



# INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE TRAINING OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION TEACHERS

**Nieves Mora Miranda**

**Valentín Martínez-Otero Pérez**

Universidad Complutense de Madrid  
España

**Martha Leticia Gaeta González**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla México  
México

**Sara Santander Trigo**

Universidad Complutense de Madrid  
España

## Resumen

Este estudio analiza la incidencia de la formación emocional formal y no formal recibida en la adquisición de las habilidades emocionales del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Participaron 127 docentes de Educación Primaria y Educación Infantil, quienes respondieron el test TMMS-24 de Inteligencia Emocional, que registra la valoración personal de la experiencia emocional a través de un ejercicio de meta evaluación. Los resultados muestran la influencia significativa de la formación recibida por los profesores y profesoras en la adquisición de la habilidad emocional de reparación, una de las dimensiones que integran el instrumento utilizado (TMMS-24), referida al empleo de estrategias de regulación de las propias emociones y procesos psicológicos más complejos que implican la puesta en marcha del resto de las habilidades emocionales. Los hallazgos del estudio permiten advertir las necesidades formativas del profesorado en inteligencia emocional, en cuanto a su despliegue profesional y al desarrollo integral del alumnado.

**Palabras clave:** Docente de preescolar; docente de escuela primaria; formación profesional superior; educación permanente; habilidades emocionales.

## Abstract

This study aims to analyze the incidence of formal and non-formal emotional training in the acquisition of emotional skills in Pre-school and Primary Education teachers. Participants were 127 Primary Education and Pre-school Education teachers who responded to the TMMS-24 test of Emotional Intelligence, which provides a meta-emotional personal assessment of the emotional experience. Results show the significant influence of teachers' training in the acquisition of emotional repair skills, one of the dimensions within the instrument used (TMMS-24), which refers to using regulation strategies of the more complex psychological processes involving implementing the rest of the emotional skills. The study findings reveal the training needs of educators in emotional intelligence in terms of their professional deployment and students' comprehensive development.

**Keywords:** Preschool teachers; primary school teachers; professional training; permanent education; emotional skills.

---

**(\*) Autor para correspondencia:**

Nieves Mora Miranda  
Universidad Complutense de Madrid  
Av. Séneca, 2, 28040 Madrid, España  
Correo de contacto:  
nieves.moramiranda@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

---

RECIBIDO: 21.05.2021  
ACEPTADO: 31.10.2021  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234

## 1. Introducción

La Inteligencia Emocional (IE) asume notable interés investigativo en la realidad educativa actual, al tratarse de un concepto del que se derivan considerables repercusiones a nivel psicológico, educativo, social y laboral. Según Mestre y Fernández-Berrocal (2012), la adquisición de la IE se fundamenta en la idea de que “la emoción hace pensar más inteligentemente y [...] que uno piensa inteligentemente sobre las emociones” (p. 27). La noción se basa en la combinación armónica de los procesos cognitivos y emocionales, y, de hecho, el origen del término está íntimamente ligado con investigaciones que versan sobre inteligencia y emoción.

Uno de los precedentes del surgimiento de la IE lo encontramos en el siglo XVIII cuando comenzó a defenderse la idea de que la mente humana se dividía en tres ámbitos: cognición, motivación y afectividad (Bisquerra, Pérez & García, 2015). Asimismo, encontramos antecedentes de la IE en nociones sobre la inteligencia que tienen en cuenta la adaptación social como la correspondiente a la escala métrica de Binet & Simon (1905), o en otras como la inteligencia social de la teoría conductista de Thorndike (1920), las inteligencias fluida y cristalizada de la teoría de Cattell (1963), la inteligencia exitosa de la Teoría Triárquica de Sternberg (1988) o las inteligencias interpersonal e intrapersonal de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001).

A partir de la última década del siglo XX surgieron diferentes modelos y teorías sobre IE, gracias a los aportes de autores como Mayer & Salovey (1997), Goleman (1997), Petrides & Furnham (2000), Bar-On (2006) o Martínez-Otero (2007), y aunque cada uno de ellos sostenga una conceptualización diferente, gracias a sus aportaciones podemos afirmar que la IE se basa en la adquisición de diferentes habilidades emocionales y cognitivas fundadas en la identificación, expresión, utilización, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas (Bisquerra et al., 2015; Cejudo & López-Delgado, 2017; Martínez-Otero, 2007; Mestre & Fernández-Berrocal, 2012).

Por otro lado, gracias a las investigaciones sobre las emociones conocemos que el componente emocional prioriza sobre el cognitivo, aspecto que explica que las ciencias de la educación hayan dado un giro hacia lo afectivo y haya aparecido la neurociencia del afecto, disciplina encargada de estudiar las bases neuronales que ayudan a comprender y explicar el funcionamiento cerebral de las emociones (Bisquerra et al., 2015; Mestre & Fernández-Berrocal, 2012).

Las habilidades que conforman la IE se pueden desarrollar desde la infancia temprana y a lo largo del ciclo vital, lo cual otorga gran importancia al papel de la familia y del profesorado por constituirse en los primeros modelos socioemocionales de referencia durante la infancia y los encargados de proporcionar la adecuada educación emocional, basada en el logro y adquisición de habilidades emocionales. Creemos, por tanto, que la formación docente en IE, en concreto la del profesorado de Educación Infantil (EI) y Primaria (EP), por ser las primeras etapas de nuestro Sistema Educativo, constituye un elemento esencial en la comprensión de los educandos y en todo el proceso educativo. Así, autores como Bisquerra et al. (2015) y Pedrera (2016), defienden la necesidad de incorporar las habilidades socioemocionales en la formación inicial del profesorado, para que los docentes sean referentes educativos en IE, capaces de orientar a las familias sobre la relevancia de sociabilizar emocionalmente a sus hijos/as y de fomentar el desarrollo pleno de las facultades del alumnado mediante una atención educativa que responda a sus intereses y necesidades. La IE fomenta el bienestar psicológico del alumnado, favorece la comprensión del entorno y proporciona competencias para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan (Puertas-Molero et al., 2020). De ahí que sea un aspecto fundamental en la prevención e intervención en situaciones de riesgo, mediante la presencia de líderes emocionales (Cejudo & López-Delgado, 2017; Issah, 2018).

