

Páginas: 60_71
Recibido: 2023-05-30
Revisado: 2023-06-02
Aceptado: 2023-09-14
Preprint: 2023-12-15
Publicación Final: 2024-01-15



www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23833>

Percepción de futuros maestros sobre la importancia y necesidades formativas emocionales

Self-perception of pre-service teachers on the relevance and needs of emotional training

-   **Helena Fuensanta Martínez Saura**
Universidad de Murcia (España)
-   **María Cristina Sánchez-López**
Universidad de Murcia (España)
-   **Juan-Carlos Pérez-González**
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

Resumen

Diversos estudios actuales evidencian la significatividad de la formación emocional inicial como parte del bagaje pedagógico de los futuros maestros. Los objetivos del estudio son: por un lado, conocer la percepción de los futuros maestros sobre las subescalas importancia y necesidades formativas en educación emocional, y, por otro lado, analizar si existen diferencias significativas en dichas subescalas en función del Grado universitario. Metodológicamente, se trata de un diseño descriptivo e inferencial. Se contó con una muestra de 162 estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Grado de la Región de Murcia. El instrumento empleado fue la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM) de Cejudo et al. (2015). Los resultados exponen que, de forma general, existe formación inicial en competencias emocionales intrapersonales, interpersonales y complementarias en los Grados universitarios. Además, los estudiantes opinan que las competencias emocionales más relevantes son las interpersonales y, las más necesarias de formación, las competencias emocionales intrapersonales. Del mismo modo, fueron los estudiantes del Doble Grado los que principalmente valoran la importancia formativa emocional. En suma, parece necesario seguir apostando por investigar el tipo de formación emocional inicial y continua del profesorado, para así mejorar su estado de bienestar y la calidad educativa.

Abstract

Different current studies show the significance of initial emotional training as part of the pedagogical background of future teachers. The aims of the present study are, on the one hand, to know the perception of pre-service teachers on the relevance and training needs subscales in emotional education, and, on the other hand, to analyze whether there are significant differences in these subscales depending on the university degree. Methodologically, it is a descriptive and inferential design. There was a sample of 162 university students from the Preschool, Elementary and Double Degree Education of the Region of Murcia. The instrument used was the scale of importance and training needs in emotional education (EINFEM) from Cejudo et al. (2015). The results show, in general, there is initial training in intrapersonal, interpersonal and complement emotional competences in university degrees. In addition, students believe that the most relevant emotional competencies are interpersonal, and the most necessary are intrapersonal emotional competences. In the same way, the students of the Double Degree who mainly value the emotional formative importance. In sum, it seems necessary to continue betting on investigating the type of initial and continuous emotional training of teachers, in order to improve their welfare status and educational quality.

Palabras clave / Keywords

Formación inicial, Inteligencia Emocional, Educación Infantil, Educación Primaria, Bienestar psicosocial, Salud, Educación Universitaria, Calidad educativa.
Initial training, Emotional Intelligence, Preschool Education, Elementary Education, Psychosocial well-being, Health, University Education, Educational quality.

1. Introducción

El estudio de las emociones es de gran relevancia en el ámbito de la formación inicial y permanente de los docentes (Cejudo et al., 2015; Cejudo y López-Delgado, 2016; López-Pérez et al., 2008). Esto queda justificado en que, de forma general, el aula y su clima influirá en cómo los estudiantes aprenden y su rendimiento académico pondrá en evidencia el nivel de competencia emocional del profesorado; así como exteriorizará el desarrollo personal, profesional y social docente (Devos et al., 2012; Retana-Alvarado et al., 2020; van Droogenbroeck et al., 2014; Vázquez et al., 2016).

Se ha visto que aquellos docentes con altos niveles de competencia emocional, definida operacionalmente de forma conjunta por los constructos de Empatía (afectiva y cognitiva) e Inteligencia Emocional (IE) (Martínez-Saura et al., 2022), también puntúan alto en habilidades sociales o demuestran un tipo de conducta prosocial (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006). Asimismo, algunas investigaciones también han mostrado que aquellos docentes con mejor regulación emocional favorecen mejores relaciones y clima de aula (Brackett et al., 2010; Hosotani e Imai-Matsumura, 2011; Jeon y Ardeleanu, 2020).

Además, en línea con otras características emocionales deseables en todo docente, según Gustems y Calderón (2014) se puede afirmar que, promover la empatía en el alumnado conllevará a alcanzar mejores estrategias de afrontamiento y consecuentemente un mayor bienestar psicológico (Barrientos-Fernández et al., 2020; Dyson y Renk, 2006; Shanafelt et al., 2005; Yin et al. 2017) y mejor rendimiento académico (Oceja et al., 2009). De esta forma, los futuros docentes y los que están en ejercicio deben tomar consciencia de que la IE es un factor facilitador de la autorregulación emocional y la cooperación social, que por tanto repercute en la mejora del aprendizaje académico, en el mantenimiento de las buenas relaciones interpersonales y, en suma, facilita la adaptación psicosocial (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

En este contexto, se sobreentiende que, las entidades educativas que priorizan las competencias emocionales tienen un mayor número de alumnos exitosos académicamente, exponen mejores relaciones de convivencia, y, además, existe un ambiente más empático y menos conflictivo (Cabello y Fernández, 2019; Gajardo y Tilleria, 2019). Esto constituye una herramienta de desarrollo profesional, ya que los actuales docentes deben de saber enfrentarse a situaciones adversas que forman parte de su profesión (García-Vila et al., 2021). Por todo ello, parece preciso entender que, en la formación integral del alumnado deben estar integradas este tipo de competencias emocionales, siendo los docentes los principales agentes facilitadores de su aprendizaje (Cejudo et al., 2015).

