



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDO AL
PROFESORADO DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA**

Presentada por Wendy Lilibeth Arteaga Cedeño para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín

Dr. Luis Jorge Martín Antón

Valladolid, Marzo de 2023



AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR/A DE TESIS

(Art. 7.2 de la Normativa para la presentación y defensa de la Tesis Doctoral en la UVa)

D. MIGUEL ÁNGEL CARBONERO MARTÍN, con D.N.I. 12233952E.

Profesor del departamento de Psicología.

Centro: Facultad de Educación y Trabajo Social.

Dirección a efecto de notificaciones Campus Miguel Delibes, 47011 Valladolid.

e-mail miguelangel.carbonero@uva.es

y

D. LUIS JORGE MARTÍN ANTÓN, con D.N.I. 12374706Q.

Profesor del departamento de Psicología.

Centro: Facultad de Educación y Trabajo Social.

Dirección a efecto de notificaciones Campus Miguel Delibes, 47011 Valladolid.

e-mail luisjorge.martin@uva.es

como Directores de la Tesis Doctoral titulada DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDO AL PROFESORADO DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA, realizada por D^a WENDY LILIBETH ARTEAGA CEDEÑO, alumna del Programa de Doctorado: EN INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN **autoriza** su presentación, considerando que: ES **APTA** PARA SU DEFENSA.

MIGUEL ÁNGEL CARBONERO MARTÍN y LUIS JORGE MARTÍN ANTÓN (*Directores de la tesis doctoral*)¹: Declaran que cumple los requisitos para poder ejercer la dirección de la tesis doctoral que establecen el RD 99/2011 (modificado por el RD 195/2016) y el Acuerdo del Comité de Dirección de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid del 17 de febrero de 2014, es decir, que posee “al menos un período de actividad investigadora reconocido de acuerdo con las previsiones del RD 1086/1989 de 28 de agosto”².

Valladolid, 07 de marzo de 2023.

Los Directores de la Tesis

SR/SRA. PRESIDENTE/A DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO

¹ Esta declaración deben realizarla todos los codirectores de la tesis, en el caso de que haya más de un director.

² En el caso de que la figura contractual no sea evaluable por tramos o se trate de un profesor de una universidad extranjera, deberá haber aportado a la Comisión académica del Programa de doctorado un CV u otro documento acreditativo de poseer méritos equivalentes a un tramo de actividad investigadora.



Código Seguro De Verificación	nwzZCaWhsyvbiQXolAc6tA==		Estado	Fecha y hora
Firmado Por	Miguel Angel Carbonero Martin - Dir. Dpto. Psicologia	Firmado	07/03/2023 16:32:27	
	Luis Jorge Martin Anton - Secr. Dpto. Psicologia	Firmado	07/03/2023 16:28:31	
Observaciones		Página	1/1	
Url De Verificación	https://portal.sede.uva.es/validador-documentos?code=nwzZCaWhsyvbiQXolAc6tA%3D%3D			
Normativa	Este informe tiene carácter de copia electrónica auténtica con validez y eficacia administrativa de ORIGINAL (art. 27 Ley 39/2015).			



DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

Dra. Wendy Lilibeth Arteaga Cedeño

Con NIF Y4976211Z

Estudiante del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar de la Universidad de Valladolid, como autora de este documento académico, titulado:

Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria

Presentado para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a 6 de marzo de 2023

Fdo.: Wendy Lilibeth Arteaga Cedeño

Agradecimientos

Agradezco al Programa de Doctorado Transdisciplinar de Educación de la Universidad de Valladolid por brindarme la oportunidad de formarme y desarrollarme como investigadora en el campo de la educación. Durante mi tiempo en el programa, he aprendido de los mejores profesionales y académicos, y he tenido la suerte de formar parte de una comunidad académica dedicada y apasionada. El programa me ha proporcionado las herramientas y habilidades necesarias para llevar a cabo investigaciones rigurosas y de calidad, y me ha brindado la oportunidad de colaborar con otros estudiantes y profesores en proyectos emocionantes. Estoy profundamente agradecida por la experiencia y la educación que he recibido en este programa, y sé que llevaré conmigo todo lo que he aprendido en mi carrera profesional y en mi vida.

Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a mis directores, Miguel Ángel Carbonero Martín y Luis Jorge Martín Antón por guiar y apoyar mi trabajo de investigación durante estos años. Su dedicación, experiencia y conocimiento en el campo de la investigación han sido fundamentales para mi crecimiento académico y profesional. Sus orientaciones y comentarios críticos han sido valiosos para mi desarrollo y me han permitido mejorar constantemente. Siempre han estado dispuestos a ayudarme y a responder a mis preguntas y preocupaciones, lo que ha hecho que mi experiencia de investigación sea mucho más enriquecedora y productiva. Estoy profundamente agradecida por su tiempo, compromiso y apoyo a lo largo de este proceso, y estoy segura de que sus enseñanzas y consejos me acompañarán en mi carrera futura.

Quiero agradecer a los docentes de la Ciudad de El Carmen, Manabí, Ecuador, por su participación y compromiso en el programa de intervención. Gracias a su constancia, dedicación y cariño manifestado durante las actividades desarrolladas, el programa ha sido un éxito. Además, quiero extender mi agradecimiento a la Lcda. Solanda Cabrera, quien apoyó este proyecto y permitió que se hiciera realidad. Es inspirador ver a líderes que respaldan iniciativas que benefician a la comunidad educativa. Asimismo, quiero expresar mi gratitud a los rectores de los 20 centros educativos que mostraron predisposición en la participación del programa. Gracias por su colaboración y por su compromiso con la educación de sus estudiantes.

Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento al Dr. José Ignacio Herrera Rodríguez por su invaluable ayuda y orientación durante mi estancia en la Universidad Nacional de Educación

de Ecuador. También quisiera agradecer a la Dra. Marcela Orduz Quijano por su excelente tutoría durante mi estancia en la Universidad Santo Tomás de Colombia, su experiencia y liderazgo en el campo de la educación fueron esenciales para mi crecimiento profesional y académico.

Muestro mi agradecimiento a todas las personas que me han apoyado durante mi estancia en Valladolid y que, de diferentes maneras, han permitido sentirme acompañada. Agradezco de manera especial a Paula, Juan Antonio, María de los Ángeles, Jesús Antonio, Lorena, Agustina, Juan Carlos, Julia, Jesús, Clara, Brizeida, Raúl y Marta. Agradezco por la amistad y el tiempo compartido a Javier, Jenifer y Débora. Agradezco también a Carlota, quien ha estado presente y pendiente de mis asuntos personales y profesionales, su cariño y amistad son invaluable para mí.

Quiero agradecer a Gonzalo Díaz, por motivarme a enfocar mi carrera profesional desde el ámbito internacional. Gracias a su orientación, he podido ampliar mi perspectiva y descubrir nuevas oportunidades en el ámbito global, lo que ha tenido un impacto significativo en mi desarrollo profesional. Asimismo, quisiera agradecer a mis amigas y compañeras de vida Landy, Lilibeth, Luvia y Gina por su presencia constante en mi vida, por el cariño y la amistad duradera, que ha sido un gran apoyo en los momentos difíciles y una fuente de alegría en los buenos tiempos. A mis compañeros y amigos Lizbeth, Boris, Ana y Nadia muchas gracias por el apoyo y el cariño.

Agradezco a mi familia por su amor, apoyo y comprensión en todo momento. A mis padres Nury y José, por su dedicación y esfuerzo. A mis hermanos Karina y Ronald, por ser mis cómplices en la vida y por darme su incondicional apoyo. A mis sobrinos Fernanda, Gregorio, Samuel y Fernando, por llenar de luz y alegría mi vida, y a mis cuñados, Roxana y Jorge, por el cariño y la ayuda en momentos de necesidad. La presencia de todos ustedes es un regalo precioso, y me siento bendecida por contar con una familia tan maravillosa.

Agradezco a mi esposo Patricio Cadena por el apoyo durante mi carrera académica. Gracias por acompañarme en cada etapa, por comprender mis largas horas de estudio y por alentarme en los momentos de mayor desafío. Su presencia en mi vida ha sido fundamental para alcanzar mis metas y convertirme en una mejor profesional. Le agradezco de corazón por ser mi compañero y aliado en este camino académico, y espero poder retribuir su amor y apoyo en cada una de sus metas y proyectos futuros.

Índice de Contenidos

Agradecimientos.....	III
Índice de Contenidos.....	V
Índice de Tablas	VIII
Índice de Figuras.....	XII
Introducción	1
Capítulo 1. Inteligencia Emocional	10
Génesis de la Inteligencia Emocional.....	10
Modelos Explicativos de Inteligencia Emocional	13
Diferencias Entre los Modelos Explicativos de Habilidad y los Modelos Mixtos/Rasgos .	14
<i>Modelo de Habilidades</i>	<i>16</i>
<i>Modelos Mixtos</i>	<i>19</i>
<i>Otros Modelos de Inteligencia Emocional.....</i>	<i>22</i>
Evaluación de la Inteligencia Emocional	26
<i>Medidas de Autoinformes.....</i>	<i>28</i>
<i>Instrumentos de Habilidad o Medidas de Ejecución</i>	<i>31</i>
<i>Instrumentos Centrados en Observadores Externos.....</i>	<i>35</i>
Justificación del Modelo de Mayer y Salovey en la Implementación del Presente Trabajo de Investigación	37
Capítulo 2. Educación Emocional	41
La Educación Emocional.....	41
El Papel del Profesorado en la Educación Emocional.....	42
Educación Emocional en el Profesorado	44
Objetivos de la Educación Emocional.....	47
Contenidos a Considerar para la Implementación de la Educación Emocional	48
Competencias Autopercebidas del Profesorado de Enseñanza No Universitaria y la Inteligencia Emocional	49
<i>Competencias del Profesorado Estratégico.....</i>	<i>49</i>
<i>La Satisfacción Con La Vida en el Profesorado de Enseñanza No Universitaria</i>	<i>50</i>
<i>El Bienestar Laboral en el Profesorado de Enseñanza No Universitaria</i>	<i>50</i>
<i>Afecto Emocional del Profesorado de Enseñanza No Universitaria.....</i>	<i>51</i>

<i>Optimismo y Pesimismo en el Profesorado de Enseñanza No Universitaria</i>	52
Capítulo 3. Programas de Educación Emocional	55
Los Programas de Educación Emocional	55
Programa de Educación Emocional en Sentido Amplio y Restringido.....	58
Errores, Debilidades y Limitaciones de un Programa de Educación Emocional	62
Fundamentos del Modelo de Programas de Intervención en Educación Emocional	65
<i>Aspectos Generales para la Construcción de Programas de Educación Emocional</i> 66	
<i>Metodología para la Aplicación de Programas de Educación Emocional</i>	69
<i>Fases para el diseño, la implementación y la evaluación de programas</i>	73
<i>Evaluación de los Programas de Educación Emocional</i>	75
<i>Importancia de la Evaluación de los Programas de Educación Emocional</i>	78
Programas de Educación Emocional Dirigidos al Profesorado.....	80
Beneficios de los Programas de Educación Emocional en el Profesorado	86
Capítulo 4. Metodología de Investigación	90
Antecedentes de la Investigación	90
Contextualización del Problema.....	91
<i>Planteamiento del Problema</i>	92
<i>Formulación del Problema</i>	94
<i>Sistematización de las Preguntas de Investigación</i>	94
Objetivos.....	95
<i>Objetivo General</i>	95
<i>Objetivos Específicos</i>	96
<i>Hipótesis</i>	97
Metodología.....	98
<i>Participantes</i>	100
<i>Instrumentos y Variables de la Investigación</i>	103
<i>Instrumentos para la Evaluación del Programa</i>	107
Procedimiento de Investigación	111
Análisis Estadístico de los Datos.....	113
Segmentación de Grupos	115
Consideraciones Éticas y Legales en el Marco de la Investigación	120

Capítulo 5. Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria	122
Fundamento Teórico del Programa	122
Presentación del Diseño del Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria.....	126
<i>Metodología</i>	127
<i>Objetivos y Estructura del Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria</i>	127
Implementación del Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria.....	141
<i>Temporalización de la Implementación del Programa</i>	141
<i>Modalidad de la Implementación del Programa</i>	142
<i>Agentes Implicados Durante la Implementación del Programa</i>	142
Evaluación de la Implementación del Programa (Antes, Durante y Después).....	143
Capítulo 6. Resultados	145
Análisis de Resultados Pretest.....	145
Análisis de Resultados Pret-Postest.....	156
Análisis de Resultados de Satisfacción de las Sesiones	173
Análisis de resultados efectividad e impacto.....	176
Capítulo 7. Discusión y Conclusiones.....	183
Discusión	183
<i>Análisis de Resultados Pretest</i>	183
<i>Análisis de Resultados Pret-Postest</i>	194
<i>Análisis de Resultados de Satisfacción de las Sesiones</i>	212
<i>Análisis de Resultados Efectividad e Impacto</i>	214
Conclusiones.....	219
Limitaciones Presentadas en la Investigación	228
Futuras Líneas de Investigación	229
Producción Científica como Resultado de la Tesis Doctoral	231
Referencias Bibliográficas.....	233
Anexos	288

Índice de Tablas

Tabla 1.	Actualización del Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey (1990, 1997).	17
Tabla 2.	Modelo Revisado de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).....	18
Tabla 3.	Actualización del Modelo de Goleman.....	20
Tabla 4.	Actualización del Modelo de Bar-On.	22
Tabla 5.	Estrategias e instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional.	27
Tabla 6.	Errores, debilidades y/o limitaciones que surgen durante el diseño, la implementación y evaluación de los programas de intervención.	65
Tabla 7.	Programas de educación emocional dirigidos al profesorado de enseñanza no universitaria.....	80
Tabla 8.	Diseño de la Investigación.	99
Tabla 9.	Descripción del perfil sociodemográfico del profesorado participante del grupo experimental y control.	101
Tabla 10.	Descripción del perfil laboral del profesorado participante del grupo experimental y control.	102
Tabla 11.	Momentos de aplicación del Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria.....	129
Tabla 12.	Bloques y objetivos que integran el Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria.....	132
Tabla 13.	Actividades que integran el momento de aplicación teórica – práctica del programa.	135
Tabla 14.	Actividades que integran el momento de trabajo autónomo del programa.....	138
Tabla 15.	Ejemplo, Bloque 1. Las emociones: ¿Cuánto conozco e identifico mis emociones?	140
Tabla 16.	¿Ha participado en actividades que le han permitido conocer sobre la educación emocional y/o inteligencia emocional?.....	145
Tabla 17.	¿Qué actividades ha desarrollado para adquirir conocimientos sobre educación emocional?	146
Tabla 18.	¿Qué colectivo del profesorado ha recibido formación en educación emocional en el centro donde usted labora?.....	146
Tabla 19.	¿Existe en el centro un equipo de trabajo que dinamice la educación emocional? .	147

Tabla 20.	¿Qué actividades se han desarrollado en el centro educativo sobre educación emocional?	147
Tabla 21.	¿Durante qué momento de su actividad docente ha implementado la educación emocional en el aula?	148
Tabla 22.	¿Cuál es el nivel de importancia que tiene para usted la inteligencia emocional para su bienestar personal?	148
Tabla 23.	¿Cuál es el nivel de importancia que tiene para usted la inteligencia emocional para su bienestar laboral?	149
Tabla 24.	¿Cuál es el nivel de importancia que tiene para usted la inteligencia emocional para la relación con sus estudiantes y padres de familia?	149
Tabla 25.	¿Conoce usted cómo desarrollar y/o fortalecer su inteligencia emocional y cómo implementar la educación emocional en el aula de clases?	149
Tabla 26.	Distribución de la muestra, media, desviación típica en función de los tres factores de la inteligencia emocional datos del pretest.	150
Tabla 27.	Matriz de correlación entre los factores que integran la inteligencia emocional.	151
Tabla 28.	Los factores de la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico del profesorado participante. datos del pretest.	151
Tabla 29.	Los factores de la inteligencia emocional en relación al perfil laboral del profesorado participante. datos del pretest.	153
Tabla 30.	Nivel de motivación para participar en el programa.	154
Tabla 31.	Motivo de la participación en el programa de educación emocional.	155
Tabla 32.	Temas de interés del profesorado para abordar durante las sesiones de la implementación del programa de intervención en educación emocional.	156
Tabla 33.	Descriptivos de los factores que conforman la inteligencia emocional del grupo experimental de los datos del pre y postest.	157
Tabla 34.	Descriptivos de los factores que conforman la inteligencia emocional del grupo control de los datos del pre y postest.	157
Tabla 35.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función del género en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.	158
Tabla 36.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la edad en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.	159

Tabla 37.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función del número de hijos en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.....	160
Tabla 38.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función del nivel académico en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.....	162
Tabla 39.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la dependencia laboral en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.....	163
Tabla 40.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función del nivel de enseñanza en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.....	164
Tabla 41.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la zona en donde está ubicada la institución en donde labora el profesorado. resultados del grupo control y experimental entre los datos del pretest y postest. ..	165
Tabla 42.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la categoría salarial del escalafón docente, en grupo control y experimental entre datos del pretest y postest.....	166
Tabla 43.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de los años de experiencia docente en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.	167
Tabla 44.	Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la gestión administrativa de experiencia docente en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.....	168
Tabla 45.	Factores de la inteligencia emocional y factores de las competencias autopercebidas grupo experimental.	169
Tabla 46.	Prueba de efectos del modelo.....	171
Tabla 47.	Evaluación de la efectividad del programa de educación emocional en las aulas de clases.....	177
Tabla 48.	Número de participantes que evaluaron el impacto del programa de intervención en educación emocional.....	178

Tabla 49.	¿Existe algún tipo de trabajo en equipo o comisión formalizada de forma institucional para dinamizar la educación emocional en el centro?.....	179
Tabla 50.	¿En qué momento de la actividad docente se trabaja la educación emocional en el aula?	179
Tabla 51.	¿Qué actividades se han desarrollado en el centro educativo sobre educación emocional?	180
Tabla 52.	¿qué colectivo del profesorado ha recibido formación en educación emocional en el centro donde usted labora?.....	180
Tabla 53.	¿Para conseguir establecer la educación emocional en el centro educativo en donde usted labora, considera que se podrían desarrollar otras acciones más para conseguirlo?	181

Índice de Figuras

Figura 1.	Modelos de Inteligencia Emocional.....	15
Figura 2.	Ejemplos de ítems del MSCEIT.....	34
Figura 3.	Principios a considerar durante el diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención.....	57
Figura 4.	La Educación Emocional en sentido amplio y en sentido restringido.	58
Figura 5.	Elementos para el diseño de programas de educación emocional.	67
Figura 6.	Alternativas para integrar la educación emocional al currículo.....	71
Figura 7.	Fases esenciales del Modelo de Programas en Educación Emocional.	73
Figura 8.	Evaluación de Programas Stufflebeam (2000).....	76
Figura 9.	Esquema general del proceso desarrollado antes, durante y después del diseño, implementación y evaluación del programa de intervención en Educación Emocional.	93
Figura 10.	Representación de las dimensiones de cada factor de la ECAD-EP.....	105
Figura 11.	Esquema general del proceso de investigación para estudio experimental.	114
Figura 12.	Segmentación de grupos “A” y “E” considerando la zona geográfica en donde está ubicado el centro educativo y la dependencia laboral del profesorado.....	116
Figura 13.	Segmentación de grupos “B” y “F” considerando el nivel de enseñanza y los años de experiencia laboral del profesorado.	117
Figura 14.	Segmentación de grupos “C” y “G” considerando el género del profesorado.....	118
Figura 15.	Segmentación de grupos “D” y “H” considerando la edad y el título nivel académico del profesorado.....	119
Figura 16.	Propuesta del desarrollo del programa de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria.	123
Figura 17.	Organigrama de la estructura general del programa de intervención.	131
Figura 18.	Aspectos notables de los modelos lineales generalizados con capacidad explicativa de la variable dependiente.....	173
Figura 19.	Datos del cuestionario de satisfacción de la formación de las ocho sesiones del programa de educación emocional.....	174
Figura 20.	Satisfacción global de las ocho sesiones que integran el programa de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria.	176

Introducción

La educación emocional se ha consolidado como un componente fundamental en el desarrollo integral de los individuos, ya que permite a las personas comprender y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas y afrontar los retos de la vida de manera efectiva (Cejudo & López-Delgado, 2017; Fragoso, 2018; Goleman, 2016; Mayer & Salovey, 2014; Rodríguez-Saltos et al., 2020). En el ámbito escolar, el papel del profesorado es clave para fomentar el desarrollo emocional de los estudiantes y contribuir a su formación integral (Barrientos-Fernández et al., 2020; Cardona, 2021; Gill & Sankulkar, 2017; Schoeps et al., 2020; Torres, 2018; UNESCO, 2020; Valente et al., 2020; Vera et al., 2021). La falta de formación en educación emocional y la carga de trabajo docente son obstáculos comunes que enfrenta el profesorado de enseñanza no universitaria para abordar la educación emocional de manera efectiva (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Irwin & Cederblad, 2019; Johnson & Brubacher, 2016; Torrijos et al., 2018). Por lo tanto, es fundamental brindar herramientas y recursos al profesorado para que puedan integrar la educación emocional en su práctica diaria de manera efectiva.

La formación emocional de los estudiantes depende en gran medida del papel que desempeñan los profesores, por lo que es importante que los docentes cuenten con un alto nivel de inteligencia emocional (García, 2017; Martínez-Saura et al., 2022; Mayer et al., 2016; Schonert-Reichl, 2017). La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de una persona para reconocer, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás. En contraste, la educación emocional se enfoca en enseñar habilidades y estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y mejorar el bienestar emocional y social de las personas (Álvarez-Ramírez et al., 2017; Bisquerra, 2020; Cabello et al., 2010; Extremera et al., 2019).

Los profesores pueden servir como modelos a seguir para sus alumnos al demostrar y enseñar cómo reconocer, entender y regular las emociones de manera efectiva, lo que puede ayudar a fomentar un ambiente escolar más positivo y mejorar el aprendizaje y desarrollo general de los estudiantes. Además, la educación emocional es esencial para desarrollar habilidades importantes en los estudiantes, como la empatía, la toma de decisiones y la resolución de conflictos de manera saludable.

El comportamiento emocional de los profesores puede tener un impacto significativo en la formación emocional de los jóvenes, por lo que es fundamental incluir la educación emocional dirigida al profesorado en los programas de educación emocional (García, 2017; Jara et al., 2018; Jennings & Greenberg, 2009; Pérez-Escoda et al., 2013; Torrijos et al., 2018). De esta manera, se asegura que los profesores estén capacitados para transmitir y modelar las habilidades emocionales necesarias en sus estudiantes, generando un impacto positivo a largo plazo en la formación emocional de los jóvenes (Agulló et al., 2010; Álvarez & Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2016; Filella-Guiu et al., 2014).

A pesar de la importancia que tiene la educación emocional para el desarrollo profesional y personal del profesorado, la realidad es que existe una escasez de programas de intervención en este ámbito (Bisquerra, 2020; Martínez-Saura et al., 2022; Salinas-González, 2020; Souto-Manning & Melvin, 2022; Torrijos et al., 2018; Vesely et al., 2013). La mayoría de los programas de formación continua para profesores se centran en temas pedagógicos o curriculares, y no se aborda el importante aspecto emocional que influye en el rendimiento y bienestar del profesorado (Costa et al., 2021; Extremera et al., 2019; Mérida-López & Extremera, 2017; Sáenz & Medina, 2021). Esta escasez de programas específicos de educación emocional para el profesorado limita la oportunidad de mejorar sus habilidades emocionales, lo que puede tener un impacto negativo en su rendimiento, satisfacción con la vida, su bienestar laboral y su salud mental (Bar-On, 1997; Castañeda et al., 2017; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Ilaja & Reyes, 2016).

Los programas de intervención en educación emocional son una herramienta psicopedagógica altamente efectiva para el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado (Extremera et al., 2020; Gilar-Corbi et al., 2019; Gutiérrez-de-Rozas & Molina, 2021). A través de una combinación de teoría, práctica y retroalimentación, estos programas brindan a los profesores las habilidades y técnicas necesarias para reconocer, comprender y manejar sus propias emociones, así como las emociones de sus estudiantes. Para lograr un programa de educación emocional efectivo, es fundamental seguir una serie de procesos esenciales que permitan la construcción de un programa de intervención que se enfoque en el desarrollo de la inteligencia emocional (Álvarez & Bisquerra, 2012; Pérez-González, 2008; Vesely et al., 2013).

Diseñar, implementar y evaluar programas de educación emocional dirigidos a profesores requiere un enfoque cuidadoso y sistemático (Cejudo et al., 2020; Domínguez & Nieto, 2022; Pérez-Juste, 2002; Suárez & Martín, 2019). Es importante identificar las necesidades y desafíos emocionales comunes que enfrentan los profesores en su trabajo diario. Resulta imprescindible seleccionar y adaptar las técnicas y estrategias más efectivas para abordar estas necesidades y desafíos, asegurándose de que se integren con los objetivos y estilos de enseñanza individuales de los profesores (Schoeps et al., 2020; Souto-Manning & Melvin, 2022; Vesely et al., 2013). La implementación del programa debe ser participativa, interactiva, flexible y adaptable, permitiendo la participación activa de los profesores y proporcionando retroalimentación constante para asegurar su efectividad (Bar-On, 2006; Bisquerra & López-Cassá, 2020; Imbernon, 2007; Pérez-Escoda et al., 2013). Es fundamental evaluar los resultados del programa y utilizar esa información para mejorar y optimizar el programa en el futuro.

Para diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional efectivo para el profesorado, es esencial utilizar una metodología sólida y rigurosa (Berastegui et al., 2016; Mayer et al., 2008; Muñoz & Bisquerra, 2013; Torrijos et al., 2018). Una opción adecuada es la investigación cuasi experimental, que permite comparar los efectos de la intervención emocional con un grupo control. Además, es importante utilizar técnicas de recolección de datos validadas y fiables, como encuestas y entrevistas, para medir el impacto del programa en el desarrollo de la inteligencia emocional de los profesores. La retroalimentación y la observación participante también pueden ser útiles para asegurar la eficacia del programa. Además, estos programas deben estar basados en una teoría sólida para garantizar su eficacia. La elección del modelo teórico adecuado es fundamental para lograr los objetivos deseados y mejorar la inteligencia emocional de los profesores de enseñanza no universitaria (Barrientos-Fernández et al., 2020; Jennings & Greenberg, 2009; Sylva, 2019).

Los modelos de inteligencia emocional son un aspecto crucial en el desarrollo de habilidades emocionales y su impacto en la vida y el trabajo de las personas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Martínez et al., 2010; Soriano et al., 2019). Hay dos modelos principales que se utilizan para entender y medir la inteligencia emocional: el modelo de rasgo y el modelo de habilidades. El modelo de rasgo sugiere que la inteligencia emocional es un rasgo estable de la personalidad, mientras que el modelo de

habilidades sostiene que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que se pueden mejorar a través de la práctica y la intervención (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Mayer et al., 2008; Mayer et al., 2000). Tanto el modelo de rasgos como de habilidades tienen sus méritos y limitaciones. La selección de un modelo de inteligencia emocional es esencial para el diseño de un programa de educación emocional efectivo.

Cada modelo ofrece una perspectiva única sobre la inteligencia emocional y sus componentes, lo que a su vez influye en cómo se desarrolla y se evalúa el programa. Por lo tanto, es importante considerar cuidadosamente los objetivos y metas del programa, así como las características de la población objetivo antes de seleccionar un modelo (Bisquerra et al., 2015; Cabello et al., 2019; Gutiérrez-de-Rozas & Molina, 2021). Por ejemplo, si el objetivo es mejorar las habilidades emocionales específicas, como la regulación emocional o la empatía, un enfoque basado en el modelo de habilidades puede ser más apropiado. Por otro lado, si el objetivo es comprender mejor la personalidad emocional de los participantes, un enfoque basado en el modelo de rasgo puede ser más adecuado. En cualquier caso, es importante elegir un modelo que se adapte a las necesidades y objetivos del programa y que brinde una base sólida para su desarrollo e implementación.

