



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**Programas de formación en
inteligencia emocional para
docentes de educación
secundaria: una revisión
sistemática.**

Alumno/a: Rosa M^a Vega-Leal Toledano

Tutor/a: Prof. D. M^a del Pilar Berrios Martos

Dpto.: Psicología

Julio, 2021

Índice

1.	INTRODUCCIÓN.....	5
2.	MARCO TEÓRICO.....	6
2.1.	Concepto de inteligencia emocional.....	6
2.2.	Principales modelos teóricos de Inteligencia Emocional.....	7
2.3.	Inteligencia emocional en el ámbito educativo.....	10
2.3.1.	Importancia de la IE en el alumnado.....	10
2.3.2.	Importancia de la IE en el docente.....	10
2.4.	Educación Emocional en el profesorado.....	11
3.	OBJETIVOS.....	13
4.	METODOLOGÍA.....	14
5.	RESULTADOS.....	15
6.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	20
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	23

RESUMEN

Objetivo. El objetivo de este estudio fue recopilar programas de formación en inteligencia emocional en los docentes de educación secundaria, a través de una revisión sistemática. donde se analizó específicamente: el modelo teórico en el que se basan, el tiempo dedicado al entrenamiento, las competencias o habilidades que desarrolla, y el nivel de eficacia del programa.

Método. La revisión se realizó en las bases de datos Dialnet Plus, Scopus, Teacher Reference Center, PsycInfo, PsycArticles, Psychology Database, ERIC. Se siguieron las recomendaciones PRISMA para identificar los artículos que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión propuestos: 1) programas de intervención en IE dirigidos a docentes noveles o consolidados en la práctica; 2) publicados en revistas científicas y escritos en lengua española o inglesa; 3) sometidos a proceso de revisión por pares y 4) artículos disponibles a texto completo.

Resultados. Se seleccionaron cinco investigaciones. Los estudios cuantitativos demostraron la efectividad de los programas para desarrollar la inteligencia emocional percibida en el profesorado. Los estudios cualitativos manifestaron la eficacia percibida de la intervención, así como la satisfacción docente hacia el proceso de adquisición de competencias emocionales.

Conclusiones. En líneas generales, la formación en competencias emocionales favorece el aumento de la IE en el docente. Se constata la necesidad de cuantificar los resultados a través de medidas de ejecución, así como seguir evaluando dichos programas en muestras poblacionales más amplias y equilibradas en cuanto al género.

Palabras clave: Programas de Inteligencia emocional; Formación del profesorado; Educación Secundaria; Revisión sistemática.

ABSTRACT

Purpose. The aim of this article was to compile emotional intelligence training programs, by means of a systematic review analyzing the theoretical model on which they are based, the training extension, the competencies or skills it developed, and the level of effectiveness of the program.

Method. This systematic review was performed of the databases Dialnet Plus, Scopus, Teacher Reference Center, PsycInfo, PsycArticles, Psychology Database, and ERIC. Selected articles met the following criteria: 1) Intervention programs in EI aimed at novel teachers or teachers-in-practice; 2) published in scientific journals and written in Spanish or English; 3) peer-reviewed and 4) Full-text available.

Results. Five researches were selected. The quantitative analysis showed the effectiveness of the programs to develop perceived emotional intelligence in teachers. As well, the qualitative analysis demonstrated the intervention perceived efficacy and teacher satisfaction with the acquisition of emotional competencies.

Discussion. In general, training in emotional skills favours the increase of EI in the teacher. There is a need to quantify the results through performance measures, as well as to continue evaluating these programmes in larger and gender-balanced population samples.

Keywords: Intervention programs in Emotional intelligence; Teacher Preparation; Secondary Education; systematic review.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, la educación se propone aportar soluciones frente a las constantes transformaciones y demandas de la sociedad actual, altamente fluida y cambiante. Ofrecer una educación de calidad a los beneficiarios del proceso educativo exige que el docente sea bastante más que un simple transmisor de conocimientos, convirtiéndose en un promotor y facilitador del desarrollo integral de los alumnos con los que desempeña su labor educativa (Imbernón, 2014).

Por otra parte, a pesar de que la docencia es una profesión con alta responsabilidad social considerada como una buena salida laboral, es una de las profesiones con más desgaste a nivel psicológico en la que, en muchas ocasiones, los profesionales de la educación no han tenido recursos suficientes para hacer frente a las altas demandas de su trabajo, siendo víctimas del estrés laboral y el burnout. (Salanova et al., 2003).

En este contexto educativo tan exigente, la promoción de competencias emocionales constituye un recurso personal que protege frente a riesgos derivados de la profesión docente (Redín y Erro-Garcés, 2020); de igual modo, la inteligencia emocional potencia la motivación o la satisfacción laboral, lo que indirectamente provoca mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Berrios et al., 2020). Desde que Mayer y Salovey (1990) publicaron el primer artículo sobre Inteligencia Emocional (IE), y gracias a la tremenda difusión proporcionada Goleman (1995) en su libro “Emotional Intelligence”, este constructo se ha estudiado en distintos ámbitos: salud, laboral y educativo. En este último, se ha constatado que este recurso personal tiene múltiples beneficios para la comunidad docente. Por ejemplo, se ha comprobado que la IE en el alumnado se relaciona positivamente con el rendimiento académico (MacCann et al., 2020) y/o la motivación por aprender (Zhoc et al., 2020) y negativamente, con la ansiedad frente a los exámenes, y la frustración (Fiorilli et al., 2020).

De manera que, la educación emocional se contempla como una competencia transversal en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. El profesor se alza como la persona responsable de conseguir estos objetivos y destrezas emocionales dentro del aula. Por ello, en los planes de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria se contempla el desarrollo de competencias emocionales en el maestro, pero ¿qué sucede con la etapa de secundaria? En nuestro país no existe una titulación específica que forme a los docentes en las materias incluidas en el currículum de secundaria y que les haga expertos conocedores del desarrollo adolescente, sino que personas licenciadas o graduadas en alguna disciplina (p. ej. Economía, Matemáticas, Historia...) pueden acceder a la docencia

a través del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas. Durante esta formación docente de únicamente un año de duración deben alcanzar competencias relacionadas con la didáctica, la organización escolar y también realizar prácticas externas. Las asignaturas de índole psicológica que se incluyen en este posgrado quedan reducidas al campo de la personalidad y del desarrollo.