De esta manera, se propone que, si nuestro propósito es educar emocionalmente a nuestros estudiantes, antes el docente deberá desarrollar su propia competencia emocional a través de la formación inicial y continua recibida (Bisquerra et al., 2015). Estudios recientes como el de García-Vila et al. (2021) exponen que, los futuros docentes de Infantil y Primaria tienen dificultades para identificar sus emociones, las de los demás y captar el clima emocional. Sería una utopía afirmar que un maestro está enseñando a que su alumnado reconozca sus emociones, las ajenas y sepa gestionarlas, si ellos mismos no están formados, ni valoran la importancia de la parte socioafectiva de la enseñanza (Cejudo y López-Delgado, 2017; Sáenz-López et al., 2019).

Considerando todo lo mencionado, los objetivos del estudio son: por un lado, conocer la percepción de los futuros maestros sobre la importancia y las necesidades formativas en educación emocional, y, por otro lado, analizar si existen diferencias significativas en dichas subescalas en función del Grado universitario.

2. Método

2.1. Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo incidental o por accesibilidad. La muestra estuvo compuesta por 162 maestros en formación universitaria de la Región de Murcia. De los cuales, 69 pertenecían al Grado de Educación Infantil (EI) (42.6%), 78 al Grado de Educación Primaria (EP) (48.1%) y 15 al Doble Título con Itinerario Específico (DTIE) de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria (9.3%). Respecto al sexo, 146 eran mujeres (90.1%) y 16 eran varones (9.9%). Las edades oscilan entre 18 y 49 años, con una media de 21.50 años (DT= 4.03).

2.2. Instrumento

Para valorar la percepción de los futuros docentes (estudiantes de los Grados universitarios de Educación) sobre la importancia y necesidades formativas emocionales se utilizó la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM) de Cejudo et al. (2015). La Escala se compone de dos subescalas principales: importancia y necesidades y una subescala complementaria denominada presencia (no ha sido utilizada en este estudio). Las subescalas principales se componen de 20 ítems-facetos idénticos a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 5 puntos.

Los ítems-facetos se agrupan en 3 factores referidos a las competencias de Educación Emocional necesarias para el desempeño óptimo del ejercicio profesional docente y son: Factor I. Competencias emocionales Interpersonales (8 ítems-facetos), Factor II. Competencias emocionales Complementarias (6 ítems-Facetos); y Factor III. Competencias emocionales Intrapersonales (6 ítems-facetos). El Alpha de Cronbach obtenido fue de .97 para la subescala importancia, .97 para la subescala necesidades.

En la Tabla 1 se refleja el contenido de cada competencia-factor.

Tabla 1

| Competencias emocionales Interpersonales Factor I | | Competencias emocionales Complementarias Factor II | | Competencias emocionales Intrapersonales Factor III | |
|---|--|--|--|---|---|
| Ítem | Facetas | ítem | Facetas | Ítem | Facetas |
| 6 | Comprensión de las emociones de los demás | 12 | Gestión del estrés | 1 | Identificación y reconocimiento de nuestras emociones |
| 8 | Regulación de las emociones de los demás | 13 | Adaptabilidad a los cambios | 2 | Comprensión de la relación entre las emociones y las situaciones que las provocan |
| 9 | Fomento de las emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás | 14 | Automotivación | 3 | Regulación de nuestras emociones |
| 10 | Identificación y reconocimiento de las emociones en otros | 16 | Habilidades sociales | 4 | Conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones |
| 11 | Resolución de conflictos | 19 | Control de la impulsividad | 5 | Reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo |
| 15 | Asertividad | 20 | Fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás | 7 | Comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias |
| 17 | Empatía | | | | |
| 18 | Habilidades de relación interpersonal | | | | |

2.3. Procedimiento y Análisis de datos

El procedimiento comenzó por solicitar formalmente la valoración de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. Asimismo, siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. La administración del instrumento tuvo un carácter anónimo, confidencial y online. Se cumplimentó siguiendo las instrucciones incluidas en el formulario online elaborado mediante Google Forms. Los canales de difusión de los cuestionarios fueron: correo electrónico y aula virtual de las asignaturas. La investigación fue de tipo cuantitativo, no experimental y de carácter exploratorio. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSSv.28.

Tras comprobar los supuestos de normalidad y homocedasticidad, para comparar las medias entre la subescala Importancia y Necesidades, se realizó una prueba *t* de Student para muestras relacionadas, no asumiendo varianzas homogéneas. Para valorar la magnitud de estas diferencias, se calculó el tamaño del efecto (índice *d* de Cohen, 1992). Los valores de categorización seguidos fueron los indicados por Anaya et al. (2011). Estos son: «*d*»: 1 = cercana a cero ($d \leq 0.10$); 2 = pequeño ($0.11 \leq d \leq 0.35$); 3 = moderado ($0.36 \leq d \leq 0.65$); 4 = grande ($0.66 \leq d \leq 1.00$); 5 = muy grande ($d > 1.00$).

Para comparar las medias de la subescala Importancia y necesidades según el Grado, se aplicó un análisis de varianza ANOVA de un factor y la prueba *F* de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza. El tamaño del efecto de las diferencias se calculó mediante el valor de eta cuadrado (η^2). Además, se calcularon análisis a posteriori para precisar los grupos de futuros maestros entre los que podían existir dichas diferencias según su especialidad (las pruebas post hoc Games-Howell).