Al mejorar su propia inteligencia emocional, los profesores también pueden mejorar su bienestar personal, laboral y social, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en su desempeño en el aula y en su calidad de vida (Darling-Hammond et al., 2009; Extremera, Mérida-López, & Sánchez-Gómez, 2019). Al tener una comprensión más profunda de sus propias emociones, los profesores pueden manejar situaciones difíciles de manera más efectiva y crear un ambiente de aprendizaje positivo y seguro para sus estudiantes (Agulló et al., 2010; Cobo & López, 2011; Kubsch et al., 2022; Tacca & Tacca, 2019). Además, el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado puede fomentar la empatía, la autoconciencia y la regulación emocional, habilidades esenciales para establecer relaciones saludables y para promover el crecimiento y el desarrollo emocional de sus estudiantes (Cabello et al., 2019; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; López-Goñi & Goñi-Zabala, 2012).

En este sentido, la presente investigación tuvo como objetivo principal diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención en educación emocional fundamentado en el

modelo teórico de habilidades de Mayer y Salovey, para potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional, las competencias autopercebidas, la satisfacción con la vida, el bienestar laboral, el afecto positivo y la orientación vital en el profesorado de enseñanza no universitaria.

Este estudio se estructura en siete capítulos, organizados en dos partes. La primera parte presenta la fundamentación teórica, está integrada por los capítulos del uno al tres. La segunda parte, contiene el desarrollo del estudio empírico: metodología, resultados, discusión, conclusiones y limitaciones presentadas en el estudio.

En el primer capítulo nos acercamos a la definición de la inteligencia emocional, comenzando con un análisis del término de inteligencia en general. Explicamos cómo existe una discrepancia entre el cociente intelectual y la vida práctica de las personas, y nos enfocamos en cómo surgió el término de inteligencia emocional. También destacamos la génesis de la inteligencia emocional y presentamos los autores que han realizado importantes aportes a lo largo del tiempo. Además, se mencionan los diferentes modelos de inteligencia emocional, clasificados en modelos de habilidades y modelos de rasgos. Se proporciona una lista de modelos fundamentados en los modelos de habilidades y de rasgos, así como una lista de los diferentes tipos de instrumentos para evaluar la inteligencia emocional. Finalmente, justificamos por qué elegimos el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) para nuestro estudio.

En el segundo capítulo nos centramos en la educación emocional. Se establece una definición clara de lo que se entiende por educación emocional. Se examina el papel crucial que desempeña el profesorado en la enseñanza emocional actual. Se subraya que el profesorado debe ser el principal receptor de la educación emocional debido a que está expuesto a intensas interacciones personales con los distintos actores del sistema educativo. Se presentan los objetivos y los contenidos que han propuesto diferentes autores para implementar la educación emocional. Y, por último, exploramos las competencias autopercebidas del profesorado que están relacionadas con la inteligencia emocional. Se presenta una definición detallada de los aspectos más relevantes del perfil competencial del profesorado, incluyendo la satisfacción con la vida, el bienestar laboral, el afecto emocional positivo y negativo. Se examinan los rasgos psicológicos de optimismo y pesimismo, y se destacan las características importantes de la orientación vital del profesorado.

En el tercer capítulo nos centramos en la importancia de los programas de educación emocional. Definimos qué son y cómo funcionan estos programas. Argumentamos que la intervención a través de programas es la mejor estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional. Se destacan los enfoques preventivo, evolutivo, educativo y/o remedial que estos programas tienen. Se resaltan los errores más comunes en su diseño, implementación y evaluación que pueden limitar la efectividad del programa. Se proporcionan pautas que deben ser consideradas por aquellos interesados en diseñar, implementar y evaluar programas de educación emocional. Además, se comparten las fases que integran los programas y los beneficios que tienen el profesorado en diferentes aspectos de su vida.

En el cuarto capítulo se aborda el problema que se desea investigar. Se brinda una visión general de los antecedentes de la investigación. Se contextualiza, se formula el problema y se sistematizan las preguntas clave para guiar la investigación. Se definen los objetivos y las hipótesis y se explica cómo estos componentes se relacionan con la formulación del problema, permitiendo una comprensión clara y precisa de los alcances y limitaciones del estudio. Se presenta detalladamente la metodología utilizada en la investigación. Se describen los participantes y las variables investigadas. Se explican los instrumentos utilizados para realizar el pretest-postest y el seguimiento del programa de intervención emocional. Se explica el procedimiento de la investigación en su totalidad, incluyendo la estrategia de segmentación de grupos implementada durante la ejecución del programa. Se detalla el análisis estadístico realizado para obtener resultados significativos y se mencionan las consideraciones éticas y legales que se tuvieron en cuenta durante el desarrollo de la investigación.

En el quinto capítulo presentamos el Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza no Universitaria. Se profundiza en el modelo de inteligencia emocional que fundamenta nuestra propuesta, describiendo de manera clara y detallada. También se realiza un análisis exhaustivo del contexto y se identifican las necesidades específicas que se detectaron en el grupo de participantes. La estructuración del programa, incluyendo la temporalización y los destinatarios de la implementación, es explicada en detalle. Por último, se expone la evaluación que se llevará a cabo de manera rigurosa antes, durante y después de la intervención.

En el sexto capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo entre el grupo control y el grupo experimental, así como también entre los datos recogidos en el pretest y postest. Se ofrecen detalles sobre las características de los participantes y el contexto de nuestro estudio, basados en los resultados del pretest. Además, se describen las motivaciones y expectativas de los profesores para participar en el programa. Se presentan, con profundidad, los resultados obtenidos en el grupo control y el experimental, comparando los datos del pretest y postest. El profesorado brinda sus opiniones sobre la satisfacción de cada una de las sesiones del programa y sobre su evaluación global. Finalmente, se incluyen resultados sobre la efectividad y el impacto del programa.

En el séptimo capítulo se analizan las implicaciones prácticas de los resultados obtenidos y se examinan las bases teóricas de la investigación, fundamentándose en investigaciones previas y sus resultados. Se presentan las conclusiones a las que se llegó a través de la investigación y se proponen recomendaciones para futuras investigaciones en el ámbito de la educación emocional. Además, se identifican las limitaciones que se presentaron durante el desarrollo del estudio.

Para una comprensión aún más completa del trabajo y del proceso de investigación, se incluye un apartado en el que se resaltan las aportaciones que han contribuido a la discusión y publicación de resultados en la comunidad científica. Estas aportaciones provienen tanto del marco teórico como de los diferentes estudios realizados y su inclusión refleja el compromiso de la investigación con el intercambio de conocimiento y la mejora continua de la investigación en el ámbito de la educación emocional. Este proceso de difusión no sólo busca establecer contactos y encuentros con otros investigadores, sino también el cumplimiento de los requisitos y exigencias de los programas de doctorado.

La presente tesis doctoral se presenta con la mención de Doctorado Internacional, lo cual representa el resultado de un esfuerzo sostenido y comprometido por parte de la autora en el campo de la investigación. Este logro ha sido posible gracias a la realización de una estancia internacional en la “Universidad Nacional de Educación” del Ecuador, donde la autora ha tenido la oportunidad de expandir sus conocimientos y habilidades en su área de especialización. La experiencia adquirida durante esta estancia ha sido fundamental para el desarrollo de la presente tesis doctoral y ha contribuido significativamente a la formación académica y profesional de la autora.

PARTE 1
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1
INTELIGENCIA EMOCIONAL

Capítulo 1. Inteligencia Emocional

Génesis de la Inteligencia Emocional

El origen del término Inteligencia Emocional se remonta a la teoría de la ley del afecto, propuesta por Edward Thorndike durante sus investigaciones sobre la Inteligencia Social (1920). Thorndike es considerado como uno de los precursores de la inteligencia emocional (Bernarás et al., 2011; López et al., 2015; Palomero, 2005; Reina, 2009). Thorndike (1920) definió la Inteligencia Social como la capacidad de comprender y dirigir a los demás en una relación interpersonal adecuada. Este autor hizo hincapié en tres tipos de inteligencia: la Inteligencia Social, la Inteligencia Abstracta (capacidad para manejar ideas y símbolos) y la Inteligencia Mecánica (capacidad para comprender y manejar objetos) (Molero et al., 1998). Thorndike destacó la importancia de la Inteligencia Social, ya que consideró que ésta es una habilidad clave para alcanzar el éxito en la vida y para ser más competente que otras personas en ciertos aspectos. La Inteligencia Social incluye un modelo de personalidad y comportamiento que tiene en cuenta factores como la comunicación, la solución de problemas, la adaptación social, la expresividad y la importancia de ser cuidadoso, cálido y respetuoso con los demás (Repetto & Pérez-González, 2007).

Años más tarde David Wechsler (1940) también realizó importantes aportaciones a la inteligencia social, la definió como la capacidad para actuar de manera deliberada, pensar racionalmente y hacer frente de manera eficaz al entorno. Wechsler amplió y fortaleció el aporte de Thorndike en la evaluación de la inteligencia a través de sus exitosas escalas, como la Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) (1958) y la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) (1949). Wechsler prestó especial atención a los resultados de su investigación con psicópatas con coeficientes intelectuales moderados (90-100 puntos) que tenían una excelente habilidad para manipular su entorno. También observó a neuróticos con coeficientes de inteligencia más altos y descubrió que fracasaban con más frecuencia en la gestión de sus vidas. Estos hallazgos llevaron a Wechsler a afirmar que estas diferencias se debían a factores afectivos y no intelectuales (Wechsler, 1943). Por esta razón, Wechsler defendió que los cuestionarios de inteligencia debían incluir la medición de habilidades sociales para lograr una evaluación más completa e integrada de la inteligencia (Wechsler, 1975).

Con las contribuciones que se iban desarrollando sobre la inteligencia social, el tema de la inteligencia emocional fue tomando importancia. Beldoch (1964) utilizó el término de inteligencia emocional por primera vez. Luego acogió el término Leuner quien publicó un artículo titulado “la inteligencia emocional y la emancipación” (1966) . Otro autor que utilizó el término y realizó importantes aportaciones fue Cattell (1963). Este autor identificó dos tipos de inteligencia, la fluida que hace referencia a la habilidad heredada de pensar o razonar de manera abstracta y de resolver los conflictos (estructuras fisiológicas cerebrales) y, la inteligencia cristalizada que se refiere a las habilidades y conocimientos adquiridos durante la formación previa y las experiencias del pasado (reflejo de la asimilación cultural). Posteriormente el autor que se interesó en estudiar las emociones reemplazando el término de inteligencia por competencias emocionales fue McClelland (1973) quien buscaba detectar el talento precoz dentro del ámbito de la personalidad.

Años más tarde Sternberg (1988) presentó un constructo muy próximo a la Inteligencia Social de Thorndike, “La inteligencia práctica” de la teoría triárquica. Este constructo asume tres tipos de inteligencia: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica. Este autor sostenía que el éxito se podía conseguir mediante el equilibrio entre las tres inteligencias (Sternberg, 1997, 2004). Tanto la inteligencia social de Thorndike como la inteligencia práctica de Sternberg tienen relación con la inteligencia emocional estudiada hasta entonces desde un enfoque centrado en la personalidad.

Las aportaciones realizadas por Gardner (1983, 1995) fueron las que mayor impacto causaron, en lo que corresponde a la inteligencia emocional. Gardner manifiesta que las personas poseen varios tipos de inteligencia, algunas en mayor y menor medida. Este autor enumeró ocho tipos diferentes de inteligencias, entre las que mencionó a la inteligencia interpersonal, definida como la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y los deseos de los demás. Este tipo de inteligencia es a la que Thorndike denominó inteligencia social (Albrecht, 2006; Cherniss & Adler, 2000; Goleman, 2010a; Topping et al., 2000). Y la inteligencia intrapersonal, definida como la capacidad de una persona para comprender sus propias emociones e identificar adecuadamente sus propios sentimientos, miedos y/o motivaciones (Gardner, 2005). Este tipo de inteligencia es la que algunos autores relacionan con la inteligencia práctica de Sternberg (Mora & Martín, 2007; Parra, 2005; Pérez & Medrano, 2013).

Esta nueva manera de comprender la inteligencia por parte de Gardner, abrió un amplio abanico de publicaciones y divulgaciones en el campo de la psicología, y dio paso a un cambio radical y decisivo al concepto clásico de coeficiente intelectual. En especial los aportes de Gardner ahondaron esfuerzos para superar los desafíos de construir instrumentos eficaces que logren medir el conjunto de capacidades que engloba a la inteligencia, considerada desde ese momento poliédrica. Con lo ocurrido hasta el momento podemos destacar que las aportaciones desarrolladas por Thorndike, Sternberg y las inteligencias intra e interpersonales publicadas por Gardner pueden considerarse como la estructura fundamental y base conceptual elemental para todos los aportes posteriores que surgieron de la inteligencia emocional (Bisquerra et al., 2015; Mora & Martín, 2007).

Después de la publicación exitosa de las inteligencias múltiples de Gardner y con la diversidad que ya existía sobre la inteligencia social de Thorndike, la inteligencia práctica de Sternberg y las distintas publicaciones de la inteligencia emocional existentes, surgió la publicación de la tesis doctoral “A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire” de Payne (1985). Este autor hizo especial énfasis en el crecimiento emocional en la formación. Otro autor que centró sus estudios en inteligencia emocional fue Greenspan (1989) quien consideró a la inteligencia emocional como una orientación educativa en el capítulo de libro centrado en las perspectivas psicoanalíticas de la educación. Este autor destaca la importancia de integrar en los procesos de aprendizaje a las emociones, pero de manera conjunta con la cognición (Andrés, 2005; Campbell, 2014).

Salovey y Mayer (1990) fueron los que, contemplando los aportes mencionados hasta el momento, realizaron un cambio sustancial al término de inteligencia emocional, sus aportaciones plantaron los cimientos a este tema que causaría gran controversia en el ámbito científico y educativo. Estos autores definieron a la inteligencia emocional como una tipología de la inteligencia social que contempla la habilidad de supervisar y entender las emociones en sí mismo y en los demás. Este concepto teórico fue circunscrito al ámbito científico y desafortunadamente su difusión fue limitada. Sin embargo, el término de inteligencia emocional se popularizó con la gran acogida que logró la publicación del libro que se convirtió en un gran éxito.

Goleman (1995) fue quien llevó el término de Inteligencia emocional a la fama, con la publicación de su libro titulado “Emotional Intelligence”. Este autor definió la inteligencia emocional como la integración de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta, reacciones y estados mentales en el individuo. Goleman también definió a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y de los demás. Este autor destacó que la inteligencia emocional permitía al individuo motivarse y saber manejar las relaciones intra e interpersonales (Goleman, 2010b). Goleman profundizó el tema de la inteligencia emocional con bases teóricas y empíricas centrándose en el rendimiento laboral de manera individual y en las organizaciones.

Con todos los aportes que había recibido la inteligencia emocional había pasado de ser considerada un elemento perturbador de la razón a ser catalogada como información fundamental para el funcionamiento adaptativo del ser humano. A tal punto que, diversos autores hicieron énfasis en que la inteligencia emocional proporcionaba el éxito a nivel profesional, personal, familiar, académico y laboral (Cooper, 1998; López, 2000; Molero et al., 1998; Molero & Vicente, 1998). El desarrollo de investigaciones sobre la inteligencia emocional mostró un impacto importante en diferentes ámbitos profesionales, lo que generó grandes debates, aportes e investigaciones especialmente en el ámbito educativo (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Ámbito de nuestro interés en el presente estudio.

Es importante resaltar que el estudio de las emociones ha sido influenciado por diversos campos, incluyendo la psicología, la neurología, la etología, la psiquiatría, entre otros. Psicólogos como Ellis (1980), Maslow (1991), Rogers (1972), y Seligman (2002) han contribuido al desarrollo de teorías y corrientes en el ámbito psicológico, como la psicología humanista, la psicología positiva, la plasticidad cerebral y la neurociencia. Estos aportes han llevado a un mayor enfoque en las emociones y en el bienestar humano.

Modelos Explicativos de Inteligencia Emocional

En los últimos años, la literatura y los estudios científicos más relevantes han distinguido claramente dos enfoques conceptuales en el estudio de la inteligencia emocional. Estos enfoques se refieren a dos modelos explicativos clásicos: los modelos teóricos de inteligencia emocional como habilidad y los modelos mixtos o modelos de rasgo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005;

García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Martínez et al., 2010; Soriano et al., 2019). Los primeros modelos teóricos enfatizan la habilidad de utilizar la información emocional para mejorar el pensamiento cognitivo. Por otro lado, los modelos mixtos incluyen tanto habilidades mentales como rasgos estables de personalidad y comportamiento, así como competencias sociales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Mayer et al., 2008; Mayer et al., 2000). Ambos modelos han aportado valiosa información en el desarrollo y comprensión de la inteligencia emocional.

Los modelos de inteligencia emocional al tratarlos de manera independiente permiten determinar y analizar el grado en el que influyen en el comportamiento del individuo y sobre todo en su competencia general (Ciarrochi et al., 2000). Estos modelos aun cuando se consideran divergentes en la manera en la que han sido planteados y sobre todo en los componentes que los integran, se apoyan empíricamente y disponen de instrumentos de evaluación estandarizados (Spielberger, 2004). Existen autores que destacan que los modelos de rasgos de personalidad y la inteligencia emocional de habilidad cognitiva tienen diferencias bien marcadas entre ellos (Ciarrochi et al., 2002; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006b; Pena & Repetto, 2008).

Diferencias Entre los Modelos Explicativos de Habilidad y los Modelos Mixtos/Rasgos

Tras la revisión de la literatura resulta evidente las diferencias que existen entre los dos modelos explicativos de la inteligencia emocional. Estas diferencias radican en la manera de cómo se ha abordado el concepto de inteligencia emocional, especialmente en la teoría de la que se parte, de los objetivos que se establecen, la metodología de evaluación del propio concepto, y concretamente se distinguen en las dimensiones o factores que se han contemplado como fundamentales dentro del constructo de inteligencia emocional (Mayer et al., 2008). Petrides y Furnham (2000, 2001) establecieron dos grupos para clasificar a los modelos de inteligencia emocional: el modelo de inteligencia basado en el procesamiento de la información emocional de Mayer y Salovey (1990, 1997), y los modelos centrados en los rasgos de Bar-On (1997) y Goleman (1995) (Figura 1).

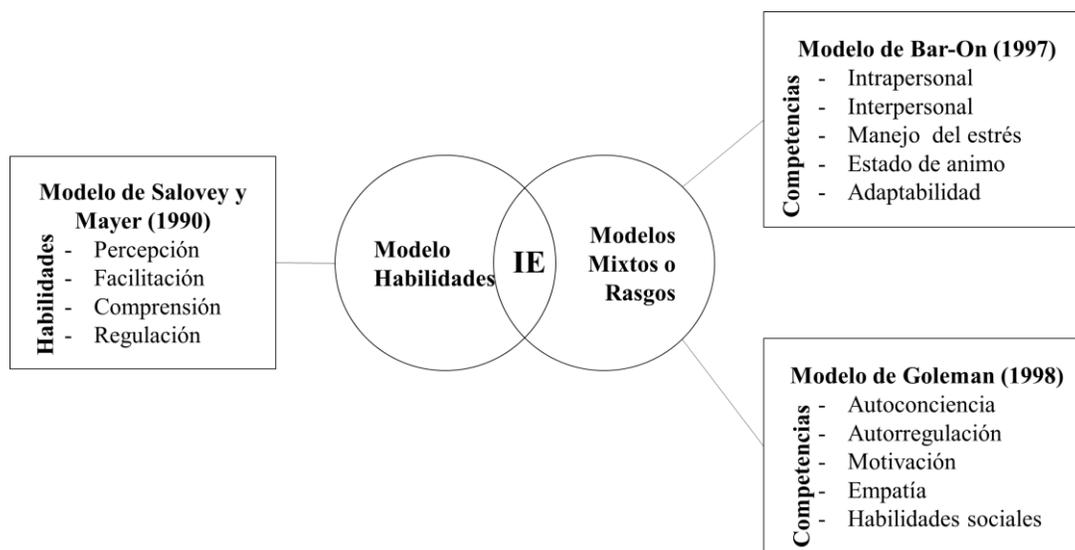
Los modelos teóricos de inteligencia emocional como habilidad, hacen hincapié en las habilidades cognitivas que permiten utilizar la información emocional para mejorar el pensamiento (Mayer et al., 2007). Estos modelos sostienen que la inteligencia emocional puede ser entrenada y mejorada a través de la práctica y la educación (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

Además, se centran en la capacidad de las personas para reconocer y regular sus propias emociones, así como las de los demás, y utilizar esa información para guiar su pensamiento y comportamiento (Mayer & Salovey, 1997).

Por otro lado, los modelos mixtos, también conocidos como modelos de rasgos, combinan tanto habilidades cognitivas como rasgos de personalidad y competencias sociales (Bar-On, 1997). Según estos modelos, la inteligencia emocional no solo se compone de habilidades cognitivas sino también de un conjunto de rasgos estables de personalidad y competencias sociales que se desarrollan a lo largo del tiempo (Goleman, 1998). Estos rasgos incluyen la empatía, la autorregulación emocional y la habilidad para manejar relaciones interpersonales saludables (Bar-On, 2006; Petrides & Furnham, 2003). Por lo tanto, los modelos mixtos sostienen que la inteligencia emocional es una combinación de habilidades cognitivas y rasgos de personalidad, y que ambos son importantes para el desarrollo y la manifestación de la inteligencia emocional.

Existen autores que contemplan desde una perspectiva más integradora y complementaria la medición de la inteligencia emocional de habilidad y de rasgos, y por estar centradas a medir diferentes factores consideran que pueden ser complementarias y no contrarias (Ciarrochi et al., 2000).

Figura 1. Modelos de Inteligencia Emocional.



Nota. Fuente extraída de Bar-On (1997), Boyatzis et al. (2000), Salovey y Mayer (1997).

Modelo de Habilidades

El modelo de habilidades apoya el constructo de la inteligencia emocional con las habilidades del procesamiento de la información sobre las emociones, es decir, que se interesa en la interacción de los procesos cognitivos y emocionales (Mayer et al., 2000). En el modelo de habilidades se utilizan pruebas de rendimiento, también llamadas test de rendimiento máximo, incluida la Escala de Inteligencia Emocional Multifactorial de Mayer y Salovey (1997) y la Escala de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey Caruso (2004), así como también se ha utilizado un instrumento de autoinforme (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey, Mayer (1990-1997)

El planteamiento científico de estos autores es el que mayor apoyo empírico ha recibido y, por tanto, su fundamentación teórica ha sido la más desarrollada (Extremera et al., 2003). Salovey, Mayer (1990) son quienes definieron por primera vez a la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social, que incluye la habilidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás. Estos autores sostienen también que la inteligencia emocional es la capacidad que le permite al individuo discriminar entre los sentimientos y las emociones y utilizar esta información para orientar los propios pensamientos y acciones (Mayer & Salovey, 1993; Salovey & Mayer, 1990). Esta es una de las definiciones más utilizadas y aceptadas por los autores que se encuentran trabajando la inteligencia emocional (Cartwright & Pappas, 2008).

El modelo de inteligencia emocional de habilidades que fue publicado en 1990 por Salovey y Mayer, fue la primera propuesta teórica de inteligencia emocional. Mayer y Salovey consideran que el punto clave de la inteligencia emocional repercute en cómo es utilizada la información para lograr la adaptación a la vida cotidiana, resolver los problemas y facilitar la adaptación al medio. Desde la perspectiva de estos autores se debe entender a la inteligencia emocional como una respuesta del individuo para lograr su organización y adaptación, que puede fortalecer una transformación significativa en el ámbito personal y sobre todo una interacción social satisfactoria (Mayer & Salovey, 1993; Salovey et al., 1999). Mayer y Salovey en la primera versión de su modelo establecieron tres conjuntos de habilidades como se observa en la Tabla 1 (Salovey & Mayer, 1990).

Tabla 1. Actualización del Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey (1990, 1997).

Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990, 1997)	
Año	Componentes
1990	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación y expresión de emociones <ul style="list-style-type: none"> - Verbal - No verbal 2. Regulación emocional 3. Utilización emocional <ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento creativo - Planificación flexible - Motivación - Atención dirigida
1997	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción emocional 2. Facilitación emocional 3. Comprensión emocional 4. Regulación emocional

Nota. Información obtenida de Mayer y Salovey (1990), Salovey y Mayer (1997).

Una de las debilidades que se analizaron en la primera versión del modelo publicado en 1990, es que se centraba de manera concreta en la percepción y expresión emocional pasando por alto la capacidad de comprender y reflexionar sobre las mismas emociones. Mayer y Salovey (1997) realizaron una actualización en el modelo e hicieron énfasis en que la inteligencia emocional se centra en la habilidad para razonar sobre las emociones y en la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento (Fernández-Berrocal et al., 2004). Frente a esta actualización del modelo surgió una definición concreta con respecto a la inteligencia emocional por parte de los autores y destacaron que, la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades dentro del campo de la inteligencia y la emoción que están dirigidas a procesar la información afectiva que permite lograr mayor desarrollo intelectual y emocional (Mayer & Salovey, 1997).

En la nueva versión de su modelo relacionaron la inteligencia emocional con estudios de la inteligencia y la definieron desde un punto de vista teórico. En la versión actualizada del modelo se resalta que las emociones estimulan al pensamiento a ser más inteligente y, por ende, que el individuo logra pensar de manera más inteligente con las emociones (Mayer et al., 2001). El modelo de Mayer y Salovey se caracteriza porque sus habilidades se ordenan jerárquicamente, desde la más simple a la más compleja en función de los procesos psicopedagógicos requeridos

(Mayer et al., 2000). Este modelo contempla cuatro competencias (Tabla 2) que se interrelacionan y cada una tiene diferentes grados de desarrollo (Mayer et al., 2001; Mayer & Salovey, 1997, 2014).

Tabla 2. Modelo Revisado de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

I N T E L I G E N C I A	4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.			
	Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto placenteros como displacenteros.	Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada.	Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claros, típicos, influyentes o razonables son.	Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.
	3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional.			
	Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras, y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar.	Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida.	Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa.	Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.
E M O C I O N A L	2. Facilitación emocional del pensamiento.			
	Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos.	El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
	1. Percepción, valoración y expresión de la emoción			
la habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno.	La habilidad para identificar las emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta.	Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.	Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones.	

Nota. Fuente extraída de Mayer y Salovey (1997).

El modelo de habilidades de inteligencia emocional ha fundamentado varios instrumentos que evalúan los factores que lo integran. Entre estos instrumentos se encuentran la escala de autoinforme TMMS-48 (Trait Meta-Mood Scale) (Salovey et al., 1995). La escala de autoinforme reducida TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Y los test de habilidad que evalúan el rendimiento del individuo en una tarea emocional concreta MSCEIT (Mayer et al., 2002) este instrumento también evalúan los cuatro componentes del modelo de habilidades.

Modelos Mixtos

Los modelos de la Inteligencia Emocional establecidos como mixtos son considerados también como modelos de competencias emocionales (Goleman, 1995) o de habilidades socioemocionales (Bar-On, 1997, 2000) que buscan combinar componentes motivacionales y de personalidad como: tolerancia ante la frustración, control del impulso, manejo de estrés, motivación, habilidad asertiva, ansiedad, constancia y confianza (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Soriano et al., 2019).

Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995)

Goleman adoptó el concepto dado por Salovey y Mayer (1990) y consideró los aportes de la inteligencia personal de Gardner (1995), la inteligencia intrapersonal (relación con uno mismo) y la inteligencia interpersonal (relación con los demás) para fundamentar, ampliar y desarrollar su propia definición sobre la inteligencia emocional. Goleman (1995) definió a la inteligencia emocional como un conjunto de competencias y habilidades que orientan la ejecución de las conductas sociales (Bradberry & Greaves, 2005). Goleman (1995) manifestó que en la inteligencia emocional existe un Cociente Intelectual (CI) y un Cociente Emocional (CE) que se complementan. Este autor sostiene que para garantizar el éxito y el bienestar del individuo la inteligencia emocional podría resultar tanto o más importante que la propia inteligencia general (Goleman & Cherniss, 2001). Goleman (2011) destaca también que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que a factores cognitivos y que, por lo tanto, el rendimiento académico por sí solo no es un predictor del éxito profesional y personal.

