la influencia que sus respuestas emocionales ejercen en el alumnado (Pérez-Escoda et al., 2013).

Por todo ello, la formación inicial del profesorado debería dotar al mismo de una estructura sólida en materia de emociones y habilidades emocionales como aspecto esencial del desarrollo profesional y, por extensión, para potenciar el desarrollo del alumnado en todos los ámbitos y etapas educativas (Bisquerra, 2005). Es decir, la educación emocional del profesorado se convierte en una estrategia que favorece el bienestar personal, y, por consiguiente, constituye una garantía de efectividad y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos que repercutirán en el desarrollo del alumnado (Sutton et al., 2003 en Álvarez et al., 2012). En este sentido, la importancia de trabajar las competencias emocionales entre el profesorado se convierte en una necesidad con el objetivo de favorecer el afrontamiento ante los múltiples desafíos que ofrece la práctica docente (Torrijos et al., 2018).

1.4. ¿Es el profesorado competente en educación emocional?

Teniendo en cuenta la importancia del profesorado en el desarrollo emocional del alumnado, es esencial que los y las docentes desarrollen sus competencias emocionales y las pongan en práctica (García Navarro, 2017), pero ¿es el profesorado competente emocionalmente? ¿Se siente competente? ¿Cree haber obtenido suficiente formación al respecto?

En primer lugar, la formación que el docente tendría que alcanzar tras ser titulado como tal, según el Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio, sería la siguiente (ANECA, 2005 en Palomera Martín et al., 2008): un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social y ser capaz de promoverlo en la diversidad de su alumnado, además de saber trabajar con toda la comunidad educativa. Numerosos estudios e investigaciones concluyen que en el bagaje pedagógico del profesorado debe haber un buen desarrollo emocional y social, y la capacidad de promoverlo en el alumnado desde la temprana infancia (Mora Miranda et al., 2022). Sin embargo, Suberviola-Ovejas (2012) sostiene que no se está formando adecuadamente al profesorado para fomentar la IE en el aula. En este sentido, tras realizar una síntesis de los resultados obtenidos en varios estudios, Palomera Martín et al. (2008) concluyen que el colectivo docente no dispone de las herramientas suficientes para trabajar la inteligencia emocional del alumnado, evidenciando la necesidad de una adecuada formación inicial y permanente. De hecho, el propio profesorado considera que su formación inicial en relación a la educación emocional es escasa y no está bien orientada, existiendo una brecha entre el discurso y las posteriores prácticas educativas en las que no se ven incluidos objetivos y contenidos de educación emocional (Suberviola-Ovejas, 2011).

En lo que respecta a las propias capacidades emocionales, se ha comprobado cómo el profesorado, por regla general, no se percibe con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional (Palomera Martín et al., 2005). Sus puntuaciones tienden a situarse en la mitad de la escala, siendo “adecuadas o normales” pero no “excelentes”, como cabría esperar de quienes son responsables de la educación de las nuevas generaciones (Mora Miranda et al., 2022). Sin embargo, como rasgo característico, se ha podido observar, en algunos estudios, como existe una ligera superioridad en la capacidad para atender a las emociones en mujeres (Palomera Martín et al., 2005; Sanabrias-Moreno et al., 2023). Esto puede deberse al estereotipo cultural en el que la mujer se considera la figura que debe atender y percibir las emociones, mientras que el hombre aparece como más distante y reacio a mostrar esta sensibilidad (Palomera Martín et al., 2005; Sanabrias-Moreno et al., 2023). Este estereotipo provocaría que a las mujeres se les eduque en las emociones en mayor medida que a los hombres.

En este sentido, un estudio comprueba cómo las profesoras (no así los profesores) que han recibido formación en inteligencia emocional muestran puntuaciones

significativamente más elevadas en esta que quienes no han participado en este tipo de formación (Mora Miranda et al., 2022). Asimismo, en algún estudio se ha observado cómo el profesorado de más edad y con más experiencia repara mejor sus emociones negativas y fomenta emociones positivas por medio de diferentes estrategias debido a una mayor inteligencia emocional (Palomera Martín et al., 2005), mientras que en otro trabajo no se observan diferencias estadísticamente significativas, a pesar de que las puntuaciones del profesorado con más años de experiencia son algo más elevadas en claridad y reparación (Mora Miranda et al., 2022).