Cabe señalar que la educación emocional siempre ha estado implícita en el currículo escolar de EI y EP y, además, ha sido impulsada tanto por los movimientos de renovación pedagógica que defendían una educación para la vida, al igual que por las investigaciones y progresos realizados por diferentes organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). Con sus aportaciones, estos movimientos e instituciones han dotado al niño/a de un estatus de persona y de ciudadano, lo que implica que los más pequeños/as, al igual que el resto de las personas de la sociedad, tienen una serie de derechos que incluyen una educación de calidad que contemple la competencia de aprender a aprender de forma autónoma a lo largo de la vida. Esto supone, entre otros aspectos, la identificación, gestión y canalización de las propias emociones.

Numerosos estudios e investigaciones concluyen que en el bagaje pedagógico del profesorado ha de haber un buen desarrollo emocional y social, y la capacidad de promoverlo en el alumnado desde la temprana infancia (Cejudo & López-Delgado, 2017; Escolar, De la Torre, Huelmo & Palmero, 2017; Mestre & Fernández-Berrocal, 2012). De ahí la necesidad de incluir la IE en la formación inicial y permanente del profesorado, así como en el currículo escolar, lo que previsiblemente tendrá un beneficioso impacto en el profesorado, en el alumnado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el Sistema Educativo en general.

Pese al creciente apoyo investigador que en el ámbito educativo recibe la IE (Dolev & Leshem, 2017), Suberviola-Ovejas (2012) sostiene que probablemente al profesorado no se le está formando debidamente al respecto y, por tanto, no cuenta con los conocimientos, recursos ni estrategias para fomentar la IE en el aula. Por ello, resulta necesario investigar el papel de esta formación docente en la adquisición de habilidades emocionales.

## 2. REVISIÓN TEÓRICA

### 2.1. Aproximación conceptual a la Inteligencia Emocional

En la actualidad circulan por la literatura científica multitud de teorías respecto a la inteligencia, lo cual implica diferentes definiciones en función del marco teórico de referencia. En el campo de la psicología se la considera como un constructo hipotético que alude, según Bisquerra et al. (2015), a “un fenómeno que no puede ser observado directamente, sino que se tiene que inferir a partir del comportamiento” (p. 20). La exploración etimológica, por su parte, revela que el término “inteligencia” se deriva de la palabra latina “intelligere” (comprender, entender), a su vez compuesto de “intus” y “legere”, esto es, leer dentro de algo la razón de su existencia. Así, mediante la lectura interior o inteligencia (en griego, “noûs”) el mundo se torna crecientemente inteligible para el ser humano, o sea, comprensible.

Aunque todos manejamos en algún momento la palabra “inteligencia”, si nos atenemos a las numerosas definiciones que hay en el seno de la comunidad psicológica, no parece fácil ofrecer un concepto definitivo, plenamente consensuado. Con todo, procede afirmar con Enzensberger (2009) que la inteligencia hace referencia a los procesos mentales superiores, es decir, a “casi todo lo que podemos encontrar en nuestra cabeza” (p. 11).

Las teorías sobre la inteligencia, pese a la controversia existente, han influido en cierta manera en el origen de la IE, término que apareció por primera vez en el ámbito pedagógico con la investigación de Wayne Payne en 1986, sobre la emoción y la cognición en el sistema educativo y, posteriormente, con el estudio de Stanley Greenspan en 1989, sobre la relación entre cognición y emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra et al., 2015; Mestre & Fernández-Berrocal, 2012).

En nuestro contexto, Martínez-Otero (2007), en su Teoría de la Inteligencia Unidiversa, plantea, desde una óptica estructural y funcional, que la inteligencia es una facultad compleja, integrada por múltiples aptitudes intelectuales sin que se quiebre por ello su unidad. De ahí que la describa como “una y múltiple”. Esta conceptualización, de alcance antropológico, psicológico y

pedagógico, recibe apoyo neurofisiológico. Este autor, además de reconceptualizar qué se entiende por inteligencia, se refiere a la inteligencia afectiva como equivalente a la IE y la define como “la capacidad para conocer, expresar y gobernar la cognición y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones” (Martínez-Otero, 2007, p. 82).

Cabe señalar que el término IE se presentó formalmente con el modelo defendido por Mayer y Salovey (1997, citado en Bisquerra et al., 2015), quienes formularon que este concepto implica: la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar la emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (p. 57).

Según la revisión teórica de Fragoso-Luzuriaga (2015), aunque en algunos modelos como el de Goleman o Bar-On se hace una delimitación de términos, no se aprecia una clara diferenciación entre la IE y las habilidades emocionales. Dentro del modelo de IE de Mayer y Salovey sí se observa una diferenciación contundente; la IE se estructura de habilidades específicas de procesamiento de información emocional orientadas a la medición de niveles de logro. Por su parte, respecto a las habilidades emocionales, algunos autores prefieren usar el término habilidades socioemocionales. Para Bisquerra y Pérez (2007) estas habilidades a potenciar en la educación son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar.

Mestre y Fernández-Berrocal (2012), siguiendo las investigaciones de Mayer y Salovey (1997), han elaborado una teoría sobre estas habilidades emocionales, las cuales se tomaron de referencia en la elaboración del presente estudio. En general, la IE se basa en la adquisición de diferentes habilidades socioemocionales apoyadas en la identificación, expresión, utilización, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas (Cejudo & López-Delgado, 2017; Martínez-Otero, 2007). Dichas habilidades, que posibilitan el despliegue de la IE, se adquieren progresivamente a lo largo del desarrollo psicológico de la persona. En la Tabla 1 se muestran las habilidades que conforman la IE, ordenadas en función de los procesos psicológicos, desde los más básicos a los más complejos (Mestre & Fernández-Berrocal, 2012).