El modelo de Goleman ha sufrido tres actualizaciones importantes como se puede observar en la Tabla 3. En la primera versión de su modelo mixto, analizó las competencias que poseían las

personas exitosas en el ámbito laboral, y definió veinte competencias emocionales claves y las agrupó en cinco categorías (Goleman, 1995). En la segunda versión las cinco competencias contempladas hasta el momento se dividieron en competencias personales y sociales. Goleman con este nuevo enfoque ofreció una nueva definición de la inteligencia emocional centrada en el ámbito empresarial (Goleman, 1998). La última reestructuración del modelo de Goleman define a la Inteligencia Emocional como una organización de 25 competencias emocionales, que se organizan en función del carácter intra e interpersonal y del proceso emocional que implica a estas competencias como reconocimiento o regulación (Boyatzis et al., 2000). Este modelo ha despertado gran interés en el ámbito educativo y en el de las organizaciones, su objetivo principal se centra en mejorar la efectividad y el rendimiento profesional (Goleman & Cherniss, 2001).

Tabla 3. Actualización del Modelo de Goleman.

Modelo de inteligencia emocional mixto		
Año	Componentes	
1995	1. Conocimiento de las propias emociones 2. Capacidad para controlar las emociones 3. Capacidad de motivarse así mismo	4. Reconocimiento de emociones ajenas 5. Control de las relaciones
	Competencias Intrapersonal	Competencias interpersonales
1998	1. Conciencia de uno mismo 2. Autorregulación 3. Motivación	4. Empatía 5. Habilidades sociales
	Reconocimiento	
	1. Autoconciencia - Conciencia emocional - Valoración de uno mismo - Confianza en uno mismo	2. Conciencia social - Empatía - Orientación al servicio - Comprensión organizacional
2000	Regulación	
	3. Automanejo - Autocontrol - Fidelidad - Adaptación - Integridad - Innovación	4. Manejo de relaciones sociales - Desarrollo de los demás - Liderazgo - Influencia - Comunicación - Manejo de conflictos - Impulso de cambio - Desarrollo de relaciones - Trabajo en equipo y colaboración

Nota. Fuente obtenida de Boyatzis et al., 2000; Goleman (1995, 1998).

García-Fernández y Giménez-Mas (2010) ejemplifican el modelo de habilidades con un individuo con un alto CI pero que demuestra poca capacidad de trabajo, con otra persona con un CI medio y con alta capacidad de trabajo, señalan que ambos individuos pueden llegar al mismo fin, debido a que los dos términos se complementan, es decir CI y CE. Goleman sostiene que las competencias emocionales no son innatas, son competencias que se aprenden y se entrenan, que la inteligencia emocional de cada individuo es la que determina el potencial para aprender dichas competencias (Goleman & Cherniss, 2013). El instrumento de evaluación con mayor reconocimiento que se realizó fundamentado en este modelo es el “Emotional Competence Inventory” (ECI) (Boyatzis & Goleman, 1999). El modelo de Goleman es el más conocido a nivel internacional, y es el que mayor críticas ha recibido debido a que se encuentra integrado por variables de tipo emocional, social y de personalidad, lo que hace que se distancie de la propuesta inicial de la inteligencia emocional y de la consideración como una inteligencia genuina (Bisquerra, 2009; Mayer et al., 2000; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007).

Modelo de Inteligencia Emocional Bar-On (1997, 2000)

Posteriormente a las publicaciones de Mayer, Salovey (1990) y Goleman (1995) surge el modelo planteado por Bar-On (1997). A este modelo se le concedió la autoría del término Coeficiente Emocional por mostrar semejanzas y ser complementario con el término Coeficiente Intelectual. Bar-On (2000) definió a la inteligencia emocional como el conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que ejercen influencia en las habilidades para hacer frente de manera exitosa a las presiones y demandas ambientales. Este autor utiliza el término Inteligencia Emocional y Social, como una serie de competencias que pueden ser modificadas y que son esenciales para desenvolverse ante los desafíos cotidianos, dichas competencias también influyen en la habilidad para adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del medio, influyendo en el bienestar general y en la salud emocional del individuo (Bar-On, 1997; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

El estudio realizado por Bar-On (1997) recibió influencias a nivel general por estudios previos como Gardner (1983), Goleman (1998), Mayer y Salovey (1997) y Wechsler (1940, 1943). Bar-On en su modelo hizo una separación de las capacidades emocionales en dos habilidades principales: las capacidades básicas y las capacidades facilitadoras (García-Fernández & Giménez-

Mas, 2010). La propuesta del modelo inicial de Bar-On estuvo integrada por cinco componentes y quince factores (Tabla 4), cuya característica principal fue el estar integrado por habilidades no cognitivas y por destrezas que se desarrollan durante la experiencia que adquiriría el individuo (Bar-On, 2006). La reestructuración que recibió el modelo se simplificó y se dividió a Inteligencia Emocional en tres capacidades o niveles (Bar-On, 2006), así como se observa la Tabla 4.

Tabla 4. Actualización del Modelo de Bar-On.

Modelo de Bar-On	
Año	Componentes
1997	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intrapersonal 2. Interpersonal 3. Adaptabilidad 4. Manejo del estrés 5. Estado de ánimo en general
2000	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intrapersonal 2. Interpersonal 3. Manejo del cambio o gestión eficaz

Nota. Fuente obtenida de Bar-On (1997, 2000).

En la reestructuración que sufrió el modelo de Bar-On (2000), pasó a denominarse como modelo de Inteligencia Socio-Emocional, y redefinió a la inteligencia emocional, considerándola como un “conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas” (Bar-On, 2006, p. 14). Esta definición llevó a que el modelo de Bar-On recibiera fuertes críticas por algunos autores que alegaban que se trataba de una aproximación teórica, que tiende a analizar un conjunto de características de personalidad bien consolidadas (Zeidner et al., 2002). Un aspecto importante de este modelo es que basa la evaluación de sus dimensiones en una prueba de autoinforme denominado Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997).

Otros Modelos de Inteligencia Emocional

Desde la fundamentación teórica de los modelos antes mencionados han surgido nuevas aportaciones que diversifican el concepto de inteligencia emocional. Estos modelos que se presentan a continuación contemplan componentes de los modelos mixtos y de los modelos de

habilidades, englobando específicamente las habilidades cognitivas y los componentes de la personalidad (Ciarrochi et al., 2000; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Soriano et al., 2019). En los últimos años se han presentado una gran cantidad de definiciones y modelos, que al final terminan compartiendo la misma idea, de que la inteligencia emocional es un factor determinante para comprender y explicar el funcionamiento del individuo de manera total en las áreas vitales (Mikolajczak et al., 2006).

Los modelos que se presentan a continuación, han sido propuestos por autores que no han alcanzado un nivel de consenso conceptual en la comunidad científica (Vallés, 2005). Estos modelos no poseen evidencia empírica y por ende los estudios en los que han estado centrados tampoco tienen una fundamentación teórica sustancial que los respalden (Petrides et al., 2007). A continuación presentamos algunos de ellos con la finalidad de ampliar y destacar el sentido popular y divulgativo que ha alcanzado el constructo de inteligencia emocional (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

- Modelo de Matineaud y Engelhartn (1996), está integrado por el componente la “demora de la gratificación” que es considerado un elemento complejo de gestionar. Este modelo está compuesto por cinco componentes: el conocimiento en sí mismo, la gestión del humor, motivación de uno mismo de manera positiva, control de impulso para demorar la gratificación, apertura a los demás y la aptitud para ponerse en el lugar del otro.
- Modelo de Cooper y Sawaf (1997), se enfoca en la gestión de emociones y relaciones interpersonales en el entorno laboral. Desde este modelo la inteligencia emocional consta de cuatro capacidades clave: alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional.
- Modelo de Saarni (1997, 1999), abandona el término de inteligencia emocional y adopta el de competencia emocional. Define a las competencias emocionales como un conjunto integrado de capacidades y habilidades que una persona necesita para desenvolverse en un entorno cambiante y convertirse en un individuo distinto, más adaptable, eficiente y seguro de sí mismo. estructuró su modelo con ocho competencias básicas: autoconciencia emocional, habilidad para percibir y comprender las emociones de los demás, habilidad para usar el lenguaje y las expresiones emocionales apropiadas,

empatía, habilidad para distinguir la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, habilidad para resolver situaciones adversas y estresantes de manera adaptativa, conciencia de la comunicación emocional en las relaciones y finalmente, autoeficacia emocional.

- Modelo de Rovira (1998), se enfoca en las diferentes dimensiones que componen este constructo. Este autor fue pionero al ofrecer subdimensiones que permiten la medición de la inteligencia emocional, contribuyendo así a la mejora de los instrumentos que miden este concepto. Su modelo incluye doce dimensiones que componen la inteligencia emocional, y cada una está formada por un conjunto de habilidades. Estas dimensiones son: actitud positiva, reconocimiento de los propios sentimientos y emociones, capacidad para expresar sentimientos y emociones, capacidad para controlar sentimientos y emociones, empatía, toma de decisiones apropiadas, motivación e ilusión, autoestima, capacidad para dar y recibir, valores alternativos, superación de dificultades y frustraciones e integración de polaridades.
- Modelo de Vallés y Vallés (1999), describe una serie de habilidades clave, tales como la auto-comprensión, motivación, tolerancia a la frustración, negociación efectiva con los demás, identificación de situaciones emocionales positivas y negativas, identificación de lo que es importante en cada situación, autoreforzo, control de la ira, optimismo, control de pensamientos, verbalización para dirigir el comportamiento, rechazo de peticiones irrazonables, defensa frente a críticas injustas a través del diálogo, aceptación adecuada de críticas justas, liberación de obsesiones, buena comprensión del comportamiento de los demás, escucha activa, valoración de opiniones, previsión de reacciones, consciencia del lenguaje, valoración de nuestras acciones, capacidad para disfrutar, realización de tareas necesarias poco agradables, sonrisa, confianza en sí mismo, dinamismo y actividad, comprensión de los sentimientos de los demás y conversación efectiva.
- Modelo de Higgins, Grant y Shah (1999), es ampliamente reconocido como un modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales. Este modelo se centra en la planificación emocional y destaca la importancia de anticipar, referenciar y enfocar las emociones para mejorar la inteligencia emocional (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Este modelo defiende que las capacidades emocionales no son fáciles de

desarrollar, sino que se fortalecen a través del tiempo y de la formación adecuada. En este sentido, la experiencia y la reflexión son fundamentales para mejorar la inteligencia emocional (Higgins et al., 1999).

- Modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999), resalta la distinción entre la inteligencia emocional e inteligencia interpersonal. Esta distinción permite una mejor comprensión de cómo las habilidades que lo integran interactúan entre sí, y cómo pueden ser mejoradas a través del aprendizaje y la práctica. Las áreas que integran este modelo son autoconocimiento emocional, control emocional, automotivación y reconocimiento de las emociones ajenas.
- Modelo de Elías, Tobías y Fridlander (1999), estuvo enfocado en el uso de las emociones de modo más positivo en actividades de la vida cotidiana, la rivalidad entre hermanos, conflicto entre amigos y la presión ejercida por sus compañeros. Estos autores señalan cinco componentes en su modelo: ser conscientes de los propios sentimientos y de los sentimientos de los demás, mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás, hacer frente a los impulsos emocionales, plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos, utilizar habilidades sociales.
- Modelo de Petrides y Furrman (2001), sus autores seleccionaron elementos primarios de otros modelos que ya existían. El resultado fue un modelo de inteligencia emocional tipo rasgo con 13 facetas y dos facetas que se consideraron de manera independiente. Los factores que integran el modelo de Petrides y Furrman (2001) son emocionalidad, sociabilidad, bienestar y autocontrol, adaptabilidad” y la automotivación”.
- Modelo de Bonano (2001), este autor ha fundamentado su modelo en los procesos de autorregulación para afrontar la emocionalidad de manera inteligente. sostienen que las emociones activan tres niveles cuando se experimentan (conductual, cognitivo y neurofisiológico) y que las estrategias de regulación emocional también repercuten en los tres niveles.
- Modelo de Barrett y Gross (2001), comprenden las emociones como un fenómeno emergente y fluido que resultan de la interacción de procesos implícitos y explícitos. Estos autores consideraron los siguientes componentes para este modelo: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y la

modulación de la respuesta. Gross expone que este modelo se puede gestionar desde un punto de vista práctico y desde la propia voluntad para el manejo de las emociones.

- Modelo de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003). Se consideran tres niveles de funcionamiento de la inteligencia emocional que se van desarrollando secuencialmente a lo largo de la vida del individuo, iniciando desde la infancia. Los factores de estos modelos son el temperamento, el aprendizaje y el funcionamiento emocional.
- Modelo de Bisquerra y Pérez (2007), concibe a las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.
- Modelo de Mikolajczak (2009), está constituido por tres niveles: el conocimiento, las habilidades y las disposiciones. Este modelo está estructurado por cinco competencias intra e interpersonales: la identificación, la expresión, la comprensión, la regulación y, el uso (empleo de las emociones para la toma de decisiones y las acciones del individuo). Este modelo según lo expone Pérez-González y Garrido (2011) corresponde a una modificación del modelo de Mayer y Salovey (1997).
- Modelo de García-Fernández y Giménez-Mas (2010), está basado en aspectos internos que son características propias del individuo, no necesariamente innatas, pueden ser adquiridas mediante el aprendizaje y/o conocimiento; y, por aspectos externos, de los comportamientos a partir de la adaptación o adopción del entorno (la palabra entorno hace referencia a los aspectos significativos derivados de otro individuo, empresa o situación). Este modelo está centrado en dos dimensiones: endógenas (internas) y exógenas (externas) (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

Evaluación de la Inteligencia Emocional

Desde la perspectiva de concepciones y modelos muy diversos se han derivado una variedad de métodos de evaluación de la inteligencia emocional. Sin embargo, aún se desconoce la existencia de una definición aceptada por parte de la comunidad científica sobre el término de cociente emocional, así como también se desconoce una única y eficaz forma de evaluarla

(Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b; González-Robles et al., 2011). Entre los modelos clásicos que hemos destacado en el apartado anterior, los modelos de habilidades usan medidas que evalúan la capacidad óptima de ejecución de una persona ante una serie de tareas emocionales donde no existen respuestas correctas e incorrectas (Mayer et al., 2016). Los modelos de Inteligencia emocional como rasgo utilizan autoinformes que miden atributos del comportamiento habitual de las personas, como sus percepciones subjetivas acerca de sus competencias emocionales. En el siguiente apartado se exponen las estrategias más importantes en lo que respecta a la medición de la inteligencia emocional, clasificadas en tres bloques como se observa en la Tabla 5. Entre las estrategias que se utilizan para medirlas están, las basadas en autoinformes, las centradas en observadores externos y las basadas en pruebas de capacidad (Chamarro & Oberst, 2004; Extremera et al., 2004; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, 2007; González-Robles et al., 2011; Mestre & Guil, 2006).

Tabla 5. Estrategias e instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional.

Medidas de Autoinformes			
Instrumento	Siglas	Autor	Modelo
Trait Meta Mood Scale-48	TMMS-48	Salovey, Goldman, Turvey y Palfai (1995).	Primera Versión del Modelo de Habilidades de IE de Mayer y Salovey (1990)
Trait Meta Mood Scale-24	TMMS-24	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).	Primera Versión del Modelo de Habilidades de IE de Mayer y Salovey (1990)
Sel-Rated Emotional Intelligence Test	SREIT	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998).	Primera Versión del Modelo de Habilidades de IE de Mayer y Salovey (1990)
Bar-On Emotional Quotient Inventory	EQ-I	Bar-On (1997)	Modelo de IE de Bar-On (1997)
Emotional Competence Inventory	ECI	Boyatzis y Burckle (1999); Boyatzis y Goleman y Rhee (1999).	Basada en la revisión de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral.
Trait Emotional Intelligence Questionnaire	TEIQue	Petrides y Furnham (2003).	Modelo de IE de Petrides y Furnhan (2003)
Medidas de Habilidades			
Instrumento	Siglas	Autor	Modelo
Multifactor Emotional Intelligence Scale	MEIS	Mayer, Caruso y Salovey (1999)	Segundo Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test	MSCEIT	Mayer, Salovey y Caruso (2002)	Segundo Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)

Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes	TIEFBA	Fernández-Berrocal, Cabello, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero (2015).	Segundo Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)
Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia	TIEFBI	Fernández-Berrocal, Cabello, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero (2015).	Segundo Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)
Instrumento Centrado en Observadores Externos			
Emotional Competence Inventory	ECI	Boyatzis y Burckle (1999); Boyatzis y Goleman y Rhee (1999).	Basada en la revisión de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral.

Nota. Instrumentos de medidas considerando los diferentes tipos de modelos.

Medidas de Autoinformes

Los autoinformes son los instrumentos clásicos de medidas y se han utilizado tradicionalmente en el ámbito de la psicología. Estas medidas han sido las primeras herramientas utilizadas para medir las habilidades de la inteligencia emocional y en la actualidad siguen siendo las más implementadas. Cuando se aplica este método en la evaluación de la inteligencia emocional se lo denomina índice de inteligencia emocional percibida y/o inteligencia emocional autoinformada (Anguera et al., 1995; Del-Valle & Zamora, 2021; Echeburúa et al., 2003; Sanjuán Quiles & Ferrer, 2008).

Entre las características generales de los autoinformes se pueden destacar que: tienen una sencilla aplicación y permiten una rápida obtención de las puntuaciones. Sus enunciados verbales son cortos, permiten que se muestren las creencias y expectativas de las personas sobre su percepción, discriminación y regulación de las emociones a través de escalas graduadas (tipo Likert, cuyas puntuaciones varían de acuerdo a las características del instrumento). De los autoinformes se han resaltado ventajas y desventajas para su implementación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal et al., 2015; Sánchez-Núñez et al., 2008).

Entre las ventajas de los autoinformes autores como Extremera et al. (2004), Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) y González-Robles et al. (2011) destacan que estas medidas permiten una rápida estimación de los niveles de habilidades emocionales percibidas. Manifiestan que los autoinformes permiten evaluar procesamientos conscientes de las emociones y que su

implementación requiere escasa inversión (papel y lápiz o la utilización de formularios en línea). También exponen que los autoinformes tienen mayor validez predictiva, cuentan con una serie de instrucciones sencillas y rápidas de comprender, requieren menor tiempo para su administración, y se pueden implementar de manera colectiva

Entre las desventajas que se exponen de estos instrumentos, se encuentran que los autoinformes presentan dificultades relacionadas con la distorsión de las respuestas como consecuencia del efecto de la deseabilidad social o bien a causa de los sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio individuo sobre su capacidad para manejar las emociones (Fernández-Berrocal et al., 2015). Con los autoinformes se pueden dar solapamientos entre variables de personalidad, debido a que los participantes pueden comprender indiferentemente los ítems propuestos. También se ha mencionado que los autoinformes tienen un método de varianza compartida con variables criterio y bajas correlaciones entre sí, debido a planteamientos de partida diferentes o dimensiones distintas (Reyes et al., 2012). Algunos test de autoinformes que miden la inteligencia emocional se encuentran disponibles a los investigadores para ser utilizados de manera gratuita (TMSS-24, Schute, TIQue) y otros requieren inversión económica debido a que debe realizarse un pago a las editoriales para tener acceso a ellos (EQ-í, ECI) (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

El TMMS-48: “Trat-Meta Mood Scale-48 (Salovey et al., 1995)

Este instrumento fue elaborado por el grupo de investigación de la Universidad de Yale. Los autores que coordinaban el grupo de investigación eran Salovey y Mayer y fueron ellos quienes propiciaron este primer abordaje de un instrumento de medida de la inteligencia emocional utilizando una escala tipo Likert, estructurada en 48 ítems. Esta escala mide la capacidad percibida en distintas competencias y destrezas emocionales denominadas “Inteligencia Emocional Percibida” y de esta manera diferenciarla de las medidas de ejecución (Salovey et al., 2001, 2002). El TMMS-48 instrumento mide tres elementos claves de la inteligencia emocional intrapersonal, atención, la claridad, reparación y regulación emocional (Mayer & Salovey, 1993; Salovey et al., 1995; Salovey & Mayer, 1997).

El TMMS-24: “Trat-Meta Mood Scale-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004)

El TMMS-24 fue trabajado por el grupo de investigación dirigido por Pablo Fernández-Berrocal, quienes realizaron la adaptación en castellano de la versión original del TMMS-48 de Mayer y Salovey (1995). Este cuestionario está integrado por 24 ítems, tiene una escala tipo Likert, tiene propiedades psicométricas análogas a la escala original (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b). El TMMS-24 es en la actualidad una de las escalas más utilizadas en los estudios desarrollados de la inteligencia emocional que se han desarrollado en el ámbito educativo (Barrientos-Fernández et al., 2020; Extremera et al., 2020). Está estructurada por tres factores integrados por ocho ítems cada uno, percepción, comprensión y regulación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004). Este instrumento es el que se ha utilizado en nuestro estudio para medir la inteligencia emocional y lo describimos con mayor detenimiento en el apartado de metodología.

SREIT “Sel-Rated Emotional Intelligence Test” (Schutte et al., 1998)

Este autoinforme está basado en el modelo original de Salovey y Mayer (1990). La construcción de este instrumento estuvo liderada por Scutte y un grupo de colaboradores, quienes denominaron a la escala como “Schutte Self Report” (SSRI). Está estructurada por aspectos tanto intra como interpersonales y por 33 ítems que ofrecen una única puntuación de inteligencia emocional. Esta escala posee evidencias de fiabilidad y validez discriminativa, tiene un carácter distintivo de otras variables de personalidad y con capacidad predictiva (Ciarrochi et al., 2001; Goldenberg et al., 2006).

EQ-i o Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997)

El Inventario de Cociente Intelectual EQ-i es una medida de inteligencia emocional de rasgo, ha sido muy utilizada por la comunidad científica (Pérez-González & Sánchez-Ruiz, 2014). El Inventario de Cociente Intelectual EQ-i está compuesto por cinco dimensiones superiores: interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general. Esta evaluación está formada por 133 ítems en una escala tipo Likert con cinco opciones. La fiabilidad interna del cuestionario EQ-i oscila entre 0.77 y 0.91, lo que demuestra su consistencia y validez como medida de la inteligencia emocional. Entre las críticas que ha recibido este inventario están que su fundamentación teórica no es clara ya que en principio era un inventario que medía el

bienestar subjetivo y posteriormente pasó a ser un cuestionario de evaluación de la inteligencia emocional. Este inventario está configurado por 133 ítems con cinco factores de orden superior: intrapersonal, interpersonal, adaptación, manejo del estrés y estado de ánimo general. Este inventario representa el dominio muestral de la inteligencia emocional rasgo mejor que otros inventarios.

Emotional Competence Inventory, ECI (Boyatzis & Goleman, 1999)

El Emotional Competence Inventory está integrado por 21 componentes que se han agrupado en cuatro factores: Autoconocimiento, autogestión, conciencia social y habilidades sociales, está compuesto por 110 ítems. ECI es un instrumento aplicable en el ámbito de trabajo y empresarial. Tiene dos formas para ser aplicado, en autoinforme para que los participantes estimen su propio nivel de desempeño, y también se puede aplicar mediante un evaluador externo, es decir, mediante la metodología 360°. CEI consta de una escala tipo Likert de seis puntos. La fiabilidad de la escala varía entre 0.61 y 0.86 valores del autoinforme, y 0.74 y 0.94 en el evaluador externo (Boyatzis et al., 2000).

Trait Emotional Intelligence Questionnaire TEIQue (Petrides & Furnham, 2003)

El Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) es un instrumento de medición diseñado para evaluar la inteligencia emocional de un individuo. Una de las características más importantes del TEIQue es que se enfoca en medir los rasgos emocionales de una persona, en lugar de su estado emocional temporal. El cuestionario mide cuatro áreas principales: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional y manejo de las emociones en otros. Además, el TEIQue es un instrumento altamente confiable y válido que ha sido utilizado en numerosos estudios empíricos en todo el mundo, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para investigadores y profesionales en el campo de la psicología y la educación. La consistencia interna de este instrumento oscila entre 0.86 y 0.94 según lo exponen algunos estudios (Freudenthaler et al., 2008; Petrides & Stough, 2009).

Instrumentos de Habilidad o Medidas de Ejecución

Las medidas de ejecución son el método considerado en la actualidad como el más fiable y con mayor validez para medir la inteligencia emocional (Extremera & Fernández-Berrocal,

2015). Mayer y Salovey (1997) sostienen que la medición exacta de los niveles de la inteligencia emocional se pueden llevar a cabo a través de las medidas objetivas que miden las destrezas y habilidades de las personas, de la misma forma en que se ha evaluado el cociente intelectual (Mayer et al., 2001). Las medidas de ejecución o pruebas de habilidades pretenden evitar las desvirtuaciones de respuestas dadas por las personas en situaciones donde una imagen positiva es más deseable que otra, también pretende disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos (Sánchez-Núñez et al., 2008). Estos instrumentos contienen una serie de tareas emocionales, consideradas novedosas tanto por su procedimiento como por el formato (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b; González-Robles et al., 2011; Mayer et al., 1999).

Se debe tener en cuenta que las medidas de habilidad evalúan ante todo aspectos de afrontamiento emocional de tipo reactivo. Están centradas en las habilidades y estrategias de resolución de conflictos interpersonales, mientras que las medidas de autoinforme se centran en procesos de tipo proactivo, es decir, estrategias emocionales u acciones que se llevan a cabo para evitar la aparición de situaciones negativas o experimentar nuevos eventos positivos (Sánchez-Núñez et al., 2008). Entre las ventajas que se exponen de las medidas de habilidades se destaca que: estas medidas evalúan objetivamente las emociones, desconfían menos de la percepción de los sujetos sobre sus habilidades emocionales, proporcionan información sobre el rendimiento del individuo en un aspecto concreto, aparentemente proporcionan mayor validez de los datos, suministran una medida de niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales, no supone solapamiento con variables de personalidad, aunque sí con la inteligencia verbal (Brackett et al., 2006).

Entre las desventajas que destacan algunos autores de las medidas de habilidad o de ejecución están: son más extensas que los otros tipos de medidas e implican mayor número de tareas, tienen instrucciones complejas para su implementación, requieren una detallada explicación para realizarlas. Los ítems están formulados con cierta dificultad verbal, se pueden obtener sesgos por el cansancio que provoca el tiempo de cumplimentación en el individuo. Difícilmente evalúan las vivencias internas y los procesos de percepción emocional. Las pruebas son contextuales, requieren la adaptación de las mismas al medio (Brackett & Salovey, 2006; Sánchez-Núñez et al., 2008; Zeidner et al., 2004). Demandan una mayor inversión de recursos debido a que son

instrumentos estandarizados laboriosos que se implementan la mayoría de las ocasiones de manera individual y se presentan en formato impreso, se utilizan fotografías y rostros faciales a color, lo que hace que resulte más costosa su implementación en muestras amplias, y una vez cumplimentados debe enviarse la plantilla de resultados a la editorial del test para posteriormente contar las puntuaciones baremadas de dichos sujetos. Características que hacen desistir a los investigadores por utilizar este método aun cuando el planteamiento teórico de partida lo requiere (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Entre las críticas que han recibido las medidas de habilidad o de ejecución está que miden más bien el conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la capacidad o habilidad para poner en práctica estas estrategias en la vida real (Lopes et al., 2006). En los métodos de corrección de los resultados (consenso o criterio de experto) han recibido críticas, debido a que , el consenso podría representar una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente y además la muestra total de expertos utilizada, en mucho de los casos, se considera que no ha sido representativa (Bowman et al., 2002).

Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) (Mayer et al., 1999)

El MEIS está estructurado por 402 ítems, constituidos por 12 tareas divididas en las cuatro áreas en las que se basa el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990). La consistencia interna que posee esta escala es de .81 y .96 con un coeficiente general de .96 (Mayer et al., 1999). Esta escala ha demostrado su utilidad y capacidad de predicción en criterios de la vida (Ciarrochi et al., 2000; Trinidad et al., 2004; Trinidad & Johnson, 2002). Algunos autores destacan que este instrumento presenta ciertas incongruencias en los resultados obtenidos debido a que requiere más de una hora para ser completado (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009; González-Robles et al., 2011). Los autores de este instrumento construyeron una nueva medida de habilidades para solventar las deficiencias del instrumento actual.

MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 1999, 2001; Mayer et al., 2000)

Este instrumento está basado y fundamentado en el modelo de habilidades (Salovey & Mayer, 1990). Existen dos versiones el “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence” Test

V.1.1 (Mayer et al., 1999) y la versión reducida “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence” Test V.2.0 (Mayer et al., 2001), de esta última existe la adaptación al castellano realizada por Extremera y Fernández Berrocal (2002). El MSCEIT evalúa el modelo de cuatro factores de la inteligencia emocional, es decir, percepción, uso, comprensión y regulación emocional como se observa en la Figura 4. El MSCEIT está integrado por 141 ítems y ocho tareas correspondientes a dos para cada factor. Mayer et al. (2001) sostienen que las habilidades medidas por este instrumento se ajustan a los criterios clásicos de la inteligencia emocional, debido a que presenta una estructura factorial congruente con el propio modelo teórico. Estos autores destacan que los cuatro factores muestran una varianza única, pero que se relacionan significativamente con otras habilidades mentales como la inteligencia verbal (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Esta inteligencia es evolutiva, se desarrolla con la edad y la experiencia y las habilidades son objetivo de medida a modo objetivo

Figura 2. Ejemplos de ítems del MSCEIT.

<p style="text-align: center;">MSCEIT Percepción emocional</p>  <p>Instrucciones: ¿En qué medida este rostro refleja las siguientes emociones?</p> <p>1. Nada de Felicidad <input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> Felicidad Extrema</p> <p>2. Nada de Miedo <input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/> <input type="text" value="5"/> Miedo Extremo</p>	<p style="text-align: center;">MSCEIT Manejo emocional</p> <p>Luisa acaba de venir de sus vacaciones. Se siente relajada, animada y llena de energía. ¿En qué medida cada una de las siguientes acciones ayudarían a Luisa a mantener esas emociones?</p> <p>Acción 1: Luisa empezó a hacer una lista de las cosas que tenía que hacer 1. Muy ineficaz 2. Algo ineficaz 3. Neutral 4. Algo eficaz 5. Muy eficaz</p> <p>Acción 2: Empezó a pensar sobre a dónde iría en sus próximas vacaciones 1. Muy ineficaz 2. Algo ineficaz 3. Neutral 4. Algo eficaz 5. Muy eficaz</p> <p>Acción 3: Luisa decidió que lo mejor era ignorar esos sentimientos 1. Muy ineficaz 2. Algo ineficaz 3. Neutral 4. Algo eficaz 5. Muy eficaz</p> <p>Acción 4: Llamó a una amiga para contarle lo bien que se lo había pasado durante sus vacaciones 1. Muy ineficaz 2. Algo ineficaz 3. Neutral 4. Algo eficaz 5. Muy eficaz</p>																								
<p style="text-align: center;">MSCEIT Asimilación emocional</p> <p>¿Qué estado de ánimo sería más útil sentir cuando estas resolviendo un problema complicado, como, por ejemplo, un ejercicio de matemática?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Nada útil</th> <th></th> <th></th> <th></th> <th style="text-align: center;">Útil</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Tensión</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td>b) Tristeza</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td>c) Alegría</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </tbody> </table>		Nada útil				Útil	a) Tensión	1	2	3	4	5	b) Tristeza	1	2	3	4	5	c) Alegría	1	2	3	4	5	<p style="text-align: center;">MSCEIT Comprensión emocional</p> <p>Juan está nervioso y se siente aún más estresado cuando piensa en todas las tareas que le faltan aún por hacer. Cuando su jefe le trae más trabajo para realizar esa misma semana, en esos momentos Juan se siente _____</p> <p>a) Saturado b) Deprimido c) Avergonzado d) Activado</p>
	Nada útil				Útil																				
a) Tensión	1	2	3	4	5																				
b) Tristeza	1	2	3	4	5																				
c) Alegría	1	2	3	4	5																				

Nota. Información extraída de Fernández-Berrocal y Extremera (2005).

Los criterios de esta evaluación se obtienen mediante dos criterios, el de expertos y consenso, implicando el grado de acuerdo de la respuesta de los evaluados con la opinión de los

expertos de los veintiún expertos e investigadores en el campo emocional que han indicado lo que ellos creen que son las respuestas correctas (Reyes et al., 2012). Mientras que el criterio de consenso se refiere al acuerdo de las respuestas de los evaluados con la respuesta de una muestra amplia y heterogénea de más de cinco mil individuos de diferentes partes del mundo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015). La fiabilidad obtenida en un estudio realizado con 2000 sujetos fue de 0.93 y 0.9 para las puntuaciones por consenso y experto respectivamente (Mayer et al., 2002). Sánchez-Núñez et al. (2008) hacen algunas críticas sobre el instrumento, manifiestan que por la capacidad de comprensión que requiere y por la inteligencia verbal o nivel educativo, únicamente se puede emplear con individuos mayores de 17 años (Goldenberg et al., 2006; Zeidner et al., 2005).

TIEFBA: Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (Fernández-Berrocal et al., 2015) y TIEFBI: Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (Fernández-Berrocal et al., 2015)

Fernández-Berrocal et al. (2015) y su grupo de investigadores construyeron el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes TIEFBA y el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia TIEFBI (Fernández-Berrocal et al., 2015). Estos dos instrumentos están fundamentados en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). Es decir, que están centrados en las habilidades cognitivas para usar la información que proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo. Estas pruebas de evaluación TIEFBA y TIEFBI consideran a la inteligencia emocional como una inteligencia unitaria, que permite percibir, utilizar, comprender y regular las emociones. Los autores de este instrumento también consideran que la inteligencia emocional es susceptible de ser medida y entrenada como se ha demostrado hasta el momento en un sinnúmero de investigaciones (Brackett et al., 2011; Ruiz-Aranda et al., 2012, 2013).

Instrumentos Centrados en Observadores Externos

Estos instrumentos de evaluación emocional, también conocidos como medidas heteroinformadas, se basan en la percepción de observadores externos y se consideran una fuente valiosa de información. Son rellenados por compañeros o personas cercanas al individuo que se está evaluando. La implementación de estos cuestionarios parte de la premisa de que, dado que la

inteligencia emocional implica la capacidad de una persona para manejar, comprender y regular sus emociones, se puede obtener una percepción valiosa al preguntar a las personas más cercanas a la persona evaluada acerca de cómo perciben al individuo en su día a día, cómo interactúa con los demás y cómo maneja los conflictos. Estos instrumentos permiten identificar el nivel de habilidad emocional percibido por los demás, y son una herramienta útil para el desarrollo emocional y el autoconocimiento (Vallés, 2000).

Entre las ventajas de los instrumentos centrados en observadores externos se pueden mencionar: su método de implementación es más ecológico y brinda un impacto emocional sobre el individuo evaluado, proporciona información valiosa sobre las habilidades emocionales percibidas por los demás, que tienden a influir en las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. Además, este enfoque es considerado complementario tanto para los inventarios autoinformados como para las medidas de habilidades emocionales, y aporta información adicional para prevenir posibles sesgos de discapacidad social. La información obtenida a través de este enfoque es altamente relevante para evaluar la percepción socioemocional que tienen las personas sobre el individuo evaluado, así como sus destrezas relacionadas con las capacidades interpersonales, la impulsividad, la falta de control y el manejo emocional ante situaciones de conflicto social (Boyatzis et al., 2000).

Además, existen desventajas que incluyen la posibilidad de sesgos en la percepción y evaluación por parte del observador (prejuicios, preferencias personales o falta de objetividad). También es posible que el evaluado se sienta incómodo con la evaluación realizada por un observador externo, lo que puede afectar su desempeño y su percepción sobre sí mismo. Es importante tener en cuenta que la percepción de los demás sobre una persona no siempre refleja su verdadera habilidad emocional, ya que puede estar influenciada por factores como la relación con el observador, las circunstancias en las que se encuentra o su propio estado emocional en el momento de la evaluación. En resumen, aunque los instrumentos centrados en observadores externos pueden brindar información valiosa sobre la percepción emocional de una persona por parte de los demás, es importante tener en cuenta sus limitaciones y utilizarlos como complemento a otras medidas más objetivas (Fernández-Berrocal et al., 2015).

Cuestionario de Emotional Competence Inventory (ECI) de (Boyatzis & Goleman, 1999).

Para mayor claridad, se debe mencionar que el instrumento objeto de análisis puede ser aplicado en dos formatos distintos: el primero es a través de un autoinforme (como se ha expuesto en el apartado anterior) y el segundo mediante la metodología 360°, en la cual la evaluación es realizada por un evaluador externo. Es importante destacar que ambos formatos tienen sus particularidades y ventajas en función de la finalidad y objetivos específicos de la evaluación, por lo que es importante elegir el formato más adecuado en cada caso particular.

Justificación del Modelo de Mayer y Salovey en la Implementación del Presente Trabajo de Investigación

El modelo de habilidades es una elección más adecuada para el diseño de un programa de educación emocional que el modelo de rasgos, ya que este último se centra en las características permanentes y difíciles de modificar de una persona (Bar-On, 2006; Goleman, 2010b; Petrides, 2009), mientras que el primero se centra en las competencias y habilidades que pueden ser adquiridas y mejoradas (Brackett et al., 2011; Fernández-Berrocal et al., 2015; Mayer & Salovey, 2014). Al utilizar el modelo de habilidades, se puede enfatizar la idea de que las emociones pueden ser manejadas y reguladas a través del aprendizaje y la práctica, lo que puede fomentar una perspectiva más positiva y empoderadora para las personas en su desarrollo emocional (Bisquerra, 2016b; Saarni, 2000; Schoeps et al., 2020). Por otro lado, el modelo de rasgos puede ser percibido como limitante y no incluyente, ya que sugiere que algunas personas están predestinadas a tener una determinada disposición emocional y no tienen la capacidad de mejorar (García, 2022). El modelo de habilidades es una opción más efectiva para el diseño de un programa de educación emocional ya que se enfoca en el potencial de crecimiento y mejora emocional (Extremera et al., 2020; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Mayer et al., 2008).

El modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) es considerado por la comunidad científica como la propuesta más popular, sencilla, coherente y con mayor rigor científico que se puede utilizar para explicar y medir la inteligencia emocional (Extremera et al., 2020; Frago, 2018; García-Domingo, 2021; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Variedad de autores atribuyen que el modelo de habilidades está debidamente fundamentado, lo que le permite evaluar

la inteligencia emocional utilizando diferentes procedimientos con un enfoque sólido y estable (Cabello et al., 2010; Campayo-Julve & Sánchez-Gómez, 2020; Fernández-Berrocal et al., 2004; Soriano et al., 2019). Entre las características que nos motivaron a considerar el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) para fundamentar el diseño, la implementación y la evaluación del programa de educación emocional destacamos las siguientes:

- Este modelo concibe a la inteligencia emocional como habilidades que se desarrollan en función a las capacidades comunes del individuo. Este conjunto de habilidades que pueden ser modificadas mediante su entrenamiento, lo hace diferente a los modelos de rasgos de personalidad cuyas características son más estables y duraderas a lo largo de la vida (Fernández-Berrocal et al., 2004; Mayer & Salovey, 1997).
- Al ser concebida la inteligencia emocional como habilidad mental en el modelo de Mayer y Salovey resulta el más idóneo para la fundamentación teórica de programas de intervención en educación emocional (Clarke & Howell, 2010; Kotsou et al., 2011; Nelis et al., 2011).
- El modelo de habilidades se centra en el reconocimiento de los estados emocionales de uno mismo y de los demás, en la regulación emocional, y la utilización de las emociones para la resolución de conflictos (Gaeta & López, 2013; Garrido & Gaeta, 2016).
- Desde el modelo de habilidades las emociones no están sujetas a juicios valorativos, debido a que no se clasifican en sí mismas como positivas o negativas, sino más bien las emociones se abordan desde el punto de vista adaptativo y sobre todo se enfatiza el carácter funcionalista de las mismas (Mayer et al., 2008).
- El modelo de habilidades sostiene científicamente la validez y utilidad de la inteligencia emocional, como una inteligencia genuina que gestiona de manera adecuada la información emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006b; Mayer et al., 2008; Mayer et al., 2007; Mayer & Salovey, 2014; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007; Salovey et al., 1995, 2001).
- El modelo de habilidades contempla métodos e instrumentos de evaluación que han sido contrastados en diferentes investigaciones en los que se destaca la eficacia y la efectividad de los mismos (Angulo-Ricón & Albarracín, 2018; Calero, 2013;

Fernández-Berrocal et al., 2004; Gavín-Chocano & Molero, 2020; Lasa et al., 2010; Merchán et al., 2014; Rincón & Rodríguez, 2018).

- Existen un sinnúmero de investigaciones que destacan la influencia de la inteligencia emocional en diferentes variables, como por ejemplo variables sociodemográficas y laborales (Llorent et al., 2020; Suárez & Martín, 2019) en la salud mental y física (Barona, 2003; Brackett et al., 2004; Castañeda et al., 2017; Extremera et al., 2006; Ilaja & Reyes, 2016; Martins et al., 2010; Monereo et al., 2009; Puertas et al., 2020; Rodríguez et al., 2021), en la satisfacción con la vida (Arteaga-Cedeño et al., 2022a; Cazalla-Luna & Molero, 2018).

Las características expuestas de este modelo por los diferentes autores nos motivaron a determinar que el modelo de habilidades se constituía como el más idóneo, cohesivo y exhaustivo para fundamentar el diseño, la implementación y la evaluación del programa en educación emocional en el que centramos el presente estudio. Este modelo cuenta con variedad de fuentes y referencias que nos permiten consolidar los resultados y aportes significativos al concepto de inteligencia emocional (Ciarrochi et al., 2000; Extremera et al., 2020; Mayer et al., 2008; Mayer et al., 2000; Roberts et al., 2010; Schoeps et al., 2020). Consideramos que estas son razones suficientes para centrar nuestro estudio en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997).

CAPÍTULO 2
EDUCACIÓN EMOCIONAL

Capítulo 2. Educación Emocional

La Educación Emocional

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que debe estar presente en el individuo a lo largo de toda la vida, desde los diferentes contextos en donde el individuo se relaciona y se desenvuelve (Bisquerra, 2016; Martín et al., 2017). La educación emocional es una manera de prevención primaria inespecífica, en donde se desarrollan habilidades y competencias que pueden aplicarse en diversas situaciones (personales, sociales, familiares, laborales, etc.) (Torrijos et al., 2018). La educación emocional busca minimizar la vulnerabilidad de la persona o determinadas disfunciones y/o prevenir su ocurrencia. En otras palabras, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas (Bisquerra, 2006; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

La educación emocional pone especial énfasis en las emociones subyacentes tras los diversos procesos de educación, es decir, lo que ocurre por dentro del individuo y que condiciona su comportamiento a diferencia de la educación que es desde afuera y que se centra en el desarrollo cognitivo y los fenómenos externos (Bisquerra, 2016b). Un número significativo de investigaciones sostienen que la manera más propicia de desarrollar la inteligencia emocional es a través de la educación emocional (Bisquerra, 2012; Fernández-Berrocal, 2018; García, 2017; Mayer & Salovey, 2014; Schoeps et al., 2020). La educación emocional proporciona recursos y estrategias para hacer frente a las situaciones que resultan inevitables durante la interacción con los demás y en los diferentes contextos (Rueda & Filella, 2016). La educación emocional es un proceso educativo que requiere ser planificado y desarrollado a través de programas de formación que se centren en desarrollar la inteligencia emocional a corto, medio y largo plazo, de tal manera que potencie el desarrollo integral del individuo para incrementar su bienestar personal y social (Pérez-González, 2008). En consecuencia la educación formal vendría a ser considerada como el ámbito central de aplicación de la educación emocional (García, 2017).

Ante la notoria presión que está recibiendo el mundo emocional de alumnos y profesores, en la actualidad el propio sistema educativo propone la educación emocional como una estrategia que debe ser implementada para lograr el bienestar general de los diferentes agentes del sistema educativo (Llorent et al., 2020; Schoeps et al., 2020). De la misma manera, organismos

internacionales y una amplia variedad de autores han propuesto la incorporación de la educación emocional en el currículo de los diferentes niveles de formación (Granero et al., 2021; Llorent et al., 2020; Porras et al., 2020). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019) insertó las habilidades socioemocionales en la evaluación de competencias por ser la base del bienestar psicológico-social y del éxito académico de los estudiantes. La UNESCO (2020) expone que la educación emocional debe ser trabajada como cualquier otra materia escolar. Sin embargo, hasta el momento la educación emocional en los centros educativos se ha abordado escasa y voluntariamente de manera transversal (Ambrona et al., 2022; Bisquerra, 2016).

La educación emocional y la inteligencia emocional tienden a seguirse considerando en los centros educativos como un lujo eminentemente innecesario y también como una pérdida de tiempo que puede dificultar los objetivos académicos clásicos centrados exclusivamente en los aspectos cognitivos (Bisquerra, 2016; Fernández-Berrocal, 2018). Ante tal ineficiencia respecto a la formación sistemática en educación emocional, el profesorado debe ser concienciado sobre el papel que desempeña para la implementación de la educación emocional en el aula, ya que sus creencias están orientadas a centrarse en el desarrollo de la planificación curricular (Bisquerra & López-Cassá, 2020).

El Papel del Profesorado en la Educación Emocional

En la actualidad el profesorado no sólo debe atender a las necesidades académicas de sus alumnos, sino también a las necesidades que este manifieste tener a nivel personal, emocional y social (Álvarez et al., 2000; Bisquerra, 2020; Torrijos et al., 2018). Cada vez se hace mayor énfasis de que el profesorado oriente desde su labor profesional el aprendizaje de sus estudiantes para que estos sean capaces de hacer frente a los desafíos cada vez más complejos que se imponen en la sociedad actual (Torres, 2018). El profesorado debe desarrollar en sus alumnos habilidades consideradas herramientas indispensables (comprensión, trabajo en equipo, reflexión, compromiso, empatía, motivación, comunicación asertiva, habilidades intrapersonales e interpersonales, entre otras) para crear ambientes de aprendizajes significativos, positivos, enriquecedores y sobre todo integrales (Anderson, 2004; Cejudo et al., 2016; Hitt & Tucker, 2016; Rodríguez-Saltos et al., 2020; Stronge et al., 2007; Torres, 2018).

Por el importante papel que tiene el desarrollo de habilidades y competencias emocionales en los alumnos, en los últimos años se han implementado gran variedad de programas centrados en la educación emocional con el objetivo principal repercutir de manera positiva en los diferentes aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje (Domínguez & Nieto, 2022). Varias investigaciones centradas en educación emocional destacan que los resultados en este tipo de formación cuando es brindada por el propio profesorado los resultados son más significativos y permiten una constante retroalimentación de dichas habilidades en el aula (Barrientos-Fernández et al., 2020; Bisquerra et al., 2015; Calderón et al., 2014). Pero también se hace énfasis en que las habilidades de inteligencia emocional desarrolladas por el profesorado cumplen un papel determinante para la exitosa implementación de dichos programas (Jennings & Greenberg, 2009).

El profesorado es el agente más importante en el aula, debido a que actúa como líder de la clase. Resulta fundamental que el profesorado sea capaz de conocer, identificar y comprender a sus estudiantes, ya que la persona esencial debe enseñarles a desarrollar destrezas para adaptarse al contexto y resolver las diferentes dificultades que se le puedan presentar en la vida (Vallés, 2005). El proceso de enseñanza y aprendizaje implica un trabajo permanente no sólo en aspectos cognitivos, sino también, en la interacción social, por ello se destaca que el profesorado debe mostrar gran esfuerzo por regular sus emociones, así como también la de sus estudiantes (Joshith, 2012). En este sentido el papel que juega la inteligencia emocional del profesorado, y las habilidades que haya desarrollado para gestionar las emociones dentro del aula repercuten de manera positiva en los diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Domínguez & Nieto, 2022).

Que el profesorado implemente la educación emocional en el aula, conlleva a mejorar la convivencia, la salud mental, el bienestar no solo de los estudiantes, sino también del propio docente (Bisquerra et al., 2015; Schoeps et al., 2020). Si los niveles de inteligencia emocional del profesorado son bajos, resulta muy probable que surjan mayor número de conflictos en el clima del aula e incidentes que el propio profesorado no logre gestionar (Del-Río et al., 2015). Ante el destacable papel que cumple el profesorado en la educación emocional para el desarrollo y fortalecimiento de su propia inteligencia emocional y la trascendencia en su alumnado, destacamos que la formación en inteligencia emocional debe ser considerada como uno de los objetivos

prioritarios de la formación inicial y sobre todo de su educación continua (Bisquerra et al., 2015; Cazalla-Luna y Molero, 2018).

Educación Emocional en el Profesorado

La profesión docente requiere mayor carga emocional a diferencia del resto de las profesiones (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Puertas et al., 2018; Schoeps et al., 2020). El profesorado está expuesto a interacciones personales intensas con estudiantes, padres de familias y compañeros de trabajo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Irwin & Cederblad, 2019; Johnson & Brubacher, 2016; Torrijos et al., 2018). El profesorado experimenta excesiva carga de trabajo y demandas laborales, cuenta con insuficiente apoyo social en el contexto educativo y debe afrontar dificultades de gestión que se le presentan a diario en el salón de clases (Alarcón, 2011; Chang, 2009; Gómez et al., 2019; Keser et al., 2019). Estos factores pueden llevar al profesorado a la insatisfacción laboral (Chang, 2013), a limitar su desempeño profesional y laboral, a reducir su bienestar personal y sobre todo a condicionar los niveles de satisfacción con la vida (Mérida-López & Extremera, 2017; Schonfeld et al., 2017).

Debido a la gran cantidad de factores estresores a los que se expone el profesorado, en la actualidad son varios los estudios que se fundamentan en la necesidad de formar al profesorado en educación emocional (Carbonero-Martín et al., 2022; Costa et al., 2021; Granero et al., 2021; Porras et al., 2020; Rodríguez-Saltos et al., 2020). Sin embargo, destacamos que son escasas las evidencias que demuestran que las formaciones hayan tenido como principal interés la promoción de competencias emocionales o el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado (Barrientos-Fernández et al., 2020; Dolev & Leshem, 2016; Mérida-López & Extremera, 2017). La mayor parte de las formaciones corresponden a programas de educación emocional que buscan orientar la práctica docente en el ámbito de la inteligencia emocional, ofrecen recursos y herramientas para su implementación en el aula, en la mayoría de estas formaciones se da por hecho que el profesorado ya cuenta con habilidades y competencias socioemocionales para impartir esta formación (Torrijos et al., 2018).

En una variedad de investigaciones se destaca que el profesorado en su gran mayoría no tiene ni la formación, ni los recursos requeridos para desarrollar su inteligencia emocional y mucho menos para implementarla con sus estudiantes (Bisquerra, 2020; García, 2017; Llorent et al., 2020;

López-Cassá et al., 2018). Lo que genera un gran vacío en el desempeño de su labor, debido a que la inteligencia emocional del profesorado influye en su sistema de creencias, en la planificación de su desempeño docente y en el comportamiento didáctico en el aula (Bisquerra, 2020). No sólo se trata de que el profesorado implemente la educación socioemocional durante sus clases como un requisito, sino que, el profesorado debe garantizar que sus pensamientos, sentimientos y comportamientos resultan un modelo efectivo del manejo de las competencias socioemocionales frente a sus estudiantes (Castillo-Gualda et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009; Pérez & Medrano, 2013; Pérez-Escoda et al., 2013).

El profesorado debe ser el primer destinatario de la educación emocional (Bisquerra, 2020; Cabello et al., 2010; García, 2017; Martínez-Saura et al., 2022), ya que garantiza que los resultados que se obtengan sean más efectivos para sus estudiantes, realiza constantemente el feedback que requieren las habilidades socioemocionales tanto para él como docente como para sus alumnos (Durlak et al., 2011; Extremera et al., 2019; Schonert-Reichl et al., 2017). Y también es un modelo efectivo del manejo de la inteligencia emocional frente a sus estudiantes (Castillo-Gualda et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009; Pérez-Escoda et al., 2013; Valente & Lourenço, 2020)

El desarrollo de la inteligencia emocional favorece significativamente el bienestar general de los profesionales de la educación (Barrientos-Fernández et al., 2020; Llorent et al., 2020). Los docentes que muestran mayores niveles de inteligencia emocional y de habilidades socioemocionales manifiestan menores síntomas de estrés, ansiedad y depresión (Souto-Manning & Melvin, 2022). El profesorado con altos niveles de inteligencia emocional reconoce sus limitaciones, atiende de manera efectiva las situaciones desafiantes que se le presentan a diario en su profesión (Brackett et al., 2012) y es consciente del desgaste emocional que puede experimentar durante su labor profesional (Schoeps et al., 2020). La inteligencia emocional garantiza en el profesorado la adopción de herramientas, habilidades, actitudes y conductas que estimulan pensamientos optimistas, la exploración de las emociones, la resolución de conflictos y un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje (Bisquerra, 2016a; Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022).

Es destacable que aun cuando se resalta este sinnúmero de ventajas y beneficios de la inteligencia emocional en los agentes del sistema educativo, la educación emocional dirigida al

profesorado siga siendo escasamente atendida tanto en su formación inicial como en su formación permanente (Barrientos-Fernández et al., 2020; García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021; Sauli et al., 2022; Torrijos et al., 2018). Los planes curriculares de la formación inicial del profesorado, están cada vez más orientados a una concepción tecnicista de la pedagogía, en donde los docentes en formación deben lograr ser expertos en los contenidos procedimentales de su especialidad, en la mayoría de los casos estos planes, dejan de lado de los procesos de aprendizaje, los aspectos sociales, afectivos y sobre todo emocionales (Costa et al., 2021). Los estudiantes de magisterio han demostrado un deficiente desarrollo en competencias emocionales que influyen en sus habilidades intra e interpersonales (Bueno et al., 2005). Un porcentaje significativo de los estudiantes que se están formando para docentes presentan insuficientes habilidades para desarrollar actividades en equipo y para adaptarse a cambios continuos que impone el sistema globalizado (Ramírez & Herrán, 2012).

Por la escasa atención que ha recibido el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado durante su formación inicial, resulta sustancial que se incorpore la educación emocional en los planes curriculares de la formación inicial del profesorado en donde se contemplen contenidos específicos dedicados al desarrollo de la inteligencia emocional (Costa et al., 2021; Extremera et al., 2019; Mérida-López & Extremera, 2017; Sáenz & Medina, 2021). Desde esta concepción es fundamental que se implemente la educación emocional en la formación permanente del profesorado, a través de programas de intervención considerados la mejor estrategia de orientación educativa (Cabello et al., 2010; Calderón et al., 2014; Extremera et al., 2020; Gilar-Corbi et al., 2019; Gutiérrez-de-Rozas & Molina, 2021; Torrijos et al., 2018). Implementar la educación emocional en la formación inicial y permanente del profesorado, les permitirá reconocer sus limitaciones y atender de manera efectiva los desafíos de su profesión (Blanco-Donoso et al., 2015; Brackett et al., 2012).

Lograr el desempeño exitoso del profesorado en aspectos personales, sociales y laborales, requiere del desarrollo de la inteligencia emocional que le permita tener el control de sus estados emocionales ante las situaciones que experimenta (Brackett et al., 2010; López-Zafra et al., 2013; Mayer et al., 2016; Souto-Manning & Melvin, 2022; Suárez & Martín, 2019). Está claro que educar y desarrollar la inteligencia emocional conduce a una mejora significativa en la convivencia, en la salud mental y sobre todo en el bienestar tanto de los estudiantes como de los docentes (Schoeps

et al., 2020). Los factores de la inteligencia emocional como la percepción, comprensión y regulación emocional le permiten al profesorado utilizar la información que proporcionan las propias emociones para mejorar su pensamiento en los diferentes ámbitos de socialización (López-Zafra et al., 2013; Puertas et al., 2020).

Es evidente que los grandes beneficios que propicia el desarrollo de la inteligencia emocional han permitido que en la actualidad se lleven a cabo importantes investigaciones al respecto y se fortalezca de manera determinante el proceso de aprendizaje, que no depende únicamente de aspectos cognitivos, sino también, psicológicos y socioemocionales (Ahumada, 2011; Castañeda et al., 2017; Sánchez et al., 2020). La educación emocional que recibirá el profesorado debe garantizar que dicha formación resulte exitosa para los participantes. La educación emocional como se ha manifestado en todo el desarrollo de este apartado al ser un proceso de formación formal, continuo y permanente, requiere de una estructura bien fundamentada (Cabello et al., 2010), con objetivos claros y concretos (Ju et al., 2015).

Objetivos de la Educación Emocional

La educación emocional tiene como objetivo principal el desarrollar competencias emocionales básicas para la vida y mejorar el desarrollo integral del individuo en aspectos físicos, intelectuales, morales, sociales y emocionales (Bisquerra, 2016b). Además, su objetivo es desarrollar habilidades y conocimientos para comprender, expresar y regular las emociones (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Entre los objetivos específicos de la educación emocional, según Álvarez et al. (2000), Bisquerra y García (2018) se encuentran:

- Adquirir conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones en los demás.
- Nombrar correctamente las emociones.
- Regulación de las emociones.
- Aumento de la tolerancia a la frustración.
- Prevención de los efectos negativos de las emociones negativas.
- Generación de emociones positivas.
- Automotivación.