En lo que respecta al futuro profesorado, las puntuaciones son similares: puntuaciones ligeramente superiores a 3 en una escala de 5 puntos (Bueno García et al., 2005) o entre 2 y 3.5 (Sanabias-Moreno et al., 2023). Las mujeres puntúan significativamente más alto en atención emocional (Bueno García et al., 2005; Sanabias-Moreno et al., 2023) y los hombres en claridad y reparación (Del Rosal et al., 2018; Sanabias-Moreno et al., 2023). No se observan diferencias estadísticamente significativas en función de la edad o curso académico (Bueno García et al., 2005; Del Rosal et al., 2018), por lo que algunos autores concluyen que la formación inicial del profesorado no incide positivamente en sus capacidades emocionales (Bueno García et al., 2005).

Teniendo en cuenta la importancia de que el profesorado, y quienes vayan a ejercer en un futuro próximo como tal, cuenten con competencias emocionales, no sólo para educar en ellas al alumnado, sino porque percibirse con estas capacidades se relaciona con un mayor uso de estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, menores consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal (Mearns y Cain, 2003 en Palomera et al., 2005), este trabajo pretende conocer cómo percibe sus capacidades emocionales y formación en emociones el alumnado preparándose para ejercer como docente de Educación Primaria y el profesorado de Educación Primaria en ejercicio.

2. Metodología

En este apartado, en primer lugar, se detallan los objetivos e hipótesis de la investigación. Posteriormente, se recogen los datos generales obtenidos sobre las personas que han participado en la misma y, por último, se describe la herramienta utilizada y el procedimiento seguido para llevar a cabo el trabajo.

2.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo de este trabajo es conocer cuáles son las capacidades que presenta actualmente el profesorado en ejercicio y el futuro profesorado de Educación Primaria en relación a la inteligencia emocional, así como su percepción en relación a la formación emocional recibida durante sus estudios iniciales (universitarios) y estudios no formales (fuera de la universidad).

Teniendo en cuenta la investigación previa en relación a este tema, se plantean las siguientes hipótesis:

1. El profesorado (tanto el que está en formación como el que está en activo) mostrará niveles medios en las competencias emocionales.
2. Las mujeres puntuarán más alto en claridad emocional.
3. Los hombres puntuarán más alto en regulación emocional.
4. El profesorado de mayor experiencia tendrá mejores puntuaciones en IE.
5. Las personas participantes considerarán insuficiente la formación emocional recibida en su formación inicial durante sus estudios superiores (universidad).
6. No habrá diferencias notables entre la educación emocional recibida en los estudios iniciales (universidad) y la formación no formal (fuera de la universidad).

2.2. Participantes

Participaron, en total, 80 personas, tanto docentes de Educación Primaria como alumnado universitario preparándose para serlo. Del total de participantes 25 son hombres (31.25%) y 55 mujeres (68.75%) con edades comprendidas entre 18 y 63 años ($M = 30.53$). Cabe destacar que el muestreo fue no probabilístico por conveniencia.

En cuanto al futuro profesorado, 29 personas, es decir, el 36.3% del total de participantes, procede de las comunidades autónomas de Castilla y León y País Vasco, siendo la mayoría futuro profesorado de 4º curso (55.17%), un 24.13% de 3º y un 10.34% en el caso tanto de 1º como de 2º curso del Grado de Educación Primaria.

