
Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria

Emotional competence of in-service and pre-service teachers of Preschool and Elementary Education

HELENA FUENSANTA MARTÍNEZ-SAURA

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo, 30100, Murcia (España)
helenafuensanta.martinez@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-1544-3632>

MARÍA CRISTINA SÁNCHEZ-LÓPEZ

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo, 30100, Murcia (España)
crisalo@um.es
<https://orcid.org/0000-0001-8161-8782>

JUAN-CARLOS PÉREZ-GONZÁLEZ

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE II)
Facultad de Educación
UNED
Juan del Rosal 14, 28040, Madrid (España)
jcperez@edu.uned.es
<https://orcid.org/0e000-0003-4025-7516>

Resumen: El estudio, descriptivo-correlacional, evalúa la competencia emocional de docentes de Infantil y Primaria y de estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Se contó con una submuestra de 92 docentes y otra de 290 estudiantes. La competencia emocional se definió operacionalmente a partir de dos indicadores: meta-estados de ánimo y empatía cognitiva-afectiva. Los resultados revelan que el nivel de desarrollo en

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

Palabras clave: Inteligencia emocional, Empatía, Educación Infantil, Educación Primaria.

Abstract: This descriptive-correlational study assesses the emotional competence of Preschool and Elementary School teachers and university students of Preschool and Elementary School Education Degrees. There was a subsample of 92 teachers and another of 290 students. Emotional competence was operationally defined on the basis of two indicators: meta-mood states and cognitive-affective empathy. The results reveal that the level of development in most

of the components of emotional competence studied are higher for those with more experience (teachers vs. students) and for those with some degree of emotional training, which indirectly supports the modifiability of emotional competence.

Keywords: Emotional intelligence, Empathy, Preschool education, Elementary education.

INTRODUCCIÓN

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

El denominado aprendizaje social y emocional (conocido como SEL, en sus siglas en inglés) es ya una cuestión de interés global para la mejora del desarrollo integral, de la salud y del bienestar (Mahoney *et al.*, 2020; Piqueras, Salvador, Soto-Sanz, Mira y Pérez-González, 2020), y constituye un objetivo prioritario de la OCDE en su proyecto de ampliación de la evaluación de competencias que debería incluir PISA (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018; OCDE, 2015). Precisamente la competencia emocional se considera un reflejo de este aprendizaje social y emocional (Mahoney *et al.*, 2020; Oberle, Gist, Cooray y Pinto, 2020).

Conceptualmente entendemos, en línea con Buck (2014), que la competencia emocional es consecuencia de una buena educación emocional. Asimismo, entendemos, en línea con Davis y Qualter (2020) y con Pérez-González *et al.* (2020), que la competencia emocional es un concepto genérico, un término paraguas, que aglutina una multitud de procesos, habilidades y disposiciones personales, en gran medida capturados por otro concepto: inteligencia emocional (IE) (sea concebida como capacidad cognitiva para razonar sobre las emociones –IE

capacidad– o bien como disposición de personalidad y autoeficacia emocional –IE rasgo–). De modo que cualquier modelo de IE podría interpretarse como un indicador global de competencia emocional, pero también sería pertinente operacionalizar la competencia emocional a partir de una selección específica de procesos emocionales clave, como son la empatía y los meta-estados de ánimo (Rodríguez, López-Pérez, Férreo, Fernández Carrascosa y Fernández, 2017).

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

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

Coincidimos con Extremera *et al.* (2019) cuando concluyen que “parece evidente que las políticas educativas deberían tomar medidas e incorporar la IE en sus programas de formación y desarrollo profesional” (p. 78). Con todo, las evidencias científicas sugieren que, para que los docentes puedan propiciar el éxito académico en sus alumnos, incluyendo que alcancen adecuados niveles de competencia emocional, previamente deben estar formados en competencias emocionales, en general, y empáticas, en particular.

Competencia emocional docente

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

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

Cabe señalar que, si bien la IE se concibe como una característica psicológica relativamente estable, la investigación ha demostrado que dicha estabilidad a lo largo del ciclo vital no implica en absoluto inmodificabilidad, pues, por una parte, el nivel de IE tiende a aumentar ligeramente con la edad (Parker, Saklofske, Wood, Eastabrook y Taylor, 2005), y, por otra parte, diversos meta-análisis avalan el hecho de que mediante apropiadas intervenciones de educación emocional se ha logrado mejorar la IE de adultos en aproximadamente un 15% (Mattingly y Kraiger, 2019). En particular, la IE concebida como IE rasgo, que refleja no lo que la gente sabe sobre emociones o lo que puede llegar a hacer, sino lo que consistentemente hace de forma habitual, se considera como el mejor indicador global de competencia emocional por autores como Kotsou *et al.* (2011) o Pérez-González *et al.* (2020). Esta conclusión confiere a los cuestionarios de autoinforme de inteligencia emocional la virtud de ser presumiblemente los más válidos indicadores del nivel de competencia emocional de una persona.