3. Resultados

3.1. Importancia y Necesidades formativas en Educación Emocional

En la Tabla 2 se exponen los resultados obtenidos tras aplicar la prueba *t* de Student para muestras relacionadas de las subescalas Importancia y Necesidades.

Tabla 2

Diferencias de medias en Importancia y Necesidades formativas

| Factores y Facetas | Importancia | Necesidades | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|------------------------|-------------|-------------|----------|----------|----------|
| | M (DT) | M (DT) | | | |
| CC.EE. Interpersonales | 4.37 (.70) | 4.08 (.91) | 4.85*** | < .001 | 0.382 |
| Ítem 6 | 4.40 (.81) | 4.07 (1.06) | 4.45*** | < .001 | 0.350 |
| Ítem 8 | 4.06 (.98) | 3.81 (1.09) | 3.93*** | < .001 | 0.309 |
| Ítem 9 | 4.43 (.80) | 4.15 (.99) | 4.34*** | < .001 | 0.342 |
| Ítem 10 | 4.27 (.87) | 3.96 (1.07) | 4.32*** | < .001 | 0.340 |
| Ítem 11 | 4.52 (.80) | 4.24 (1.02) | 4.31*** | < .001 | 0.339 |
| Ítem 15 | 4.37 (.91) | 4.13 (1.05) | 3.41*** | .001 | 0.268 |
| Ítem 17 | 4.60 (.72) | 4.25 (1.08) | 4.76*** | < .001 | 0.374 |
| Ítem 18 | 4.33 (.80) | 4.07 (1.02) | 3.79*** | < .001 | 0.298 |
| CC.EE Complementarias | 4.35 (.79) | 4.08 (.92) | 4.64*** | < .001 | 0.365 |
| Ítem 12 | 4.38 (1.04) | 4.20 (1.15) | 2.73** | .007 | 0.215 |
| Ítem 13 | 4.28 (.90) | 4.04 (1.05) | 3.44*** | .001 | 0.270 |
| Ítem 14 | 4.45 (.85) | 4.17 (1.04) | 4.35*** | < .001 | 0.342 |
| Ítem 16 | 4.36 (.85) | 4.04 (1.06) | 4.29*** | < .001 | 0.337 |
| Ítem 19 | 4.23 (.98) | 3.90 (1.15) | 4.55*** | < .001 | 0.357 |
| Ítem 20 | 4.41 (.88) | 4.15 (1.03) | 3.86*** | < .001 | 0.304 |
| CC.EE Intrapersonales | 4.33 (.69) | 4.11 (.80) | 4.61*** | < .001 | 0.362 |
| Ítem 1 | 4.44 (.80) | 4.18 (.89) | 4.76*** | < .001 | 0.375 |
| Ítem 2 | 4.32 (.84) | 4.08 (.99) | 3.61*** | < .001 | 0.284 |

| | | | | | |
|--------|------------|-------------|---------|--------|-------|
| Ítem 3 | 4.40 (.96) | 4.20 (1.06) | 3.13** | .002 | 0.246 |
| Ítem 4 | 4.33 (.81) | 4.09 (1.01) | 3.97*** | < .001 | 0.312 |
| Ítem 5 | 4.13 (.90) | 3.97 (1.00) | 2.83** | .005 | 0.222 |
| Ítem 7 | 4.38 (.85) | 4.17 (.98) | 3.73*** | < .001 | 0.293 |

Nota: CC.EE. = Competencias Emocionales. No se asumen varianzas homogéneas, *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$.

Tal y como se aprecia en la Tabla 2, los resultados de la subescala Importancia formativa, indican que el alumnado concede mayor Importancia a las Competencias Emocionales Interpersonales ($M = 4.37$), posteriormente a las Complementarias ($M = 4.35$), y, por último, a las Intrapersonales ($M = 4.33$).

Respecto a las Competencias Emocionales Interpersonales, la faceta formativa concebida como más importante es la Empatía ($M = 4.60$). En cuanto a las Competencias Emocionales Complementarias, la faceta más destacable por el alumnado es la automotivación ($M = 4.45$). En relación con las Competencias Emocionales Intrapersonales, valoran como más importantes la identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones ($M = 4.44$).

Al observar la subescala de Necesidades formativas emocionales, se aprecia que el alumnado demanda mayor formación en las Competencias Emocionales Intrapersonales ($M = 4.11$) y en menor medida, en las Competencias Emocionales Complementarias ($M = 4.08$) e Interpersonales ($M = 4.08$).

En cuanto a las Necesidades de formación en Competencias Emocionales Intrapersonales, las puntuaciones más elevadas se observan en la regulación de nuestras emociones ($M = 4.20$). En Competencias Emocionales Interpersonales destaca la Empatía ($M = 4.25$) y la resolución de conflictos ($M = 4.24$). Por su parte, en Competencias Emocionales Complementarias, las puntuaciones más altas se hallan en la gestión de estrés ($M = 4.20$) y la automotivación ($M = 4.17$). Tras la comparación de medias mediante la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, se constataron diferencias estadísticamente significativas entre todos los factores y facetas de la escala. Así, las puntuaciones en Importancia resultaron siempre mayores que las puntuaciones en Necesidades formativas. Se deduce que los estudiantes de la muestra aprecian la alta importancia de estas competencias emocionales en el desempeño de la función docente y manifiestan un nivel medio-alto respecto a su deseo de contar con una mejor formación en cada área.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una. Observándose, en general, un tamaño del efecto pequeño ($0.11 \leq d \leq 0.35$), aunque se hallaron también diferencias con un tamaño del efecto moderado en el caso de los ítems 1 ($d = 0.375$) y 17 ($d = 0.374$), así como en las puntuaciones de los tres factores: Competencias Emocionales Interpersonales ($d = 0.382$), Complementarias ($d = 0.365$) e Intrapersonales ($d = 0.362$).