**Tabla 1**

*Habilidades que conforman la Inteligencia Emocional*

---

**4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual**

---

---

Habilidad para estar abiertos a los sentimientos tanto placenteros como displacenteros. Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad. Habilidad para monitorizar reflexivamente emociones en relación a uno mismo y a otros. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros.

---

**3. Comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional**

---

Habilidad para etiquetar emociones y reconocer relaciones entre palabras y emociones. Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones. Habilidad para comprender los sentimientos complejos. Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones.

---

**2. Facilitación emocional del pensamiento**

---

Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la información importante. Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos. El humor cambia la perspectiva del individuo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales estimulan a afrontar diferencialmente problemas específicos.

---

**1. Percepción, valoración y expresión de la emoción**

---

Habilidad para identificar la emoción en los estados físicos y sentimientos de uno. Habilidad para identificar las emociones en otros. Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos. Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, honestas o deshonestas, de las emociones.

---

**Fuente:** Elaboración propia a partir del estudio de Mestre y Fernández- Berrocal (2012).

Las habilidades involucradas en la percepción, valoración y expresión de la emoción se enmarcan en los procesos psicológicos relativamente más simples, que permiten que la persona adquiera paulatinamente la capacidad de identificar en uno mismo y en los demás emociones, pensamientos y estados emocionales físicos, siendo capaz de expresarlos y valorarlos, influyendo así en el control y modulación cognitiva de las emociones.

La habilidad de facilitación emocional del pensamiento hace referencia a la acción de la emoción sobre la inteligencia, es decir, a cómo la emoción repercute en el sistema cognitivo de las personas y en procesos como la atención, el razonamiento, el procesamiento intelectual, la resolución de conflictos o la toma de decisiones.

La habilidad de comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional implica el conocimiento y la comprensión emocional y afectiva, a partir de la identificación de las causas y las consecuencias de los propios estados emocionales, para posteriormente comprender los del resto de personas, es decir, empatizar con ellas.

La habilidad de regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual engloba los procesos psicológicos relativamente más complejos que permiten a la persona adquirir paulatinamente la capacidad de regular conscientemente sus emociones e influir en la regulación de las emociones de los demás.

Mayer y Salovey (1997) propusieron hace décadas un modelo sobre las habilidades integrantes de la IE que, en síntesis, según se acaba de ver en la descripción realizada, permitía explicar cómo las personas emocionalmente inteligentes: (a) perciben las emociones con precisión, (b) utilizan las emociones para facilitar el pensamiento, (c) comprenden las emociones y los significados emocionales, y (d) manejan las emociones en sí mismos y en los demás. Mayer, Caruso y Salovey (2016), en respuesta a los avances de la investigación, han revisado y renovado su modelo de inteligencia emocional de cuatro ramas de 1997 para que resulte más descriptivo y explicativo de la inteligencia emocional, en la que, pese a los logros alcanzados, aún es necesario seguir investigando desde un punto de vista teórico y psicométrico.

## 2.2. La presencia del líder educativo con Inteligencia Emocional

El proceso de enseñanza-aprendizaje exige atender tanto a la transmisión de contenidos como a los procesos emocionales que acontecen dentro del aula. Esta responsabilidad educativa de la escuela la convierte en una institución fundamental a la hora de cubrir las necesidades educativas de los alumnos/as, ayudándolos a desplegar y perfeccionar sus capacidades cognitivas, lingüísticas, motoras, emocionales y sociales (Bisquerra et al., 2015).

Asimismo, se reconoce el capital papel que la escuela ha de tener en la orientación de la familia, de manera que se establezcan entre ambas instituciones los puentes necesarios para asegurar el óptimo proceso educativo de los hijos/as y alumnos/as en el triple plano cognitivo, afectivo y axiológico. Esta relación contribuye a fomentar el bienestar emocional de toda la

comunidad educativa, al influir en el rendimiento y en el éxito escolar del alumnado, así como en las actitudes positivas y la satisfacción de las familias y de los educadores, haciendo conscientes a ambos agentes de su importancia en el proceso educativo durante la etapa infantil (Andrés & Giró, 2016; Extremera, 2016; Reparaz & Naval, 2014).

Para que se establezca una relación sinérgica entre familia y escuela, numerosos autores defienden que es necesario dotar al profesorado de estrategias y formación específica sobre IE, y fomentar así la presencia en el contexto escolar de la figura del líder educativo con IE y de profesionales con excelentes habilidades emocionales (Cejudo & López-Delgado, 2017; Extremera, 2016). Los líderes emocionalmente inteligentes, además, son capaces de afrontar con responsabilidad los retos que se presentan, y demuestran voluntad y capacidad para implementar en los centros escolares los cambios que se consideran necesarios (Issah, 2018).

Bisquerra et al. (2015) defienden que la figura del líder educativo con IE se caracteriza por una serie de rasgos y habilidades socioemocionales como: asertividad, gestión de las emociones, capacidad de escucha, compasión y empatía, disposición a ayudar, capacidad de convicción y persuasión, fomento del entusiasmo, colaboración y trabajo en equipo, y fomento de un clima positivo de mejora y bienestar. Por su parte, Abarca (2003) defiende que una de las características de los profesores con excelentes habilidades emocionales, entre los que estaría el líder educativo, es que presentan un estilo educativo docente democrático, caracterizado por concebir el aprendizaje como una habilidad que requiere del desarrollo de habilidades previas, así como por el respeto a los educandos y a sus ritmos de aprendizaje, por elogiar y reconocer los esfuerzos y logros del alumnado y por promover la vertiente socioemocional de los escolares. Recientemente, Ghasemi y Khany (2019) han encontrado relaciones significativas entre la inteligencia emocional del docente, el apoyo emocional y el liderazgo en el aula.

Por su parte, Extremera (2016) y Pedrera (2016) señalan que los docentes con un excelente nivel de IE se caracterizan por poseer y promover durante el proceso de enseñanza-aprendizaje las habilidades emocionales, y favorecer el desarrollo psicológico y educativo de su alumnado. Se trata de profesionales que afrontan positivamente su labor docente y propenden a un óptimo desempeño, caracterizado por el manejo efectivo del aula y por favorecer la inclusión de su alumnado mediante el establecimiento de relaciones positivas basadas en la comunicación, el diálogo y la mediación. Por lo tanto, la presencia de la figura del líder educativo con IE y de profesionales con excelentes habilidades emocionales es imprescindible en el ámbito educativo, debido a que fomenta el desarrollo armónico e integral del alumnado y contribuye al bienestar de toda la comunidad educativa.