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

Se entiende por experiencia de meta-estados de ánimo la aplicación de la meta-cognición a la experiencia afectiva, es decir, la experiencia de pensamientos sobre los propios sentimientos. Y se entiende por rasgos de meta-estados de ánimo la tendencia estable en una persona a experimentar cierto tipo de actitudes y pensamientos hacia sus estados de ánimo (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Los rasgos de meta-estados de ánimo más estudiados son la atención a los estados afectivos (emociones y sentimientos), la claridad emocional o disposición para percibir y comprender los propios estados emocionales, y la reparación emocional o disposición para regular el estado de ánimo con el fin de recuperar el estado de ánimo positivo tras experiencias afectivamente negativas. Y esta triada es típicamente evaluada mediante la *Trait Meta-Mood Scale*, la primera escala de autoinforme dirigida a evaluar componentes de la IE (Matthews *et al.*, 2015; Salovey *et al.*, 1995). En cuanto a la empatía, en general se estudia casi exclusivamente como empatía afectiva, a pesar de que la literatura especializada reconoce que también tiene un componente cognitivo, en ocasiones conceptualizado como teoría de la mente (Perry y Shamay-Tsoory, 2013).

Competencia emocional y empatía cognitiva-afectiva

Competencia emocional y empatía son, *a priori*, dos constructos distintos, pero interrelacionados, compatibles y solapados, y no pueden entenderse aisladamente, pues según Austin, Evans, Magnus y O’Hanlon (2007), la empatía se solapa con la parte interpersonal de la IE (capacidad de comprender los sentimientos ajenos).

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

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

Desde el campo educativo, según Bisquerra *et al.* (2015) se resalta la importancia de la formación emocional en el profesorado ya que es necesaria para su ejercicio profesional, pues un docente que empatiza con su trabajo es aquel que

es emocionalmente inteligente, sabe regular sus emociones y tiene mejor sentido de autoeficacia. Además, reduce la propensión al *burnout* y a caer en situaciones de disonancia emocional (Pulido-Martos, López-Zafra, Estévez-López y Augusto-Landa, 2016; Yin, Lee y Zhang, 2013). En consecuencia, se pone de relieve la conveniencia de que los docentes posean un adecuado perfil empático-emocional favorecedor de un clima afectivo de aula que propicie seguridad, cooperación y aprendizaje en el alumnado (Mahoney *et al.*, 2020).

Si bien recientes investigaciones en el contexto español han indagado acerca de los niveles de competencia emocional docente (Cejudo *et al.*, 2016; Cejudo y López Delgado, 2017), generalmente los estudios se limitan a un único tipo de muestra, o bien de estudiantes de Magisterio o bien de docentes en ejercicio, pero no es frecuente la combinación de ambas muestras. De modo que apenas se ha prestado atención a la comparativa entre el nivel de competencia emocional de docentes en ejercicio y de estudiantes universitarios de Educación Infantil y Primaria, que es la principal motivación del presente estudio. Adicionalmente, procuramos ofrecer un nuevo y polifacético perfil de competencia emocional docente que integre dos medidas que no han sido previamente exploradas de modo conjunto en este tipo de muestra, a pesar de que tales medidas han sido combinadas en otras muestras precisamente como indicador multifacético de competencia emocional (Rodríguez *et al.*, 2017). Mientras la empatía concierne al componente interpersonal de la competencia emocional, los meta-estados de ánimo conciernen al componente intrapersonal. De modo que ambos conjuntos de variables se complementan entre sí para ofrecer conjuntamente una estimación de *screening* (cribaje) fiable y válida de la competencia emocional.

MATERIAL Y MÉTODO

Objetivos

Nuestra finalidad es analizar el nivel y el perfil de competencia emocional de docentes en ejercicio frente al de estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil (EI) y Primaria (EP) de la Región de Murcia. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Estudiar las diferencias en distintas dimensiones de la competencia emocional entre docentes y estudiantes.
2. Analizar la convergencia (correlación) entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas.
3. Comprobar la existencia de diferencias en el nivel de competencia emocional en función del sexo, la especialidad y la formación emocional previa.

4. Explorar la correspondencia entre los niveles de percentil de empatía y los niveles de percentil de los meta-estados de ánimo en docentes y estudiantes.

Muestra

El estudio se compone de una muestra de 92 docentes de Educación Infantil (EI) y Primaria (EP) de centros públicos de la Región de Murcia; y otra de 290 estudiantes de 4º curso del Grado de EI y EP de la Universidad de Murcia. Ambas fueron seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico intencional. La submuestra de docentes pertenece a centros colaboradores del grupo de investigación y la submuestra de estudiantes universitarios está constituida por voluntarios de asignaturas en las que el equipo de investigación tiene docencia. Por tanto, se contó con un tamaño muestral total de 382 participantes.

La distribución de los docentes según el sexo fue de 23 (25%) hombres y 69 (75%) mujeres. Respecto a la edad, 23 (25%) se encontraron en el rango 24-35 años (≤ 35), mientras que 69 (75%) estaban en el de 36-61 años (> 35). Sobre el nivel educativo, 29 (31,52%) eran de Infantil, 54 (58,69%) de Primaria y 9 (9,78%) tenían la doble titulación.