Llegados a este punto nos preguntamos: ¿verdaderamente los docentes de educación secundaria están capacitados para atender las demandas en materia de educación emocional, proporcionando habilidades y conocimientos que sean de calidad a partir de la formación profesional que han recibido?

La formación en competencias emocionales y el desarrollo de la inteligencia emocional, del docente, no sólo se considera un recurso favorable para, promover su propio bienestar y crecimiento profesional, por un lado, y prevenir sus posibles desajustes psicológicos, por otro, sino que además es un recurso necesario para que pueda facilitar el desarrollo de la IE en su alumnado, cumpliendo así con los objetivos que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha acordado para los alumnos de este país.

Por consiguiente, en este trabajo se realizará una revisión de la literatura existente sobre programas de entrenamiento en inteligencia emocional en docentes de educación secundaria, especialmente vulnerables por condiciones inherentes a su trabajo y por la escasa formación en competencias emocionales que adquieren durante su proceso formativo inicial.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepto de inteligencia emocional.

El concepto de inteligencia emocional (IE) se origina con Salovey y Mayer (1990). Sin embargo, aunque estos autores fueron los primeros en acuñar dicho término, su aportación no obtuvo todo el reconocimiento merecido hasta que Daniel Goleman (1995) publicó su libro “Emotional Intelligence” gracias al cual se popularizó ampliamente dicho concepto. No obstante, anteriormente otros autores se interesaron por este tema. Por ejemplo, Thorndike (1920) utilizó el término “inteligencia social” para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Gardner (1983) propuso en su Teoría de las Inteligencias Múltiples dos tipos de inteligencia, la intrapersonal y la interpersonal, cuya definición va en la línea de la proporcionada por Mayer y Salovey algunos años después.

Ahora bien, ¿qué es la inteligencia emocional exactamente? Lamentablemente aún no se ha alcanzado una definición consensuada por parte de la comunidad científica para este constructo. Por tanto, se abordarán las definiciones propuestas por los autores más influyentes en este campo de investigación. De igual manera que ocurre con las definiciones, son varios los planteamientos teóricos que han sido propuestos por diferentes expertos. A continuación, se explican los principales modelos teóricos propuestos para comprender este constructo.

2.2. Principales modelos teóricos de Inteligencia Emocional.

En la literatura existen dos enfoques principales para estudiar la IE. Por un lado, están los modelos de habilidad, donde Mayer y Salovey (1997) son los principales representantes, y por otro, los modelos mixtos, entre los que destacan las aportaciones de Goleman (1995) y Bar-On, (1997).

2.2.1. Modelos de la habilidad.

Mayer y Salovey (1997) definieron la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir y expresar, asimilar, comprender y regular los estados emocionales propios y de las demás personas”.

En este modelo se propone que la IE está formada por cuatro habilidades distintas:

- a) Percepción emocional o bien la habilidad para percibir las emociones y saber etiquetarlas verbalmente, tanto en nosotros mismos como en los demás
- b) Facilitación emocional, Ser conscientes de que las emociones están en interacción con otros procesos psicológicos, como la toma de decisiones o la interpretación de la realidad, e influyen en el pensamiento.
- c) Comprensión emocional. Entendida como la capacidad para analizar las causas de las emociones, y las relaciones y transiciones entre ellas, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal.
- d) Regulación emocional o, lo que es lo mismo, la habilidad para regular los estados emocionales propios, así como, estar abiertos a experimentar emociones negativas sin que interfiera con las actividades de la vida diaria.

Estas habilidades se encuentran relacionadas entre sí y están ordenadas de manera jerárquica, es decir, una persona con buena regulación emocional debe tener buenas habilidades de percepción y comprensión. Sin embargo, la relación solo se

encuentra en este orden, esto es, una persona con una gran habilidad para percibir emociones podría perfectamente ser poco habilidosa en regulación emocional.

Este paradigma entiende la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades independientes de la personalidad del sujeto que permiten procesar información emocional, y es el modelo que acumula más evidencia científica.

2.2.2. Modelos mixtos

Los modelos mixtos entienden la IE como una combinación de inteligencia, dimensiones de personalidad y de afecto (Petrides y Furnham, 2001).

El modelo de Bar-On (1997) combina las habilidades cognitivas de la IE entendida como habilidad con las aptitudes emocionales de la IE entendida como un rasgo (Esnaola, 2017). Este autor formula su definición de la siguiente manera: “conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen la habilidad de uno mismo para ajustarse con éxito a las demandas y presiones del ambiente” (p .155-156). En la Tabla 1 se resume este modelo.

Tabla 1.

Modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997), obtenido de Sánchez y Gallardo (2020).

<p>Componente intrapersonal: basado en el conocimiento de las propias emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión emocional de sí mismo. Asertividad. ● Autoconcepto. ● Autorrealización. ● Independencia emocional 	<p>Componente interpersonal: punto central de las relaciones con los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Empatía. ● Relaciones interpersonales satisfactorias.
<p>Componentes de adaptabilidad: compuesta por habilidades que permiten la gestión efectiva de los cambios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Solución de problemas. ● Prueba de la realidad. ● Flexibilidad 	<p>Componentes del manejo del estrés: relacionados con la regulación de las emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tolerancia al estrés. ● Control de impulsos.
<p>Componente del estado de ánimo en general: enfocado en la motivación del individuo y en la organización de su vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Felicidad. ● Optimismo 	

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, Goleman (1998) define la IE como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivar y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (p.98). Esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. El modelo de competencias emocionales de este autor (ver Tabla 2) combina una serie de aspectos que contribuyen a conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y finalmente, establecer relaciones. En él se recogen cinco competencias fundamentales que se descomponen en 23 habilidades. Lo particularmente interesante de la postura de Goleman es que propone la existencia de un coeficiente emocional (EQ), pues la inteligencia emocional no debería considerarse lo opuesto a la inteligencia convencional. No se trata de priorizar la emoción frente a la cognición, sino dar la importancia que se merece al mundo emocional.

Tabla 2.

Modelo de Competencias Emocionales (Goleman, 1998), obtenido de Boyatzis et al., (2000).