### 2.3. La Educación Emocional en el currículo y en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria

La educación emocional, entendida como vertiente pedagógica aplicada de la IE, nos sitúa ante prácticas que contribuyen al bienestar psicológico y al desarrollo del alumnado y del profesorado. Se trata de un componente formativo que siempre ha estado implícito en el currículo de E.P. del Sistema Educativo Español, etapa consolidada como tal desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (Boletín Oficial del Estado, 1970). Desde ese momento, y gracias a las modificaciones realizadas en las siguientes leyes educativas, se han ido constituyendo los rasgos que la caracterizan como etapa fundamental para el desarrollo pleno de la infancia.

Ha de reconocerse el principal papel de las emociones desde el nacimiento, no siempre tenidas en cuenta de modo explícito en las aulas ni en los currículos de EI y EP. Los planteamientos teóricos y las orientaciones prácticas sobre IE dirigidas al profesorado de estas etapas, congruentes con el desarrollo evolutivo de los niños/as, han de cubrir un vacío que aún se descubre en nuestro panorama educativo, pese a que, como destacan Pirskanen et al. (2019), los maestros/as enfatizan la importancia de las emociones en el bienestar infantil.

La Ley Orgánica de Educación ([LOE] 2/2006, de 3 de mayo), modificada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa ([LOMCE] 8/2013, de 9 de diciembre) (Boletín Oficial del Estado, 2006, 2013), normativa legislativa vigente en la actualidad, enriqueció las etapas educativas, al dotarlas de conceptos tan importantes como inclusión y equidad educativa y atención a la diversidad. Es en el preámbulo de la LOE donde comienza a darse relevancia al desarrollo emocional infantil y se afirma que una educación de calidad “trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible en todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales” (Boletín Oficial del Estado, 2006, p. 17159).

Por su parte, la LOMCE de 2013 modifica la estructura de la EP al dividirla en seis cursos “independientes”, en lugar de tres ciclos de dos cursos, e incluye dentro de su finalidad el deber de contribuir al desarrollo de capacidades relacionadas íntimamente con la educación emocional. Esto implica que las competencias emocionales deben tratarse en el ámbito escolar y, de hecho, la LOMCE defiende el modelo educativo basado en competencias, no en conocimientos academicistas, recomendado a principios del siglo XXI por el Parlamento y el Consejo Europeo. Este nuevo enfoque del Sistema Educativo recoge la competencia de aprender a aprender, de la cual se deduce la competencia emocional, pues se afirma que se

trata de un factor clave para el logro del desarrollo integral del alumnado y para su bienestar personal y social (Pedrera, 2016).

Así como es necesario integrar la IE en el diseño y desarrollo curricular de EI y EP, también se precisa un profesorado formado y capacitado para promover la educación emocional en el alumnado. Sin embargo, como afirman diversos autores (Abarca, 2003; Suberviola-Ovejas, 2012; Trujillo-González, Ceballos-Vacas, Trujillo González & Moral-Lorenzo, 2020), a pesar de que la competencia emocional debe formar parte de la formación pedagógica del profesorado, los docentes no han recibido la adecuada formación –inicial y continua– y, por lo tanto, no cuentan ni con los conocimientos ni con los recursos para fomentarla en el aula.

Teniendo en cuenta lo expuesto, este estudio psicopedagógico pretende contribuir al proceso de mejora de la formación docente y al logro de las habilidades emocionales por parte del profesorado, por su beneficioso impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones interpersonales, en el bienestar de toda la comunidad educativa y, por ende, en el Sistema Educativo en su conjunto.

### 3. METODOLOGÍA

Esta investigación se ha realizado desde un enfoque cuantitativo, a partir de la observación en un contexto natural, mediante un diseño transversal de carácter exploratorio, descriptivo y correlacional.

#### 3.1. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar la incidencia de la formación emocional, tanto formal como no formal, en la adquisición de habilidades emocionales del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Nuestras principales hipótesis son:

- Existen diferencias significativas en el grado en que el profesorado ha adquirido las habilidades emocionales (atención, claridad y reparación emocional), según el sexo y la experiencia docente.
- Se encuentran diferencias significativas en el grado de adquisición de las habilidades emocionales en el profesorado en relación con el tipo de formación recibida sobre IE.

### 3.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 127 docentes de Educación Infantil y Primaria, que respondieron al test TMMS-24 de manera presencial (34,6%) y virtual (65,4%), con el propósito de contar con profesorado de la Comunidad de Madrid y de otras Comunidades de España, respectivamente. El muestreo realizado fue no probabilístico por conveniencia (Tabla 2).

Del total de docentes participantes, el 74,8% son mujeres, mientras que el 25,2% restante son varones.

Respecto a la experiencia docente, un mayor porcentaje, el 26,8%, se ubica en el intervalo de 0-4 años, seguido por el 24,4% que tiene más de 20 años y el 19,7% que se sitúa en un rango de 10-14 años.

En cuanto a la formación en IE que los docentes han recibido, tanto formal como no formal, se advierte que el mayor porcentaje, un 61,1%, ha recibido nociones sobre IE de cursos no formales, mientras que un 29,4% ha recibido conocimientos de IE a lo largo de su educación formal, esencialmente universitaria, y una minoría, el 9,5%, no ha recibido ninguna formación en IE.