- Adopción de una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Para lograr una implementación efectiva de la educación emocional en el profesorado, es esencial que los objetivos de la misma estén alineados con las características, necesidades, intereses y potencialidades de los participantes (Carbonero-Martín et al., 2022; García, 2017; Torrijos et al., 2018). De esta forma, se garantiza que el profesorado sea capaz de aplicar la educación emocional en sus clases de manera eficaz, incluso si el programa y/o formación está dirigido a ellos (Gordillo & Sánchez, 2015).

Contenidos a Considerar para la Implementación de la Educación Emocional

Los contenidos de la educación emocional deben estar diseñados para fomentar la percepción, comprensión y regulación de las emociones del profesorado y a su vez del grupo de sus estudiantes (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Es fundamental que los contenidos de la formación estén seleccionados de acuerdo a las necesidades y características del profesorado, para que puedan ser aplicados efectivamente en el aula (Barrientos-Fernández et al., 2020). Es importante que los profesores comprendan el "qué", "cómo" y "para qué" de la implementación de la educación emocional en sus vidas y en las de sus estudiantes (Pacheco et al., 2016). De esta manera, podrán abordar los contenidos requeridos con estrategias prácticas que les permitan desarrollar los factores que integran el modelo de inteligencia emocional que hayan elegido (Mérida-López et al., 2020).

Según Bisquerra y García (2018) los contenidos que deben abordarse durante la formación en educación emocional incluyen: el concepto de emoción, educación emocional, competencias emocionales e inteligencia emocional, los fenómenos afectivos, los tipos de emociones, las características de las emociones, los modelos de inteligencia emocional, la neurociencia, las inteligencias múltiples y el cerebro emocional. Los temas o contenidos de la educación emocional que estén dirigidas al profesorado deben contemplar sus características personales, las características del centro (estructura y funcionamiento), las líneas de actuación, los roles y funciones que desempeñan los agentes implicados, la organización del apoyo técnico dentro y fuera del programa (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

Que el programa reciba el nivel de importancia y por ende se convierta en una prioridad para el centro, dependerá de la manera llamativa en que se organicen y presenten los contenidos que lo integran y por ende estos resulten significativos para el profesorado y los directivos (Mérida-López et al., 2020). A la hora de seleccionar los contenidos de un programa de educación emocional, se deben tener en cuenta aspectos como la formación previa de los destinatarios, la aplicabilidad para todo el grupo, la promoción de procesos de reflexión sobre las emociones propias y ajenas, y el enfoque en el desarrollo de la inteligencia emocional (Agulló et al., 2010). Al considerar de manera organizada el desarrollo de la educación emocional y realizar un análisis inicial de las características del profesorado que participará en ella, se estimulará al profesorado a desarrollar habilidades y competencias adicionales que le ayudarán a fortalecer su desarrollo personal, laboral y social (Almost et al., 2016; Castañeda et al., 2017; Gallardo et al., 2021; Luque-Reca et al., 2022; Valdivieso et al., 2013; Valenzuela et al., 2022) .

Competencias Autopercebidas del Profesorado de Enseñanza No Universitaria y la Inteligencia Emocional

Las competencias autopercebidas son esenciales para el desenvolvimiento del docente ante los desafíos cotidianos que se presentan en su labor (Almost et al., 2016; Goleman, 2011; Molero et al., 2010). De hecho, la inteligencia emocional engloba una serie de habilidades y competencias que pueden ser mejoradas y que influyen en la capacidad del docente para adaptarse y afrontar las demandas y presiones del entorno, lo que a su vez repercute en su bienestar general y salud emocional. Por tanto, es fundamental fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado de enseñanza no universitaria, a fin de fortalecer su perfil competencial (Valdivieso et al., 2013), su satisfacción con la vida (Cazalla-Luna & Molero, 2016), su bienestar laboral (Castañeda et al., 2017) y su pensamiento positivo (Cazalla-Luna & Molero, 2018)

Competencias del Profesorado Estratégico

El término "competencias del profesorado estratégico" se refiere a un conjunto específico de habilidades y conocimientos que los docentes deben poseer para diseñar, implementar y evaluar planes y proyectos educativos, y para tomar decisiones efectivas que mejoren la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Valdivieso, 2012). Estas competencias incluyen la capacidad para analizar y evaluar las necesidades de los estudiantes y del entorno educativo, y para diseñar e

implementar planes y proyectos que satisfagan estas necesidades (Martín-Antón et al., 2012). Las competencias del profesorado estratégico incluyen factores como las competencias técnico-instruccionales, socioemocionales y comunicativas-relacionales (Valdivieso et al., 2013). Las competencias del profesorado estratégico permiten una adecuada gestión de la labor educativa, el desarrollo de competencias comunicativas y relacionales para mejorar la interacción en el aula y el desarrollo de competencias socioemocionales tanto en el docente como en sus estudiantes (Carbonero et al., 2016).

La Satisfacción Con La Vida en el Profesorado de Enseñanza No Universitaria

La satisfacción con la vida es una evaluación que realiza la persona sobre aspectos tangibles de su vida, comparando lo bueno y lo malo con un estándar que ha elegido para sí misma (Cazalla-Luna & Molero, 2018; Muñoz-Campos et al., 2018). Este componente cognitivo del bienestar se ve influenciado por diversos factores, incluyendo la inteligencia emocional del profesorado. De hecho, se ha demostrado que los docentes con altos niveles de inteligencia emocional tienden a reportar mayores niveles de satisfacción con la vida (Extremera et al., 2019). Además, ciertos aspectos personales del profesorado, como sus expectativas, intereses, gustos y preferencias, también pueden influir en su inteligencia emocional y, por ende, en su satisfacción con la vida (Rodríguez-Donaire et al., 2020). Varios estudios han destacado la relación significativa entre la satisfacción con la vida y los factores que integran la inteligencia emocional (Gilar-Corbi et al., 2019; Valente et al., 2020).

El Bienestar Laboral en el Profesorado de Enseñanza No Universitaria

El bienestar laboral es un estado psicológico positivo caracterizado por altos niveles de vigor, dedicación y absorción (Castañeda et al., 2017; Mérida-López et al., 2020). Además, se refiere a la percepción subjetiva del propio profesorado sobre su ambiente laboral y si sus valores laborales son satisfechos. Esta percepción varía según varios factores, como el apoyo de los superiores, las relaciones interpersonales con los compañeros, las condiciones laborales, la formación profesional, la perspectiva de promoción, el salario, la estabilidad laboral, la cantidad de trabajo, el desarrollo personal y la satisfacción en general (García-Álvarez et al., 2020; Muñoz, 2016).

El bienestar laboral del profesorado se relaciona con su seguridad física, mental y social en el contexto de trabajo (Cobo & López, 2011). Los altos niveles de bienestar laboral disminuyen la exposición a situaciones complejas o enfermedades laborales (Alarcón, 2011). La inteligencia emocional es un factor importante para que el profesorado alcance un alto bienestar laboral (Bisquerra, 2020). La inteligencia emocional influye en la calidad de vida, productividad, sostenibilidad y competitividad del profesorado, y contribuye a su buena salud física y mental (Castañeda et al., 2017).

Afecto Emocional del Profesorado de Enseñanza No Universitaria

La experiencia emocional de un individuo, conocida como afecto, está influenciada por varios mecanismos fisiológicos, cognitivos, comportamentales y socioculturales (Cazalla-Luna & Molero, 2018; López-Gómez et al., 2015; Watson et al., 1988). Dentro de las experiencias emocionales, se han identificado dos factores principales: el afecto positivo y el afecto negativo (Cazalla-Luna & Molero, 2018; López-Gómez et al., 2015; Watson et al., 1988). Estos dos factores no deben ser considerados como correlacionados negativamente, sino como dimensiones separadas y variables independientes (Cazalla-Luna & Molero, 2018).

El afecto positivo se asocia con emociones placenteras y se expresa a través de la motivación, la energía y el deseo de éxito (Ispas, 2012; Rubia, 2011). Las personas que experimentan altos niveles de afecto positivo tienden a sentir satisfacción, entusiasmo y confianza (Cazalla-Luna & Molero, 2018; Merino et al., 2015). Por otro lado, el afecto negativo se asocia con emociones displacenteras y puede llevar a sentimientos de malestar, miedo, frustración y fracaso (Kubsch et al., 2022). Las personas que experimentan altos niveles de afecto negativo pueden sentir desinterés, nerviosismo, tristeza y envidia (Ispas, 2012; Rubia, 2011). Cabe destacar que el afecto negativo también se considera un factor de riesgo para la salud del individuo (Fernández-Abascal, 2008).

En cuanto al profesorado, se ha demostrado que aquellos que manifiestan altos niveles de inteligencia emocional y de afecto positivo están en mejores condiciones físicas y psicológicas para atender las diferentes situaciones que demanda su profesión (Ahola et al., 2017; Brackett et al., 2010; Torres, 2020). El afecto es una experiencia emocional compleja y multidimensional que

puede influir en la forma en que el profesorado responde a las diferentes situaciones y eventos durante el desempeño de su labor.

Optimismo y Pesimismo en el Profesorado de Enseñanza No Universitaria

Ronaldson et al. (2014) exponen que el optimismo corresponde a un rasgo psicológico caracterizado por integrar un conjunto de expectativas positivas sobre los resultados que se pueden alcanzar en el futuro. El optimismo es un rasgo de personalidad, que le permite al individuo tener una tendencia a creer que le ocurrirán más hechos buenos que malos (Rondón & Angelucci, 2016). Por el contrario el pesimismo es definido como un rasgo de personalidad, cuya característica específica es que la persona tiende a tener una expectativa general negativa, es decir que, muestra una tendencia a creer que le ocurrirán más hechos malos que buenos (Hernández & Ramírez, 2009).

El profesorado con altos niveles de optimismo tiende a utilizar estrategias de afrontamiento dirigidas al problema, mientras que el pesimista emplearía estrategias de distanciamiento de la situación estresante (Cazalla-Luna & Molero, 2018). Existen estudios que sostienen resultados favorables sobre el efecto del optimismo sobre el afrontamiento conductual. El optimismo es considerado un factor determinante para afrontar con mayor éxito las diferentes situaciones estresantes a las que se exponen los profesionales de la educación (Cazalla-Luna & Molero, 2018).

Para concluir este capítulo, es importante resaltar una vez más que la inteligencia emocional, tal y como hemos mencionado previamente, es fundamental para adquirir herramientas, habilidades, actitudes y conductas que fomentan pensamientos optimistas, la exploración emocional, la resolución de conflictos y fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez-de-Rozas & Carpintero, 2021; Sagredo et al., 2021). En este sentido, consideramos que los programas de intervención centrados en la inteligencia emocional del profesorado son esenciales para que puedan gestionar y regular sus estados emocionales de manera adecuada y manifestar niveles más elevados de afecto positivo y una actitud más optimista hacia sus funciones docentes (Negrillo & Iranzo, 2009).

Numerosos autores avalan que los programas de educación emocional garantizan el bienestar general del profesorado (Bisquerra et al., 2015; Domínguez & Nieto, 2022; Extremera

& Fernández-Berrocal, 2009; Guil & Gil, 2012; Llorent et al., 2020; Schoeps et al., 2020; Suárez & Martín, 2019). Todos estos datos nos han llevado a considerar que el programa que se ha diseñado, implementado y evaluado en nuestro estudio también puede fortalecer las habilidades y competencias destacadas a lo largo de este capítulo. En consecuencia, hemos llevado a cabo un análisis del perfil competencial, la satisfacción con la vida, el bienestar laboral, el afecto positivo-negativo, el optimismo y el pesimismo del profesorado de enseñanza no universitaria.

Para el próximo capítulo, proponemos una exposición más detallada de la fundamentación teórica relacionada con el diseño, implementación y evaluación de programas de educación emocional destinados al profesorado de enseñanza no universitaria. En esta sección, se discutirán los errores más comunes que se cometen y se presentarán pautas para considerar al diseñar, implementar y evaluar dichos programas. Además, se detallarán las diferentes fases que deben seguirse para llevar a cabo estos programas de manera efectiva. Se hará especial hincapié en los beneficios que los programas de educación emocional ofrecen al profesorado, proporcionando evidencia empírica y casos de éxito.

CAPÍTULO 3

**PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL
DIRIGIDOS AL PROFESORADO DE ENSEÑANZA NO
UNIVERSITARIA**

Capítulo 3. Programas de Educación Emocional

Los Programas de Educación Emocional

Los programas de intervención representan la mejor estrategia de orientación psicopedagógica (Extremera et al., 2020; Gilar-Corbi et al., 2019; Gutiérrez-de-Rozas & Molina, 2021). Los programas de intervención están diseñados como un conjunto de actividades con un enfoque preventivo, evolutivo, educativo o remedial, y deben estar teóricamente fundamentados, planificados sistemáticamente y aplicados de manera colaborativa por profesionales expertos en el tema a abordar (Arteaga-Cedeño et al., 2019; Pérez-González, 2008). Un programa de intervención en educación emocional es un conjunto de estrategias y actividades diseñadas para mejorar la competencia emocional y el bienestar psicológico de los participantes (Cabello et al., 2010).

La educación emocional, a través de programas de intervención, contribuye a prevenir situaciones complejas y/o conflictivas que pueden afectar negativamente el bienestar individual (Brackett et al., 2012; Domínguez & Nieto, 2022; Garrido & Gaeta, 2016). El objetivo de los programas en educación emocional es desarrollar habilidades socioemocionales en el individuo para que pueda implementar estrategias que le permitan percibir, comprender y regular sus emociones a lo largo de la vida (Fragoso, 2015). La implementación de programas de educación emocional debe involucrar a todos los agentes del sistema educativo (Pacheco et al., 2019), empezando por el profesorado, que debe implementar actividades bien fundamentadas y planificadas para fortalecer el bienestar de los alumnos y de sus familias (Barrientos-Fernández et al., 2020; Bisquerra & López-Cassá, 2020).

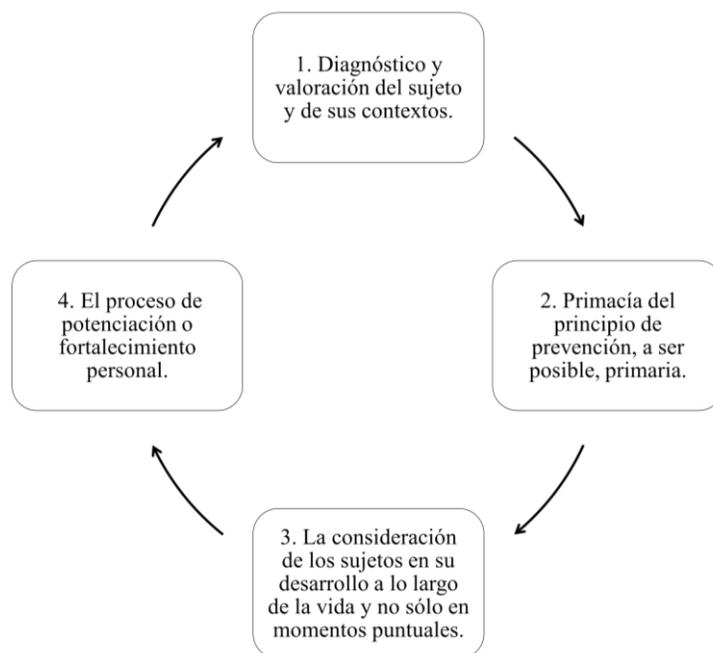
En la última década, se ha producido un crecimiento exponencial de programas centrados en la educación emocional, en diferentes formatos, dirigidos a diferentes contextos, ámbitos y áreas de formación y, sobre todo, a diferentes etapas de la vida, debido a los beneficios que aportan al bienestar general del profesorado y de los alumnos (García-Domingo, 2021; García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021; Hen & Sharabi-Nov, 2014; Llorent et al., 2020; Pérez-Escoda et al., 2012; Vesely et al., 2014). Puertas-Molero (2020) realizó un meta-análisis centrado en la aplicación de programas de inteligencia emocional en diferentes niveles educativos, y encontró que el 90% de las implementaciones producen efectos positivos en los estudiantes, mejoran sus habilidades emocionales y sociales, y desarrollan habilidades necesarias para el bienestar personal y social.

Estos resultados se corroboran con los de otros estudios (Bisquerra & López-Cassá, 2020; Cañero et al., 2019; García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021; Lopes et al., 2006; Repetto et al., 2007; Sarrionandia & Garaigordobil, 2017).

A pesar de la implementación de numerosos programas de intervención para el alumnado en diferentes niveles educativos, se han llevado a cabo pocas intervenciones dirigidas al profesorado, según varios estudios (Barrientos-Fernández et al., 2020; García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021; Sauli et al., 2022; Torrijos et al., 2018). Es llamativo que se den pocas intervenciones en educación emocional dirigidas al profesorado (Bisquerra, 2020; Martínez-Saura et al., 2022; Torrijos et al., 2018), especialmente cuando hay muchos autores que abogan por educar emocionalmente al profesorado para mejorar su bienestar personal y profesional (Cabello et al., 2010; Palomera et al., 2008; Pena & Repetto, 2008). No obstante, se siguen implementando programas para mejorar el conocimiento específico y las habilidades pedagógicas de los profesionales de la educación (Cejudo et al., 2020; García, 2017; Joshith, 2012; Palomera et al., 2008; Schoeps et al., 2020). Por ello se hace especial énfasis en diseñar programas de educación emocional para favorecer el bienestar del profesorado y posteriormente que este cuente con conocimientos adecuados para que logre implementar la educación emocional en el aula.

Es importante destacar que los programas de educación emocional enfocados en la investigación científica deben tener un plan explícito que incluya un modelo teórico de inteligencia emocional (Cabello et al., 2010; Pérez-Escoda et al., 2013), objetivos claros y concretos (Ju et al., 2015), estrategias y actividades adecuadas a las necesidades, intereses y características de los participantes, y una evaluación rigurosa antes, durante y después de la formación (Arteaga-Cedeño et al., 2022b; Cazalla-Luna & Molero, 2018; Suárez & Martín, 2019). Si estos indicadores no se cumplen, es probable que los programas tengan efectos limitados en el desarrollo de la inteligencia emocional (Murillo & Hernández, 2011). Por lo tanto, los investigadores y educadores deben considerar estos criterios para garantizar que los programas de educación emocional cumplan con los objetivos para los que se implementaron. Además, los programas de intervención deben contemplar los cuatro principios de la orientación educativa como una disciplina propia que presenta Repetto (2002), como se expone en la Figura 3, para lograr el éxito de las intervenciones.

Figura 3. Principios a considerar durante el diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención.



Nota. Se presentan los cuatro principios expuestos por Repetto (2002) que constituyen a la orientación educativa como una disciplina propia.

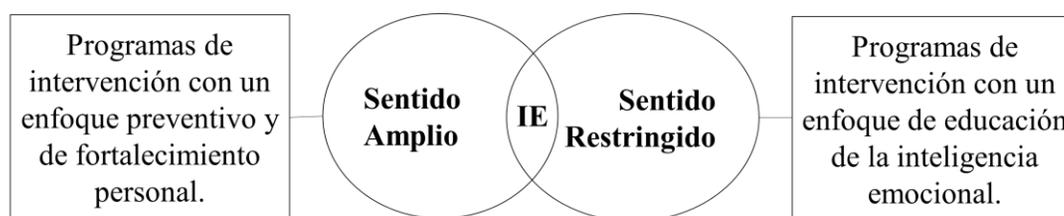
Desde nuestra perspectiva, consideramos que es fundamental que el profesional interesado en diseñar, implementar y evaluar programas de intervención en educación emocional preste atención a los cuatro principios que expone Repetto (2002). Al hacerlo, podrá tener una visión más clara del enfoque que debe tener el programa, el modelo teórico que lo puede fundamentar, los instrumentos de medida que podría implementar y, sobre todo, centrar los objetivos, los factores y las variables que serán objeto de análisis durante la implementación del programa (Pena & Repetto, 2008)..

Es importante destacar que los programas centrados en la educación emocional son considerados programas de orientación, cuyo objetivo es la prevención y el desarrollo de la inteligencia emocional (Torrijos et al., 2018). Estos programas pueden ser abordados desde un sentido amplio o restringido, tal como lo expone Pérez-González (2012) y cada enfoque tiene objetivos concretos, los cuales se expondrán en el siguiente apartado.

Programa de Educación Emocional en Sentido Amplio y Restringido

Según Pérez-González la educación emocional puede abordarse en dos sentidos: amplio (laxo) y restringido (estricto) (Figura 4). El enfoque amplio busca fomentar la educación emocional a través de programas preventivos o de fortalecimiento personal, con el objetivo de lograr una comprensión más profunda de las emociones. En cambio, el enfoque restringido se centra exclusivamente en la educación de la inteligencia emocional, con el objetivo de mejorar los niveles de esta competencia en los participantes de la formación. Este enfoque está vinculado con el constructo psicológico de la inteligencia emocional (Cejudo, 2017).

Figura 4. La Educación Emocional en sentido amplio y en sentido restringido.



Nota. Información recogida Pérez-González (2012).

En los últimos años, se ha observado un aumento constante a nivel internacional de intervenciones que buscan prevenir situaciones de riesgo que disminuyen el bienestar y promover el desarrollo de habilidades socioemocionales (Lendrum et al., 2013). Esta tendencia ha influido directamente en la creación de iniciativas para fomentar la educación emocional, especialmente en países de la Unión Europea (Diekstra & Gravesteyn, 2008). Algunos de los países que han hecho importantes contribuciones en el área socioemocional son Suecia (Kimber et al., 2008), Reino Unido (Department for Education and Skills, 2007), Portugal (Coelho et al., 2014), Inglaterra (Prieto et al., 2008), Australia (Graetz et al., 2008), Estados Unidos (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012) y España (Bisquerra & López-Cassá, 2020).

Ante la gran cantidad de investigaciones realizadas sobre las habilidades socioemocionales, algunos países han impulsado iniciativas legislativas que han permitido su sistematización y normalización en el sistema educativo (Coelho et al., 2016). Las denominaciones utilizadas a nivel internacional que ha recibido el término de educación emocional han sido diversas. Entre las

estrategias de educación emocional más estructuradas se encuentran las planteadas en Estados Unidos, denominada Social and Emotional Learning (SEL), utilizado en castellano como ASE (Aprendizaje Social y Emocional) y que han sido estructuradas por Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (Goleman & Senge, 2016). En Reino Unido se denominó Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) trabajada por el Department for Education and Skills (2007). En Canadá se ha implementado el término de “Educación para la responsabilidad” y en España se ha denominado Educación Emocional (Bisquerra & López-Cassá, 2020).

En España se ha trabajado la educación emocional en el sentido amplio lo que ha permitido la aparición de una serie de aportaciones de diferentes grupos de investigación que promueven de manera determinante la educación emocional desde una perspectiva restringida (Bisquerra, 2014). Cabello et al. (2010) exponen algunas iniciativas que se han desarrollado en España y que han generado importantes contribuciones al tema de la educación emocional, al desarrollo de habilidades emocionales y competencias socioemocionales. Estas iniciativas son impulsadas por la Fundación Marcelino Botín, Guipúzcoa, el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica, el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga y la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- La Fundación Marcelino Botín desarrolló una iniciativa denominada "Educación responsable" con el objetivo de promover una sociedad más justa, eficiente, libre y responsable, fortaleciendo el desarrollo emocional, cognitivo y social de las personas a lo largo de la vida y fomentando habilidades de autonomía, competencia, responsabilidad y solidaridad en todas las etapas de la vida) (Clouder, 2008).
- La iniciativa de Guipúzcoa busca fortalecer el proceso de innovación educativa basada en la inteligencia emocional y desarrollar políticas públicas que promuevan la educación emocional de manera obligatoria en diferentes ámbitos. Además, considera la formación en educación emocional del profesorado y directivos como una estrategia clave para fortalecer la inteligencia emocional en el sistema educativo (Muñoz & Bisquerra, 2014).
- El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universidad de Barcelona tiene como objetivo general fortalecer las investigaciones en temas de orientación psicopedagógica y, específicamente, en educación emocional.

Actualmente, ha desarrollado programas e instrumentos centrados en las competencias socio-emocionales en todas las etapas de desarrollo y agentes educativos. Su enfoque actual se centra en el desarrollo de las competencias socioemocionales del profesorado en diferentes niveles de formación (Universitat de Barcelona, 2001).

- La Universidad de Málaga creó el Laboratorio de Emociones, en el que se implementó un programa de inteligencia emocional llamado "INTEMO" diseñado para estudiantes de educación secundaria. Dentro de este laboratorio se han desarrollado una serie de investigaciones sobre la inteligencia emocional relacionándola con variables del bienestar en las diferentes etapas de desarrollo del individuo (Universidad de Málaga, 2003).
- La Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) desarrolló el Programa de Formación en competencias socioemocionales (FOSOE) y el Laboratorio de Educación Emocional (EDUEMO), dirigido por el Dr. Pérez-González. Dentro de EDUEMO se creó el Programa Vera, centrado en la Educación Primaria (Benito, 2017).

En España, los investigadores han demostrado un amplio interés en diseñar programas que promuevan la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales, con el objetivo de educar emocionalmente a los estudiantes (Bisquerra, 2016b). En los últimos años, se ha puesto mayor énfasis en la formación emocional del profesorado para mejorar su bienestar y fomentar el desarrollo integral de sus alumnos (Barrientos-Fernández et al., 2020; Fernández-Berrocal, 2018; Pérez-González et al., 2020; Schoeps et al., 2020; Vesely et al., 2014).

Aunque en los países de América Latina hay escasez de estudios sobre educación emocional y no se ha identificado ningún grupo de investigación especializado en esta área (Aguinaga & Sánchez, 2020; Valdiviezo-Loayza & Rivera-Muñoz, 2022), existen evidencias de que esta práctica se ha implementado en forma transversal en varios países de la región, incluyendo México, Colombia, Chile, Costa Rica, Perú, Argentina, Brasil, Uruguay, Honduras, República Dominicana, Bolivia y Ecuador (Arias et al., 2020). La educación emocional se ha utilizado en estos países para disminuir situaciones de riesgo y reducir la deserción escolar (UNESCO, 2020; UNICEF, 2011), aunque el profesorado que la imparte lo hace de manera intuitiva, ya que carece

de formación en esta área (Carbonero-Martín et al., 2022; Cornejo-Chávez et al., 2021; Márquez, 2021; Urbano et al., 2021).

En Ecuador, donde se llevó a cabo nuestro estudio, las actividades de educación emocional realizadas por el profesorado no han estado adecuadamente fundamentadas (Villagómez & Llanos, 2020). No obstante, se ha observado una predisposición positiva del profesorado hacia estas actividades (Carbonero-Martín et al., 2022), lo que sugiere que la educación emocional de los estudiantes ha sido abordada de manera informal y con un nivel de atención moderado (Arteaga-Cedeño et al., 2022a). Previamente a la pandemia por Covid-19, la formación en educación emocional para el profesorado era muy escasa en Ecuador. El Ministerio de Educación implementó actividades obligatorias de educación emocional durante y después de la crisis sanitaria para atender los altos niveles de estados emocionales negativos experimentados por el profesorado (Ministerio de Educación Ecuador, 2020b, 2020a, 2021b; Villafuerte et al., 2020). A través de estas actividades, el Ministerio de Educación buscó concienciar al profesorado acerca de la importancia de atender las emociones y compartir estrategias para que tanto el profesorado como los estudiantes puedan gestionar y regular sus emociones (Ministerio de Educación Ecuador, 2020a).

En Ecuador, la educación emocional no está incluida de manera específica en los currículos obligatorios, aunque existen destrezas con criterios de desempeño que los docentes deben fortalecer en sus alumnos y que se relacionan con las emociones, el afecto y los sentimientos (Arroba et al., 2022). Estas destrezas permiten que la educación emocional sea abordada de manera transversal durante las horas de tutorías (Eras-Guamán et al., 2020; Rojas et al., 2019). En el currículo de educación infantil y preparatoria, se contempla el área socioemocional como una de las más importantes para el desarrollo integral de los niños y niñas, mientras que en la educación básica y bachillerato, solo se considera como destrezas a desarrollar a lo largo de la formación, quedando a elección del profesorado si las contempla o no en sus clases (Araque-Hontangas, 2017; Sylva, 2019).