<p>Autoconciencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Autoconfianza • Autoevaluación 	<p>Autocontrol</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiabilidad • Responsabilidad • Adaptabilidad • Innovación
<p>Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consecución de logros • Compromiso • Iniciativa • Optimismo 	<p>Empatía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de los demás • Comprensión de los demás • Orientación al servicio • Aprovechamiento de la diversidad • Conciencia política
<p>Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Comunicación • Resolución de conflictos • Liderazgo • Colaboración/Cooperación • Provocar cambios • Trabajo en equipo 	

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de los modelos anteriores han sido aplicados a diferentes áreas de la psicología. Así, el modelo de Goleman (1998) ha sido ampliamente utilizado en el contexto laboral y organizacional, el de Bar-On (1997) se ha aplicado más al contexto académico, y el modelo de la habilidad de Mayer y Salovey (1997) se ha aplicado a ambos contextos.

2.3. Inteligencia emocional en el ámbito educativo

2.3.1. Importancia de la IE en el alumnado.

El estudio de la influencia de la IE en el equilibrio psicológico y el bienestar personal del alumnado ha sido de gran interés en los últimos años. Se han acumulado muchos estudios científicos que la relacionan positivamente con el rendimiento académico (MacCann et al. 2020; Sánchez-Álvarez et al., 2020) y con la motivación por el aprendizaje (Tam et al. 2021).

Los estudiantes con nivel alto en inteligencia emocional son personas más habilidosas en percibir y comprender las emociones de los demás, poseen mejores estrategias de regulación y se relacionan con sus iguales de manera adecuada. Por otro lado, la IE de los estudiantes se relaciona negativamente con estados de depresión o ansiedad, frustración o ira, y con el riesgo de consumir drogas o llevar a cabo agresiones físicas o verbales. (Berrios et al., 2016; Trigueros et al., 2017).

Uno de los temas que más interés suscita en la actualidad es el bullying y el cyberbullying. En este sentido, existen estudios cuyos resultados ponen de manifiesto que los estudiantes con baja IE tienen mayor probabilidad de sufrir bullying y cyberacoso (Baroncelli y Ciucci, 2014; León-del-Barco et al., 2020); mientras que aquellos que tienen alta IE se encuentran más protegidos frente al acoso escolar y tienen menos probabilidad de ser víctimas del mismo. Así pues, la IE se consolida como un recurso personal que podría aliviar los síntomas psicológicos negativos en los adolescentes en riesgo de cyberbullying (Extremera et al., 2018).

Otra de las problemáticas actuales es la tasa de suicidio juvenil. En relación con esto, se ha encontrado que los adolescentes con considerable nivel de IE es menos probable que sean víctimas de ideación suicida al compararlos con sus iguales con menor desarrollo de IE, por lo que altos niveles de inteligencia emocional se ha visto que actúan como factores protectores frente a conductas suicidas, incluso cuando la persona está en riesgo (Extremera et. al 2018).

2.3.2. Importancia de la IE en el docente.

La profesión docente puede ser analizada desde dos perspectivas: desde una visión educativa y desde una visión laboral (Extremera et al., 2010).

Diversos estudios demuestran los beneficios de la IE en docentes. Por ejemplo, se ha constatado que influye en la buena relación con los alumnos (Gill y Sankulkar, 2017), proporciona un ambiente más estable y saludable en el aula (Maamari y Majdalani,

2019), y promueve una mejor gestión de los conflictos frecuentes durante las lecciones (Valente et al., 2020). Por lo tanto, las habilidades emocionales del docente influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores emocionalmente inteligentes facilitan el engagement o la satisfacción entre sus alumnos, así como su rendimiento académico (Pozo-Rico y Sandoval, 2020).

Por otro lado, debido a los profundos cambios que está experimentando la sociedad, el profesional de la enseñanza debe hacer frente a muchas demandas laborales y sociales, como por ejemplo desarrollar competencias digitales, ajustarse a las continuas reformas educativas, realizar tareas de gestión o llevar a cabo una educación integral comprometida con el desarrollo de valores y de competencias socio-emocionales. Cuando las demandas laborales son tan altas se puede desencadenar el estrés y/o burnout, y la IE puede ser recurso personal protector que ayuda al docente a manejar mejor este tipo de situaciones (Schoeps et al., 2019). De hecho, se ha comprobado que los profesores con gran habilidad para discriminar y regular sus emociones tienen menos ansiedad, síntomas depresivos y pensamientos de rumiación (Martínez- Monteagudo et al., 2019). Además, la inteligencia emocional produce efectos positivos en el desempeño laboral y en las relaciones interpersonales (Asrar-ul-Haqa et al., 2017). Los profesores con alta inteligencia emocional experimentan mayor motivación, más rendimiento, eficiencia, compromiso y efectividad en su trabajo (Anari, 2012; Yin, 2015), así como mayor es su capacidad de resiliencia y menos intención de abandonar la profesión (Mérida-López, 2020a). Por lo tanto, el desarrollo de las habilidades de IE de los docentes es crucial para que puedan realizar su trabajo con éxito.

2.4. Educación Emocional en el profesorado.

En ocasiones los términos inteligencia emocional, competencias socioemocionales/emocionales, y educación emocional suelen usarse indistintamente. Sin embargo, es necesario diferenciar que la Inteligencia Emocional es un constructo que pertenece al ámbito psicológico, mientras que la educación emocional, se configura como un proceso educativo, continuo y permanente (Bisquerra y Pérez, 2007).

El sistema educativo actual pretende ofrecer una formación integral al alumnado y desarrollar en él una serie de competencias necesarias para intervenir con autonomía, responsabilidad y actitud crítica en una sociedad altamente cambiante, además de la adquisición de conocimientos que les permitan desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual (Palomera et al., 2008). En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre,

por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se formula como uno de sus objetivos “d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás”.

Como se ha indicado en apartados anteriores de este trabajo, la formación en habilidades emocionales es de suma importancia para que los alumnos y los profesores tengan una adaptación exitosa en el contexto educativo y en la vida en general (Palomera et al., 2008).

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (2012), y Extremera y Fernández-Berrocal (2004), consideramos que el primer destinatario de la Educación Emocional debe ser el profesorado. Los motivos que sustentan esta postura son dos: en primer lugar, porque el profesor necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión y, en segundo lugar, las necesita para poder contribuir al desarrollo de dichas competencias entre sus estudiantes; ya que solamente el profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva (Fincias et al., 2016). Weare y Grey (2003) mantienen que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente.