**Tabla 2**

*Características sociodemográficas de la muestra (n=127)*

		n	%
Sexo	Hombre	32	25,2
	Mujer	95	74,8
Años de experiencia docente	0-4	34	26,8
	5-9	21	16,5
	10-14	25	19,7
	15-19	16	12,6
	Más de 20	31	24,4
Formación en IE	Ninguna	12	9,5
	Formal	37	29,4
	No formal	78	61,1

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3.3. Instrumento de medida

El nivel de IE del profesorado se ha evaluado mediante el cuestionario de IE rasgo TMMS-24, de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que explora tres de las cuatro habilidades que conforman la IE. En concreto: (1) las habilidades de percepción, valoración y expresión de la emoción; (2) comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional; (3) regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. El instrumento se basa en una medida de autoinforme de 24 ítems que hacen referencia a los factores evaluados, asignando ocho ítems por cada dimensión. Estos ítems están diseñados para ser respondidos en una escala tipo Likert de cinco puntos, siendo el valor mínimo “nada de acuerdo” y el valor máximo “totalmente de acuerdo”.

La consistencia interna del instrumento original (Fernández-Berrocal et al., 2004) mostró índices de fiabilidad adecuados en los tres factores de la escala: atención  $\alpha=0,90$ , claridad  $\alpha=0,90$  y reparación  $\alpha=0,86$ , que explican el 56,5% de la varianza total. De manera similar, en el presente estudio la fiabilidad de los tres factores se consideró aceptable: atención  $\alpha=0,87$ , claridad  $\alpha=0,90$  y reparación  $\alpha=0,80$ .

Los criterios de evaluación que establecen Fernández-Berrocal et al. (2004) para la corrección del instrumento proporcionan valores diferenciados por sexo y permiten asignar un rango de puntuaciones para clasificar a la muestra en función de cada factor o dimensión evaluada de IE. En la siguiente tabla se exponen a modo de síntesis estos criterios de evaluación (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Criterios de evaluación del TMMS-24*

<b>DIMENSIÓN: ATENCIÓN</b>			
Criterios	Debe mejorar su atención	Adecuada atención	Mucha atención
Mujeres	<24	25-35	>36
Hombres	< 21	22-32	>33
<b>DIMENSIÓN: CLARIDAD</b>			
Criterios	Debe mejorar su claridad	Adecuada claridad	Excelente claridad
Mujeres	<23	24-34	>35
Hombres	< 25	26-35	>36
<b>DIMENSIÓN: REPARACIÓN</b>			
Criterios	Debe mejorar su reparación	Adecuada reparación	Excelente reparación
Mujeres	<23	24-34	>35
Hombres	< 23	24-35	>36

**Fuente:** Fernández-Berrocal et al. (2004).

Este instrumento de medida se ha aplicado en diversos estudios, tanto para valorar la IE en personas con problemas y trastornos psicológicos y psiquiátricos, como la depresión, la ansiedad y el estrés (Barraza-López, Muñoz-Navarro & Behrens-Pérez, 2017), como para explorar diferentes realidades del mundo educativo. Algunos de estos ejemplos los encontramos en estudios que han explorado el nivel de adquisición de la IE relacionándola con la motivación del alumnado (Pérez, 2012), con el rendimiento académico de docentes en formación (Del Rosal, Moreno-Manso & Bermejo, 2018), con la IE percibida por el profesorado (Pena & Extremera, 2011), o para saber la importancia que atribuye el profesorado a la IE en la práctica docente (Cejudo & López-Delgado, 2017).

Con el propósito de concretar el perfil de la muestra de estudio, a este cuestionario se han añadido las siguientes variables: sexo, años de experiencia docente y formación (formal y no formal) en la que los participantes recibieron nociones acerca de IE.

### 3.4. Procedimiento

Para recabar la información se recurrió a la escala TMMS-24, que evalúa tres dimensiones clave de la IE (Fernández-Berrocal et al., 2004). En cuanto a la recogida de datos, 44 profesores de educación primaria de tres colegios públicos de la Comunidad de Madrid respondieron el instrumento de manera presencial. Por su parte, 83 docentes de educación infantil (36,1%), infantil/primaria (19,3%) y educación primaria (44,6%) de distintas Comunidades Autónomas de España respondieron de manera virtual.

### 3.5. Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha empleado la herramienta estadística SPSS v22. En primer lugar, los datos han sido analizados con el propósito de verificar datos ausentes o atípicos, así como la normalidad de los mismos. Seguidamente, se ha llevado a cabo una serie de análisis de frecuencias, con la finalidad de determinar el perfil de la muestra docente. Finalmente, mediante análisis inferenciales se ha buscado identificar si existen diferencias entre los grupos en función del sexo, años de experiencia docente y formación, tanto formal como no formal, que permitieran al profesorado adquirir conocimientos sobre IE.

Teniendo en cuenta la no normalidad de los datos, se ha empleado la prueba no paramétrica de Mann-Whitney para muestras independientes, como alternativa a la prueba “T” de Student, con la finalidad de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en las distintas habilidades emocionales en función del sexo de los participantes. Asimismo, se ha utilizado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, como alternativa de la prueba paramétrica ANOVA, a

fin de analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales en función de la experiencia docente y derivadas de la formación –formal y no formal– que han recibido los docentes en IE.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se describen los principales datos teniendo en consideración los objetivos de investigación.

En cuanto a las habilidades emocionales del profesorado (atención, claridad y reparación emocional), según el sexo de los participantes, los datos muestran que tanto las mujeres como los hombres obtienen puntuaciones medias bastante homogéneas y situadas dentro del rango “adecuado” en atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. A su vez, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las tres dimensiones de la IE ( $p > ,05$ ) (Figura 1).

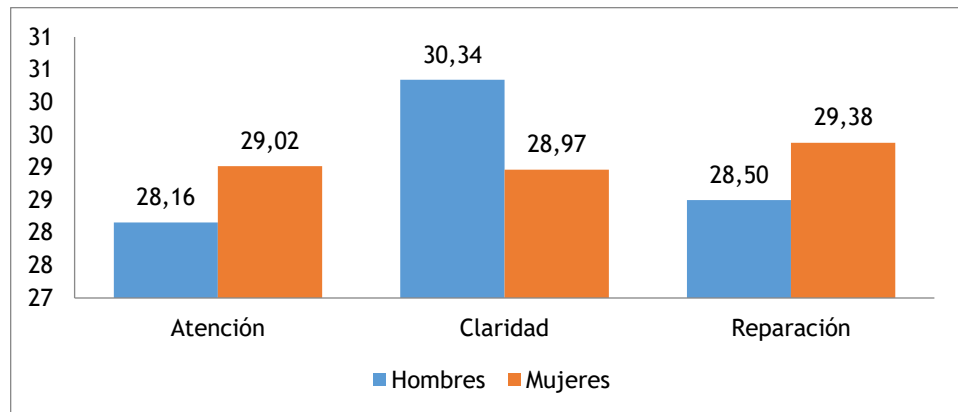


Figura 1: Habilidades emocionales del profesorado diferenciadas por sexo.