3.2. Importancia formativa emocional en función del Grado

En la Tabla 3 se reflejan los resultados obtenidos tras aplicar el ANOVA de un factor para la subescala Importancia formativa en Educación Emocional.

Según lo expuesto en la Tabla 3, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias en los factores Competencias Emocionales Interpersonales ($p = .001$) y Complementarias ($p = .003$) de la Subescala de Importancia formativa emocional.

En cuanto a las facetas en las que se encuentran diferencias estadísticamente significativas son: en el fomento de las emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad de los demás ($p = .001$), en la identificación y reconocimiento de las emociones en otros ($p = .010$), en la resolución de conflictos ($p = .045$), en asertividad ($p = .031$), en empatía ($p = .013$), en las habilidades de relación interpersonal ($p = .001$), en gestión del estrés ($p = .037$), en la adaptabilidad a los cambios ($p = .002$), en automotivación ($p = .009$), en las habilidades sociales ($p = .003$), en control de la impulsividad ($p = .043$) y en el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás ($p = .038$).

Para calcular el tamaño del efecto de cada una de las diferencias significativas halladas, se calculó el valor de eta cuadrado (η^2). En este caso, el tamaño del efecto encontrado ha sido pequeño en todos los casos ($0.01 \leq \eta^2 \leq 0.05$).

Tabla 3
Análisis de varianza de Importancia según el Grado

| Factores y Facetas | EI | EP | DTIE | ANOVA | | |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|----------------------|------|----------|
| | M (DT) | M (DT) | M (DT) | F(2,16) | p | η^2 |
| CC.EE. Interpersonales | 4.42 (.60) | 4.24 (0.79) | 4.81 (0.24) | 4.51 ^{a***} | .001 | .05 |
| Ítem 6 | 4.51 (.76) | 4.24 (0.87) | 4.67 (0.61) | 2.90 | .058 | .03 |
| Ítem 8 | 4.12 (.91) | 3.91 (1.04) | 4.53 (0.74) | 2.83 | .062 | .03 |
| Ítem 9 | 4.48 (0.69) | 4.28 (0.91) | 4.93 (0.25) | 4.59 ^{a***} | .001 | .05 |
| Ítem 10 | 4.32 (0.79) | 4.13 (0.97) | 4.73 (0.45) | 3.31 ^{a**} | .010 | .04 |
| Ítem 11 | 4.52 (0.72) | 4.44 (0.92) | 5.00 (0.00) | 3.17* | .045 | .03 |
| Ítem 15 | 4.35 (0.81) | 4.29 (1.02) | 4.87 (0.51) | 2.56 ^{a*} | .031 | .03 |
| Ítem 17 | 4.67 (0.67) | 4.49 (0.80) | 4.93 (0.25) | 2.88 ^{a*} | .013 | .03 |
| Ítem 18 | 4.42 (0.75) | 4.17 (0.85) | 4.80 (0.41) | 4.82 ^{a***} | .001 | .05 |
| CC.EE Complementarias | 4.39 (0.73) | 4.23 (0.88) | 4.82 (0.24) | 3.67 ^{a**} | .003 | .04 |
| Ítem 12 | 4.49 (0.85) | 4.21 (1.23) | 4.73 (0.59) | 2.38 ^{a*} | .037 | .03 |
| Ítem 13 | 4.36 (0.78) | 4.10 (1.02) | 4.80 (0.41) | 4.42 ^{a***} | .002 | .05 |
| Ítem 14 | 4.46 (0.81) | 4.35 (0.93) | 4.93 (0.25) | 3.04 ^a | .009 | .03 |
| Ítem 16 | 4.42 (0.73) | 4.22 (0.97) | 4.87 (0.35) | 4.03 ^{a**} | .003 | .05 |
| Ítem 19 | 4.22 (1.02) | 4.15 (1.00) | 4.73 (0.45) | 2.21 ^{a*} | .043 | .02 |
| Ítem 20 | 4.36 (0.85) | 4.37 (0.96) | 4.87 (0.35) | 2.18 ^{a*} | .038 | .02 |
| CC.EE Intrapersonales | 4.31 (0.67) | 4.29 (0.74) | 4.67 (0.44) | 1.90 ^a | .084 | .02 |
| Ítem 1 | 4.41 (0.82) | 4.40 (0.81) | 4.80 (0.56) | 1.69 ^a | .125 | .02 |
| Ítem 2 | 4.28 (0.88) | 4.28 (0.85) | 4.73 (0.45) | 1.98 ^a | .067 | .02 |
| Ítem 3 | 4.33 (1.02) | 4.38 (0.94) | 4.80 (0.77) | 1.46 ^a | .190 | .01 |
| Ítem 4 | 4.28 (0.78) | 4.32 (0.87) | 4.60 (0.63) | .97 | .379 | .01 |
| Ítem 5 | 4.17 (0.87) | 4.03 (0.93) | 4.47 (0.74) | 1.67 | .191 | .02 |
| Ítem 7 | 4.38 (.85) | 4.35 (0.89) | 4.60 (0.63) | .55 | .577 | .01 |

Nota: CC.EE. = Competencias Emocionales. ^aSe presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Por tanto, según los resultados expuestos observamos que existen diferencias significativas en dos de los tres factores analizados (Competencias Emocionales Interpersonales y Complementarias) y en 12 de las 20 facetas (ítems 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20) para los tres grupos de estudiantes de los Grados universitarios en los que están matriculados.