La decisión de enfocar este trabajo de investigación hacia la educación emocional en los docentes de educación secundaria no ha sido casual. Nos gustaría abrir un apartado de reflexión sobre la especial importancia y vulnerabilidad de los profesores de esta etapa en cuanto a competencias emocionales. Cuando una persona toma la decisión de orientar su carrera profesional hacia el campo de la educación y la enseñanza, en concreto hacia niveles de secundaria, generalmente sigue los pasos que se explican a continuación:

En primer lugar, se preocupa por adquirir una sólida formación académica en alguna disciplina de conocimiento relacionada con Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud o Ingeniería. Durante estos años de formación universitaria, el estudiante asimila multitud de conocimientos y competencias contempladas en el plan de estudios del Grado Universitario elegido. Sin lugar a dudas, esta persona adquirirá aquellas aptitudes, habilidades y conocimientos propios de su disciplina. Sin embargo, ¿cuál es la probabilidad de que un matemático, un economista o una ingeniera mecánica, entre otros, adquiera competencias relacionadas con la introspección, el autoconocimiento, la empatía o el autocontrol emocional?

El siguiente *step* hacia la docencia en Educación Secundaria consiste en cursar el Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas. En la Orden ECI/3858/2007, de 27 de

diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para la profesión docente, se encuentra que una de las competencias que tiene que desarrollar el futuro docente es: *ser capaz de diseñar y conducir actividades de carácter emocional en el alumnado*. Tras revisar el plan de estudios de dicho máster en todas las universidades españolas, se ha comprobado que no existe en ninguna asignatura de carácter obligatorio específicamente orientada a la enseñanza de la IE en el futuro docente, aunque se desconoce si esta aparece de forma complementaria a otros contenidos principales. Sin embargo, estas competencias emocionales están generalmente impartidas en asignaturas optativas del máster o en un posgrado de especialización ofertado por solo algunas universidades (Fincias et al., 2018).

El panorama al que nos enfrentamos es que la IE no solo es necesaria para que el docente puede protegerse de los riesgos de su profesión, sino que es el propio sistema educativo el que demanda la existencia de profesionales de la educación formados en habilidades socio-emocionales, con el fin alcanzar la educación integral tan valorada y demandada en nuestro país. Además, hay que tener en cuenta que el hecho de tener conocimientos sobre la IE (definición, modelos teóricos etc.) no asegura un desempeño óptimo, sino que se necesitan horas de entrenamiento y práctica. Por lo tanto, la necesidad de implantar programas de entrenamiento en IE para profesores es de extrema urgencia puesto que, debido a las carencias detectadas, no podemos afirmar que se forme a este colectivo para ser docentes emocionalmente inteligentes, sino que el desarrollo de la IE de los profesores, en la actualidad, depende de su motivación individual para mejorar su autoconocimiento y su crecimiento personal por su cuenta, en lugar de estar contemplado dentro del plan estratégico de formación del profesorado.

3. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta todo lo anterior, este trabajo tiene como principal objetivo resumir y organizar los principales hallazgos sobre los programas de formación en IE para docentes de secundaria. Para ello, se llevará a cabo una revisión sistemática de la literatura científica en la que se analizará específicamente: el modelo teórico en el que se basan, el tiempo dedicado al entrenamiento, las competencias o habilidades que desarrolla, y el nivel de eficacia del programa, en caso de que se hubiera comprobado.

4. METODOLOGÍA

La revisión sistemática de los programas de entrenamiento en inteligencia emocional dirigido a docentes de Educación Secundaria se ha realizado siguiendo las recomendaciones PRISMA (Moher et al., 2010).

La búsqueda de artículos se llevó a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo de 2021 en las siguientes bases de datos de Psicología y de Educación: Dialnet Plus, Scopus, Teacher Reference Center, PsycInfo, PsycArticles, Psychology Database, ERIC, usando el metabuscador Proquest en las cuatro últimas. Los términos empleados en el resumen, las palabras clave o los títulos fueron: “emotional intelligence” OR “emotional competences”, “training program”, “secondary school teachers” OR “secondary teachers”. Los mismos términos fueron usados en lengua española.

Los artículos de acceso libre se descargaron en PDF. Aquellas investigaciones sin Open Access se consiguieron a través de la Universidad de Jaén. Además, otros estudios fueron seleccionados mediante otras fuentes como la revisión bibliográfica de los artículos encontrados mediante la búsqueda en bases de datos.

Cribado: criterios de inclusión y de exclusión.

Los criterios de inclusión acordados fueron: 1) programas de intervención en IE dirigidos a docentes noveles o consolidados en la práctica; 2) publicados en revistas científicas y escritos en lengua española o inglesa; 3) sometidos a proceso de revisión por pares y 4) artículos disponibles a texto completo. Para la aplicación de estos criterios se realizó una lectura inicial de los títulos y resúmenes de los artículos potencialmente útiles. En una segunda fase, se realizó una lectura del texto completo de las investigaciones seleccionadas, y los artículos que cumplieron con todos los criterios de inclusión son los que constituyen el cuerpo base del estudio.