**Fuente:** Elaboración propia.

Respecto a las habilidades emocionales de los participantes en función de la experiencia docente (0-4, 5-9, 10-14, 15-19 y más de 20 años), el profesorado con experiencia de 0-4 años obtiene mayores puntuaciones en atención emocional, mientras que el profesorado con experiencia docente 15-19 años presenta mayores puntuaciones en claridad emocional y en reparación emocional (Figura 2). Sin embargo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna de las dimensiones de la IE ( $p > ,05$ ).

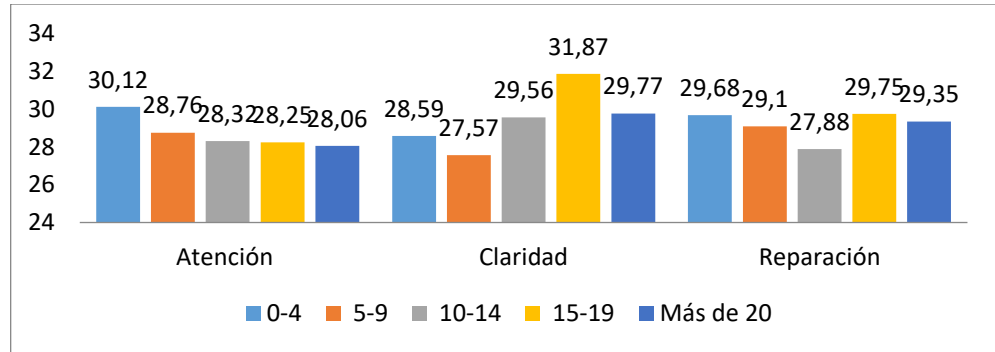


Figura 2: Habilidades emocionales del profesorado diferenciadas por años de experiencia docente.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, y según el tipo de formación en IE, los docentes de los tres grupos obtienen similares puntuaciones en atención emocional y en claridad emocional. Los docentes que han tenido una formación en IE, de tipo formal e informal, obtienen mayores puntuaciones en reparación emocional. Sin embargo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna de las dimensiones de IE ( $p > ,05$ ).

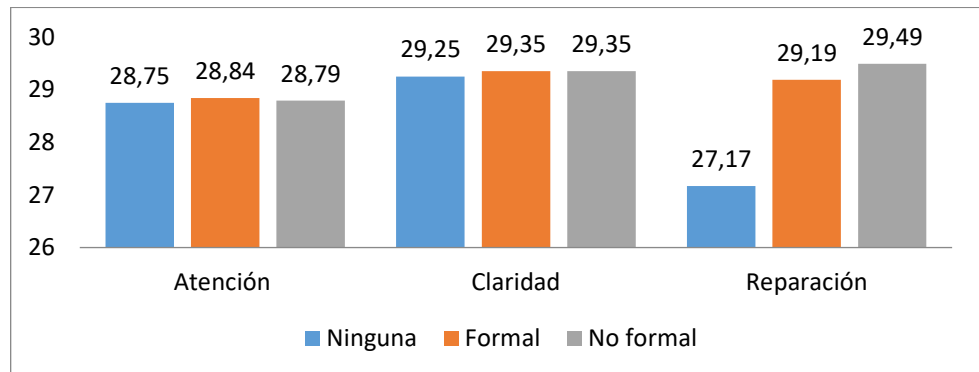


Figura 3: Habilidades emocionales del profesorado diferenciadas por tipo de formación en IE.

Fuente: Elaboración propia.

Un análisis más detallado muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los hombres, respecto al nivel de adquisición de habilidades emocionales derivadas del tipo de formación recibida en IE. Sin embargo, entre las mujeres sí hay diferencias significativas en reparación emocional, derivadas de la formación en IE ( $\chi^2=8,06$ ;  $p=,02$ ); en favor de las profesoras que han recibido preparación formal ( $\bar{x} = 29,19$ ) y no formal ( $\bar{x} = 29,49$ ), respecto a las que no han recibido formación en IE ( $\bar{x} = 27,17$ ) (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Nivel de adquisición de habilidades emocionales en relación al tipo de formación en IE de los profesores/as*

Sexo	Estadístico	Atención	Claridad	Reparación
Mujer	Chi-cuadrado	0,14	0,17	8,06
	Significancia	,93	,92	,02
Hombre	Chi-cuadrado	1,25	0,76	2,16
	Significancia	,53	,68	,34

Nota: \* $p < ,05$

Fuente: Elaboración propia.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con arreglo al objetivo general de este trabajo, analizar la incidencia de la formación emocional, tanto formal como no formal, en la adquisición de habilidades emocionales del profesorado de Educación Infantil y Primaria, a continuación se discuten los principales hallazgos.

A partir de los resultados obtenidos, se rechazó la primera hipótesis: Existen diferencias significativas en el grado en que el profesorado ha adquirido las habilidades emocionales (atención, claridad y reparación emocional), según el sexo y la experiencia docente.

En relación a la adquisición de habilidades emocionales según el sexo, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los docentes contrasta con los hallazgos de Pineda (2012), que muestran mayor IE en las mujeres que en los hombres. No obstante, es coincidente con los resultados de Del Rosal et al. (2018), quienes no encuentran diferencias significativas en los niveles de IE entre mujeres y hombres.

A su vez, el que dichas habilidades se sitúen dentro del rango “adecuado”, pero no “excelente”, coincide con los resultados obtenidos en el estudio de Del Carmen y Aguilar (2017), en que tal vez no se ha formado ni se está formando actualmente al profesorado de estas etapas en IE, con el fin de promover su enriquecimiento personal y profesional, a pesar de tratarse de un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo profesional.