La educación emocional se ha implementado en Ecuador y a nivel internacional con la finalidad de prevenir diversas situaciones en el sistema educativo y promover el desarrollo integral de los estudiantes (Bisquerra, 2020; Schoeps et al., 2020). En los últimos años, se ha observado un

mayor interés por el diseño e implementación de programas de educación emocional centrados en diferentes áreas, especialmente en el contexto educativo, y dirigidos a estudiantes de todos los niveles educativos (Barrientos-Fernández et al., 2020; García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021; Sauli et al., 2022; Torrijos et al., 2018).

Sin embargo, en nuestro estudio nos centramos en la escasa atención que ha recibido el mundo emocional del profesorado. A pesar de que el sistema educativo insiste en la implementación de la educación emocional en el aula, todavía hay un gran número de profesores que no tienen la formación ni los recursos necesarios para desarrollar su inteligencia emocional y menos para implementarla con sus estudiantes (Bisquerra, 2016; Llorent et al., 2020; Martínez-Saura et al., 2022).

En este sentido, Ruiz-Aranda et al. (2008) destacan la importancia de que las intervenciones en educación emocional se lleven a cabo de manera sistemática y bien fundamentadas a través de la implementación de programas, una idea respaldada por otros investigadores (Barrientos-Fernández et al., 2020; Bisquerra, 2016b; Castillo et al., 2013). Estos antecedentes nos permitieron orientar nuestra investigación hacia la construcción del programa de intervención que propicie el fortalecimiento de la inteligencia emocional del profesorado para que este implemente la educación emocional de manera explícita y fundamentada en el aula de clases (Ambrona et al., 2022).

Errores, Debilidades y Limitaciones de un Programa de Educación Emocional

A la hora de estructurar un programa de educación emocional, es común cometer ciertos errores que pueden limitar la eficacia del programa y el logro de los objetivos planteados. Para que un programa sea efectivo, es fundamental considerar aspectos clave en su diseño, implementación y evaluación (Bisquerra & López-Cassá, 2020). Sin embargo, autores como Goetz et al. (2005) y Pérez-González (2008) señalan que muchos programas de educación emocional carecen de una base científica y teórica sólida, lo que exige una precaución rigurosa en todo el proceso.

La primera debilidad que se enumera es en relación al concepto de “programas de educación de la Inteligencia emocional”. Pérez-González (2008) expone que cuando los programas de intervención no están sólidamente basados en un modelo específico de Inteligencia emocional

ya sean, modelos de habilidades o de rasgos, no pueden denominarse programas de intervención para la mejora de la Inteligencia emocional. Nelis et al. (2011) argumenta que cuando un programa carece de una justificación teórica sólida hace que el investigador y/o educador no seleccione las técnicas y actividades que debe aplicar para desarrollar las habilidades que desea (Matthews et al., 2004). Otro error durante el diseño del programa es no contar con un modelo teórico debidamente fundamentado, lo que dificulta que para la evaluación se utilice un procedimiento con un enfoque sólido y estable (Campayo-Julve & Sánchez-Gómez, 2020; Soriano et al., 2019). Otro de los errores que se cometen al momento de diseñar los programas, es que se tienden a tomar fraccionadas las dimensiones que integran los modelos de inteligencia emocional (Cejudo, 2015).

Los investigadores y/o educadores suelen pasar por alto a la hora de diseñar los programas de intervención en educación emocional realizar un análisis previo de las variables personales y contextuales de los participantes, para atender de manera adecuada sus necesidades, intereses y dificultades y así contemplarlas en el momento del diseño y/o de la adaptación de los mismos (Carbonero-Martín et al., 2022). Cuando no se realiza este análisis inicial es muy posible que las intervenciones tengan desconexión entre las necesidades y los intereses personales y contextuales del profesorado y la actividad investigadora (Muñoz-Oliver et al., 2022; Rodríguez, 2015). También se hace énfasis en que los programas no están dirigidos a las diferentes etapas de desarrollo (niñez, adolescencia, adultez y vejez) y del contexto socio-cultural de los participantes (Pérez-González, 2008). El no contar con programas que fortalezcan las diferentes etapas de desarrollo y las variables contextuales del individuo se convierte en una debilidad para que estos continúen fortaleciendo las habilidades que desarrollan en los programas que participan (Vesely & Saklofske, 2018).

Entre los errores que se cometen a la hora de implementar los programas se destaca que, la organización de los participantes debe estar en consideración de su perfil sociodemográfico y profesional (Arteaga-Cedeño et al., 2022b). Como es el caso del profesorado, suelen mostrar ciertas necesidades, intereses y dificultades de acuerdo a sus características personales, por ello es necesario considerar la estrategia de segmentación de grupos para implementar los programas y que resulten significativos para el desarrollo de la inteligencia emocional (Carbonero-Martín et al., 2022). Otro error al implementar los programas es desconocer el nivel de motivación de los participantes. Palomero et al. (2008) manifiesta que la escasa motivación que existe del

profesorado por participar de estas actividades se debe a que están programadas por más de dos sesiones. Por ello es necesario que la metodología que se utilice para implementar los programas sea dinámica, interactiva y participativa (Bisquerra, 2016; Imbernon, 2007; Torrijos et al., 2018). Palomero et al. (2008) destacan que el desarrollo de la inteligencia emocional requiere de un proceso lento, por ello sostienen que resulta fundamental organizar bien los tiempos y horarios de acuerdo a la disponibilidad de los participantes.

Otro de los errores que se cometen con los programas de intervención es no contar con un plan riguroso de evaluación (Pérez-González, 2012). Cejudo (2015) expone que una de las limitaciones que existen ante el desarrollo de las iniciativas y propuestas que se buscan llevar a la práctica, radica en la escasez de planes exhaustivos que permitan la evaluación del impacto que tienen los programas y/o actividades en sus destinatarios. Como ya se ha venido exponiendo en los apartados anteriores, la evaluación es uno de los indicadores de mayor relevancia en la implementación de programas de educación emocional. Ruiz-Aranda et al. (2008) sostienen que “la mayoría de los programas de intervención carecen de un rigor científico y metodológico mínimo que incluya un diseño de evaluación pretest-intervención-postest con un grupo de control equiparable que permita la comparación de los resultados con otro tipo de programas” (p. 245).

Pérez-González (2008) destaca la debilidad centrada en la validez del programa. Manifiesta que es necesario que los programas deben pasar por una comprobación rigurosa. Este autor propone la posibilidad de calcular índices de la evaluación parcial o global del programa de intervención, ya que podrían servir para que a futuro se puedan comparar la calidad de los programas de intervención de educación emocional. Para que resulte eficaz la educación emocional se deben estructurar procedimientos de evaluación que den paso a una medición de resultados que fortalezcan los diferentes momentos del programa (Clouder, 2008). Los errores, debilidades y/o limitaciones que hemos expuesto en este apartado se resumen en la Tabla 6.

Tabla 6. Errores, debilidades y/o limitaciones que surgen durante el diseño, la implementación y evaluación de los programas de intervención.

Antecedentes	Diseño	Implementación	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • No contar con una justificación teórica sólida. • No realizar un análisis previo de las variables personales y contextuales de los participantes para diseñar y/o adaptar el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • No están sólidamente basados en un modelo específico de Inteligencia emocional • Fraccionar los modelos de inteligencia emocional para diseñar un programa. • No contar con un proceso metodológico adecuado. • Que exista desconexión entre las necesidades y los intereses personales y contextuales del profesorado y la actividad investigadora. • No considerar una metodología dinámica, interactiva y participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • No realizar una organización estratégica de los participantes del programa de acuerdo a su perfil personal y/o profesional. • No considerar la motivación de los participantes antes de la implementación. • No considerar los tiempos y horarios para la implementación de los programas. • No considerar las diferentes etapas de desarrollo del individuo para implementar los programas. • No considerar los diferentes contextos sociales para implementar los programas. • No organizar bien los tiempos y horarios de acuerdo a la disponibilidad de los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • No contar con un plan riguroso de evaluación (pretest-intervención-postest). • No comprobar la eficacia de los programas de intervención. • No supervisar y evaluar las sesiones durante su desarrollo. • No contar con un grupo control equiparable que permita la comparación de los resultados con otro tipo de programas.

Nota. Elaboración propia de la autora del estudio, basada en la información de varios autores (Campayo-Julve & Sánchez-Gómez, 2020; Cejudo, 2015; Clouder, 2008; Goetz et al., 2005; Muñoz-Oliver et al., 2022; Nelis et al., 2011; Pérez-González, 2008; Soriano et al., 2019; Torrijos et al., 2018).

Fundamentos del Modelo de Programas de Intervención en Educación Emocional

Los meta-análisis realizados hasta el momento sobre los programas de educación emocional que han sido publicados en las últimas dos décadas, han permitido que sus autores destacan varias pautas de actuación para lograr tener éxito en las intervenciones que se desarrollen en relación la inteligencia emocional (Diekstra & Gravesteyn, 2008; Durlak et al., 2011; Nelis et

al., 2009; Soriano et al., 2019). Las pautas que se presentan en el siguiente apartado han sido esgrimidas por una variedad de autores como las más importantes a considerar, las mismas que hemos organizado de acuerdo al análisis del contexto y de las detecciones de las necesidades, el diseño, la implementación y la evaluación de los programas.

Aspectos Generales para la Construcción de Programas de Educación Emocional

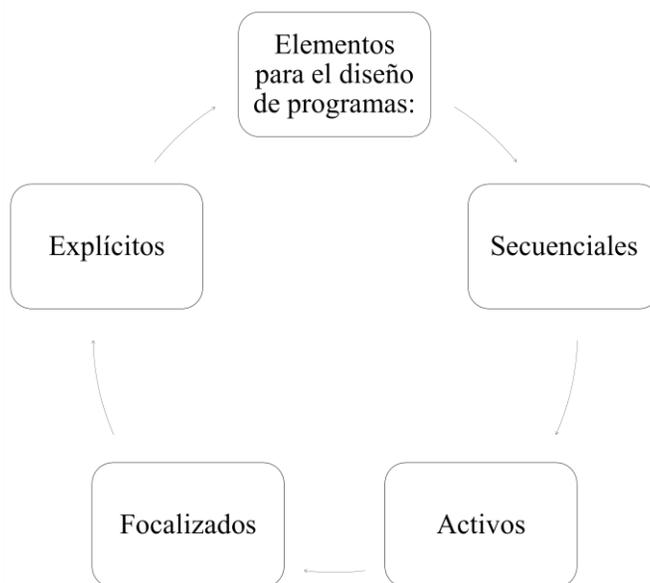
Entre las pautas más nombradas para el diseño, implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional se destaca principalmente que debe ser fundamentado en un modelo teórico sólido y estable (Bisquerra, 2016; Pérez-González & Pena, 2011; Qualter et al., 2007; Zeidner et al., 2008; Zins & Elias, 2006). Resulta fundamental que los investigadores y/o educadores interesados en el diseño de programas tengan claro qué tipo de programa desean construir y cuál es el fin de su implementación (Barrios-Tao & Peña, 2019). Se deben considerar para el diseño de un programa la metodología, las estrategias y las actividades de acuerdo al modelo teórico que se seleccione (habilidades o rasgos). Es necesario que se identifiquen los aspectos específicos que engloban las particularidades de cada tipo de modelo (Berastegui et al., 2016), así como se ha mencionado en el apartado de los modelos de inteligencia emocional.

Una de las pautas claves que destacan los miembros de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2012) para que los programas resulten efectivos, se debe contemplar una secuenciación de actividades que resulten claras y bien organizadas y que se centren en los objetivos del desarrollo de las habilidades que integran el modelo de inteligencia emocional seleccionado. El desarrollo previo de una habilidad de inteligencia emocional resulta fundamental para el desarrollo de las demás habilidades (Mayer et al., 2008). Se deben considerar dentro del diseño de las actividades los objetivos que se pretenden alcanzar con su aplicación. CASEL (2012) destaca que las actividades logran mejores resultados cuando los propios participantes son los protagonistas de su propio desarrollo. También destaca que los programas centrados en educación emocional cumplan la función de almacén global, que permitan que posteriormente se pueda trabajar atendiendo problemas concretos con programas específicos (Schonert-Reichl et al., 2017).

Otros aportes que se podrían considerar importantes para potenciar significativamente el diseño de programas de educación emocional según lo exponen Durlak et al. (2011) corresponden

a cuatro elementos que resultan imprescindibles para el diseño de programas. Estos autores las han denominado con el acrónimo SAFE (por sus siglas en inglés) elementos que se observan en la Figura 5. Para estos autores los programas deben ser secuenciados (sequenced), contemplar un conjunto de actividades bien planificadas, que permitan el desarrollo de habilidades de manera secuencial, dando paso para que las habilidades que se fortalecen sean la base para desarrollar las siguientes habilidades. Los programas deben ser activos (active), estos autores manifiestan que la metodología de aplicación de los programas debe ser activa y eminentemente práctica, permitiendo que los participantes, en este caso el profesorado, sea el protagonista de las actividades que se propongan. Los programas deben estar focalizados (focused), para estos autores los programas deben estar estructurados con objetivos claros y concretos, a los que se les deben dedicar un tiempo adecuado para alcanzarlos. Y, por último, los programas deben ser explícitos (explicit), los autores manifiestan que los programas al estar dirigidos al desarrollo específico de habilidades emocionales deben potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional.

Figura 5. Elementos para el diseño de programas de educación emocional.



Nota. Información adaptada de Durlak et al. (2011).

Otro elemento que se considera importante para que los programas de educación emocional sean eficaces es la extensión/temporalidad (es decir las horas, semanas y/o meses en los que se

implementarán) y la intensidad (número de sesiones por semana que se hayan organizado) (Fernández-Berrocal & Cabello, 2020; Gutiérrez et al., 2017; Pérez-Escoda et al., 2013; Pérez-González, 2012). Los programas revisados con corta duración y/o baja intensidad que se desarrollan en un lapso de entre ocho o diez sesiones distribuidas en dos meses de duración, tienden a mostrar resultados poco satisfactorios (Sánchez et al., 2016). Analizando los resultados de los meta-análisis antes mencionados y los programas expuestos en el apartado anterior, podríamos pensar que los programas centrados en educación emocional tienen mayores probabilidades de ser eficaces cuando tienen un tiempo aproximado de tres a seis meses, con sesiones semanales a desarrollar. Aunque estos indicadores no resultan completamente definitivos para lograr que los programas sean eficaces. Para Payton et al. (2008) y Pérez-Escoda et al. (2015) las actividades de refuerzo que se realizan post la implementación de programas permiten que los efectos se den a largo plazo de manera significativa, ideas que se contrastan en otras investigaciones (López-Cassà, 2005; López-Pérez et al., 2008; Puertas-Molero et al., 2020).

El perfil sociodemográfico y laboral del profesorado también es considerado como uno de los elementos que se deben contemplar a la hora de diseñar y de implementar los programas de educación emocional. Existen una variedad de autores que sostienen que el perfil sociodemográfico y laboral del profesorado difieren en el desarrollo de la inteligencia emocional (Domínguez & Nieto, 2022; Suárez & Martín, 2019).

Para la aplicación de programas en donde participan un amplio número de profesores de un centro, o a su vez, todo el profesorado, el respaldo de los directivos y administrativos es fundamental para tratar de incorporar la educación emocional en el profesorado, para que este también logre fomentar la educación emocional con sus alumnos (Schoeps et al., 2020). Una de las iniciativas que se promueven desde el sistema educativo y organizaciones internacionales (OCDE, 2019; UNESCO, 2020) y por la mayoría de los autores que han desarrollado programas de educación emocional es que sea el profesorado quien implemente programas de educación emocional en el aula (Llorent et al., 2020; Muñoz & Bisquerra, 2013b; Obiols, 2005; Petrovici & Dobrescu, 2014; Sauli et al., 2022). Pero como ya hemos comentado, el profesorado desconoce cómo desarrollar su propia inteligencia emocional y desconoce cómo implementar la educación emocional con sus estudiantes (Barrientos-Fernández et al., 2019; Suberviola-Ovejas, 2011). Hasta el momento la tarea que ha llevado a cabo el profesorado es abordar temáticas que se relacionan

con las emociones y las ha abordado en las horas de tutorías y de manera transversal, pero estas han sido contempladas cuando ha surgido un problema o conflicto en el aula (Ambrona et al., 2022; Bisquerra, 2016).

La educación emocional debe ser trabajada en principio con el profesorado para que este se encuentre debidamente capacitado y formado para llevarla a la práctica con su alumnado (Muñoz & Bisquerra, 2013; Pérez-González, 2012). En los últimos años se han desarrollado una serie de eventos centrados en los temas de educación emocional, se han compartido en redes sociales y medios de comunicación el impacto de las emociones en el bienestar del profesorado y en el éxito académico de los estudiantes, lo que ha generado curiosidad y muchas expectativas en la participación de estas actividades (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2020; Valero-Cedeño et al., 2020). Los resultados que se exponen en varios estudios nos parecen muy alentadores, debido a que se hace mención que el profesorado se encuentra sensibilizado de la importancia y beneficios que se obtienen cuando se incluye la educación emocional para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades emocionales en él mismo y con sus alumnos (Abarca, 2003; Berastegui et al., 2016; Carbonero-Martín et al., 2022; Molinero-González et al., 2023). Pero también se destaca el desconocimiento que tiene el profesorado para lograr desarrollar su propia inteligencia emocional y fortalecerla en sus estudiantes (Barrientos-Fernández et al., 2019; Suberviola-Ovejas, 2011).

Metodología para la Aplicación de Programas de Educación Emocional

Los programas de educación emocional que han logrado resultados efectivos y eficaces se han construido con un enfoque eminentemente práctico, han propiciado estrategias de enseñanza interactivas y participativas (Berastegui et al., 2016; García, 2017; Gutiérrez-de-Rozas & Molina, 2021; Muñoz & Bisquerra, 2013b). Los programas de educación emocional eficaces han implementado métodos didácticos (dinámicas de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, simulación, introspección, imaginación emocional, relajación, entre otras) (Bisquerra, 2016b). Estos programas exitosos se han implementado en la medida de lo posible con la participación de pequeños grupos, contemplan el desarrollo de habilidades de manera general y específica, y tratan de atender mediante su implementación a todos los agentes del sistema educativo (González-Benito & Vélaz, 2014).

Es importante resaltar que al proponerse que la formación sea participativa y dinámica, los implicados en la formación no están en la obligación de exponer sus emociones si ellos no lo desean (Berastegui et al., 2016). Con las actividades que se proponen durante la formación en educación emocional no se pretende violentar la integridad de una persona en aspectos emocionales. Para abordar situaciones reales, se deberán considerar casos de terceras personas o ficticios (Schoeps et al., 2020; Vaello & Vaello, 2018). Si el formador responsable de implementar el programa desea compartir sus sentimientos, pensamientos y/o maneras de actuar, es libre de hacerlo, podrá además invitar de manera abierta si alguien de los participantes desea compartir experiencias personales de carácter emocional. Es importante que los participantes se sientan libres de intervenir (Bisquerra & López-Cassá, 2020). El investigador responsable, formador y/o educador debe contemplar que las actividades que se desarrollen deben siempre cuidar la integridad de los participantes. En la mayoría de los casos cuando el dinamizador de las actividades en educación emocional se muestra abierto a compartir sus experiencias motiva a que los participantes también lo hagan (Buitrago et al., 2017).

Desde esta perspectiva consideramos relevante la teoría del aprendizaje social de Bandura (Bandura, 1987), que pone énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje, lo que sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención (Jara et al., 2018). De manera más precisa el profesorado debe asumir su rol como modelo de comportamiento para su alumnado, debido a que lo que este hace tiene mayor impacto que lo que este dice (Castillo-Gualda et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009; Pérez & Medrano, 2013; Pérez-Escoda et al., 2013). La profesión docente es una de las profesiones que requiere de la interacción constante con los diferentes agentes del sistema educativo, por ello debe tratar de desarrollar las habilidades que integran la inteligencia emocional para poderla llevar al aula de clases y a las familias de sus alumnos (Barrientos-Fernández et al., 2019; Muñoz & Bisquerra, 2013).

Hacemos énfasis en que la calidad de la educación emocional que reciba el profesorado será determinante para que el desarrollo de su inteligencia emocional sea exitoso (Vázquez et al., 2021). La educación emocional del profesorado lo prepara para fortalecer sus habilidades de la inteligencia emocional y lo prepara también para implementar la educación emocional en el aula (Rueda & Filella, 2016). La educación emocional del profesorado garantiza que este pueda hacer frente a las diferentes situaciones que ocurren durante el desempeño de sus funciones,

especialmente el de lograr incorporar la educación emocional con sus alumnos, buscando fortalecer el bienestar general de ellos (Elías, 2014). El profesorado cuenta con diversas posibilidades para integrar la educación emocional en el aula y por ende en el currículo (Bisquerra & López-Cassá, 2020; Vallés & Vallés, 2013) así como se observa en la Figura 6.

Figura 6. Alternativas para integrar la educación emocional al currículo.



Nota. Ideas tomadas de diferentes autores (Aliste-Díaz & Alfaro, 2007; Álvarez et al., 2000; Barrientos-Fernández et al., 2019; Bisquerra, 2016; Elías et al., 2014; Fernández-Berrocal & Cabello, 2020; García, 2017; García & Palomera, 2012; Pérez-Escoda et al., 2009; Pérez-González & Pena, 2011, 2011; Verdugo-Coronel, 2021).

Dentro de las diferentes posibilidades y/o alternativas con las que cuenta el profesorado para implementar la educación emocional en el aula existe la orientación ocasional que permite que se pueda impartir en cualquier momento del horario escolar (Verdugo-Coronel, 2021). Los programas en paralelo permiten que se pueda organizar en un horario extraescolar y se acojan

participantes voluntarios (Elías et al., 2014). Otra opción es la de emplear asignaturas optativas. Como parte de esta estrategia la institución educativa crea varias asignaturas opcionales en las que ofertan a la educación emocional y los alumnos pueden elegir cursarlas (Aliste-Díaz & Alfaro, 2007). El plan de acción tutorial es considerado como una de las mejores alternativas para implementar la educación emocional, ya que está integrado por contenidos específicos y tienen un carácter obligatorio (Pérez-González & Pena, 2011). Los programas de refuerzo específico están dirigidos a un grupo concreto de participantes, y se incluyen dentro de áreas curriculares, para su desarrollo el profesorado de todo el centro debe llegar a acuerdos para su implementación (Fernández-Berrocal & Cabello, 2020). También se exponen dentro de estas posibilidades de implementación de la educación emocional los proyectos globales de intervención psicopedagógica que están pensados directamente en la educación emocional y que se implementan en el aula con este fin (García & Palomera, 2012).

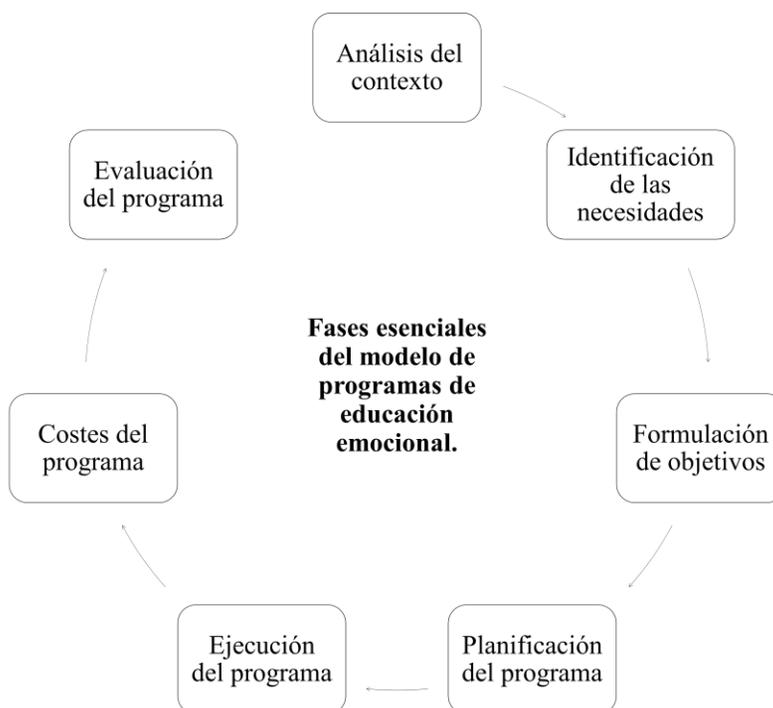
Otras de las posibilidades con las que cuenta el profesorado para implementar la educación emocional en el aula es la integración curricular que la hemos denominado a lo largo de este trabajo como la implementación de la educación de manera transversal. La integración curricular se implementa en los diferentes niveles de formación y en las diferentes materias académicas (Pérez-Escoda et al., 2009). La integración interdisciplinaria, es un eslabón más de la intervención curricular, el conjunto del profesorado trabaja en equipo para sincronizar los contenidos y lograr su implementación (Bisquerra, 2016). Los sistemas de programas integrados, se integran diferentes programas de intervención con el fin de fortalecer el desarrollo integral de los alumnos (e.i. Programa de prevención de violencia integrado al Proyecto de convivencia del centro) (Álvarez et al., 2000). La educación para la ciudadanía es una de las asignaturas que potencian el desarrollo personal y social para garantizar la convivencia bajo los indicadores de la democracia y la construcción del bienestar integral de los alumnos, por ello, se integra los contenidos de educación emocional en las temáticas que se abordan en esta asignatura (García, 2017). Y por último, la posibilidad que se espera por parte del sistema educativo es de incorporar la educación emocional como asignatura nueva del currículo, la incorporación de la educación emocional en el currículo permite que este deje de estar sujeta a la iniciativa del profesorado para implementarla o no, sino que deba ser trabajada obligatoriamente dentro del horario de clases (Barrientos-Fernández et al., 2019).

Como es evidente el profesorado cuenta con una amplia diversidad de alternativas para implementar la educación emocional en el aula (Bisquerra & López-Cassá, 2020; Vallés & Vallés, 2013). La amplia gama de alternativas que hemos destacado en este apartado nos permite hacer énfasis en la necesidad que tiene el profesorado para educar sus emociones y de conocer las diferentes pautas para implementarla con sus alumnos y que resulte eficaz.

Fases para el diseño, la implementación y la evaluación de programas

Entre las fases que hemos identificado como las más esenciales para el diseño, la implementación y la evaluación de programas podríamos destacar las que se muestran en la Figura 7, compartidas por Bisquerra (2016).

Figura 7. Fases esenciales del Modelo de Programas en Educación Emocional.



Nota. Adaptación del contenido publicado por Bisquerra (2016).

- Análisis del contexto, este primer momento resulta el más importante para lograr identificar las necesidades que no han sido suficientemente atendidas tanto en la formación inicial del profesorado, como en su formación permanente (Durlak et al., 2011).

- Identificación de las necesidades, permitirán orientar el camino a seguir para la selección del modelo que fundamenta el programa, las estrategias, actividades e instrumentos de evaluación (Álvarez et al., 2000; Vesely et al., 2014).
- Formulación de objetivos, su estructura surge de la reflexión, selección y priorización que los investigadores y/o educadores estimen convenientes sobre el análisis del contexto y de las necesidades identificadas. Deben ser claros, concretos, operativos, y susceptibles a ser evaluados (Cejudo, 2015; García, 2017; Muñoz & Bisquerra, 2013).
- Planificación del programa, las actividades contempladas requieren de práctica y de entrenamiento, de tiempos y espacios bien asignados (Palomero et al., 2008), de la selección, organización y secuenciación de las actividades y estrategias que se desarrollarán a lo largo de la implementación del programa (Durlak et al., 2011). Resulta fundamental que se construya en el centro un equipo dinamizador e impulsor de la participación en el programa (Moro et al., 2022). Se deben vincular a todos los agentes del sistema educativo a la participación de la educación emocional (Pacheco et al., 2019). Se debe organizar la educación emocional como formación continua y permanente (Barrientos-Fernández et al., 2019; Suberviola-Ovejas, 2011).
- Ejecución del programa, se debe contemplar los horarios, la temporalización y los destinatarios (Verdugo-Coronel, 2021). Así como la secuencia de las actividades y la visión práctica del programa (Durlak et al., 2011). Se deben cumplir los momentos de evaluación (Pérez-González, 2008).
- Costes del programa, se deben tener en cuenta los gastos que se tendrán antes, durante y después de la implementación del programa (Pérez-Escoda et al., 2009) tales como: los recursos humanos, los recursos materiales, costes económicos, entre otros (Muñoz & Bisquerra, 2013). Llevar de manera organizada los costes podría permitir hacer una relación entre estos con los resultados y los efectos del programa (Bisquerra, 2016).
- Evaluación del programa, se deben contemplar en los diferentes momentos de su implementación (antes, durante y después) (Tejedor, 2000). La evaluación de los programas de educación emocional inicia con la fase de análisis del contexto y de la identificación de las necesidades (Álvarez et al., 2000).