El profesorado en ejercicio, 51 de las 80 personas encuestadas (63.75%), procede de 3 centros de la provincia de Bizkaia, siendo uno de carácter público y los otros dos concertados (uno de ellos de educación diferenciada, el otro de educación mixta). Respecto a la experiencia docente que posee el profesorado en ejercicio, el 49% se

ubica en el intervalo de 1-5 años, el 37.25% tiene más de 10 años y el 7.84% se sitúa en un rango de entre 5 y 10 años de experiencia.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Para valorar las habilidades emocionales se ha utilizado la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional, TMMS-24, un instrumento creado por Salovey et al. (1995 en Angulo y Albarracín, 2018). La versión empleada en esta investigación ha sido adaptada previamente por Fernández et al. (2004 en Angulo y Albarracín, 2018) reduciendo el número de ítems a completar. Esta herramienta permite evaluar las siguientes tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y regulación emocional por medio de 20 ítems (ver anexo 2) a valorar en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). La primera dimensión hace referencia a la atención a los sentimientos y estímulos, es decir, a cómo notamos la pluralidad de emociones y la importancia que le damos a las mismas. La segunda dimensión, claridad emocional, implica la capacidad de discernir unos sentimientos de otros y saber diferenciar y proporcionar los medios adecuados para expresar esos mismos sentimientos a los demás. Por último, la dimensión de regulación de los sentimientos, hace referencia a la capacidad de regular conscientemente las emociones e influir en la regulación de las emociones de los demás (Mora Miranda et al., 2022). En estudios previos (Angulo et al., 2018) esta herramienta ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas (alpha de Cronbach para cada dimensión: percepción .90; claridad .90; regulación .86).

En segundo lugar, con el objetivo de conocer la formación emocional recibida y la importancia otorgada a dicha formación tanto en los estudios superiores como durante el ejercicio de la docencia, se han realizado 7 preguntas, a valorar también en una escala Likert de 5 puntos (1 punto = Totalmente en desacuerdo, 5 puntos = Totalmente de acuerdo) y una última opcional de cara a la inclusión de aspectos no recogidos previamente en el cuestionario (ver anexo 2).

2.4. Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación en primer lugar se escogió el modelo de IE a seguir, optando por el modelo de habilidad y el ya mencionado TMMS, ya que este instrumento, a diferencia del cuestionario creado por Bar-On, tiene una extensión menor, lo que facilita su cumplimentación y permite, con menos preguntas, obtener una

visión global de las habilidades emocionales del profesorado y futuro profesorado de Educación Primaria. Además, este modelo valora la percepción de las personas respecto a sus habilidades emocionales, considerando que estas, al ser habilidades y no rasgos de personalidad, son educables y mejorables, lo que resulta más adecuado en un entorno educativo.

Una vez escogido el instrumento, se trasladó a la herramienta Google Forms y se añadieron las 7 preguntas finales para conocer la opinión de las personas participantes respecto a su formación en materia emocional. Además, antes de comenzar con las preguntas se ofrecía una explicación de los objetivos de la investigación, el origen de la misma e información sobre la privacidad de los datos recogidos, que se tratarían confidencialmente, siendo la participación totalmente voluntaria y anónima.

Preparado el instrumento, se procedió a distribuir el cuestionario entre profesorado en ejercicio y futuro profesorado de Educación Primaria. Para ello, se contó con la ayuda de alumnado estudiante de la USAL (universidad de destino del programa SICUE en el que participé) y la UPV/EHU. Para la distribución del mismo entre profesorado en ejercicio, se contó con la ayuda de docentes del colegio en el que se desarrollaba el Practicum III, el colegio en el que fui alumna y, un tercer colegio gracias a la ayuda de personas allegadas que trabajan allí.

Una vez obtenidas las respuestas, en una base de Excel se procedió a calcular las medias tanto del profesorado como del futuro profesorado. Para ello, se dividió a las personas encuestadas teniendo en cuenta diferentes características, entre las que se encuentran los años de experiencia docente y el sexo, para poder extraer conclusiones.

3. Resultados y conclusiones

En este apartado se mostrarán las medias obtenidas en las diferentes dimensiones de la IE medida con el TMMS y las respuestas obtenidas respecto a la percepción que posee tanto el profesorado como el futuro profesorado de Educación Primaria sobre la formación recibida en materia emocional.

3.1. Habilidades emocionales

A continuación, se presentan los resultados en función de las tres dimensiones del cuestionario utilizado: atención emocional, claridad emocional y regulación emocional del profesorado y futuro profesorado. En cada apartado se analizará las cuestiones en base a dos características: sexo y experiencia docente.