La distribución de los estudiantes según el sexo fue de 51 (17,6%) hombres, 226 (77,9%) mujeres y 13 (4,5%) no reportaron su sexo. Respecto a la especialidad, 148 (50,7%) eran de Infantil y 142 (49%) de Primaria. Sobre si habían realizado otras titulaciones universitarias que incluyesen formación emocional, 225 (92,9%) reportaron que no y 17 (7,02%) que sí. En cuanto a si habían realizado algún curso de formación emocional, un subgrupo de 20 (6,9%) sí lo había hecho, mientras que la mayoría, 267 (92,1%), no.

Instrumentos

Para evaluar los rasgos de meta-estados de ánimo se utilizó la escala TMMS-24, basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey *et al.* (1995), adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Se compone de 24 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta y los rasgos de meta-estados de ánimo que incluye son: Atención emocional o disposición a pensar sobre el propio estado emocional o sentimientos (“Presto mucha atención a los sentimientos”); Claridad o disposición para reconocer nuestras emociones (“Casi siempre sé cómo me siento”); Reparación, disposición para regular nuestros estados emocionales (“Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”). El alfa de Cronbach obtenido en este estudio fue ,85 para Atención, ,90 para Claridad, y ,86 para Reparación.

Para evaluar la empatía se utilizó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de Fernández-Pinto *et al.* (2008). Se trata de un cuestionario compuesto por 33 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que aporta una medida global de empatía y de sus cuatro facetas. Las dos facetas cognitivas son: Adopción de perspectivas (“Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos”) y Comprensión emocional (“Reconozco fácilmente cuando alguien está de mal humor”). Las dos facetas afectivas son: Estrés empático (“Me afectan demasiado los programas de sucesos”) y Alegría empática (“Me siento bien si los demás se divierten”). Respecto a las facetas cognitivas, Adopción de perspectivas alude a la capacidad de ponerse en el lugar del otro y Comprensión emocional a comprender las emociones e impresiones ajenas. Respecto a las afectivas, Estrés empático es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona y Alegría empática la de compartir las emociones positivas de otras personas. Para examinar la consistencia interna se calculó el coeficiente alfa de Cronbach (α), que fue ,85 para la puntuación global de empatía, ,71 para Adopción de perspectivas, ,68 para Comprensión emocional, ,73 para Estrés empático y ,77 para Alegría empática.

Procedimiento

El procedimiento comenzó por solicitar formalmente la valoración favorable 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.

Respecto a los docentes, se contactó telefónicamente con los centros y, tras su aprobación, se entregaron los cuestionarios junto a los documentos de consentimiento informado, que se recogieron dos semanas más tarde. Con los estudiantes, la aplicación de instrumentos, recogida de información y documentos de anonimato se hicieron el mismo día.

Análisis de datos

En relación al análisis de datos, se procedió a un estudio descriptivo, inferencial y correlacional mediante un diseño de investigación cuantitativa, no experimental, y de carácter exploratorio. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSSv.24.

Tanto en el primero como en el tercer objetivo, se aplicaron análisis de diferencias de medias mediante la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes, que cumplieron los supuestos de normalidad de variables y de homogeneidad de las varianzas (homocedasticidad), evaluadas a través de la prueba de Levene y la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Para valorar la magnitud de estas diferencias, se calculó el tamaño del efecto para cada una (índice d de Cohen). En todos los casos el nivel de significación estadístico obtenido fue de * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

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

En el último objetivo se crearon cuatro grupos de percentiles, utilizando los puntos de corte propuestos por el TECA para explorar la correspondencia entre dichos grupos y los percentiles de cada meta-estado del TMMS-24.

RESULTADOS

Resultados vinculados al objetivo 1

Estudiar las diferencias en distintas dimensiones de la competencia emocional entre docentes y estudiantes

Tal y como se muestra en la Tabla 1, al comparar las puntuaciones obtenidas en cada meta-estado de ánimo y facetas empáticas entre docentes y estudiantes, se observaron diferencias significativas en los meta-estados Claridad y Reparación, así como en la faceta empática cognitiva Adopción de perspectivas y en la afectiva Alegría empática. En todas las dimensiones, los maestros obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes. Para valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una y se observó un tamaño del efecto moderado para los meta-estados Claridad ($d = 0,639$) y Reparación ($d = 0,596$). También se observó un tamaño del efecto pequeño para las facetas empáticas Adopción de perspectivas ($d = 0,280$) y Alegría empática ($d = 0,238$).