Evaluación de los Programas de Educación Emocional

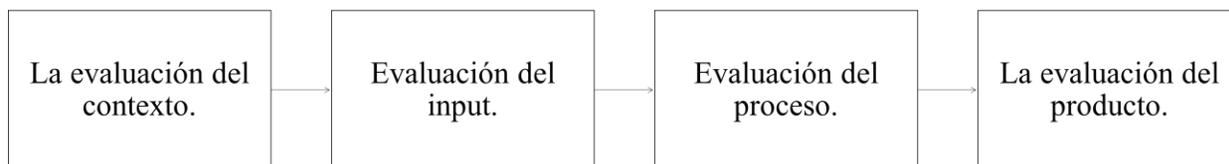
La evaluación de los programas de educación emocional dirigidos al profesorado es un proceso sistemático y riguroso que tiene como objetivo medir la efectividad de los programas en la formación de los docentes en habilidades emocionales y sociales. Este proceso implica la recopilación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Stufflebeam, 2000). La evaluación de los diferentes momentos del programa permite evidenciar el efecto que ha tenido su puesta en práctica y sobre todo en qué medida se han logrado alcanzar los objetivos (Pérez-Juste, 2000). Existen diferentes tipos de instrumentos que se pueden implementar a la hora de evaluar los programas como se ha mencionado en el primer capítulo de este trabajo (Bisquerra, 2020). Los instrumentos que se implementen pueden servir tanto para el análisis de las necesidades como para evaluar la propia intervención del programa (García, 2017).

Considerando una de las definiciones más utilizadas por los investigadores en referencia a la evaluación de programas es la propuesta por Pérez-Juste (2002). Este autor comprende a la evaluación de programas como “Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (p.63).

Modelos de la Evaluación de Programas de Educación Emocional

Existen variedad de modelos de evaluación que se pueden implementar a la hora de evaluar los programas. Entre los autores que han compartido modelos de evaluación de programas están Colás y Rebollo (1993), Latorre et al. (2021), Martínez (2007), Pérez-Juste (2000), Stufflebeam (2000) y Tejedor (2000). Entre los modelos de evaluación de programas más implementados se encuentra el de Stufflebeam (2000) para este autor el principal propósito de la evaluación de programas es lograr su perfeccionamiento. Este autor denominó su modelo de evaluación con las siglas de CIPP (por sus siglas en inglés), así como se muestra en la Figura 8.

Figura 8. Evaluación de Programas Stufflebeam (2000).



Nota. Adaptación de Stufflebeam (2000).

- La evaluación del contexto, esta fase implica en principio definir el contexto institucional, identificar la población y las necesidades de quienes participarán en el estudio. Stufflebeam considera que se deben diagnosticar los problemas que subyacen de la identificación de las necesidades y valorar si los objetivos que se plantean resultan suficientemente coherentes a las necesidades que fueron identificadas. Entre las técnicas que expone el autor que se pueden implementar en esta fase corresponden a la entrevista, los test de diagnóstico y/o la revisión de documentos.
- Evaluación del input o diseño, esta fase se lleva a cabo mediante la valoración de la capacidad del sistema en su conjunto, las estrategias del programa, la organización y el coste de los programas antes de llevarlos a la práctica. Cuando se trata de tomar decisiones para mejorar el programa, estas se deben realizar durante el diseño del mismo.
- Evaluación del proceso, permite que se identifiquen y mejoren las deficiencias identificadas en la planificación mientras se desarrolla. Por ello es fundamental que se tenga datos del proceso considerando la opinión de los participantes y observando las actividades que se implementan durante cada sesión. Mediante esta fase de evaluación se realizan ajustes para mejorar la planificación y los procedimientos del programa.
- Evaluación del producto, esta fase conlleva a la recopilación de descripciones y juicios sobre los resultados, los mismos que se relacionan con los objetivos planteados y con la información proporcionada por el contexto. Esta fase de la evaluación se desarrolla mediante la operativización de los resultados y del criterio recopilado de los participantes. Una de las partes más determinantes de esta fase de la evaluación es que las decisiones que se toman sirven para orientar a los investigadores y/o educadores sobre si se debe continuar, finalizar o modificar los programas. Esta fase también

integra la evaluación del impacto (satisfacción de los participantes en el programa), la efectividad (determinar la calidad y el grado de significación de los resultados), la sostenibilidad (las contribuciones del programa son sostenibles en el tiempo) y la transportabilidad (valorar en qué medida el programa puede ser aplicado y/o adaptado en otros contextos).

El modelo de evaluación de programas de Pérez-Juste (2000, 2002) abarca los tres momentos más importantes para la evaluación de un programa. El primer momento es la evaluación del programa a sí mismo. Este momento también se lo conoce con el nombre de evaluación inicial. En este momento se adecua el programa y todas las actividades previstas a los destinatarios y al contexto. La segunda es la evaluación procesual o continua, en este momento se considera la evaluación de las diferentes sesiones que integran el programa, en donde se obtiene información cualitativa y cuantitativa que dan paso a la reorganización de las actividades en contemplación a las características de los participantes. Y, por último, se evalúan los resultados o logros del programa (evaluación final o sumativa). Este modelo de evaluación ofrece una de las pautas de los múltiples aspectos a evaluar de un programa, también proporciona una serie de sugerencias de mucha validez (Pérez-Juste, 2000)

Otro autor que ha expuesto importantes aportes sobre un modelo de evaluación de programas es Pérez-González (2008). Este autor hace énfasis en aspectos esenciales que se deben evaluar en un programa centrado en educación emocional. Pérez-González (2012) destaca que los programas de intervención deben evaluar tres momentos, como son, la evaluación inicial, la evaluación procesual y la evaluación final. En lo que respecta a la evaluación inicial, expone que es importante considerar la adecuación de los destinatarios, es decir si el programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas identificadas en los participantes (adecuación al contexto, el contenido, la calidad técnica, la evaluabilidad). En lo que respecta a la evaluación de proceso, se evalúa la puesta en marcha del programa (metodología, actividades, objetivos y los recursos). En la evaluación final, se evalúa la efectividad del programa, la satisfacción global de los participantes, el impacto y si la interacción corresponde a lo esperado en la planificación del programa.

Podríamos destacar que la evaluación de programas hace referencia a un proceso sistemático que constituye una toma de decisiones constante, de acuerdo a la comprobación de una serie de parámetros que guardan relación con la satisfacción de una serie de necesidades, la toma de decisiones sobre el proceso implementado, la mejora del programa o el traslado de información a la comunidad educativa (Pérez-Juste, 2000; Sanz, 1990). Entre los tres modelos de evaluación de programas que presentamos, podríamos destacar que en su conjunto los modelos de evaluación de los diferentes autores comparten que los programas deben ser evaluados en tres momentos muy importantes, antes, durante y después de la implementación. Los autores de estos modelos también comparten la idea de que los resultados finales que se esperan comprobar con la implementación de un programa en educación emocional son, en principio, que se evidencien resultados significativos de mejora en los participantes del programa (Cabello et al., 2019; López-Pérez et al., 2008; Muñoz & Bisquerra, 2013b).

Hemos elegido utilizar el modelo de Stufflebeam (2000) para llevar a cabo la evaluación de nuestro programa, ya que es un enfoque sistemático y completo que contempla los cuatro momentos esenciales para llevar a cabo una evaluación rigurosa y exhaustiva. La Figura 8 representa gráficamente estos cuatro momentos: planificación, implementación, resultados y retroalimentación. Al seguir este modelo, nos aseguramos de que se consideren todos estos momentos y se lleve a cabo una evaluación completa que nos permita identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora de nuestro programa.

Importancia de la Evaluación de los Programas de Educación Emocional

Evaluar los programas de educación emocional dirigidos al profesorado es fundamental para garantizar que los docentes estén preparados para brindar una educación de calidad y atender las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes (Pérez-González, 2008). Evaluar estos programas permite medir su efectividad y determinar si los docentes están aplicando lo aprendido en el aula. La evaluación de los programas de educación emocional también ayuda a identificar las necesidades de formación continua y posibles ajustes en el diseño y la implementación del programa (Durlak et al., 2011).

Con la evaluación de los programas de educación emocional se busca evidenciar que las técnicas e instrumentos utilizados para medir la eficacia resulten adecuados a las características de

los objetivos y los contenidos que integran el programa (Pérez-Escoda et al., 2009). Así como también, si los instrumentos implementados para medir el programa tienen buenos niveles psicométricos y si se ha demostrado su validez y fiabilidad en estudios anteriores (Mayer et al., 2016). Los participantes considerados en el grupo control y experimental deben tener características semejantes para ser comparados post la implementación y que los resultados sean fiables. Si los resultados post la implementación son significativos en los participantes del grupo experimental (que recibió la implementación) y sobre todo si se evidencian resultados estadísticamente significativos en los datos pretest y posttest de este grupo.

La evaluación de programas, se establece de acuerdo a una serie de principios y mediante una serie de estrategias que nos permite valorar la calidad de las actuaciones, los logros obtenidos y determinar mejoras en las intervenciones, todo ello con la búsqueda de optimización del programa (Pérez-Juste, 2000, 2006; Tejedor, 2000). En tal sentido en el marco de la evaluación de programas, se deben de considerar una serie de elementos que se integran en la investigación evaluativa que, tal y como señalan algunos autores (De-Miguel, 2000; Pérez-Juste, 2000; Tejedor, 2000) se concretan en torno a la recogida de información, interpretación, criterios y toma de decisiones.

Como proceso de investigación evaluativa, la evaluación de programas ha de entender una serie de criterios descriptivos y prescriptivos. Contemplando los enfoques descriptivos, se hace mención a juicios de valor fundamentados a partir de una serie de criterios de referencia de acuerdo al propio método del programa y a su vinculación con los resultados. Por otra parte, el enfoque prescriptivo se centra más en las metas del programa, en la búsqueda de las variables que potencian la optimización de resultados (De-Miguel, 2000; Torrecilla, 2014). El sentido de la evaluación de programas hacia la mejora y optimización justifica que autores como Anguera et al. (2008) destacan la función social de este tipo de evaluaciones, en la búsqueda del beneficio de los participantes. Dicha función social nos hace enfatizar la estrecha relación entre calidad y evaluación (De-la-Orden, 2009). En la evaluación final de los programas cuando han resultado ser eficaces pueden mostrar beneficios en aspectos que no estaban previstos inicialmente para su desarrollo (Pérez-González, 2008).

Programas de Educación Emocional Dirigidos al Profesorado

A continuación, se presenta una lista de programas de educación emocional dirigidos al profesorado con el objetivo de fortalecer la inteligencia emocional y su bienestar general. En la Tabla 7 se muestran datos importantes de once programas que están dirigidos al profesorado de enseñanza no universitaria.

Tabla 7. Programas de educación emocional dirigidos al profesorado de enseñanza no universitaria.

Autores	Año	Objetivo	Modelo	Diseño	Duración	Participantes
Meritxell Obiols	2005	Diseñar, desarrollar y evaluar estandarizar la educación emocional en un centro educativo como una línea pedagógica.	Modelo de programas de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).	Experimental Pretest – Postest. Sin grupo control.	30 sesiones 30 horas Anual.	33 profesores de enseñanza no universitaria.
Negrillo y Iranzo	2009	Diseñar, implementar y medir el impacto del programa de formación centrado en la reflexión, desde la inducción y el soporte emocional.	No se fundamentó en ningún modelo teórico.	Experimental Pretest – Postest. Sin grupo control.	10 sesiones 30 horas Un trimestre.	299 profesores noveles de enseñanza no universitaria.
Corcoran y Tormey	2012	Desarrollar el Programa de formación de profesores emocionalmente competentes.	Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997).	Experimental Pretest – Postest. Con grupo control.	6 sesiones 12 horas Un trimestre.	Profesorado novel.
Pérez-Escoda	2013	Desarrollar competencias emocionales (personales y profesionales) a la comunidad educativa para que puedan hacer frente a la conflictividad de forma más efectiva.	Modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007)	Cuasi-experimental con medidas pre-postest y de proceso. Con grupo control.	6 sesiones. 30 horas. Un trimestre.	92 profesores de educación primaria.
Jennings, Frank, Snowbeerg, Coccia y Greenberg	2013	Desarrollar el Programa CARE centrado en el desarrollo profesional para reducir el estrés y mejorar el desempeño en profesores mediante	Modelo de Aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009).	Cuasi-experimental con medidas pre y postest. Con grupo control.	4 sesiones. 30 horas. Un trimestre.	50 profesores de enseñanza no universitaria.

		la educación emocional.				
Vesely, Saklofske y Nordstokke	2014	Reducir el estrés en el profesorado que se encuentra en su formación inicial, a través del desarrollo de habilidades emocionales.	Programa corresponde a GENOS de inteligencia emocional (Gardner et al., 2008)	Cuasiexperimental con medidas pre y postest. Con grupo control	5 sesiones. 7.5 horas. Un trimestre.	49 profesores de formación inicial.
Castillo-Gualda, García, Pena, Galán y Brackett.	2017	Implementar y evaluar el impacto del programa de educación socio-emocional RULER.	Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997)	Cuasiexperimental con medidas pre y postest. Con grupo control	8 sesiones. 24 horas. Un trimestre.	54 profesores de enseñanza no universitaria.
Torrijos, Martín y Rodríguez	2018	Diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional para constatar su eficacia en la promoción de competencias emocionales.	Modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007)	Preexperimental, aplicaron medidas de pre y postest. Sin grupo control.	8 sesiones. 30 horas. Dos meses.	47 profesores de enseñanza no universitaria.
Gilar-Corbi, Pozo-Rico y Castejón-Costa.	2019	Desarrollar y evaluar un programa para mejorar las habilidades emocionales en profesores durante su formación inicial.	Modelo teórico mixto de Bar-On (2006)	Cuasiexperimental con medidas pre y postest. Con grupo control	7 sesiones. 30 horas. Dos meses.	651 profesores de formación inicial.
Schoeps, Postigo-Zegarra, Mónaco, González y Montoya-Castilla.	2020	Evaluar los efectos del programa de intervención MADEMO sobre los cambios producidos en las competencias emocionales, así como en la percepción del profesorado.	Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)	Experimental Pretest – Postest- Seguimiento. Sin grupo control.	7 sesiones. 14 horas. Dos meses.	135 profesores de enseñanza no universitaria
Extremera, Mérida-López, Rey y Peláez-Fernández.	2020	Evaluar los niveles de la inteligencia emocional antes y después de la implementación de las actividades de educación emocional del programa CRECIENDO.	Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)	Cuasiexperimental con medidas pre y postest. Con grupo control	2 sesiones. 6 horas. Un mes.	14 profesores noveles de educación secundaria.

Obiols (2005) diseñó, desarrolló y evaluó un programa de educación emocional dirigido a profesores de enseñanza no universitaria. Este autor hace énfasis en que estas actividades han logrado favorecer la educación emocional del propio profesorado para que, a su vez, sea capaz de

facilitar el desarrollo emocional de sus alumnos considerando su implementación en los diferentes niveles educativos. Elaboró un dossier con diversas actividades que consideró como idóneas. Este autor manifiesta que la educación emocional implementada en este centro con alumnos y profesores ha permitido que los estudiantes logren mostrar mejoras significativas en el rendimiento académico y una amplia participación del profesorado en las sesiones de intervención. Este autor destaca que el profesorado muestra mejoras importantes en la instrucción académica, en la satisfacción con la vida y en su desempeño laboral.

Negrillo y Iranzo (2009) diseñaron, implementaron y midieron el impacto del programa de formación centrado en la reflexión, desde la inducción y el soporte emocional. Entre los resultados expuestos en este trabajo, se destaca que el profesorado valoró con un nivel medio alto su participación en dicha formación. La mayoría del profesorado participante expresó percepciones de bajo dominio competencial, lo que afecta de manera directa la calidad del desarrollo de las funciones del profesorado. El profesorado novel manifestó estados emocionales de inseguridad, soledad, miedo o desorientación, lo que para los autores se da debido a la baja autopercepción de las propias competencias emocionales. En tal sentido los autores exponen que se deben incluir programas de intervención en competencias socioemocionales para que el profesorado gestione y regule sus estados emocionales de manera pertinente, logren afectos más positivos y una actitud más optimista de sus funciones docentes.

Corcoran y Tormey (2012) desarrollaron el Programa de formación de profesores emocionalmente competentes, dirigido al profesorado novel. Estos autores muestran los resultados de la implementación del programa y exponen que se lograron mejoras, pero que no resultaron significativas en el desarrollo de la inteligencia emocional. Entre los resultados exponen que el aplicar las pruebas de rendimiento que se centran en evaluar habilidades cognitivas podrían requerir mayor número de horas para lograr que los cambios que se evidencian terminen siendo significativos. Los resultados expuestos de la entrevista mostraron que el profesorado que participó como grupo experimental logró mayor sensibilidad y conciencia emocional, este profesorado mostró mayor iniciativa por aplicar herramientas emocionales en la enseñanza, a diferencia del grupo control.

Pérez-Escoda et al. (2013) evaluaron un programa de educación emocional dirigido a profesores de educación primaria. Estos autores sostienen que con la implementación del programa se lograron mejoras significativas en el desarrollo de las competencias emocionales en el profesorado, pero, también hacen énfasis en que la intervención no permitió el desarrollo por igual de todas las dimensiones consideradas en el programa. Estos autores exponen que la implementación de cuestionarios que permitieron la obtención de datos cualitativos resultó fundamental para matizar los efectos del programa. Para Pérez-Escoda et al. (2013) el programa de educación emocional resultó eficaz ya que se lograron cambios de acuerdo a los objetivos planteados, aunque hacen énfasis en que la formación y el entrenamiento de las emociones requieren de mayor tiempo para desarrollarse. El programa de educación emocional paralelamente también ha permitido que se mejore la percepción del clima institucional y la disminución del estrés en el profesorado.

Jennings et al. (2013) diseñaron el Programa CARE centrado en el desarrollo profesional para reducir el estrés y mejorar el desempeño del profesorado mediante la educación emocional. Estos autores manifiestan que mediante la implementación del programa el profesorado logró mejoras significativas en el bienestar general y en la eficacia de su desempeño profesional. Destacan que este programa es considerado como un método factible, aceptable y eficaz para reducir el estrés y mejorar el rendimiento del profesorado y de los alumnos. Jennings y sus colaboradores manifiestan que cuando el profesorado carece de habilidades emocionales la gestión del aula se ve afectada de manera directa, desencadenando niveles bajos de comportamiento y de rendimiento académico en los alumnos. Los autores de este programa manifiestan que el desarrollo emocional del profesorado es fundamental para mejorar las condiciones de escolarización, apoyar la dedicación y el compromiso de los profesores y mejorar el crecimiento académico y socioemocional de los estudiantes.

Vesely et al. (2014) el programa de intervención que aplicaron estos autores tenía como objetivo reducir el estrés en profesores en formación, a través del desarrollo de habilidades emocionales. Vesely y sus colaboradores integraron al programa modelos que se relacionan con autoconocimiento emocional, expresión, comprensión y manejo de las emociones propias y ajenas. Los resultados que se destacan con la implementación de este programa sostienen que el profesorado logra mejorar sus niveles de inteligencia emocional tras la intervención. También

exponen que de la evaluación de seguimiento que se aplicó después de un mes, se identificó que el profesorado mostró mejoras significativas en resiliencia y eficacia docente y en afrontamiento orientado a la tarea, menores niveles de estrés y mayor satisfacción vital.

Castillo-Gualda et al. (2017) evaluaron el impacto del programa de educación socio-emocional RULER, que estuvo dirigido a profesores de enseñanza no universitaria. Este programa tiene como principio básico ser una propuesta formativa basada en la evidencia científica para lograr fortalecer la inteligencia emocional. Castillo-Gualda et al. (2017) destacan que se lograron resultados significativos en los diferentes factores que integran el programa de habilidades, estos autores también destacan que con el programa lograron mejorar la satisfacción con la vida y mejores niveles en los factores del compromiso laboral, estos resultados se obtuvieron con el grupo experimental a diferencia del grupo control que no reflejó ninguna mejora.

Torrijos et al. (2018) diseñaron, implementaron y evaluaron un programa de educación emocional con el objetivo de constatar su eficacia en la promoción de competencias emocionales en profesores de enseñanza no universitaria. Los resultados que lograron con la implementación y evaluación del programa muestran niveles superiores estadísticamente significativos en las cinco competencias que lo integran. También exponen que el profesorado manifestó alto grado de satisfacción sobre la participación de la formación del profesorado en este tipo de formaciones. Consideran que el desarrollo de las competencias emocionales en el profesorado favorecerá estas competencias también en su grupo de alumnos lo que permitirá una educación integral y de calidad.

Gilar-Corbi et al. (2019) desarrollaron y evaluaron un programa para mejorar las habilidades emocionales en profesores en formación inicial. Los resultados que exponen del programa mostraron mejoras significativas en todas las habilidades emocionales evaluadas. El programa de intervención resultó eficaz en los tres países en los que se implementó. Sus autores exponen que la posibilidad de trabajar en grupos para resolver los casos considerados, la capacidad de aprender de forma autónoma y sobre todo el uso de entornos virtuales han permitido que el programa resulte novedoso y eficaz.

Schoeps et al. (2020) desarrollaron e implementaron el Programa de Educación Emocional (MADEMO) con docentes de enseñanza no universitaria. Los resultados que exponen estos autores sobre la implementación del programa es que se lograron resultados significativos en los factores

que integran el modelo de habilidades de la inteligencia emocional. También exponen que con la implementación de MADAMO se fomenta la interacción social y el desarrollo personal y profesional del profesorado. Estos autores sostienen que con la triangulación de los datos tanto cualitativos como cuantitativos se logró una exploración profunda de la utilidad del propio programa para educar las emociones, atendiendo a las necesidades reales del profesorado ya demandan recursos para afrontar las diferentes funciones que conlleva la atención y gestión de las emociones tanto en el interior como en el exterior del aula.

Extremera et al. (2020) presentaron una experiencia piloto “CRECIENDO” desarrollada con docentes noveles de educación secundaria. Los resultados que se exponen en este trabajo destacan que resulta necesario que se considere un tipo de investigación cuasi-experimental para contar con grupo control y contrastar los resultados. Los autores manifiestan que el profesorado novel valora positivamente la formación inicial en habilidades emocionales. Estos autores sostienen que la implementación de programas de corta duración (seis horas) permite mejoras poco significativas, por lo cual expresan que en estudios posteriores se desarrollen programas con mayor duración y/o que se incorporen durante la formación inicial del profesorado como una asignatura más del plan académico. Extremera y sus colaboradores manifiestan que los programas de educación emocional ofrecen una variedad de herramientas para alcanzar el bienestar docente, un clima de aula más positivo en clases y mejores resultados académicos, emocionales y sociales en los alumnos.

Los programas centrados en educación emocional que se hayan dirigido al profesorado aún siguen siendo escasos. Los programas que hemos descrito en este apartado como se puede observar en su mayoría están fundamentados con un modelo teórico. Los autores que los han diseñado, desarrollado e implementado destacan que la evaluación que han desarrollado de sus programas les ha permitido realizar mejoras que han resultado significativas. Entre las evaluaciones desarrolladas (pretest-seguimiento-postest) todas cumplen un papel determinante para que el programa resulte eficaz o no. Los programas que han tenido mayor número de horas de duración total muestran resultados más significativos, a diferencia de aquellos que tienen un menor número, así como también los autores han manifestado que los programas que tienen mayor tiempo para su implementación el profesorado tienden a mostrar mejores resultados. Los instrumentos de evaluación que se han implementado para evaluar los diferentes programas en su mayoría se

relacionan de manera directa con el modelo teórico. Los programas de educación emocional, así como lo han manifestado la mayor parte de los autores han permitido que se desarrollen y fortalezcan las habilidades y/o competencias emocionales que integran el modelo teórico que lo fundamentan. Estos programas también han desarrollado y/o fortalecido al profesorado en el ámbito personal, social, académico, laboral y socioemocional.

Beneficios de los Programas de Educación Emocional en el Profesorado

Entre los beneficios que se pueden destacar de los programas de educación emocional en el desempeño laboral del profesorado y en su bienestar personal destacamos lo siguiente:

- La educación emocional estimula el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado e influye en la buena relación entre el profesorado y sus estudiantes (Gill & Sankulkar, 2017).
- Un profesorado educado emocionalmente propicia un clima estable y saludable en el aula (Maamari & Majdalani, 2019).
- La educación emocional fortalece el desempeño profesional del profesorado (Joseph & Newman, 2010; O'Boyle Jr. et al., 2011; Yin, 2015).
- La educación emocional permite que el profesorado integre en su desempeño laboral estrategias más resilientes frente a las situaciones que podrían surgir en el ámbito educativo (Mérida-López et al., 2019).
- La educación emocional en el profesorado le garantiza mayor éxito en la resolución de problemas (Almost et al., 2016).
- La educación emocional favorece la satisfacción con la vida (Cejudo et al., 2016).
- La educación emocional fortalece el compromiso laboral del profesorado (Anaya & López-Martín, 2015).
- La educación emocional favorece la salud mental del profesorado (Ahumada, 2011; Castañeda et al., 2017; Sánchez et al., 2020).
- Un profesorado educado emocionalmente aplica estrategias adecuadas para mejorar el clima emocional en el aula (Barrientos-Fernández et al., 2019).

- Un profesorado educado emocionalmente es capaz de favorecer el rendimiento académico de sus estudiantes (Coschiza et al., 2016; Gaeta & López, 2013; Khan, 2014; Urrutia, 2019).
- Un profesorado educado emocionalmente motiva en sus alumnos el incremento de la resiliencia y el bienestar subjetivo (Petrides, 2010).
- La educación emocional permite que el profesorado sea capaz de prevenir los factores de riesgo en el aula, lo que conlleva a la reducción del número de expulsiones de clase, prevención de agresiones y reducción del absentismo escolar (Párraga-Gil, 2021).
- El profesorado con altos niveles de inteligencia emocional muestra un mayor control de lo que acontece en el aula de clase y mantiene una relación positiva con sus estudiantes (Hamidi & Khatib, 2016).
- El profesorado con altos niveles de inteligencia emocional presenta mayor dominio de estrategias de afrontamiento (Mearns & Cain, 2003).
- El profesorado con altos niveles de inteligencia emocional mantiene una sana convivencia con todos los agentes de la comunidad educativa (Bar-On, 2006).

Es de vital importancia destacar los numerosos beneficios de la inteligencia emocional en el desarrollo profesional, laboral y personal del profesorado. Podemos identificar que la educación emocional busca dar respuesta a las necesidades no atendidas en las materias académicas ordinarias, en este caso en la formación inicial del profesorado, así como también durante su formación continua (Bisquerra, 2009; García, 2017; López-Cassá et al., 2018; Mérida-López et al., 2019).

PARTE 2
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4
ANTECEDENTES, CONTEXTUALIZACIÓN Y
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4. Metodología de Investigación

Antecedentes de la Investigación

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de El Carmen, ubicada en la provincia de Manabí, Ecuador. En esta localidad existen un total de 131 instituciones educativas, de las cuales 79 se encuentran en la zona urbana y 52 en la zona rural. De estas instituciones, una cuenta con sostenimiento municipal, ocho son fiscomisionales, 14 son de sostenimiento particular y 108 cuentan con sostenimiento fiscal. El término "sostenimiento" hace referencia al "mantenimiento o sustento" (DRAE, 2022) en este caso de las instituciones educativas. En cuanto al personal docente en El Carmen-Manabí, se registraron 1311 profesores, de los cuales 954 (72,6%) son mujeres y 357 (27,4%) son hombres, según datos del Ministerio de Educación de Ecuador (2021a).