3.1.1. Percepción

De manera global, la puntuación obtenida por las personas que han realizado la encuesta ha sido de 3.51 sobre 5 en la escala Likert, por lo que se sitúan por encima de la mitad de la escala Likert empleada.

En cuanto al **sexo**, las mujeres han obtenido una media de 3.51 sobre 5 en las cuestiones relacionadas con la atención emocional. En este sentido, la mayor puntuación lograda ha sido 4.33, que corresponde a la pregunta 10 (“Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo”). Los hombres, sin embargo, han obtenido una puntuación media de 2.09 sobre 5 en las preguntas que tienen relación con esta dimensión. La pregunta en la que más han puntuado ha sido también la número 10, al igual que las mujeres. Sin embargo, han obtenido la menor puntuación (1.77 sobre 5) en la pregunta 14 (“Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones”), a diferencia de las mujeres, que han obtenido su peor puntuación (2.87 sobre 5) en la pregunta 18 (“Pienso en mi estado de ánimo constantemente”).

Teniendo en cuenta la **experiencia docente**, el grupo con mayor percepción emocional es el que está compuesto por personas que tienen entre 5 y 10 años de experiencia (3.85 sobre 5), muy seguido del grupo de docentes con más de 10 años en el ámbito educativo de Educación Primaria (3.7 sobre 5). El grupo que menor puntuación ha obtenido ha sido el que corresponde a los docentes sin experiencia laboral, es decir, futuros docentes (3.08 sobre 5). Sin embargo, no existe gran diferencia entre los distintos grupos que respondieron la encuesta, siendo esta inferior a un punto (ver tabla 1). Cabe destacar que, la pregunta 10 del cuestionario (“Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo”) ha tenido la mayor puntuación entre los grupos de encuestados, otorgando más de 3.5 puntos en todos los casos. En contraposición, la pregunta con menor puntuación obtenida (2.87 sobre 5), en general, ha sido la número

18 (“Pienso en mi estado de ánimo constantemente”) coincidiendo con la obtenida previamente teniendo en cuenta el sexo.

Ninguna 1 ^{er} curso	Ninguna 2 ^o curso	Ninguna 3 ^{er} curso	Ninguna 4 ^o curso	1-5 años	5-10 años	+ de 10 años
3.04	2.75	2.6	3.33	3.42	3.85	3.7
Media total “ninguna experiencia”: 2.93				Media profesorado en ejercicio: 3.66		

Tabla 1. Puntuaciones medias en percepción emocional

3.1.2. Claridad

En esta dimensión, la puntuación global media del total de personas encuestadas ha sido de 2.82 sobre 5 puntos en la escala Likert, puntuación que está ligeramente por debajo de la mitad de la escala.

Teniendo en cuenta el **sexo**, los resultados muestran cómo los hombres han tenido una puntuación media en relación a la claridad emocional de 2.09 sobre 5, la misma puntuación que han obtenido previamente en atención emocional. Las mujeres han puntuado 3.54 sobre 5 en esta segunda dimensión. En relación a esto, el cuestionario muestra que la pregunta en la que han obtenido mayor puntuación los hombres ha sido la número 12 (“A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones”). Sin embargo, las mujeres han obtenido su puntuación más alta en la pregunta 11, que corresponde a la siguiente afirmación: “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”. En contraposición, el sector masculino, al igual que el femenino, ha otorgado la menor puntuación en la primera pregunta (“Siempre puedo decir cómo me siento”).

En relación a la **experiencia docente**, los resultados muestran cómo el grupo que mayor puntuación ha obtenido ha sido el compuesto por las personas con experiencia docente de entre 5 y 10 años (3.78 sobre 5). Todos los grupos han obtenido una puntuación media en materia de claridad emocional similar, a excepción del grupo compuesto por las personas sin experiencia docente (ver tabla 2). En esta dimensión, considerando toda la muestra de participantes, la pregunta 12 ha sido la que ha obtenido puntuaciones más elevadas (3.76 sobre 5) y corresponde con la capacidad para ser consciente de los propios sentimientos en diferentes situaciones. La pregunta 1, en cambio, ha sido la que

ha obtenido una menor puntuación teniendo en cuenta la respuesta de todas las personas encuestadas, y corresponde a la habilidad para decir siempre el estado de ánimo en el que se encuentra la propia persona.