Tabla 1. Media (M), desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) entre docentes y estudiantes

DIMENSIONES	ESTUDIANTES		DOCENTES		t	p	d
	M	DT	M	DT			
Atención	28,83	5,91	27,84	5,27	-1,416	,158	0,171
Claridad	26,29	6,61	30,32	5,17	6,020***	,000	0,639
Reparación	26,60	6,57	30,37	5,44	5,454***	,000	0,596
AP	30,07	4,63	31,33	4,07	2,339*	,020	0,280
CE	33,63	4,77	33,26	4,52	-,662	,508	0,079
EE	26,62	5,69	26,75	4,94	,191	,849	0,023
AE	33,74	4,39	34,76	3,93	1,985*	,048	0,238

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

Resultados vinculados al objetivo 2

Analizar la convergencia (correlación) entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas

Siguiendo lo expuesto en la Tabla 2, empatía global manifestó correlaciones positivas y significativas con un tamaño del efecto medio con los meta-estados Atención ($r = ,26^{**}$, $p < ,01$) y Reparación ($r = ,26^{**}$, $p < ,01$); y un tamaño del efecto pequeño con Claridad ($r = ,17^{**}$, $p < ,01$). Mientras que presentó correlaciones positivas con un tamaño del efecto muy grande con las cuatro dimensiones empáticas: Adopción de perspectivas, ($r = ,74^{**}$, $p < ,01$), Comprensión emocional, ($r = ,68^{**}$, $p < ,01$), Estrés ($r = ,72^{**}$, $p < ,01$) y Alegría empática ($r = ,77^{**}$, $p < ,01$).

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

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

Se evidencian correlaciones significativas, positivas y un tamaño del efecto pequeño entre Reparación y Comprensión emocional ($r = ,10^*$, $p < ,05$); un tamaño

del efecto medio con empatía global ($r = ,26^{**}$, $p < ,01$); y un tamaño del efecto grande con Adopción de perspectivas ($r = ,35^{**}$, $p < ,01$) y Alegría empática ($r = ,32^{**}$, $p < ,01$).

Tabla 2. Correlación entre meta-estados de ánimo y facetas empáticas

DIMENSIONES	1	2	3	4	5	6	7
1. Atención	-						
2. Claridad	,16**	-					
3. Reparación	,05	,43**	-				
4. AP	,08	,20**	,35**	-			
5. CE	,23**	,24**	,10*	,37**	-		
6. EE	,30**	-,03	,03	,30**	,26**	-	
7. AE	,10*	,11*	,32**	,52**	,35**	,41**	-
8. PGE	,26**	,17**	,26**	,74**	,68**	,72**	,77**

Nota. PGE: Puntuación global de empatía, AP: Adopción de perspectivas, CE: Comprensión emocional, EE: Estrés empático y AE: Alegría empática.

Resultados vinculados al objetivo 3

Comprobar la existencia de diferencias en el nivel de competencia emocional en función del sexo, la especialidad, y la formación emocional previa

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

Siguiendo la Tabla 3, al comparar cada meta-estado de ánimo no se observaron diferencias significativas en función del sexo. Sin embargo, sí se evidencian diferencias significativas en las facetas empáticas cognitivas y afectivas. En promedio, las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los hombres en las facetas empáticas: Adopción de perspectivas ($M = 30,62$, $DT = 4,53$); Comprensión emocional ($M = 33,89$, $DT = 4,77$); Estrés empático ($M = 27,59$, $DT = 5,40$); Alegría empática ($M = 34,45$, $DT = 4,13$) y en empatía global ($M = 126,57$, $DT = 13,78$). Respecto a la magnitud de estas diferencias se observó un tamaño del efecto grande para Adopción de perspectivas ($d = 0,732$) y Alegría empática ($d = 0,955$). Así como un tamaño del efecto muy grande para Estrés empático ($d = 1,010$) y la puntuación global de empatía ($d = 1,067$).

Tabla 3. Media (M), desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función del sexo

DIMENSIONES	HOMBRE		MUJER		T	p	d
	M	DT	M	DT			
Atención	27,49	5,42	29,18	5,96	-1,863	,063	0,289
Claridad	26,23	6,33	26,34	6,73	-,111	,912	0,017
Reparación	26,09	6,12	26,82	6,70	-,713	,477	0,110
AP	27,33	4,33	30,62	4,53	-4,721***	,000	0,732
CE	32,49	4,71	33,89	4,77	-1,907	,058	0,296
EE	22,19	5,06	27,59	5,40	-6,515***	,000	1,010
AE	30,50	4,12	34,45	4,13	-6,158***	,000	0,955
PGE	112,52	9,86	126,57	13,78	-8,473***	,000	1,067

Nota. PGE: Puntuación global de empatía, AP: Adopción de perspectivas, CE: Comprensión emocional, EE: Estrés empático y AE: Alegría empática.

Para analizar las posibles diferencias de medias en función de la especialidad (Infantil y Primaria), se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes: submuestra de estudiantes de EI ($n = 148$) y de EP ($n = 142$).

Siguiendo la Tabla 4, al comparar cada meta-estado de ánimo no se observaron diferencias significativas en función de la especialidad. Pero sí se evidenciaron diferencias significativas en las facetas empáticas afectivas y en la puntuación global de empatía; así, los estudiantes de Infantil obtuvieron puntuaciones promedio más altas en: Estrés ($M = 27,89$, $DT = 5,13$); Alegría empática ($M = 34,53$, $DT = 4,22$) y empatía global ($M = 126,39$, $DT = 13,58$). Concretamente, se observó un tamaño del efecto pequeño ($d = 0,332$) en la puntuación global de empatía y moderado en la faceta Estrés ($d = 0,450$) y Alegría empática ($d = 0,377$).