3.2.1. Comparaciones post-hoc

A continuación, en la Tabla 4, se exponen los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los tres grupos de estudiantes: del Grado de Maestro en Educación Infantil del Grado de Maestro en Educación Primaria y del DTIE de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

Según los resultados reflejados en la Tabla 4, para el factor de Competencias Emocionales Interpersonales se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ($p = .001$) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p = < .001$).

Respecto a las facetas ubicadas en el presente factor de Competencias Emocionales Interpersonales, se hallan diferencias estadísticamente significativas en fomento de emociones en los demás entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ($p = < .001$) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p = < .001$); en la identificación y reconocimiento de las emociones en otros entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ($p = .026$) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p = .002$); en la resolución de conflictos entre los estudiantes de Infantil versus los del Doble Grado ($p = < .001$) y los de Primaria versus los del Doble Grado ($p = < .001$); en la asertividad entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ($p = .010$) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p = .007$); en la empatía entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ($p = .037$) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p = .001$); así como en las habilidades

de relación interpersonal entre los de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ($p = .027$) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p < .001$).

Tabla 4

Comparaciones múltiples post-hoc en estudiantes universitarios según el Grado

| Variables dependientes | EI EP | | EI DTIE | | EP DTIE | |
|------------------------|-------|--|-----------|--|-----------|--|
| | p | | p | | p | |
| CC.EE. Interpersonales | .283 | | .001*** | | < .001*** | |
| Ítem 9 | .306 | | < .001*** | | < .001*** | |
| Ítem 10 | .394 | | .026* | | .002** | |
| Ítem 11 | .802 | | < .001*** | | < .001*** | |
| Ítem 15 | .935 | | .010** | | .007** | |
| Ítem 17 | .309 | | .037* | | .001*** | |
| Ítem 18 | .141 | | .027* | | < .001*** | |
| CC.EE Complementarias | .484 | | < .001*** | | < .001*** | |
| Ítem 12 | .223 | | .404 | | .038* | |
| Ítem 13 | .196 | | .011* | | < .001*** | |
| Ítem 14 | .695 | | .001*** | | < .001*** | |
| Ítem 16 | .329 | | .003** | | < .001*** | |
| Ítem 19 | .924 | | .011* | | .003** | |
| Ítem 20 | .998 | | .002** | | .003** | |

Nota: *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$.

Por su parte, también se evidencian diferencias estadísticamente significativas para el factor de Competencias Emocionales Complementarias entre los estudiantes del Doble Grado versus los de Educación Infantil ($p < .001$) y los de Primaria versus los del Doble Grado ($p < .001$).

En cuanto a las facetas ubicadas en el factor de Competencias Emocionales Complementarias, existen diferencias estadísticamente significativas en gestión del estrés entre los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p = .038$); en la adaptabilidad a los cambios entre los estudiantes de Infantil versus los del Doble Grado ($p = .011$) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p < .001$); en la automotivación entre los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p < .001$) y los Infantil versus los del Doble Grado ($p = .001$); en las habilidades sociales entre los estudiantes de Infantil versus los del Doble Grado ($p = .003$) y entre los de Doble Grado y los de Primaria ($p < .001$); en el control de la impulsividad entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ($p = .011$) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p = .003$); así como en el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás entre los estudiantes de Infantil versus los estudiantes del Doble Grado ($p = .002$) y los de Primaria versus los que cursan el Doble Grado ($p = .003$).

3.3. Necesidades formativas emocionales en función del Grado

En la Tabla 5 se exponen los resultados obtenidos tras aplicar el ANOVA de un factor para la subescala Necesidades formativas emocionales.

Tal y como se aprecia en la Tabla 5, los resultados informan que no se puede rechazar la hipótesis nula en casi la totalidad de los factores y facetas. Para calcular el tamaño del efecto, se calculó el valor de eta cuadrado (η^2). En este caso, el tamaño del efecto encontrado ha sido pequeño ($0.01 \leq \eta^2 \leq 0.05$).

Así pues, se observa que los diferentes factores y facetas que conforman la EINFEM de la subescala Necesidades son similares para los tres grupos de estudiantes en función al Grado universitario que cursan los estudiantes y por tanto, no se hallan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5
Análisis de varianza de Necesidades según el Grado