En cuanto a las habilidades emocionales del profesorado en función de la experiencia docente, tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna de



las dimensiones de la IE. Estos datos contrastan con los de Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), quienes reportan que los docentes con más experiencia reparan mejor sus emociones. Es cierto que en este caso estos resultados pueden deberse al tamaño de la muestra, aunque la investigación también deja entrever las necesidades formativas docentes a lo largo de la etapa inicial universitaria, pues cabe señalar que solamente el 29,4% de la muestra ha recibido contenidos de IE durante este periodo. No obstante, es necesario remarcar que muchos de los docentes decidieron seguir formándose al respecto mediante planes de formación complementaria (61,1%). Estas carencias formativas influyen de algún modo en que el profesorado no haya logrado desarrollar completamente las habilidades de IE.

La segunda hipótesis: Se encuentran diferencias significativas en el grado de adquisición de las habilidades emocionales en el profesorado en relación con el tipo de formación recibida sobre IE, se rechazó en el presente estudio. Sin embargo, un dato destacable concierne a las docentes que han recibido nociones sobre IE –formal y no formal–; esta formación sí ha incidido en mayor medida en la adquisición de la habilidad de regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual, aspecto en el que se ha de seguir investigando en futuros trabajos.

Estos datos muestran la relevancia en la realidad educativa actual de tener en cuenta la imbricación de los procesos cognitivos y emocionales para responder adecuadamente a las necesidades y diferencias individuales del alumnado y contribuir positivamente a su desarrollo pleno (Bisquerra et al., 2015; Mestre & Fernández-Berrocal, 2012) y, por supuesto, sin incurrir, como recientemente denunciaban Bächler, Meza, Mendozac y Poblete (2020), en un dualismo cognitivo-emocional muy extendido en la cultura y en la educación occidental, incluidos los procesos de formación docente.

Aun cuando se trata de resultados no generalizables, es una certeza que los educadores de la muestra han recibido una insuficiente formación sobre IE de índole formal, por lo que precisan un currículo adecuado a su formación, es decir, una capacitación profesional para desempeñar adecuadamente sus funciones. En la actualidad el abordaje pedagógico con el alumnado es insuficiente, particularmente si se desatienden sus necesidades emocionales, aspecto que asimismo influye en su bienestar personal y social. Como mencionan Escolar et al. (2017), las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria son claves en la adquisición de competencias emocionales, tal como se desprende de la revisión de los contenidos transversales concretados en los respectivos currículos, pero va a resultar muy difícil, si no imposible, fomentar unas competencias si previamente no las posee el propio profesorado.

Este aspecto es de especial relevancia en el ámbito escolar porque estamos probablemente frente a las generaciones mejor preparadas desde un punto de vista instructivo, pero a las cuales no se les está proporcionando la adecuada educación emocional y, por lo tanto, no se está contribuyendo a que el alumnado alcance un desarrollo armónico e integral en todas sus vertientes. Al respecto, un cuerpo creciente de investigación avala que la educación emocional sea promovida por profesionales adecuadamente preparados, lo cual previsiblemente se proyectará en las interacciones, en el clima emocional, en el cuidado y apoyo físico y emocional, así como en las prácticas pedagógicas, incluidas las estrategias y actividades utilizadas para involucrar a los niños/as en el aprendizaje y el desarrollo emocional (Schleicher, 2019).

Hemos de tener en cuenta, además, que los maestros/as son modelos importantes para el comportamiento infantil, lo que nos lleva a subrayar la importancia del aprendizaje vicario y el mecanismo cerebral espejo, que posibilitan durante la infancia la adquisición de ciertos aprendizajes, actitudes, valores y conductas a través de lo que se observa en dichos modelos de referencia (Bisquerra et al., 2015; Pedrera, 2016). La adquisición de estas competencias emocionales contribuye positivamente a la integración e inclusión de todo el alumnado, especialmente de aquel que presenta diversidad biológica, funcional, sexual y cultural, pues ayuda a combatir la discriminación y el “bullying” o acoso escolar. En este sentido, recientemente, la investigación realizada por Gento, González-Fernández y Silfa (2020) ha puesto de manifiesto que el liderazgo pedagógico debe contar en gran medida con la dimensión afectiva o emocional, sobre todo en aspectos como el trato adecuado, respeto y reconocimiento a la dignidad del alumnado y de los demás integrantes de la institución educativa.

Como limitaciones de la presente investigación hemos de mencionar no haber podido contar con una muestra más elevada de docentes, así como la mayor presencia de profesoras que de profesores en la muestra. Sin embargo, cabe señalar que los resultados obtenidos coinciden en algunos aspectos con los de investigaciones llevadas a cabo con muestras de mayor tamaño. Por ese motivo, y coincidiendo con autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2004), existe la necesidad de fortalecer la investigación sobre las habilidades emocionales del profesorado y la influencia de la formación, tanto formal como no formal, recibida en materia de IE, al tiempo que se han de incluir en estas investigaciones las diferencias de género con la finalidad de detectar, en su caso, necesidades formativas diferenciales y mejorar así su formación docente.

Consideramos que la IE es una variable clave tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la formación inicial y permanente del profesorado y en la eficacia de todo el Sistema Educativo (Cejudo & López-Delgado, 2017; Martínez-Otero, 2007), debido a que contribuye al bienestar educativo y psicológico de todos los miembros de la comunidad educativa, particularmente del alumnado desde la temprana infancia. La labor del profesorado en la adquisición de este constructo es clave para fomentar desde las primeras etapas el desarrollo armónico, en el que la vertiente afectivo-emocional es fundamental, mediante una educación de calidad, que contemple la competencia emocional y que promueva la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Se confirma con este estudio que un creciente cuerpo de investigación respalda la formación emocional del profesorado. Una cabal comprensión del ser del educador nos lleva a considerar las tareas concretas que la diversificada y compleja labor docente conlleva y las necesarias habilidades emocionales implicadas para realizarlas satisfactoriamente. Al respecto, y desde una óptica amplia y abierta, la identificación de competencias emocionales como las analizadas en esta investigación ayuda a establecer diseños formativos para los educadores a nivel preprofesional y durante el ejercicio de la carrera. La senda formativa que cada docente está llamado a recorrer no puede hacerse si se prescinde de la IE, sin la cual resultará muy complicado, cuando no imposible, su fomento en los educandos. Por ello, los programas de formación de educadores deben contar explícitamente con esa cimentación emocional impulsora de intersubjetividad, de cohesión, de comunicación y de personalidad saludable, en el alumnado y en el profesorado.