Tabla 4. Media (M), desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función de la especialidad

DIMENSIONES	INFANTIL		PRIMARIA		T	p	d
	M	DT	M	DT			
Atención	29,25	6,01	28,40	5,82	1,220	,223	0,144
Claridad	26,92	6,52	25,57	6,64	1,740	,083	0,205
Reparación	27,02	6,76	26,16	6,39	1,108	,269	0,130
AP	30,55	4,71	29,61	4,51	1,727	,085	0,203
CE	33,41	4,77	33,86	4,79	-.801	,424	0,094
EE	27,89	5,13	25,41	5,87	3,820***	,000	0,450
AE	34,53	4,22	32,90	4,44	3,207***	,001	0,377
PGE	126,39	13,58	121,79	14,08	2,826**	,005	0,332

Nota. PGE: Puntuación global de empatía, AP: Adopción de perspectivas, CE: Comprensión emocional, EE: Estrés empático y AE: Alegría empática.

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

Siguiendo la Tabla 5, observamos que al comparar cada meta-estado de ánimo existieron diferencias significativas en función de si el alumnado había recibido o no formación emocional; los que sí la cursaron fueron los que obtuvieron medias superiores en Claridad ($M = 30$, $DT = 7,20$) y Reparación ($M = 30,94$, $DT = 7,01$). Además, existieron diferencias significativas en la faceta Alegría empática: puntuaron más alto los que recibieron formación emocional ($M = 36,23$, $DT = 3,36$). Específicamente, se apreció un tamaño del efecto moderado en el meta-estado Claridad ($d = 0,577$) y en la faceta Alegría empática ($d = 0,584$), así como un tamaño del efecto grande en el meta-estado Reparación ($d = 0,735$).

Tabla 5. Media (M), desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función de la formación emocional recibida en otros títulos

DIMENSIONES	SÍ FORMACIÓN		NO FORMACIÓN		T	p	d
	M	DT	M	DT			
Atención	26,88	4,74	29,34	5,96	-1,660	,098	0,418
Claridad	30,00	7,20	26,18	6,56	2,292*	,023	0,577
Reparación	30,94	7,01	26,24	6,35	2,921**	,004	0,735
AP	32,35	4,07	30,11	4,74	1,892	,060	0,476
CE	33,88	6,72	33,75	4,63	,079	,938	0,027
EE	28,35	5,27	26,72	5,52	1,175	,241	0,296
AE	36,23	3,36	33,67	4,44	2,320*	,021	0,584
PGE	130,82	15,61	124,26	13,90	1,858	,064	0,467

Nota: PGE: Puntuación global de empatía, AP: Adopción de perspectivas, CE: Comprensión emocional, EE: Estrés empático y AE: Alegría empática.

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

Siguiendo la Tabla 6, al comparar cada meta-estado de ánimo se apreciaron diferencias significativas en Claridad, puntuando más alto los que sí realizaron cursos de formación emocional ($M = 29,50$, $DT = 8,24$). Asimismo, se evidenciaron diferencias significativas en las facetas Adopción de perspectivas, Estrés y Alegría empática, así como en la puntuación de empatía global. Concretamente, se observó un tamaño del efecto moderado en Claridad ($d = 0,516$) y en las facetas empáticas Adopción de perspectivas ($d = 0,631$), Estrés ($d = 0,613$) y Alegría empática ($d = 0,558$), así como un tamaño del efecto grande en la puntuación global de empatía ($d = 0,768$).

Tabla 6. Media (M), desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d) en función de la formación emocional recibida mediante cursos específicos

DIMENSIONES	SÍ FORMACIÓN		NO FORMACIÓN		T	p	d
	M	DT	M	DT			
Atención	30,15	5,83	28,68	5,93	1,066	,287	0,247
Claridad	29,50	8,24	26,10	6,43	2,225*	,027	0,516
Reparación	29,20	7,85	26,44	6,37	1,832	,068	0,425
AP	32,75	4,97	29,85	4,56	2,723**	,007	0,631
CE	35,30	5,76	33,49	4,70	1,626	,105	0,377
EE	29,80	5,17	26,34	5,67	2,646**	,009	0,613
AE	36,00	4,26	33,56	4,36	2,407*	,017	0,558
PGE	133,85	14,90	123,25	13,70	3,313***	,001	0,768

Nota. PGE: Puntuación global de empatía, AP: Adopción de perspectivas, CE: Comprensión emocional, EE: Estrés empático y AE: Alegría empática.