| Factores y Facetas | EI | EP | DTIE | ANOVA | | |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|------|----------|
| | M (DT) | M (DT) | M (DT) | F(2,16) | p | η^2 |
| CC.EE. Interpersonales | 4.01 (1.00) | 4.12 (0.83) | 4.26 (0.87) | .54 | .580 | .00 |
| Ítem 6 | 4.09 (1.10) | 4.06 (1.01) | 4.07 (1.22) | .00 | .991 | .00 |
| Ítem 8 | 3.81 (1.11) | 3.79 (1.09) | 3.93 (1.03) | .10 | .905 | .00 |
| Ítem 9 | 4.06 (1.09) | 4.14 (0.93) | 4.60 (0.73) | 1.83 | .162 | .02 |
| Ítem 10 | 3.90 (1.12) | 4.01 (0.96) | 3.93 (1.38) | .21 | .811 | .00 |
| Ítem 11 | 4.14 (1.08) | 4.27 (0.96) | 4.53 (0.99) | .95 | .389 | .01 |
| Ítem 15 | 3.96 (1.11) | 4.22 (1.00) | 4.47 (0.99) | 1.98 | .142 | .02 |
| Ítem 17 | 4.14 (1.21) | 4.35 (0.96) | 4.20 (1.08) | .64 | .529 | .00 |
| Ítem 18 | 3.99 (1.11) | 4.09 (0.95) | 4.33 (0.97) | .73 | .480 | .00 |
| CC.EE Complementarias | 3.98 (1.01) | 4.11 (0.86) | 4.40 (0.79) | 1.32 | .269 | .01 |
| Ítem 12 | 4.07 (1.15) | 4.21 (1.21) | 4.73 (0.59) | 2.05 ^a | .057 | .02 |
| Ítem 13 | 3.96 (1.14) | 4.04 (0.94) | 4.47 (1.18) | 1.43 | .241 | .01 |
| Ítem 14 | 4.03 (1.09) | 4.21 (1.02) | 4.60 (0.82) | 1.95 | .145 | .02 |
| Ítem 16 | 3.99 (1.11) | 4.05 (0.96) | 4.20 (1.32) | .26 | .770 | .00 |
| Ítem 19 | 3.83 (1.23) | 3.97 (1.08) | 3.87 (1.24) | .30 | .738 | .00 |
| Ítem 20 | 4.03 (1.12) | 4.19 (0.96) | 4.53 (0.91) | 1.56 | .211 | .01 |
| CC.EE Intrapersonales | 3.98 (0.89) | 4.20 (0.72) | 4.26 (0.70) | 1.66 | .193 | .02 |
| Ítem 1 | 4.10 (0.98) | 4.23 (0.82) | 4.27 (0.79) | .46 | .631 | .00 |
| Ítem 2 | 3.90 (1.20) | 4.22 (0.76) | 4.20 (0.94) | 2.02 ^a | .137 | .02 |
| Ítem 3 | 4.03 (1.26) | 4.28 (0.91) | 4.53 (0.74) | 1.86 ^a | .107 | .02 |
| Ítem 4 | 3.88 (1.07) | 4.26 (0.91) | 4.13 (1.06) | 2.54 | .082 | .03 |
| Ítem 5 | 3.93 (1.03) | 3.99 (1.00) | 4.07 (0.96) | .14 | .869 | .00 |
| Ítem 7 | 4.04 (1.09) | 4.24 (0.90) | 4.33 (0.90) | .99 | .374 | .01 |

Nota: CC.EE. = Competencias Emocionales. ^aSe presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

4. Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha estudiado la opinión de los futuros docentes sobre la importancia y las necesidades formativas conferidas a la Educación Emocional docente. En conjunto, las valoraciones son altas tanto en importancia como en necesidades de formación en las distintas áreas, si bien, como era esperable en línea con estudios previos con este tipo de escalas, la estimación de la importancia de cada competencia es ligeramente superior a la estimación de necesidad de formación en cada competencia (Anaya et al., 2011; Cejudo et al., 2015).

Respecto a la importancia conferida por los futuros maestros a la formación en Educación Emocional opinan que las competencias más relevantes son las Interpersonales, seguidas de las Complementarias y, por último, las Intrapersonales. No obstante, cabe destacar que todas las competencias recogidas en la EINFEM fueron consideradas con una importancia entre alta y muy alta, replicando lo hallado, un lustro antes de la pandemia COVID-19, por Cejudo et al. (2015).

Destacan como áreas formativas más valiosas para el trabajo del docente, la empatía, la resolución de conflictos, la automotivación, la identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones, el fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás, el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, la regulación de nuestras emociones y la comprensión de las emociones de los demás. Resulta interesante cómo la muestra de futuros maestros valora la Empatía como una dimensión crucial para su formación y ejercicio profesional. Esto reafirma las conclusiones del estudio de Segarra et al. (2016), donde reclaman la importancia de que los programas formativos docentes incluyan estas competencias emocionales interpersonales, y especialmente se enfoquen a trabajar la rama cognitiva de la Empatía.

También se consideran fundamentales la gestión del estrés, la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, la asertividad, las habilidades sociales y de relación interpersonal, el conocimiento de la influencia de las emociones propias en la

toma de decisiones, así como la comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan. En esta línea, es preciso hacer mención a que la capacidad de resiliencia se concibe como un constructo asociado a la IE, ya que permite tener estrategias personales para hacer frente adaptativamente a situaciones de cambio o estresantes, como pueden ser las del ámbito escolar (e.g., Callegari et al., 2016; Poloni et al., 2018).

Finalmente, las áreas formativas menos valoradas como importantes fueron la regulación de las emociones de los demás, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo, el control de la impulsividad, la identificación y reconocimiento de las emociones en otros, y la adaptabilidad a los cambios.