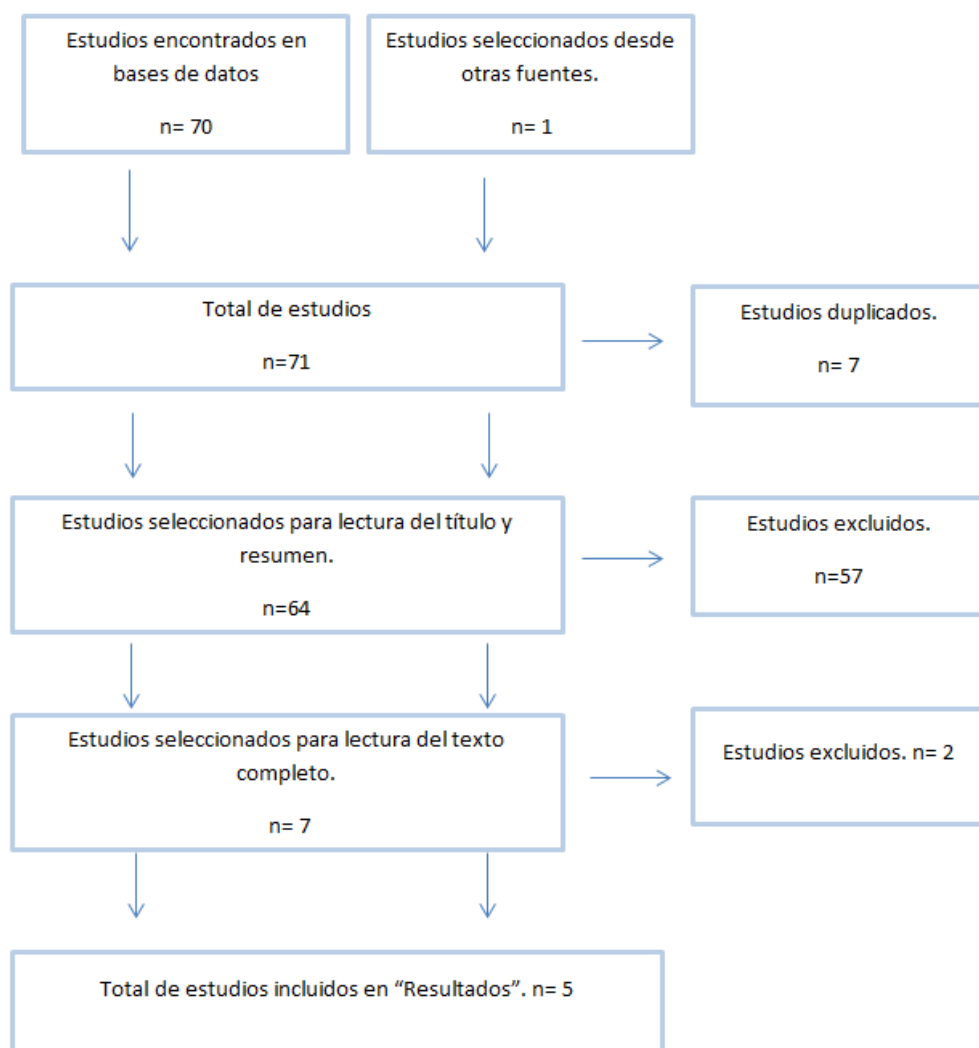


Figura 1. Diagrama de flujo para la selección de artículos (Elaboración propia a partir de la declaración PRISMA de Urrútia y Bonfill, 2010).

5. RESULTADOS

Como muestra la Figura 1, se identificaron un total de 71 artículos en las distintas bases de datos. A continuación, se descartaron siete por estar duplicados, quedando un total de 64 artículos. De éstos, cinco artículos cumplieron con los criterios previamente definidos y fueron incluidos en la revisión sistemática.

Características de los estudios

En la Tabla 3 se presentan las características de los cinco estudios que cumplieron con los criterios de elegibilidad. Todas las investigaciones fueron realizadas en España. Como se puede observar en la Tabla 3 la totalidad de estudios presentados en esta revisión sistemática utilizan un diseño de investigación cuasi-experimental con medidas pre-test y

pos-test. Solamente el Programa MADEMO (Montoya-Castilla et al.,2021) incluye una medida de seguimiento. La validación de los programas se ha realizado sin grupo control, exceptuando los programas PINEP y RULER (Body et al., 2016; Castillo-Gualda et al., 2017; Kremenitzer,2011).

En cuanto al perfil de los participantes, se incluyó una muestra total de 408 individuos. Cabe destacar que los programas PINEP, MADEMO y RULER se llevaron a cabo con sujetos insertados en el mundo laboral y pertenecientes a diferentes niveles educativos (educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional y orientación educativa), mientras que los programas ProEmociona (Fincias et al.,2016) y CRECIENDO (Pacheco et al., 2020) se realizaron con estudiantes del máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria. Respecto a la composición de las muestras de los diferentes estudios, es preciso subrayar la predominancia del género femenino frente al masculino (*MADEMO* n= 104; *PINEP* n= 144; *Pro-emociona* n=18; *CRECIENDO* n= 7; *RULER* n= 43).

En relación con la duración del entrenamiento, el Programa CRECIENDO contiene el menor número de sesiones (n=2), aunque es necesario tener en cuenta que se trata de una aplicación piloto, mientras que el resto de programas tienen una extensión media de 8 sesiones. La duración de cada sesión es prácticamente igual para los cinco programas, situándose en 3 horas.

En lo que respecta al modelo teórico en el que se sustentan estos programas, exceptuando el programa de Fincias et al. (2016) que se basa en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2010), el resto están apoyados en el modelo teórico de la habilidad de Mayer y Salovey (1997), en el que se entrenan cuatro habilidades: percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional a niveles intrapersonales e interpersonales (en este caso teniendo en cuenta al alumno).

El enfoque que adoptan los programas analizados se caracteriza por un formato de aprendizaje experiencial, principalmente práctico y con análisis de casos aplicados. En particular, el programa MADEMO sigue un paradigma humanista, dirigido al aprendizaje significativo. Todos los programas fueron impartidos por personas expertas previamente formadas en educación emocional.

Haciendo referencia a los instrumentos de evaluación utilizados en estos programas, los principales resultados obtenidos ponen de manifiesto que los Programas PINEP, ProEmociona y CRECIENDO únicamente evalúan la IE, mientras que los Programas MADEMO y RULER también miden otras variables como empatía, autoestima,

experiencia afectiva y satisfacción con la vida (en el primer caso), y compromiso en el trabajo y burnout (en el segundo caso) (ver Tabla 3).

Todos los programas recogidos en esta revisión comprenden un análisis de datos cuantitativo. Los programas MADEMO y ProEmociona además ofrecen un análisis cualitativo de la satisfacción del docente con el programa de entrenamiento. Los resultados obtenidos por cada programa se describen a continuación.

Programa MADEMO

La investigación cualitativa se realizó a partir de las respuestas a la siguiente cuestión: “Pensando en tu participación en el programa de educación emocional, indica tres cosas que has aprendido”. A partir de las respuestas se crearon tres categorías de aprendizaje.

Los resultados cualitativos indican que los participantes mejoran en las cuatro competencias emocionales, especialmente en percepción emocional y regulación emocional. En las variables de interacción social se perciben cambios positivos en empatía, habilidades sociales y compañerismo. Por último, los sujetos de este estudio informaron de progresos en solución de problemas, autoconocimiento y autoestima y práctica profesional.

Respecto a los resultados cuantitativos, se realizaron ANOVAs de medidas repetidas. No se arrojan diferencias significativas en experiencias afectivas, empatía ni autoestima. En cuanto a la inteligencia emocional percibida, la variable de atención emocional se observa un descenso en post entrenamiento y seguimiento, mientras que en las variables de claridad y reparación emocional no se obtienen diferencias estadísticamente significativas. En la dimensión de satisfacción con la vida se obtiene un aumento en las medidas postentrenamiento y seguimiento.