Resultados vinculados al objetivo 4

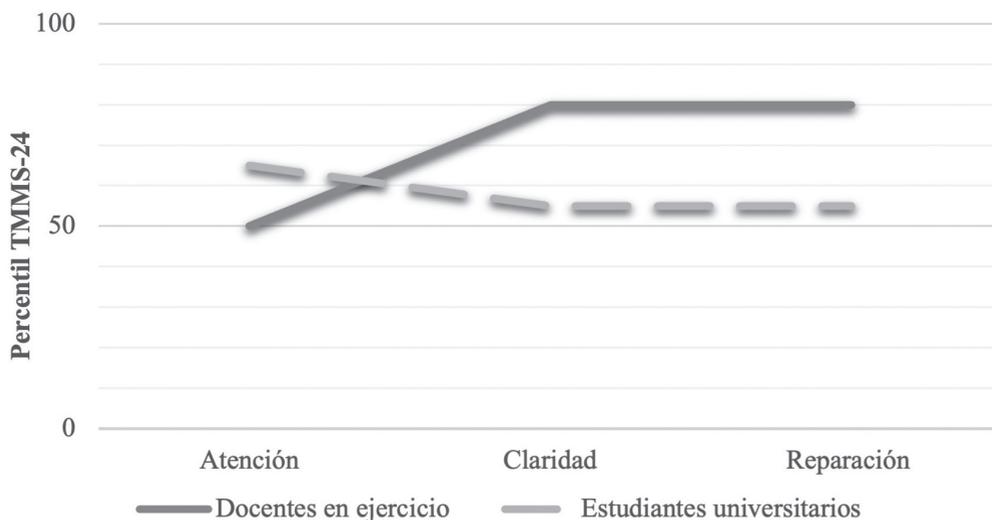
Explorar la correspondencia entre los niveles de percentil de empatía y los niveles de percentil de los meta-estados de ánimo en docentes y estudiantes

Los participantes de la muestra total que se consideraron población de riesgo son aquellos que se ubicaron en el percentil de empatía extremadamente alta ($P \geq 95$; hipersensibilidad empática) y en el percentil de empatía extremadamente baja ($P \leq 5$; hiposensibilidad empática).

Los docentes que se ubicaron en el percentil de empatía extremadamente alta ($P \geq 95$) se encontraron en Atención en el P 50, en Claridad en el P 80 y en Reparación en el P 85. Los estudiantes se ubicaron en Atención en el P 75, en Claridad en el P 65 y en Reparación en el P 50.

Los docentes que se ubicaron en el percentil de empatía alta ($P \geq 80$) obtuvieron percentiles más altos en Claridad y Reparación ($P = 80$; $P = 80$), en comparación con los percentiles alcanzados por estudiantes ($P = 55$; $P = 55$). Destacan los estudiantes en Atención ($P = 65$). Tanto docentes como estudiantes ubicados en un percentil de empatía alta alcanzaron adecuados y altos percentiles en cada meta-estado de ánimo (ver Figura 1).

Figura 1. Correspondencia de percentil en meta-estado de ánimo con el percentil alto de Empatía de docentes vs. estudiantes



Respecto a quienes se ubicaron en el percentil de empatía baja ($P \leq 10$), los docentes alcanzaron percentiles más altos que los estudiantes en Claridad y Reparación ($P = 65$; $P = 50$).

Finalmente, nos referimos a los que se ubicaron en el percentil de empatía extremadamente baja ($P \leq 5$). Los docentes puntuaron especialmente más alto en Claridad ($P = 75$) con respecto a los estudiantes ($P = 35$), mientras que los estudiantes obtuvieron un percentil más alto en Atención ($P = 35$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se ha estudiado la competencia emocional de docentes y estudiantes universitarios del Grado de EI y EP, concebida como un constructo multidimensional definido operacionalmente por los tres meta-estados de ánimo de atención a los sentimientos, claridad o conciencia emocional, y reparación emocional, así como por las dos variantes de la empatía (cognitiva y afectiva). Las intercorrelaciones entre estos constructos son de orden comparable con las halladas por Fernández-Abascal y Martín-Díaz (2019), que usa la misma medida de meta-estados de ánimo, pero la nuestra es una medida distinta de empatía más comprehensiva.

Esta aproximación multidimensional nos permite una visión más comprehensiva de la competencia emocional que el empleo de un único instrumento de evaluación emocional (Bisquerra, 2020), puesto que se integran componentes intrapersonales e interpersonales esenciales en la comunicación emocional demandada al profesorado en Infantil y Primaria (Hargreaves y Fullan, 2014). Destaca el hallazgo de que obtienen puntuaciones más altas, tanto en meta-estados de ánimo como en facetas empáticas, quienes reportaron contar con formación emocional.

Nuestra principal contribución es la caracterización de un perfil multidimensional de competencia emocional del docente (en ejercicio y en formación) basado en siete indicadores psicométricos que los datos sugieren susceptibles de mejora en función de la formación emocional recibida. En concreto, nuestros resultados identificaron cinco de estas siete facetas de la competencia emocional sobre las que parece factible incidir mediante propuestas de educación emocional, tanto en formación inicial como en formación permanente del profesorado. Estas cinco facetas son dos de carácter intrapersonal (la Claridad emocional, la Reparación emocional) y tres de carácter interpersonal (la Adopción de Perspectivas como indicador de empatía cognitiva, el Estrés empático y la Alegría empática como indicadores de empatía afectiva). Asimismo, salvo en el caso de Estrés empático, en las otras cuatro facetas de la competencia emocional los docentes en ejercicio superaron a los estudiantes, presumiblemente como consecuencia de su mayor experiencia vital, lo que de nuevo avala la susceptibilidad de la competencia emocional a la mejora como consecuencia de experiencias apropiadas.