Ninguna 1 ^{er} curso	Ninguna 2 ^o curso	Ninguna 3 ^{er} curso	Ninguna 4 ^o curso	1-5 años	5-10 años	+ de 10 años
2.81	2.7	2.6	3.16	3.5	3.78	3.66
Media total “ninguna experiencia”: 2.82				Media profesorado en ejercicio: 3.65		

Tabla 2. Puntuaciones medias en claridad emocional

3.1.3. Regulación

En esta última dimensión recogida por Salovey y Mayer, la puntuación global obtenida por todas las personas participantes de la muestra ha sido de 2.35 sobre 5, considerablemente por debajo de la media establecida en la escala Likert de 5 puntos.

En relación al **sexo**, por un lado, se puede apreciar cómo los hombres han logrado una puntuación media de 1.88 en esta última dimensión, frente al 2.82 que han obtenido las mujeres. Los hombres han obtenido su mayor puntuación (2.09 sobre 5) en la pregunta 9, que menciona la capacidad de ser optimista aun estando triste. Por otro lado, las mujeres han tenido su mayor puntuación (3.11 sobre 5) en la penúltima pregunta (“Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables”). En cambio, la menor puntuación otorgada (1.63 sobre 5) por los hombres corresponde a la pregunta 4 (“Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”), al igual que las mujeres, que han otorgado su peor puntuación (2.29 sobre 5) a esta misma pregunta.

Teniendo en cuenta la **experiencia docente**, el grupo que ha obtenido la mejor media en relación a la regulación emocional ha sido el que se corresponde con mayor experiencia docente (3.33 sobre 5), más de 10 años (ver tabla 3). Seguido de este se encuentran quienes cuentan con una experiencia docente de entre 1 y 5 años (2.84 sobre 5) y 5-10 años (2.81 sobre 5). En esta última dimensión también han sido los futuros docentes, es decir, el alumnado universitario en formación que no posee ninguna experiencia en el ámbito educativo de Educación Primaria, los que menor puntuación han obtenido (2.64 sobre 5). En esta dimensión, destaca la pregunta 4, siendo la que ha obtenido la menor puntuación (2.39 sobre 5), y que corresponde a la posibilidad de pensar en los placeres de la vida estando triste. Sin embargo, la mayor puntuación global obtenida (3.17 sobre

5) corresponde con la pregunta 16 (“Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”).

Ninguna 1 ^{er} curso	Ninguna 2 ^o curso	Ninguna 3 ^{er} curso	Ninguna 4 ^o curso	1-5 años	5-10 años	+ de 10 años
2	2.67	2.25	2.64	2.84	2.81	3.33
Media total “ninguna experiencia”: 2.64				Media profesorado en ejercicio: 2.99		

Tabla 3. Puntuaciones medias en regulación emocional

3.2. Opinión respecto a la formación recibida en materia emocional

En este apartado se detallan las últimas 7 preguntas añadidas en el cuestionario, destinadas a conocer la percepción, tanto del profesorado como del futuro profesorado de Educación Primaria, en relación a la importancia concedida y a la formación recibida en relación a la educación emocional a lo largo de su etapa universitaria y su carrera profesional. De manera global, la necesidad de formarse en materia de educación emocional durante los estudios universitarios se ve reflejada en la primera pregunta (“Considero que en la formación universitaria se deberían trabajar las competencias emocionales del futuro profesorado”), dado que la puntuación media ha sido de 4.6 sobre 5. En ella, la puntuación por sexos ha sido similar (ver tabla 4), otorgando los futuros docentes 4.62 sobre 5 puntos y los docentes en ejercicio 4.59 sobre 5 puntos a esta misma cuestión.