Programa PINEP

En este estudio únicamente se efectúa un análisis cuantitativo de los resultados. Se llevó a cabo un análisis a través de t de Student donde se encontraron diferencias significativas en las distintas dimensiones (percepción intrapersonal, percepción interpersonal, asimilación emocional y regulación emocional) que componen la inteligencia emocional percibida entre pre y post-test. Sin embargo, en el grupo control no se observaron estas diferencias. Por lo tanto, la intervención fue la causa de estas modificaciones.

Programa ProEmociona

El análisis cuantitativo de resultados se obtiene a través del estadístico *t* de Student, calculando el tamaño del efecto (*d*) de Cohen. Se revelan diferencias significativas en todas las dimensiones estudiadas: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, autonomía social y competencias para la vida y el bienestar.

En relación a la satisfacción con el proceso formativo, el 78% de los encuestados manifestaron haber adquirido un nivel de conocimiento alto, 4 personas lo catalogaron como muy alto y 3 sujetos nivel de conocimiento suficiente. Todos los participantes afirmaron haber mejorado en las competencias entrenadas por el Programa.

Programa CRECIENDO

Se realizaron análisis descriptivos y de la varianza, empleando el estadístico *t* de Student. Las medidas de los sujetos mejoraron en las cuatro habilidades entrenadas. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global de IE, así como en la dimensión Asimilación Emocional. El resto de competencias no muestran diferencias estadísticamente significativas.

Al final de la intervención se realizó una encuesta para conocer la utilidad percibida y la aplicabilidad del Programa, donde los aspirantes a profesores notificaron que la formación recibida facilitará su desempeño y competencia laboral. Por último, todos los docentes participantes recomendarían esta formación a sus colegas con el fin de mejorar sus habilidades emocionales.

Programa RULER

Llevó a cabo un análisis MANCOVA, con el estadístico Lambda de Wilks. Los resultados cuantitativos de este estudio determinan que los docentes que fueron entrenados obtuvieron medidas más altas en *percepción, comprensión y regulación emocional*. Sin embargo, no hubo diferencias estadísticamente significativas para la dimensión de *facilitación emocional*. También cabe destacar que el entrenamiento fue efectivo para potenciar el *engagement*, con valores significativos para sus variables *vigor, dedicación y absorción*. En relación con el burnout, no se encontraron efectos significativos en las variables *despersonalización y agotamiento emocional* pero sí en *realización personal* en el trabajo.

Tabla 3.*Resultados de la revisión sistemática.*

Nombre del programa. Autor/es.	Participantes.	Duración del programa.	Competencias/habilidades que se entrenan.	Tipo de estudio.	Variables e instrumento/s de evaluación.
MADEMO. Manual de educación emocional para docentes. (Montoya-Castilla et al.,2021)	Profesores de Ed. Infantil, Primaria, Secundaria, Formación profesional (FP) y orientadores. n= 135.	7 sesiones de 2,5h. Duración total: 1,5 meses aprox.	Percepción emocional propia y apertura al mundo emocional. Expresión emocional y percepción de emociones del otro. Comprensión emocional y empatía. Facilitación emocional. Auto-regulación emocional. Auto-regulación en el aula. Regulación emocional del alumnado.	Medidas pretest, postest y seguimiento sin grupo control.	Variables sociodemográficas: Cuestionario ad hoc. IE: Trait meta-mood scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995; adaptación al castellano Fernández-Berrocal et al., 2004). Empatía: Escala básica de Empatía (BES; Jolliffe y Farrington, 2006; versión española Sánchez-Pérez et al., 2014). Autoestima. Escala de Autoestima de Rosnberg (RSE; Rosenberg, 1965; adaptación al español por Atienza et al., 2000). Experiencia afectiva. Escala de Afectos Positivos y Negativos (SPANES; Diener et al.,2010; Prado-Gascó et al., 2020). Satisfacción con la vida. Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Atienza et al., 2000).
PINEP (Body et al., 2016)	Profesores de Ed, Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Pedagogía Terapéutica. FP. Orientación educativa. n=180.	9 sesiones. 3h duración.	Percepción emocional intrapersonal e interpersonal. Asimilación emocional. Regulación emocional.	Pretest y postest con grupo control.	Cuestionario sociodemográfico. IE: Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law 2002; versión española Fernández-Berrocal et al.,2004).
Pro-Emociona (Fincias et al.,2016)	Estudiantes del Máster de Profesor de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. n=25	10 sesiones. 3h duración. 2 sesiones por semana	Competencia social. Competencias para la vida y el bienestar. Autonomía emocional. Regulación emocional. Conciencia emocional.	Pretest y postest sin grupo control.	Educación Emocional. Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A; Pérez et al., 2010). Satisfacción final. Cuestionario ad hoc
CRECIENDO (Pacheco et al., 2020).	Estudiantes del Máster de Profesor de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. n=14.	2 sesiones. 3h duración.	Contextualización: Docentes del s.XXI. Percepción Interpersonal. Percepción Intrapersonal. Facilitación emocional. Comprensión emocional. Regulación emocional. Integración del modelo de IE.	Pretest y postest sin grupo control.	Questionnaire for Professional Training Evaluation (Q4TE; Grohmann y Kauffeld, 2013). IE: Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002; adaptación española de Extremera et al., 2019).
RULER (Castillo-Gualda et al., 2017; Kremenitzer, 2011;)	Profesores de Ed. Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Orientación educativa. n=54	8 sesiones. 3 horas de duración. Tres meses.	Reconocimiento de emociones. Comprensión de causas emocionales. Etiquetar emociones. Expresión de emociones. Regulación de emociones.	Pretest y postest con grupo control.	IE: Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2002, versión castellana de Extremera y Fernández Berrocal, 2009). Compromiso en el trabajo. Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli et al., 2002). Burnout. Versión castellana de Maslach Burnout Inventory (MBI-ES; Maslach et al.,1996).

Fuente: Elaboración propia.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como principal objetivo recopilar programas de formación en competencias emocionales destinados al profesorado, así como analizar el modelo teórico en el que se basan, el tiempo dedicado al entrenamiento, las habilidades o competencias que desarrolla, y el nivel de eficacia del programa.