En cuanto a las conclusiones halladas en el estudio, exponemos que:

En meta-estados de ánimo, tanto docentes como estudiantes exhiben una “moderada Atención Emocional”, o adecuada percepción de habilidad a la hora de prestar atención a los sentimientos, mientras que en Claridad y Reparación, aunque tanto docentes como estudiantes vuelven a encuadrarse dentro de los parámetros óptimos, los estudiantes se sitúan en la puntuación limítrofe en Claridad. Además, los docentes puntúan más cerca del plano “excelente” en Claridad y Reparación. De este modo, se entiende que estos tienen una percepción de sus emociones muy buena, lo cual conduce a capacidades de adaptación y flexibilidad, factores de potencial impacto en el éxito académico y laboral. Estudios centrados en la evaluación de la competencia emocional por medio del TMMS-24 afirman que las personas con mejores perfiles de adaptación psicológica son las que poseen moderadas puntuaciones en Atención y altas en Claridad y Reparación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), mientras que aquellas con puntuaciones bajas en Atención y en Reparación están en un importante riesgo de vulnerabilidad ante la rumiación y la caída en procesos depresivos. Según los estudios de Lischetzke y

Eid (2003), la atención resulta beneficiosa para aquellos individuos con altas capacidades de regulación emocional, mientras que resulta negativa para quienes tienen bajas puntuaciones en regulación emocional, con lo que Atención incorpora, a la vez, aspectos adaptativos y desadaptativos en función de diferencias individuales en regulación emocional. Por tanto, la regulación emocional se comporta como una variable mediadora en la relación entre atención y afecto negativo/depresión.

En las facetas empáticas, los docentes tienen puntuaciones más elevadas que los estudiantes, tanto en empatía global como en la mayoría de las facetas del TECA; especialmente, resaltan en compartir las emociones positivas del otro (Alegría empática).

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

No se perciben diferencias estadísticamente significativas en ningún meta-estado de ánimo en función del sexo o especialidad. Sin embargo, varios estudios centrados en el análisis del perfil emocional remarcan la existencia de diferencias en cuanto al sexo, afirmando que las mujeres poseen mayores puntuaciones en Atención (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Quizás nuestros resultados estén sesgados por la baja representación de hombres en nuestra muestra. No obstante, el subgrupo de mujeres mostró un promedio ligeramente superior en Atención, aunque sin alcanzar la significación estadística.

Se evidencian diferencias significativas especialmente en Claridad según la formación emocional recibida. En Canadá, por ejemplo, se están desarrollando programas para mejorar la IE en estudiantes de Magisterio (Vesely, Saklofske y Nordstokke, 2014), con expectativas en sintonía con nuestros resultados.

En las facetas empáticas se perciben diferencias estadísticamente significativas en el sexo y la especialidad en la puntuación global de empatía y sus facetas afectivas, y son las mujeres y los estudiantes de Infantil los que obtienen puntuaciones mayores. También se revela que existen diferencias significativas en las facetas Adopción de perspectivas, Alegría y Estrés empático en función a la formación emocional recibida. En este contexto, es importante resaltar que diversas investigaciones demuestran que los docentes más formados en IE y empatía tienen mejor salud, éxito entre los alumnos, mejores relaciones interpersonales y éxito laboral (Wong, Wong y Peng, 2010).

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

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

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, cabe destacar que se focalizan principalmente en el tamaño muestral, en emplear un solo instrumento de evaluación de la IE, que constituye únicamente una operacionalización parcial del constructo IE rasgo (Matthews *et al.*, 2015), así como en utilizar exclusivamente medidas de autoinforme. Por tanto, se sugiere para futuros estudios aumentar el tamaño muestral, por un lado; y por otro, no hacer depender la caracterización de la competencia emocional únicamente de instrumentos de autoinforme: en futuras

investigaciones sería deseable que se incorporasen medidas objetivas de IE, conocidas como medidas de IE capacidad, lo que supondría una complementariedad a las medidas de IE rasgo, y, por ende, una evaluación integral de la competencia emocional (Rodrigo-Ruiz, Cejudo y Pérez-González, 2019). Asimismo, la evaluación de la empatía podría integrar medidas objetivas, como el Test de los Ojos (Vellante *et al.*, 2012). Es importante considerar que las medidas objetivas o de máximo rendimiento, como las referidas, constituyen un mayor consumo de recursos (temporales y económicos) que reduce sus probabilidades de utilización en la investigación educativa.