MUJERES	HOMBRES
4.72	4.47

Tabla 4. Puntuación media diferenciada por sexos (pregunta 1 percepción)

En cuanto a la formación en IE que han recibido, tanto formal como no formal, se advierte que entre las personas participantes, la sensación es la de no haber recibido formación en materia emocional durante sus estudios universitarios (la puntuación media obtenida en ha sido de 1.83), carencia que algunas personas parecen haber suplido fuera de la universidad, ya que en esta pregunta (“He recibido suficiente formación en materia de Educación Emocional fuera de la universidad”) la puntuación media fue de 2.1 sobre 5. Esas puntuaciones han sido ligeramente diferentes entre los distintos grupos. Entre el futuro profesorado (alumnado actualmente cursando el grado)

la puntuación ha sido superior en la pregunta sobre la formación recibida durante sus estudios universitarios (alumnado en formación = 1.93 sobre 5, profesorado en ejercicio = 1.77 sobre 5). En cambio, el profesorado en ejercicio ha obtenido una puntuación mayor en la cuestión que corresponde a la formación recibida fuera de la universidad (alumnado en formación = 1.88 sobre 5, profesorado en ejercicio = 2.29 sobre 5). En estas dos últimas cuestiones no ha habido diferencias notables entre sexos (ver tabla 5).

	MUJERES	HOMBRES
Formación recibida en los estudios universitarios	1.7	2.04
Formación recibida fuera de la universidad	2.07	2.24

Tabla 5. Diferencias entre sexos en relación a la formación recibida en habilidades emocionales

Las personas participantes consideran, además, que como docentes tienen una gran responsabilidad en la educación emocional de su alumnado. De hecho, la puntuación en la pregunta que indicaba si consideraban que era tarea del profesorado de Educación Primaria educar al alumnado emocionalmente ha sido elevada, 4.56 sobre 5 puntos en la escala Likert (ver tabla 6).

	MUJERES	HOMBRES
Docentes en ejercicio	4.71	4.44
Futuros docentes	4.62	4.43

Tabla 6. Diferencias entre sexos y experiencia docente en relación a la formación recibida en habilidades emocionales

Del mismo modo, creen que es importante disponer de habilidades emocionales para su profesión (4.68 sobre 5). Sin embargo, han otorgado un punto menos a la pregunta anterior (3.22 sobre 5), que habla sobre su percepción en la capacidad de formar emocionalmente a sus discentes (ver tabla 7), creyendo que no poseen actualmente las habilidades suficientes para formar a las futuras generaciones (3.41 sobre 5).

		MUJERES	HOMBRES
“Considero importante tener habilidades emocionales para ejercer como docente.” Pregunta 6	Docentes en ejercicio	4.84	4.6
	Futuros docentes	4.75	4.63
“Considero que, con mi formación, puedo contribuir a educar en las emociones a mi alumnado.” Pregunta 5	Docentes en ejercicio	3.13	3.29
	Futuros docentes	3.43	3

Tabla 7. Diferencias entre sexos y experiencia docente en relación a la importancia y capacidad para formar emocionalmente al alumnado.

3.3. Discusión de resultados y conclusiones

En este apartado, se retomarán las hipótesis mencionadas anteriormente y se compararán con los resultados obtenidos en este y otros estudios para comprobar si se cumplen o no y en qué medida.

3.3.1. Habilidades emocionales

Con respecto a lo hipotetizado anteriormente, los resultados obtenidos en este trabajo parecen mostrar que la educación emocional sigue siendo una asignatura pendiente para el profesorado.

En cuanto a la **primera hipótesis** planteada con anterioridad, en la que se esperaba que el profesorado (tanto el futuro profesorado como el que está en activo) mostrara niveles medios en las competencias emocionales, los resultados de este trabajo han reflejado que, al igual que observaron Mora Miranda et al. (2022), las puntuaciones del profesorado y futuro profesorado se sitúan en la mitad de la escala (un 3.47 sobre 5 en percepción, un 3.44 sobre 5 en claridad emocional y, en último lugar la regulación emocional, con 2.9 sobre 5 puntos), siendo “adecuadas o normales” pero no “excelentes o sobresalientes” como cabría esperar de las figuras responsables de formar a las futuras generaciones en todos los ámbitos.