Los datos obtenidos ponen de manifiesto la existencia de cinco programas destinados a la formación emocional del docente de educación secundaria. En esta revisión se han encontrado un reducido número de publicaciones científicas relacionadas con la temática seleccionada. Dos son las posibles causas que nos llevan a estos resultados; como primera hipótesis, hay pocos estudios porque se hacen pocos programas. Como segunda explicación, el número de resultados es pequeño porque son escasas las iniciativas de entrenamiento que cuentan con carácter científico y han sido publicadas y validadas mediante investigación, no obstante, podrían existir propuestas llevadas a cabo en centros educativos aislados. Cultivar nuestra esfera emocional siempre será la opción más acertada frente a no hacer nada al respecto. Por ello, reconocemos el valor y la buena fe de iniciativas particulares. Sin embargo, son los programas diseñados y apoyados en evidencia científica, y cuya eficacia ha sido comprobada mediante método científico, los que aportan rigor y seguridad frente a la necesidad tan urgente, importante y valiosa de educar las emociones.

A través de este estudio se ha evidenciado la escasez de programas de formación validados científicamente enfocados en el entrenamiento de habilidades emocionales en los docentes. A pesar de ello, estos resultados nos permiten establecer las siguientes conclusiones.

En líneas generales, los hallazgos demuestran que el entrenamiento en habilidades emocionales mejora el nivel de inteligencia emocional global en los docentes en todos los programas analizados, salvo en el programa MADEMO, donde la mejora únicamente se evidencia a nivel subjetivo, pero no es abalada por la investigación cuantitativa. Las dimensiones con mayor potencial de desarrollo son la percepción emocional y la regulación emocional, variables donde los participantes inicialmente se perciben con menos habilidades al inicio del entrenamiento. (Fincias et al., 2016). Sorprendentemente tras la aplicación del Programa MADEMO se obtuvieron niveles de atención emocional menores que los iniciales, aunque según Martínez-Monteagudo et al., (2019) el perfil docente caracterizado por poca atención emocional y alta regulación es de los perfiles que mejor se

adaptan al cansancio y estrés de esta profesión, presentando menores niveles de rumiación y frustración (Boden y Thompson 2017).

Por otro lado, la satisfacción de los docentes con este tipo de formación, evaluada por algunos de los programas recogidos en este trabajo, evidencia la enorme utilidad de estos entrenamientos tanto para los futuros profesores como para los que ejercen la docencia. En la línea de lo expresado por Schoeps et al. (2020), el entrenamiento en competencias emocionales del personal docente tiene un papel importante en la prevención de problemas de salud mental y en la promoción de su bienestar psicológico, que, a su vez, favorecerá un mejor clima escolar y mejor atención a toda la comunidad educativa.

Con relación al tiempo dedicado al entrenamiento, los sujetos del programa Pro-Emociona indican que la extensión temporal del entrenamiento ha sido adecuada. Sin embargo, para los estudiantes en formación que fueron formados con el Programa CRECIENDO, la intervención fue demasiado breve, aunque se debe considerar que se trataba de una experiencia piloto. El resto de programas no aportan información sobre esta variable.

En cuanto al paradigma teórico, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) sustenta la mayoría de propuestas de formación incluidas en el presente estudio.

Por otro lado, Body et al., (2016), a través del programa PINEP han resaltado la utilidad de la atención plena o *mindfulness* en el entrenamiento emocional. Montoya et al., (2020), a través del programa MADEMO, resaltan la importancia de incluir medidas de autoestima, empatía, afectividad positiva y satisfacción con la vida. Todas estas variables son percibidas positivamente por parte de los participantes. A su vez, la satisfacción con la vida y la realización personal sufren mejorías tras la aplicación de la intervención, aumentando los índices de bienestar personal y profesional. Otras investigaciones realizadas con anterioridad apuntan a la influencia de las habilidades emocionales en la satisfacción vital y el bienestar (Mérida-López y Extremera, 2017).

Es necesario considerar una serie de limitaciones importantes en este estudio: en primer lugar y adherido a la revisión sistemática conviene indicar que es posible que algunos estudios relacionados con la temática y que cumplan los criterios de inclusión no hayan sido encontrados y recogidos en este trabajo. Esta desventaja es propia de las revisiones sistemáticas ya que consiste en una búsqueda en la literatura ya existente.

En segundo lugar, se sugiere la ampliación de la búsqueda de artículos aceptando investigaciones realizadas en idiomas diferentes de inglés o español. En nuestro país, es

posible que no hayan sido incluidos en esta revisión aquellos programas creados y validados pero redactados en alguna lengua cooficial y no traducidos al castellano.

En cuanto a las limitaciones particulares de las investigaciones analizadas cabe resaltar que todos los estudios presentados en esta revisión recogieron sus datos cuantitativos a través de medidas de autoinforme. Las principales críticas a estos métodos de evaluación son la deseabilidad social y la sobreestimación de las capacidades emocionales adquiridas. Se señala, por consiguiente, la importancia de usar instrumentos de evaluación basados en la habilidad emocional (Schoeps et al., 2020). Por otro lado, algunas sesiones han sufrido variaciones entre los grupos en los que han sido impartidos, como ha sido indicado en el programa MADAMO. Los autores de CRECIENDO y Pro-Emociona indicaron que la muestra seleccionada fue demasiado pequeña para poder generalizar los resultados. Por ello se propone la evaluación de estos programas con un tamaño muestral más poblado. En cuanto a la duración, los participantes del estudio realizado con el Programa CRECIENDO han apuntado la brevedad de la intervención como un aspecto negativo de este entrenamiento. Como se ha señalado anteriormente, en la mayoría de estudios no se han usado grupos control, por lo que su validez disminuye; para solventar este inconveniente basta con incluir un grupo control que no reciba el entrenamiento en competencias emocionales.

La evidencia surgida de este estudio sugiere que la inteligencia emocional del docente mejora después de la aplicación de programas de entrenamiento en competencias emocionales. Esto refleja la importancia de implementar cuanto antes este tipo de intervenciones que permitan mejorar el clima en las escuelas a los profesores noveles y a personas en el ejercicio de la profesión docente. (Fincias et al., 2018; Mérida-López et al., 2020b). Despierta interés el hecho de que varios de los programas seleccionados se centran en desarrollar competencias emocionales en profesores en formación. Investigaciones recientes, enfocadas en el compromiso con la profesión docente, sugieren que la alta IE podría ser un factor de protección frente a la problemática actual de abandono del profesorado novel. (Mérida-López y Extremera, 2020c). Por consiguiente, la instauración de formación emocional dentro de los posgrados en Educación Secundaria ayudaría a alcanzar un mayor bienestar docente y un mejor clima en el aula. (Pacheco et al., 2020).