En cuanto a las necesidades formativas, los futuros maestros manifiestan que les gustaría contar con una mejor formación en educación emocional, especialmente, en el bloque de competencias emocionales Intrapersonales, y en menor medida en el bloque de competencias emocionales Interpersonales y Complementarias. Este resultado podría justificarse en que los estudiantes reconocen necesidad formativa especialmente, en saber cómo identificar, reconocer y regular sus emociones. En tal sentido, algunas investigaciones confirman que, los docentes que favorecen mejores relaciones y clima de aula son los que mejor regulaban sus emociones (Brackett et al., 2010; Hosotani e Imai-Matsumura, 2011; Jeon y Ardeleanu, 2020).

Además, se puede destacar la necesidad de formación en las áreas: empatía y resolución de conflictos. Resultados idénticos se encontraron en la investigación de Cejudo et al. (2015). En este contexto, diversos estudios afirman que la formación en competencias emocionales asegura que el profesorado sea capaz de adoptar herramientas y comportamientos que favorezcan la resolución de conflictos y un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje (Delgado-Villalobos y López-Riquelme, 2022; Fernández-Berrocal et al., 2012). De hecho, los profesores emocionalmente más inteligentes potencian las relaciones intra e interpersonales de su alumnado, haciendo que se enfrente de forma más eficaz a situaciones de conflicto y estresantes (Brackett et al., 2012).

En este sentido, algunas investigaciones indican que la IE es una herramienta personal que permite a los docentes ser más conscientes de su afecto y del afecto de los demás, les confiere habilidades para regular las emociones propias y ajenas, y todo ello les hace presumiblemente más versátiles para la toma de decisiones en situaciones cotidianas en los ambientes de enseñanza, pero previsiblemente aún más bajo circunstancias de elevado estrés (Pérez-González et al., 2020). Esta virtud asociada a la IE podría ser debida al presunto “sesgo atencional emocional positivo” que parecen mostrar las personas con mayores niveles de IE (Lea et al., 2018; Szczygieł y Mikolajczak, 2017), es decir, su propensión a atender preferentemente a estímulos asociados a emociones positivas o agradables antes que a estímulos elicidores de emociones negativas o desagradables. Nuestros resultados concuerdan con la idea de reconocer a la IE como una característica psicológica clave del capital psicológico docente, tal y como se ha subrayado recientemente en la literatura (Bardach et al., 2022; Martínez-Saura et al., 2023).

Las valoraciones sobre la importancia formativa en educación emocional realizadas por los futuros docentes matriculados en el Grado de EI, EP y DTIE, difieren significativamente en los factores: competencias emocionales Interpersonales y Complementarias, en los que los estudiantes universitarios matriculados en el DTIE obtienen puntuaciones más altas, en comparación con aquellos matriculados en una única especialidad (Infantil o Primaria). Asimismo, también se encontraron diferencias significativas a nivel de facetas (ítems). Los estudiantes pertenecientes al DTIE, en comparación con los pertenecientes al Grado de EI y EP, concedieron mayor importancia para la formación emocional de un docente a las dimensiones: fomento de emociones en los demás, identificación y reconocimiento de las emociones, resolución de conflictos, asertividad, empatía, habilidades de relación interpersonal, gestión del estrés, adaptabilidad a los cambios, automotivación, habilidades sociales, control de la impulsividad y en fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás.

En este contexto, es preciso destacar la importancia de investigar sobre los perfiles emocionales del alumnado universitario de Educación que estudie la Doble Titulación (EI y EP). No obstante, los

presentes resultados podrían señalar que, al ser estudiantes que requieren mayor media académica en su expediente para poder acceder al título universitario, su rendimiento académico presumiblemente, debe ser más elevado. A este respecto, diversas investigaciones (e.g., Pekrun, 2006; Onatsu-Arivilommi et al., 2002) ponen de manifiesto que los estudiantes excelentes académicamente (a nivel de rendimiento), cuentan con mayor motivación intrínseca, capacidad de autorregulación emocional, conductas más adaptativas (resilientes) y mejor salud mental. Por tanto, este podría ser un motivo por el cual este perfil de estudiantes universitarios considera más importante la formación emocional, con respecto a sus compañeros que estudian una única titulación (EI o EP).

A modo de síntesis, nuestra investigación sugiere que las percepciones que tienen las y los aspirantes a docentes de Educación Infantil y Educación Primaria acerca de la importancia de la formación en educación emocional puede variar ligeramente como función del Grado estudiado, si bien, en todo caso, tiende a ser una valoración de alta importancia. En lo que concierne a las necesidades percibidas de formación en educación emocional, parece existir un mayor consenso en nuestra muestra, independientemente de si la proyección profesional de su Grado universitario es la Educación Infantil o es la Educación Primaria. El hecho más relevante, a nuestro juicio, es que, considerando las valoraciones promedio de las dos escalas que componen la EINFEM (Cejudo et al., 2015), según nuestro estudio, la educación emocional docente suele ser percibida por estudiantes del Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria, como un tipo de formación docente altamente importante, y, además, altamente demandada. Estos resultados globales de valoración positiva de la educación emocional docente son congruentes con los hallados por Cejudo et al. (2015), lo que refuerza, ocho años después, y en un contexto postpandemia COVID-19, la conveniencia de integrar la educación emocional docente tanto en la formación inicial como en la formación continua del claustro docente de España. De hecho, en la actualidad, esta conveniencia es además estratégica, pues cuenta, al fin, con un aval legislativo de ámbito nacional, dado el reconocimiento de la educación emocional como un elemento nuclear de la educación desde el preámbulo de la “LOMLOE”, la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

La principal limitación de esta investigación consiste en que nuestro muestreo no fue aleatorio, si bien el tamaño muestral se considera apropiado para este tipo de investigación exploratoria. Además, otra expuesta restricción respecto a la muestra (docentes en formación) es la escasa variabilidad del género; puesto que la mayoría de estudiantes son mujeres, debido a la alta representatividad del sexo femenino en este tipo de Grados universitarios. Del mismo modo, convendría en futuras investigaciones apostar por la complementariedad de instrumentos, puesto que enriquecería el objeto de investigación, combinando la presente escala con instrumentos de evaluación de la IE rasgo como de la Empatía.