En lo que respecta a la **segunda y tercera hipótesis**, relacionadas con las diferencias en función de sexo, y que esperaban encontrar que las mujeres puntuasen más alto en claridad emocional y los hombres lo hiciesen en regulación emocional, cabe señalar que solo se han cumplido en el primer caso. En lo que respecta a la percepción o atención emocional, como han observado otros estudios previos (Bueno García et al., 2005; Sanabrias-Moreno et al., 2023), las mujeres que han participado en este trabajo también han puntuado más alto en atención emocional. Sin embargo, los hombres no han obtenido puntuaciones superiores en regulación emocional. De hecho, se ha podido observar cómo, a diferencia de lo que observan algunos autores como Sanabrias-Moreno et al. (2023) y Del Rosal et al. (2018), las mujeres han obtenido puntuaciones superiores a los hombres en todas las dimensiones. Es cierto que los análisis estadísticos realizados no permiten conocer si estas diferencias son estadísticamente significativas, pero se constata que las mujeres superan a los hombres, como mínimo en 1 punto, en todas las dimensiones (ver anexo 3).

La **cuarta hipótesis**, que esperaba encontrar que el profesorado de mayor experiencia tuviese mejores puntuaciones en IE, puede decirse que se ha cumplido, ya que se ha observado cómo el profesorado con más experiencia repara mejor sus emociones negativas (2.99 de 5 puntos frente al 2.64 del futuro profesorado), posiblemente por el uso de diversas estrategias, debido a su mayor desarrollo de la inteligencia emocional, tal y como apuntan Palomera Martín et al. (2005). De hecho, tanto es así que, en sintonía con lo que apuntaban Mora Miranda et al. (2022), el profesorado con mayor experiencia docente (5-10 años y más de 10 años de experiencia) ha obtenido las mejores puntuaciones en todas las dimensiones: percepción, claridad y regulación/repación emocional.

3.3.2. Formación formal y no formal recibida

El último apartado del cuestionario estaba destinado a conocer la percepción del profesorado y futuro profesorado en relación a la formación recibida en materia de educación emocional.

Con respecto a esto, la **quinta hipótesis** planteaba que las personas participantes considerarían insuficiente la formación emocional recibida en su formación inicial durante sus estudios superiores (universidad). Con los resultados obtenidos se ha podido comprobar que el personal docente y el alumnado preparándose para ser docente no

perciben que hayan recibido formación suficiente en el ámbito emocional (1.83 sobre 5). Esto coincide con lo expuesto por Suberviola-Ovejas (2011) quien considera que la formación emocional recibida es escasa y no está bien orientada, existiendo una brecha entre la parte más teórica y formativa y las posteriores prácticas educativas a las que tiene que enfrentarse el profesorado diariamente. Del mismo modo, tal y como sostienen Palomera Martín et al. (2005) el profesorado, por regla general, no se percibe con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional en el ámbito educativo.

En último lugar, en lo que respecta a la **sexta hipótesis**, que planteaba que no existirían diferencias notables entre la educación emocional recibida en los estudios iniciales (universidad) y la formación no formal (fuera de la universidad) los resultados la confirman. De hecho, las puntuaciones en ambos casos rondan los 2 puntos sobre 5 en la escala Likert, sin existir más de 0.4 puntos de diferencia entre la formación formal y no formal recibida. Por tanto, al igual que apuntaban anteriormente Palomera Martín et al. (2008), parece que el profesorado no dispone de las herramientas suficientes para trabajar la inteligencia emocional en el aula, y que esta carencia se debe a que no se está formando adecuadamente al profesorado para fomentar la IE en el aula (Suberviola-Ovejas, 2012).

Por tanto, en resumen, se puede decir que, aunque la creciente preocupación por la educación emocional ha hecho que se empiecen a tener en cuenta las emociones del profesorado y el propio alumnado durante la etapa de educación obligatoria y, especialmente, en Educación Primaria, sigue quedando mucho por hacer en este terreno.