Este estudio puede contribuir a una comprensión más profunda, empíricamente fundamentada, del papel que desempeñan las habilidades emocionales y la IE de los docentes en el proceso educativo. Las conclusiones obtenidas, en muchos aspectos concordantes con estudios previos, son claves para informar las decisiones sobre el diseño de los programas de formación docente. Aunque una preparación tal puede plantearse desde diversos enfoques (académico, técnico, personalizado, hermenéutico-reflexivo y crítico) (Martínez-Otero & Menezes, 2019), se precisa en este terreno emocional una integración de perspectivas que abra las puertas a una formación docente realista, humanista y transformadora.

En definitiva, parece que hay una clara insuficiencia en el proceso formativo del profesorado de las primeras etapas en lo que se refiere a IE. Por ello, es fundamental realizar investigaciones y promover iniciativas para mejorar la formación universitaria recibida. Al respecto, resulta oportuno proponer como línea de actuación psicopedagógica la implementación de una asignatura obligatoria, o al menos optativa, sobre Inteligencia Emocional en el Plan de Estudios

de los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria. Una asignatura tal debe enfocarse a la formación profesional integral de los futuros docentes, para así contribuir positivamente al logro de sus habilidades emocionales y a las de su futuro alumnado. Complementariamente, cabe recordar que, en buena medida, es responsabilidad de la Administración Educativa proporcionar al profesorado formación adecuada mediante los planes de estudios oficiales.

## 6. Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. (Tesis doctoral). Recuperado desde <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>
- Andrés, S., & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. doi: 10.6018/reifop.19.1.245461
- Bächler, R., Meza, S., Mendozac, L., & Poblete, O. G. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106. doi: 10.21703/rexe.20201939bachler5
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl.,13-25.
- Barraza-López, R. J., Muñoz-Navarro, N. A., & Behrens-Pérez, C. C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista Chilena de Neuro Psiquiatría*, 55(1), 18-25. doi: 10.4067/S0717-92272017000100003
- Binet, A., & Simon, Th. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Competencias emocionales. *Educación XX1*, 21(10), 61-82. Recuperado desde <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Boletín Oficial del Estado. (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, 6 de agosto de 1970)*. Recuperado desde [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852)
- Boletín Oficial del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006)*. Recuperado desde <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

- Boletín Oficial del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013). Recuperado desde <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. doi: 10.1016/j.pse.2016.11.001
- Del Carmen, A., & Aguilar, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en Docentes Españoles. *REIDOCREA*, 6, 170-193. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10481/45497>
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M., & Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. Recuperado desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63644>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. doi:10.1080/13664530.2016.1207093
- Enzensberger, H. (2009). *El laberinto de la inteligencia*. Barcelona, España: Anagrama.
- Escolar, M. C., De la Torre, T., Huelmo, J., & Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125.
- Extremera, N. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros*, 268, 65-72. doi: 10.14422/pym.i368.y2016.011
- Extremera, M., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gento, S., González-Fernández, R., & Silfa, H. O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495. doi: 10.5209/rced.65635
- Ghasemi, F., & Khany, R. (2019). EFL Teachers' Emotional Intelligence, Emotional Support, and Their Classroom Leadership: A Structural Equation Modeling Approach. *International Journal of Research in English Education*, 4(3), 1-20. doi: 10.29252/ijree.4.3.1
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Issah, M. (2018). Change leadership: the role of emotional intelligence. *SAGE Open*, 3, 1-6. doi: 10.1177/2158244018800910
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Martínez-Otero, V., & Menezes, M. (2019). Historia y formación del profesorado. *Revista Educação em Questão*, 57(54), 1-23. doi: 10.21680/1981-1802.2019v57n54ID19515
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York, NY, USA: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. doi: 10.1177/1754073916639667
- Mestre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2012). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016).

*Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.*

Recuperado desde

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf)

[Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf)

Organización Mundial de la Salud. (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para*

*vivir*. Ginebra, Suiza: World Health Organization.

Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional

los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. Recuperado desde

<http://hdl.handle.net/20.500.12799/2985>

Pedrera, I. (2016). La incorporación de la Inteligencia emocional en la formación inicial del

profesorado. En M. Martín-Sánchez & T. Groves (Eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (pp. 79-90). Salamanca: Farhen House Ediciones.

Pena, M., & Extremera, N. (2011). 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.

Pérez, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario* (Tesis

doctoral). Recuperado desde

[https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/9776/2/0675369\\_00000\\_0000.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/9776/2/0675369_00000_0000.pdf)

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence.

*Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Pineda, C. (2012). *Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de*

*ciencias de la salud* (Tesis doctoral). Recuperado desde

[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5384/TDR\\_PINEDA\\_GALAN.pdf](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5384/TDR_PINEDA_GALAN.pdf)

[f?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5384/TDR_PINEDA_GALAN.pdf)



- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., ... Rogero-García, J. (2019). Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47, 417-426. doi: 10.1007/s10643-019-00944-6
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de psicología*, 36(1), 84-91. doi: 10.6018/analesps.345901
- Reparaz, C., & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Secretaría General Técnica (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado desde <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/37128/4/bases%20conceptuales.pdf>
- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning*. OECD Publishing: Paris, France. doi: 10.1787/9789264313873-en.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Suberviola-Ovejas, 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
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Trujillo-González, E., Ceballos-Vacas, E. M., Trujillo-González, M. C., & Moral-Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 226-244. doi: 10.30827/profesorado.v24i1.8675