En este sentido, como línea futura de investigación, aparte de suplir con las expuestas carencias, se pretende apostar por la promoción de programas de educación emocional inicial y permanente para docentes, en línea con lo señalado por Kotsou et al. (2019), los cuales apuntan a la necesidad de investigación adicional en este campo. Además, sería propicio apostar por investigar exactamente la formación previa recibida tanto de docentes en ejercicio (en cursos de formación emocional y/o el título académico), como de estudiantes universitarios. Esto demanda seguir ahondando en conocer y mejorar la formación emocional inicial y permanente que reciben los actuales maestros, debido a los grandes beneficios que implica estar formado emocionalmente, para así mejorar sus perfiles emocionales y, en consecuencia, su salud, bienestar y calidad educativa.

Referencias

- Anaya, D., Pérez-González, J. C. y Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores School Counselor's Training Domains from the Practitioners' Point of View. *Revista de Educación*, 356, 607-629. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-053>
- Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J. y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. <https://dx.doi.org/15581/004.38.59-78>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N. y Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3) 219 – 236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Cabello, R. y Fernández, P. (2019). Emociones que educan. Programa INTEMO +. *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 112-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7032087>
- Callegari, C., Bertù, L., Lucano, M., Lelmini, M., Braggio, E. y Vender S. (2016). Evaluation of the burden management in a psychiatric day center: distress and recovery style. *Rivista di Psichiatria*, 51, 149–55. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S115657>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). Formación en Educación Emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Delgado-Villalobos, M. y López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7, 43–74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG>
- Devos, C., Dupriez, V. y Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>
- Dyson, R. y Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N. y Augusto, J.M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20, 5–13. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Fernandez-Berrocal_20-1.pdf
- Gajardo, J. y Tillería, J. L. (2019). Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 93-106. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3860>
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- García-Vila, E; Sepúlveda-Ruiz, M. P. y Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73819>
- Gustems, J. y Calderón, C. (2014). Empatía y Estrategias de Afrontamiento como Predictores del Bienestar en Estudiantes Universitarios Españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 129-146. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.32.13117>
- Hosotani, R. y Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039–1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- Jeon, L. y Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. y Leys, C. (2019). Mejora de la inteligencia emocional: una revisión sistemática del trabajo existente y los desafíos futuros. *Revisión de Emociones*, 11(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Lea, R. G., Qualter, P., Davis, S. K., Pérez-González, J. C. y Bangee, M. (2018). Trait emotional intelligence and attentional bias for positive emotion: An eye tracking study. *Personality and Individual Differences*, 128, 88-93. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.017>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Tea Ediciones, S.A.

- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2023). Inteligencia emocional rasgo como amortiguador del estado de ánimo en docentes de educación infantil y primaria durante el impacto de la COVID-19. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 39(3), 487–495. <https://doi.org/10.6018/analesps.555021>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Oceja, L., López-Pérez, B., Ambrona, T. y Fernández-Pinto, I. (2009). Measuring the Individual Differences in the Disposition to Feel Empathy and Distress: The Vicarious Experiences Scale. *Psicothema*, 21, 171-176.
- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J.-E. y Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12, 509–527. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00029-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00029-9)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pérez-González, J. C. y Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait Emotional intelligence anchored within the big five, big two and big one frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.021>
- Pérez-González, J.-C., Saklofske, D. H. y Mavroveli, S. (2020). Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology*, 11(608), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>
- Poloni, N., Zizolfi, Daniele, M., Pagani, R., Caselli, I., Marcello, A. y Callegari, C. (2018). A naturalistic study on the relationship among resilient factors, psychiatric symptoms, and psychosocial functioning in a sample of residential patients with psychosis. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 123–31. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S159571>
- Retana-Alvarado, D. A., de las Heras Pérez, M. A. y Jiménez-Pérez, R. (2020). ¿Puede influir una práctica docente emocional en el cambio de emociones del alumnado? Un estudio en la formación inicial de maestros. *Investigación en la Escuela*, 102, 16-31. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.02>
- Romero, M. (2021). La Inteligencia Emocional en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 104, 1-12. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.01>
- Sáenz-López, P., Fernández-Ozcorta, E.J., Almagro, B.J., y de las Heras, M.A. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia Intra e Inter personal en las aulas. *Revista de Ciencias del Deporte*, 15(1), 79-90. <http://hdl.handle.net/10272/16227>
- Segarra, L., Muñoz, M. D. y Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173-183. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>
- Shanafelt, T.D., West, C., Zhao, X., Novotny, P., Kolars, J., Habermann, T. y Sloan, J. (2005). Relationship between increased personal well-being and enhanced empathy among internal medicine residents. *Journal of General Internal Medicine*, 20(7), 599-564. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1525-1494.2005.0108.x>
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1154-1167. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>
- Szczygieł, D. y Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177-181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.051>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. y Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Vázquez, S., Bernal, J. L. y Liesa, M. (2016). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2829>
- Yin, H. B., Huang, S. y Wang, W. (2017). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environment Research Public Health*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>