Es preciso tener en cuenta, sin embargo, que los resultados de este trabajo deben interpretarse siempre con cautela, ya que cuenta con una serie de limitaciones que deberían abordarse en futuras investigaciones. Por un lado, hubiera sido conveniente que la muestra de profesorado y futuro profesorado fuese mucho más amplia y bien se limitase a una comunidad autónoma, para tratar de tener una imagen representativa de la misma, o se ampliase a más comunidades, para poder considerar diferencias en función, por ejemplo, del lugar en el que residen las personas participantes. Otra de las limitaciones a tener en cuenta ha sido la que respecta a los instrumentos de recogida de datos y el análisis de resultados, ya que, consecuencia de no haber recibido formación para utilizar programas estadísticos (Programa SPSS y Excel, por ejemplo) los conocimientos para poder hacer medias, desviaciones típicas y la comprobación de las

propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados era escasa. Esto también ha impedido establecer si las diferencias de medias observadas eran estadísticamente significativas, y, de serlo, calcular el tamaño de dichas diferencias.

Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, este trabajo ha permitido realizar una pequeña aproximación respecto a la situación del profesorado y futuro profesorado de EP en cuanto a habilidades emocionales y a su percepción de capacidad para educar emocionalmente en el aula, mostrando que aún queda trabajo por hacer para poder asegurar ese tipo de educación en las escuelas.

4. Ética profesional y protección de datos

En este trabajo se ha seguido el principio de respeto a los Derechos Humanos, teniendo en cuenta los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. También se ha seguido el principio de respeto a las personas participantes de la encuesta, primando los intereses de quienes son el objeto del trabajo, respetando su autonomía y libertad, así como sus características diferenciadoras. En este sentido, para la realización de este trabajo ha sido imprescindible la colaboración de docentes y futuros docentes de Educación Primaria, a los que se les ha enviado un cuestionario online con el objetivo de conocer cuál es su nivel de competencia emocional y su percepción sobre la formación recibida en relación a este ámbito. Para ello, también se ha seguido el principio de información responsable en relación con la información de las personas participantes, respetando la confidencialidad, ya que el cuestionario que han cumplimentado era anónimo y la participación era voluntaria. Además, antes de participar en el cuestionario se les ha ofrecido información en la primera sección del mismo sobre la investigación y no se han solicitado datos personales más allá del sexo, la edad, y la experiencia docente garantizando el anonimato, la confidencialidad y así, la protección de datos.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). Orientación educativa. *Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 11(20), 388-399.
- Angulo, R., & Albarracín, Á. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Lebret*, 10, 61-72. <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula
- Boncu, A., Costea, I., y Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Psychology*, 19(2).
- Bueno García, C., Teruel Melero, M. P., & Valero Salas, 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), 54, 169-194.
- Casas, A. (2018). Participación, educación emocional y convivencia. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27.
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M. y Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275.
- Echeverría, B., López-Larrosa, S. y Mendiri, P. (2020). Aplicación de un programa socioemocional para alumnado de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 174-183.
- Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- López Sánchez, M., Jiménez Torres, M.G. y López Núñez, J.A. (2011). Análisis de la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en el profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista de ciencias de la educación*, 228(1), 439-452.
- López, S. y Gilar, R. (2016). Implementación y evaluación de un programa socioafectivo en Educación Primaria. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano & A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 571-584). Ediciones Universidad San Jorge.
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S., & Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77.
- Palomera Martín, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia

- emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M. A. (2005). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para Profesorado de Primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & 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. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2023). Emotional Intelligence, Quality of Life, and Concern for Gender Perspective in Future Teachers. *Sustainability*, 15(4), 3640.
- Seco, A. (2017). *Propuesta de educación emocional para la etapa de Educación Primaria*. [Trabajo de fin de grado. Universidad del País Vasco]. ADDI. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25920/TFG_Seco_Diez_Andrea.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Suberviola-Ovejás, I. (2011). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 1154-1167.
- Suberviola-Ovejás, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117, 1154-1167. doi: 10.15178/va.2011.117E.1154-1167.
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J. F., y Rodríguez Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 579-597. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9943>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. D., & Vargas Vivero, M. D. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 321-338.