Esta convergencia moderada entre las facetas de empatía y meta-estados refuerza la idea de cierto grado de varianza compartida que quizás convendría explorar en un futuro con instrumentos comprensivos de IE, como podría ser el TEIQue, al que se considera el patrón oro en la evaluación global de la competencia emocional (O'Connor, Hill, Kaya y Martin, 2019; Pérez-González *et al.*, 2020).

Fecha de recepción del original: 30 de marzo 2021

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 8 de septiembre 2021

REFERENCIAS

- Austin, E. J., Evans, P., Magnus, B. y O'Hanlon, K. (2007). A preliminary study of empathy, emotional intelligence and examination performance in MB-ChB students. *Educación médica Medical Education*, 41, 684-689. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02795.x>
- Barlinska, J., Szuster, A. y Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: role of affective versus cognitive empathy in increasing pro-social cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 9(799). <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2018.00799>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J-C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Buck, R. (2014). *Emoción: una síntesis biosocial (estudios sobre la emoción y la interacción social)*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139049825>
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J-C. (2016). Necesidades

- de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Cejudo, J. 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>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Davis, S. y Qualter, P. (2020). Emotional competence. En S. Hupp y J. D. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Dolev, N. y Leshem, S. (2016). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1). <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97.
- Fernández-Abascal, E. y Martín-Díaz, M. D. (2019). Relations Between Dimensions of Emotional Intelligence, Specific Aspects of Empathy, and Non-verbal Sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 10(1066), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01066>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005) Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11, 101-22.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.94.3.751-755>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Funder, D. C. y Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2, 156-168. <https://doi.org/10.1177%2F2515245919847202>
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 137-147. <https://doi.org/10.1080/13611260500493485>

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hitt, D. H. y Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315614911>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. y Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177%2F003172171309400815>
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827. <https://doi.org/10.1037/a0023047>
- Lischetzke, T. y Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as a moderator variable. *Emotion*, 3(4), 361-377. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.3.4.361>
- Luthans, F. y Youssef-Morgan, C. (2015). Psychological Capital and Well-being. *Stress and Health*, 31(3), 180-188. <https://doi.org/10.1002/smi.2623>
- 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). <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K. y Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Matthews, G., Pérez-González, J-C., Fellner, A. N., Funke, G. J., Emo, A. K., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2015). Individual Differences in Facial Emotion Processing: Trait Emotional Intelligence, Cognitive Ability, or Transient Stress? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 68-82. <https://doi.org/10.1177%2F0734282914550386>
- Mattingly, V. y Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- 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>
- Morón, M. y Biolik-Morón, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily

- diary study. *Personality and Individual Differences*, 168, 110348. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110348>
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S. y Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- O'Connor P. J., Hill A., Kaya M. y Martin, B. (2019) The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10(1116). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Parker, J. D., Saklofske, D. H., Wood, L. M., Eastabrook, J. M. y Taylor, R. N. (2005). Stability and change in emotional intelligence: Exploring the transition to young adulthood. *Journal of Individual Differences*, 26(2), 100-106. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.26.2.100>
- Pérez-González, J-C., Saklofske, D. H. y Mavroveli, S. (2020). Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology*, 11(608), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>
- Perry, A. y Shamay-Tsoory, S. (2013). Understanding emotional and cognitive empathy: A neuropsychological perspective. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (pp. 178-194). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199692972.003.0011>
- Piqueras, J. A., Salvador, M. d. C., Soto-Sanz, V., Mira, F. y Pérez-González, J-C. (2020). Strengths against Psychopathology in Adolescents: Ratifying the Robust Buffer Role of Trait Emotional Intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 804. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030804>
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A. y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Puertas, P., Zurita, F., Ubago, J. L. y González, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(185), 1-12. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Pulido-Martos, M., López-Zafra, E., Estévez-López, F. y Augusto-Landa, J. M.

- (2016). The moderator role of perceived emotional intelligence in the relationship between sources of stress and mental health in teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-10. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8>
- Rodrigo-Ruiz, D., Cejudo, J. y Pérez-González, J.-C. (2019). Compendio y análisis de medidas de evaluación de la inteligencia emocional capacidad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 51(2), 99-115. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.08>
- Rodríguez, G. A., López-Pérez, B., Férreo, M. A., Fernández, M. E. y Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on work supervisors. *Psicothema*, 29(4), 508-513. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.396>
- 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). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sporzon, G. y López-López, M. C. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 40, 51-73. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015) Virtual Special Issue on Teachers and Emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Vellante, M., Baron-Cohen, S., Melis, M., Marrone, M., Petretto, D. R., Masala, C. y Preti, A. (2012). The “Reading the Mind in the Eyes” test: Systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy. *Cognitive Neuropsychiatry*, 18(4), 326-354. <https://doi.org/10.1080/13546805.2012.721728>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Difference*, 65, 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Wong, C. S., Wong, P. M. y Peng, K. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teacher's Job Satisfaction. *The Case of Hong Kong*, 38(1), 59-70. <https://doi.org/10.1177/1741143209351831>
- World Economic Forum (2020). *Informe sobre el futuro del empleo 2020*. 20 de octubre. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

Yin, H. B., Lee, J. y Zhang, Z. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>