Además de IE, algunos programas han revelado mejoras en la satisfacción con la vida (Montoya et al., 2019) o el *engagement* en la profesión docente (Castillo-Gualda et al., 2017). Se plantea incluir medidores de actitudes positivas como satisfacción vital y compromiso en trabajo para evaluar la aplicabilidad de competencias emocionales en la

vida laboral del profesorado. Asimismo, se recomienda que estudios futuros aborden el entrenamiento en IE junto con otros recursos personales estudiados por la Psicología Positiva al campo de la formación del profesorado como, por ejemplo, el entrenamiento del afrontamiento resiliente o la gratitud (Mérida-López et al., 2019; Mérida-López et al., 2020b). Por otro lado, en consonancia con las recomendaciones de Castillo-Gualda et al. (2017), convendría continuar comprobando la eficacia de los Programas aumentando el tamaño de la muestra, así como equilibrando la participación de ambos sexos. También interesa realizar una evaluación a largo plazo de este tipo de iniciativas para comprobar la estabilidad de los resultados, sobre todo en profesores noveles apenas iniciados en la profesión docente.

A partir de los resultados obtenidos evidenciamos que el entrenamiento en IE aporta beneficios para el bienestar y por ello, la formación de docentes debería contemplar la formación de estas competencias emocionales como parte de su bagaje profesional.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anari, N. (2012), Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment., *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>
- Atienza, F.L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22(1), 29–42. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2833593>
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(1984), 314–319.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Multihealth Systems.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82–97). Psychology Press.
- Baroncelli, A., y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence*, 37(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>

- Berrios, M. P., Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J. M., y Lopez-Zafra, E. (2020). Inteligencia emocional en distintos colectivos: Aportaciones del Grupo Team+. *Know and Share Psychology*, 1(4), 19-37.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori Editorial
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. [Redalyc .La educación emocional en la formación del profesorado](#)
- Boden, M. T., y Thompson, R. J. (2017). Meta-Analysis of the Association Between Emotional Clarity and Attention to Emotions. *Emotion Review*, 9(1), 79–85. <https://doi.org/10.1177/1754073915610640>
- Body, L., Diaz, N. R., Recondo, O., y del Río, M. P. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 47-59.
- Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. [doi:10.1016/j.medcli.2010.01.015](https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015)
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., y Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 641-664. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasa, M. (2017). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la adolescencia: un estudio transversal y longitudinal. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(2), 327-333. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. won, Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1) 47-60.
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in psychology*, 9, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>

- Extremera, N., Rey, L. y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94–100. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Fernandez-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., Pérez, J.C., Repetto, E. y Extremera, N. (2004). Una comparación empírica entre cinco medidas breves de inteligencia emocional percibida. En *Proceedings of VII European Conference on Psychological Assessment (2004)*. European Association of Psychological Assessment, 61.
- Fincias, P. T., Ramos, J. P. H., y Conde, M. J. R. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Hekademos: revista educativa digital*, (21), 35-43.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3058. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093058>
- García, L., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: La inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista De Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7(1), 38-45. [doi: 10.21134/rpcna.2020.07.1.5](https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.1.5)
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantman.
- Grohmann, A. y Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: Development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155. doi:10.1111/ijtd.12005
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Kremenitzer, J. P. (2011). *Creating emotionally literate classrooms: An introduction to the RULER approach to social emotional learning*. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- León-del-Barco, B., Lázaro, S. M., Polo-del-Río, M. I., y López-Ramos, V. M. (2020). Emotional intelligence as a protective factor against victimization in school bullying.

- International journal of environmental research and public health*, 17(24), 9406. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249406>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150. <https://psycnet.apa.org/record/2019-74947-001>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2019). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*, 15(1), 67-76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>.
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. y Extremera, N. (2020a). Leaving the teaching profession: examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141–151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Mérida López, S., Sánchez Álvarez, N., Quintana Orts, C., y Extremera, N. (2020b). Buscando mi mejor versión: el papel de la inteligencia emocional y la gratitud como recursos personales positivos de los futuros docentes.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020c). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52-58.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D. y García Fernández, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53–61. DOI: [10.1016/j.paid.2019.01.036](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036)
- Montoya-Castilla I., Schoeps K., Postigo Zegarra S., González Barrón R (2021). *MADemo. Manual de Educación Emocional para Docentes*. Pirámide.
- Pacheco, N. E., López, S. M., Rey, L., y Fernández, M. Á. P. (2020). Programa “CRECIENDO” (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de

- Secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4) 201-210. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y 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. <https://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Pérez, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A). *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 367-379.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425– 448 <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Pozo-Rico, T. y Sandoval, I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency?. *Frontiers in psychology*, 10, 2976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>
- Prado-Gascó, V., Romero-Reignier, V., Mesa-Gresa, P. y Górriz, A.B. (2020). Subjective well-being in Spanish adolescents: Psychometric properties of the Scale of Positive and Negative Experiences. *Sustainability*, 12, 4011. <https://doi.org/10.3390/su12104011>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and The Adolescent Self-image*. Princeton University Press.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- Redín, C. I. y Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Salanova, M., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health*. (pp. 125–154). American Psychological Association.
- Sánchez-Álvarez, N., Martos, M. P. B. y Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary

- education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Sánchez Marín, M. y Gallardo Vázquez, P. (2020) Trabajo sobre la inteligencia emocional en el profesorado de educación secundaria obligatoria. Trabajo fin de grado. Universidad de Sevilla. Grado en Pedagogía <https://hdl.handle.net/11441/107523>
- Sánchez-Pérez, N., Fuentes, L.J., Jolliffe, D. y GonzálezSalinas, C. (2014). Assessing children's empathy through a Spanish adaptation of the Basic Empathy Scale: Parent's and child's report forms. *Frontiers in Psychology*, 5, 1438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01438>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schoeps K., Postigo Zegarra S., Mónaco E., González R., Montoya-Castilla I. (2020). Valoración del programa de educación emocional para docentes (MADEMO). *Know Share Psychol.* 1(4):159-170. doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4380
- Tam, H. L., Kwok, S. Y., Hui, A. N., Chan, D. K. Y., Leung, C., Leung, J., ... y Lai, S. (2021). The significance of emotional intelligence to students' learning motivation and academic achievement: A study in Hong Kong with a Confucian heritage. *Children and Youth Services Review*, 121, 105847. doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105847
- Valente, S., y Lourenço, A. A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know and Share Psychology*, 1(4) 123-124. [http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249](https://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249)
- Wong, C.S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K. y Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and teacher education*, 35, 137-145.
- Zhoc, K. C., King, R. B., Chung, T. S., & Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 839-863.