Para iniciar nuestra investigación, concertamos una reunión con el director del Distrito de Educación de El Carmen 13D05 (nomenclatura alfanumérica utilizada para identificar los distritos de educación por cantones/ciudades en Ecuador). Durante la reunión, explicamos el objetivo del estudio que teníamos previsto llevar a cabo en los centros educativos de la ciudad de El Carmen: implementar un programa de educación emocional destinado al profesorado de todos los niveles educativos. Asimismo, le solicitamos al director Distrital que nos facilitará un listado de las instituciones que podrían estar interesadas en participar en nuestro estudio.

Después de algunas semanas, el director Distrital nos proporcionó una lista de 20 centros educativos que mostraron interés en participar en nuestra investigación. Doce de estos centros se encontraban en zonas urbanas y ocho en zonas rurales, y todos eran de sostenimiento fiscal. Además, obtuvimos los permisos necesarios para ingresar a los centros educativos y organizamos las visitas correspondientes. Durante estas visitas, llevamos a cabo una observación no estructurada para identificar las necesidades en educación emocional del profesorado. A partir de esta observación, pudimos detectar que algunos profesores presentaban dificultades para gestionar sus emociones frente a los diferentes eventos que surgían en el aula. Algunos utilizaban un tono de voz muy elevado para pedir silencio o empleaban términos despectivos para dirigirse a sus alumnos, tales como "no sabes", "siéntate", "haz silencio" o "yo te diré cuándo puedes hacerlo". Estos hallazgos nos llevaron a pensar que el profesorado desconoce cómo atender las necesidades sociales y emocionales de sus estudiantes.

Posteriormente organizamos reuniones con todos los docentes de cada centro educativo para dar a conocer el trabajo que buscábamos desarrollar, centrándonos en la realidad que habíamos previamente observado. En estas reuniones el profesorado nos compartió las diferentes preocupaciones que tenía sobre su labor educativa y la atención que debía propiciar a sus estudiantes, que en muchos de los casos desconocían cómo hacerlo, por el hecho de tener estudiantes con diversas dificultades personales y familiares. Estas reuniones nos dieron la apertura de poder captar el interés del profesorado para que participara en nuestro estudio.

Contextualización del Problema

La profesión docente es una de las profesiones que requiere mayor carga emocional (Puertas-Molero et al., 2018; Schoeps et al., 2020). Actualmente los docentes enfrentan una sobrecarga de trabajo y una gran cantidad de demandas laborales, y a menudo carecen de apoyo social suficiente dentro del contexto educativo (Gómez et al., 2019; Keser et al., 2019). Además, deben lidiar con dificultades de gestión diarias en el aula, incluyendo situaciones cada vez más variadas y complejas, como el absentismo escolar, la violencia entre estudiantes, el consumo de drogas por parte de los alumnos, el embarazo adolescente, problemas en la relación con los padres, madres, representantes de los estudiantes, compañeros de trabajo y directivos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Irwin & Cederblad, 2019; Johnson & Brubacher, 2016). Estos factores se han identificado como causas de estados emocionales negativos en el profesorado (Guerrero & Castro, 2001; Otero-López, 2015).

El profesorado se encuentra sometido a factores estresantes que no solo afectan su satisfacción laboral (Chang, 2013), sino que también restringen su rendimiento profesional y perjudican su bienestar personal y social (Mérida-López & Extremera, 2017; Schonfeld et al., 2017). A pesar de enfrentarse a estas situaciones, la mayoría de los docentes carece de la formación y recursos necesarios para manejar y regular sus emociones, y sobre todo para abordar las emociones de sus estudiantes (Barrientos-Fernández et al., 2019; Suberviola-Ovejas, 2011). Además, la formación inicial y permanente a la que tienen acceso para desarrollar su competencia social y emocional es insuficiente y precaria (Fernández et al., 2009). El profesorado se ve obligado a desarrollar sus habilidades emocionales de manera intuitiva, en base a sus experiencias y

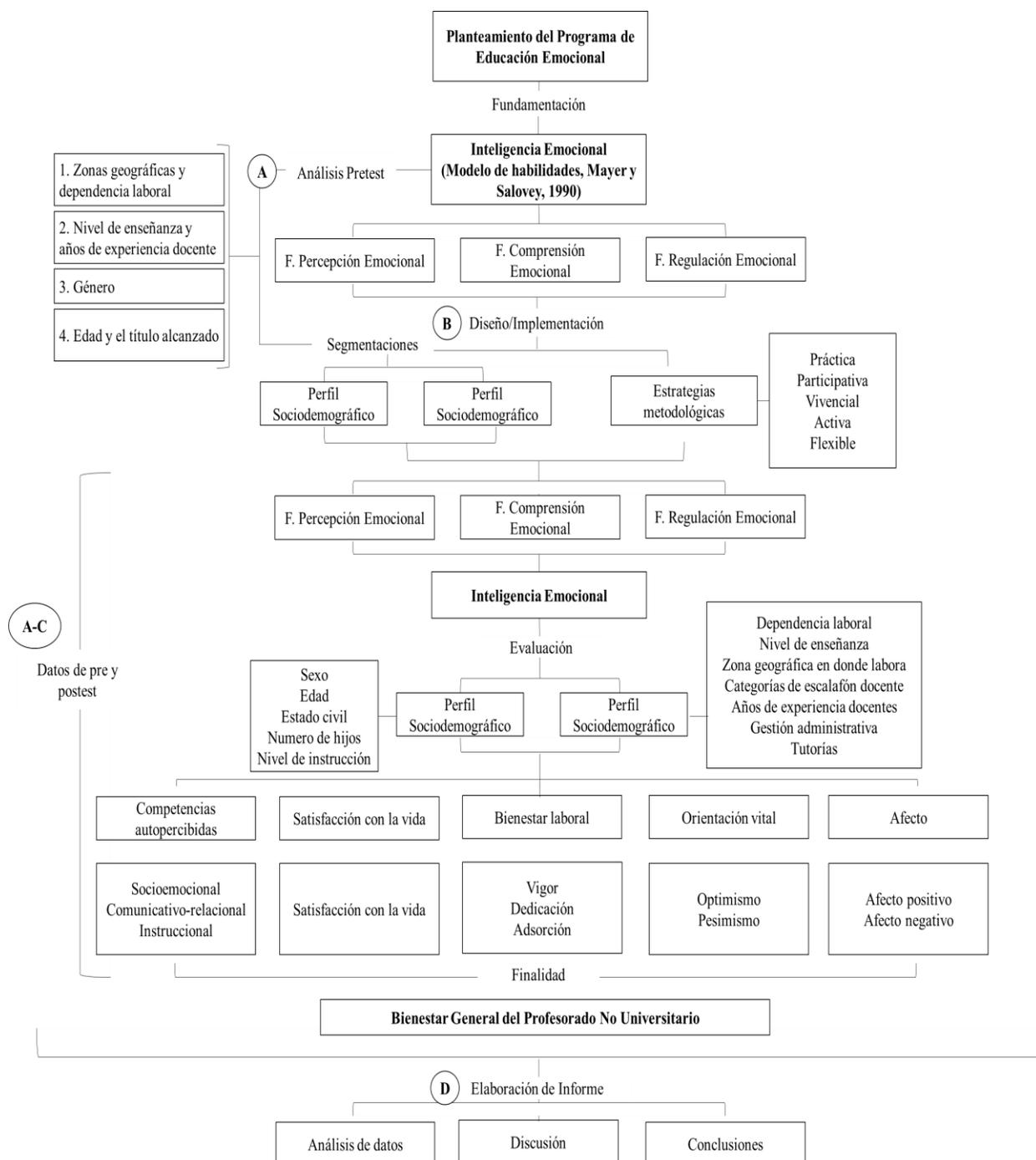
socialización, lo que puede limitar su capacidad para gestionar de manera efectiva las situaciones estresantes.

En su mayoría, los docentes desconocen cómo enfrentar estas situaciones debido a la falta de formación y recursos para gestionar y regular sus emociones, y para atender las emociones de sus estudiantes. Es por ello que resulta indispensable la implementación de programas específicos de educación emocional, que permitan desarrollar y fortalecer habilidades fundamentales para el bienestar del profesorado, sus estudiantes y la comunidad educativa en general. Al lograr el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado, se puede mejorar su bienestar personal, social y profesional, así como el de las personas con las que conviven y trabajan (Brackett et al., 2010; López-Zafra et al., 2013; Mayer et al., 2016; Souto-Manning & Melvin, 2022; Suárez & Martín, 2019).

Planteamiento del Problema

Contemplando las diferentes dificultades a las que tiene que hacer frente el profesorado durante el desempeño de su gestión, en este estudio se planteó el diseño de un programa de intervención en educación emocional fundamentado en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) para implementarlo con el profesorado de enseñanza no universitaria. Posteriormente se evaluó para identificar el efecto que dicho programa tuvo en la inteligencia emocional del profesorado y en el desarrollo, fortalecimiento y/o mejora de las competencias autopercebidas. Como se observa en la Figura 9, se contemplaron las necesidades e intereses identificadas en el estudio previo de los profesores participantes (datos pretest) (A). Estos resultados permitieron que durante el diseño e implementación del programa se lograran adaptar los objetivos, los contenidos, las estrategias, las actividades y la implementación del programa a las características del profesorado participante (B) para desarrollar y/o fortalecer los tres factores que integran el modelo de habilidades de la inteligencia emocional, las competencias del profesorado estratégico, la satisfacción con la vida, el bienestar laboral, su orientación vital y fortalecer sus afectos positivos (C). La planificación del programa es un aspecto que abordaremos de manera concreta y rigurosa en capítulos posteriores, así como también abordaremos la evaluación de dicho programa (D) en donde se analizan los datos, se construye la discusión, las conclusiones y las futuras líneas de investigación.

Figura 9. Esquema general del proceso desarrollado antes, durante y después del diseño, implementación y evaluación del programa de intervención en Educación Emocional.



Nota. La figura muestra el orden que se llevó a cabo cada momento del Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza no Universitaria.

Formulación del Problema

¿Se mejorarán los niveles de la inteligencia emocional y por ende se fortalecerán las competencias autopercebidas, la satisfacción con la vida, el bienestar laboral, el afecto positivo y la orientación vital en el profesorado de enseñanza no universitaria con la implementación del programa de intervención de educación emocional?

Sistematización de las Preguntas de Investigación

1. ¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre educación emocional que tiene el profesorado de enseñanza no universitaria con el que ha estado desempeñando sus funciones docentes?
2. ¿Cuál es el factor de educación emocional del modelo de habilidades en el que el profesorado muestra mejores niveles de desarrollo?
3. ¿Cuál es el nivel de correlación que existe entre los factores de la inteligencia emocional del modelo de habilidades, percepción, comprensión y regulación emocional según los datos (pretest) compartidos por el profesorado de enseñanza no universitaria?
4. ¿Existen diferencias significativas entre los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico del profesorado de enseñanza no universitaria en los datos obtenidos del pretest?
5. ¿Existen diferencias significativas entre los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil laboral del profesorado de enseñanza no universitaria en los datos obtenidos del pretest?
6. ¿Cuán eficaz es el programa de educación emocional implementado a través de la estrategia de segmentación de grupos según el perfil sociodemográfico y laboral del profesorado participante?
7. ¿Existen diferencias significativas entre los datos del pre y postest en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico del profesorado de enseñanza no universitaria?

8. ¿Existen diferencias significativas entre los datos del pre y postest en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil laboral del profesorado de enseñanza no universitaria?
9. ¿Existen diferencias significativas en los datos de pre y postest en las competencias autopercebidas, en el bienestar laboral, la satisfacción con la vida, la orientación vital y el afecto positivo en función de las variables sociodemográficas y laborales del profesorado participante?
10. ¿El perfil sociodemográfico, laboral y las competencias autopercebidas predisponen al profesorado a desarrollar los niveles de inteligencia emocional durante su participación en el programa de educación emocional?
11. ¿Cuál es el nivel de motivación y las expectativas que tiene el profesorado para participar en el programa de educación emocional?
12. ¿Cuáles son los niveles de satisfacción del profesorado durante y después de su participación en el programa de educación emocional?
13. ¿Cuán efectivo es el programa de educación emocional en la labor instruccional, en las competencias comunicativo relacionales y socio-emocionales, en el desarrollo académico, en la satisfacción con la vida y en el bienestar laboral del profesorado de enseñanza no universitaria que participó del programa?
14. ¿Cuál es el impacto que tendrá el programa de educación emocional en el profesorado del grupo experimental?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención en educación emocional fundamentado en el modelo teórico de habilidades de Mayer y Salovey, para potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional, competencias del profesorado estratégico, la satisfacción con la vida, el bienestar laboral, el afecto positivo y la orientación vital en el profesorado de enseñanza no universitaria.

Objetivos Específicos

1. Conocer la formación previa en educación emocional que ha recibido el profesorado de enseñanza no universitaria e indagar si tiene conocimientos sobre cómo desarrollar su inteligencia emocional para en función de sus características y necesidades diseñar un programa de intervención (H1).
2. Analizar los niveles de la inteligencia emocional del profesorado de enseñanza no universitaria en función del perfil sociodemográfico y laboral, para diseñar e implementar el programa de intervención en educación emocional en función de los resultados obtenidos (H2-H5).
3. Conocer la motivación, las expectativas y las temáticas de interés que llevó al profesorado de enseñanza no universitaria a participar del Programa en Educación Emocional (H6).
4. Comprobar la eficacia del programa en educación emocional implementado con el profesorado de enseñanza no universitaria a través de la estrategia de segmentación de grupos según el perfil sociodemográfico y laboral de los participantes (H7).
5. Determinar las diferencias significativas entre los datos del pre y postest en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico y laboral del profesorado de enseñanza no universitaria (H8-H9).
6. Comprobar las diferencias significativas existentes en los datos de pre y postest en el bienestar laboral, la satisfacción con la vida, la orientación vital, el afecto positivo y las competencias del profesorado estratégico (H10).
7. Comprobar que profesorado del grupo experimental muestra mayor predisposición en el fortalecimiento y desarrollo de los factores que integran la inteligencia emocional en función a algunas variables de su perfil sociodemográfico, laboral y de las competencias autopercebidas del profesorado de enseñanza no universitaria que participó de la implementación del programa (H11).
8. Conocer la satisfacción del profesorado durante cada sesión del programa y la satisfacción global del programa (H12).
9. Determinar la efectividad y el impacto del programa de educación emocional en el profesorado de enseñanza no universitaria (H13-H14).

Hipótesis

1. Al menos el 75% del profesorado de enseñanza no universitaria encuestado manifestó tener conocimientos de educación emocional, pero más del 75% de la muestra no habrá recibido instrucción formal de cómo desarrollar su inteligencia emocional, por lo tanto, el diseño de programas en educación emocional centrados en sus características y necesidades, serán la base fundamental para el diseño del programa de intervención.
2. El factor de la regulación emocional es el más desarrollado entre el profesorado participante, seguido de la comprensión emocional y finalmente de la percepción emocional.
3. Los factores que integran el modelo de la inteligencia emocional correlacionarán positivamente entre sí.
4. Los factores que integran la inteligencia emocional mostrarán diferencias significativas en relación al perfil sociodemográfico del profesorado de enseñanza no universitaria.
5. Los factores que integran la inteligencia emocional mostrarán diferencias significativas en relación al perfil laboral del profesorado de enseñanza no universitaria.
6. El 80% del profesorado de enseñanza no universitaria que participa del Programa en Educación Emocional mostrará altos y muy altos niveles de motivación en la participación en el programa y destacará como expectativas el lograr desarrollar su inteligencia emocional para mejorar su práctica docente.
7. El programa de educación emocional implementado con la estrategia de segmentación de grupos resultará ser eficaz ya que el profesorado del grupo experimental mostrará diferencias significativas en los datos del pre y postest en los factores que integran la inteligencia emocional a diferencia del grupo control.
8. El profesorado del grupo experimental mostrará diferencias significativas después de la implementación del programa en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico del profesorado de enseñanza no universitaria.
9. El profesorado del grupo experimental mostrará diferencias significativas después de la implementación del programa en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil laboral del profesorado de enseñanza no universitaria.

10. El profesorado del grupo experimental logrará diferencias significativas en los factores que integran el bienestar laboral, la satisfacción con la vida, la orientación vital, el afecto positivo y las variables del profesorado estratégico.
11. El profesorado del grupo experimental mostrará mayor predisposición en el fortalecimiento y desarrollo de los factores que integran la inteligencia emocional en función a algunas variables de su perfil sociodemográfico, laboral y de las competencias autopercebidas del profesorado de enseñanza no universitaria que participó de la implementación del programa.
12. El profesorado del grupo experimental mostrará una satisfacción positiva de la participación en el programa.
13. El programa de educación emocional mostrará ser efectivo para el desarrollo de la labor instruccional, de las competencias comunicativo relacionales y socio-emocionales, en el desarrollo académico, en la satisfacción con la vida y en el bienestar laboral del profesorado participante.
14. El programa de educación emocional tendrá un impacto significativo en el profesorado participante.

Metodología

En nuestro estudio aplicamos la metodología cuantitativa considerando la implementación de pruebas estandarizadas y de algunos cuestionarios elaborados “*Ad hoc*”. La muestra de los participantes se seleccionó considerando el criterio de disponibilidad y motivación, es decir, los centros educativos decidieron ser parte de esta investigación. Posteriormente se realizó la asignación de los grupos tanto experimental como control. El diseño de investigación que se ha empleado para medir la eficacia del Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza no Universitaria corresponde al diseño cuasiexperimental.

El diseño cuasiexperimental tiene la particularidad a diferencia del diseño experimental la equivalencia de los grupos, los mismos que son organizados antes de la investigación o implementación, lo que expresa la no asignación de los grupos de manera aleatoria/azar (Hernández-Sampieri et al., 2010; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Nel-Quezada, 2021). Es importante destacar que el diseño cuasiexperimental cumple con los requisitos que exige la

metodología experimental, en cuanto a la validez interna, debido a que permite que los cambios observados se atribuyan a la manipulación experimental y no a la influencia de las variables extrañas (Bisquerra, 2009a; Hernández-Sampieri et al., 2010; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Nel-Quezada, 2021).

Al contemplar el diseño cuasiexperimental para desarrollar la investigación se pasaron cuestionarios pretest y postest y se organizaron los grupos control y experimental. El diseño de investigación seleccionado permite realizar un análisis para identificar el efecto que tendrá la implementación del programa en el profesorado participante como grupo experimental y contrastar dichos resultados con el grupo control (Tabla 8). Es importante destacar que se pasaron cuestionarios durante la implementación del programa, es decir que, las ocho sesiones que integran el programa fueron evaluadas, con la finalidad de conocer la satisfacción del profesorado con diferentes aspectos del programa. También se pasaron cuestionarios para medir el impacto y la efectividad del programa (Agulló et al., 2011; Campayo-Julve & Sánchez-Gómez, 2020; Cazalla-Luna & Molero, 2018; Extremera et al., 2020; Muñoz & Bisquerra, 2013; Pérez-Escoda et al., 2013; Repetto et al., 2007; Torrijos et al., 2018).

Tabla 8. Diseño de la Investigación.

Grupo	Momentos		
	Pretest	Entrenamiento	Postest
Experimental	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄ O ₅ O ₆	Sistemático	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄ O ₅ O ₆
Control	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄ O ₅ O ₆	No entrenamiento sistemático	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄ O ₅ O ₆

Nota. O1: Inteligencia emocional; O2: Competencias del profesorado estratégico; O3: Satisfacción con la vida; O4: Bienestar laboral; O5: Orientación vital; O6: Afecto positivo y negativo.

Para tener el control de aquellos aspectos que consideramos que podrían ser un factor que distorsione y/o altere la validez interna y externa de nuestro estudio se consideró lo siguiente (Hernández-Sampieri et al., 2010):

- La participación directa de la investigadora durante la implementación del programa permitió que se llevará un seguimiento constante de los acontecimientos que se producían durante las sesiones que pudieran de alguna manera influir en los resultados del estudio como tal.

- Ningún profesor tanto del grupo experimental como del grupo control había participado antes de algún programa de intervención en educación emocional. Se trató de que el profesorado del grupo control no participará de ninguna de las sesiones que conforman el programa para evitar que los resultados que nos diera este grupo pudieran sesgar de alguna manera la comparación de los datos finales.
- Los instrumentos de medida que se aplicaron son instrumentos estandarizados y validados, es decir, que estos instrumentos han sido implementados por variedad de autores que buscan medir la inteligencia emocional con las diferentes variables que se relacionan. Estos instrumentos en investigaciones anteriores, así como en la nuestra presentan buenos índices de validez y fiabilidad.
- Otro de los aspectos que se trataron de evitar fue la mortalidad experimental. Se aplicaron estrategias flexibles que permitieron que el profesorado participante de la implementación del programa asistiera de manera constante y activa a cada una de las sesiones programadas, se realizó un registro de asistencia de cada sesión. Al contar con un número amplio de profesores se organizó un horario de aplicación del programa para el fin de semana, los profesores que tenían algún inconveniente para asistir a la sesión que le correspondía, debían asistir a estas sesiones. Esta estrategia permitió que el profesorado del grupo experimental participara de todas las sesiones planificadas. La estrategia que pusimos en marcha para evitar la mortalidad del grupo control, que no participó de la implementación del programa fue motivar al profesorado a que participe en una sesión de educación emocional después de haber finalizado el proceso de la toma de datos para nuestro estudio.
- El programa se aplicó de manera online, ayudados por las plataformas virtuales de Teams y Zoom, esto permitió que el profesorado se sintiera cómodo y tranquilo para participar de las sesiones en el espacio que a cada uno le venía mejor, que en muchos de los casos era su propio hogar.

Participantes

En este estudio han participado 20 instituciones educativas públicas de la ciudad de El Carmen, Provincia de Manabí – Ecuador. De estos centros educativos 12 pertenecen a la zona urbana y ocho a la rural. En esta ciudad existe un total aproximado de 1311 profesores en los

niveles de educación no universitaria, considerados niveles de formación obligatoria (Ministerio de Educación Ecuador, 2021a). El número inicial de participantes del estudio fue de 816 docentes, de los cuales 66 (8%) decidieron dejar de participar voluntariamente, por no contar con el tiempo requerido para su participación. La muestra final estuvo integrada por 750 profesores de los diferentes niveles de enseñanza no universitaria, correspondiente al 57.20% del profesorado total. La muestra final se dividió en dos grupos, experimental 402 (54.1%) y control 348 (45.9%). En las tablas 9 y 10 se presentan los datos del perfil sociodemográfico y laboral del profesorado no universitario que participó en nuestro estudio.

Tabla 9. Descripción del perfil sociodemográfico del profesorado participante del grupo experimental y control.

Características	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia (n=402)	Porcentaje (54.1%)	Frecuencia (n=348)	Porcentaje (45.9%)
Género:				
Hombre	100	24.90%	98	28.20%
Mujer	302	75.10%	250	71.80%
Edad:				
	(M=43.11; DT=9.64)		(M=43.57; DT=9.26)	
20-29	21	5.20%	15	4.30%
30-39	144	35.80%	120	34.50%
40-49	125	31.10%	112	32.20%
50-59	93	23.10%	90	25.90%
60-69	19	4.70%	11	3.20%
Estado Civil:				
Soltero	41	10.2%	36	10.3%
Soltero con hijo/s	105	26.1%	103	29.6%
Casado	202	50.2%	160	46.0%
Viudo	9	2.2%	11	3.2%
Divorciado	45	11.2%	38	10.9%
Número de hijos:				
Sin hijos	56	13.90%	48	13.80%
1-2 hijos	201	50.00%	185	53.10%
Más de 3 hijos	145	36.1%	115	33.1%
Nivel Académico:				
Profesor/a	18	4.50%	15	4.30%
Licenciado/a	243	60.40%	212	60.90%
Magíster	101	25.10%	84	24.10%
Estudio no afín a la docencia	40	10.00%	37	10.60%

En la Tabla 9 se evidencia que el género muestra una tendencia significativa de participación por parte de las mujeres tanto en el grupo control como experimental. Las edades comprendidas de los participantes oscilan entre 20 y 69 años (Exp. M=43.11; DT=9.64; Ctrl. M=43.57; DT=9.26), se integraron cinco rangos de edad, los de mayor representatividad

corresponden al de 30-39 y de 40-49 años en ambos grupos. El mayor porcentaje de nuestros participantes se encuentra con estado civil casado, continuando un número significativo del profesorado se encuentra en posición de madre/padre soltero. También destacamos que la mayor parte del profesorado de ambos grupos tiene 2 y 3 hijos. Un alto porcentaje del profesorado de ambos grupos se ha conformado con el título de licenciatura de tercer nivel.

Tabla 10. Descripción del perfil laboral del profesorado participante del grupo experimental y control.

Características	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Frecuencia (n=402)	Porcentaje (%53.6%)	Frecuencia (n=348)	Porcentaje (46.4%)
Nivel de enseñanza:				
Inicial/Preparatoria	63	15.7%	43	12.4%
Básica Elemental/Media	127	31.6%	118	33.9%
Básica Superior	96	23.9%	84	24.1%
Bachillerato	116	28.9%	103	29.6%
Dependencia Laboral:				
Contrato	60	14.90%	43	12.40%
Nombramiento provisional	37	9.20%	43	12.40%
Nombramiento definitivo	305	75.90%	262	75.30%
Zona Geográfica:				
Urbana	285	70.90%	234	67.20%
Rural	117	29.10%	114	32.80%
Categoría del escalafón docente:				
F-G	344	85.60%	303	87.10%
D-E	38	9.50%	29	8.30%
A-B-C	20	4.90%	16	4.60%
Años de experiencia docente:				
	(M=14.21; DT=7.82)		(M=14.00; DT=7.57)	
Menor a 10 años	144	35.80%	120	34.50%
11 a 20	174	43.30%	164	47.10%
21 a 30	70	17.40%	53	15.20%
Más de 30	14	3.50%	11	3.20%
Desempeño de actividades de gestión:				
Sí	110	27.40%	87	25.00%
No	292	72.60%	261	75.00%

Nota. Categoría del escalafón (salarial) docente “A” mayor categoría *salarial*, “G” menor categoría *salarial*.

En relación al perfil laboral del profesorado que participó en nuestro estudio, así como se muestra en la Tabla 10, el mayor número de profesores corresponde al nivel de educación primaria en ambos grupos (Exp. 31.6% y Ctrl.33.9%). Un porcentaje significativo del profesorado ha logrado obtener su nombramiento definitivo (plaza fija) en porcentajes bastante parecidos tanto

del grupo experimental (75.90%) como del control (75.90%). La mayor parte de nuestra muestra en ambos grupos trabaja en la zona urbana (Exp. 70.90% y Ctrl. 67.20%). Destacamos también que el mayor porcentaje tanto del grupo control como experimental se encuentran en las categorías salariales de menor nivel (Exp. 85.60% y Ctrl. 87.10%). En ambos grupos se observa que los años de experiencia del profesorado se encuentran entre 10 y 20 años (Exp. $M=14.21$ y Ctrl. 14.00), así como también que la mayor parte del profesorado no ha desempeñado actividades de gestión administrativa (Exp. 72.60% y Ctrl. 75.00%).

Instrumentos y Variables de la Investigación

Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

Para evaluar la inteligencia emocional en nuestro estudio se empleó el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal et al. (2004) adaptación española del cuestionario original de Salovey et al. (1995). La escala TMMS-24 es una prueba de autoinforme que mide la inteligencia emocional percibida, está estructurada por 24 ítems medidos en una estructura tipo Likert de cinco puntos (1 = Nada de acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo). La escala TMMS-24 evalúa tres factores con ocho ítems cada uno, atención, claridad y reparación emocional.

- Factor de atención emocional: evalúa la habilidad del individuo para percibir las emociones propias y de los demás a través de los gestos y de la expresividad de manera adecuada, este factor lo integran los primeros ocho ítems.
- Factor de claridad emocional: evalúa la habilidad para comprender la información emocional y apreciar los significados emocionales, así como también identificar la transición entre las emociones, este factor lo integran los ítems del 9 al 16.
- Factor de reparación emocional: evalúa la habilidad de estar abierto a los sentimientos y promover la comprensión al crecimiento personal, este factor lo integran los ítems del 17 al 24.

Una particularidad de la escala TMMS-24 es que evalúa los tres factores en base a la suma de las puntuaciones obtenidas en los ocho ítems que integran cada factor, cuenta con tablas diferenciadas para obtener las puntuaciones típicas de acuerdo al género (hombre y mujer) como se observa en la Tabla X (Rodríguez et al., 2019; Suberviola-Ovejas, 2011). La fiabilidad interna

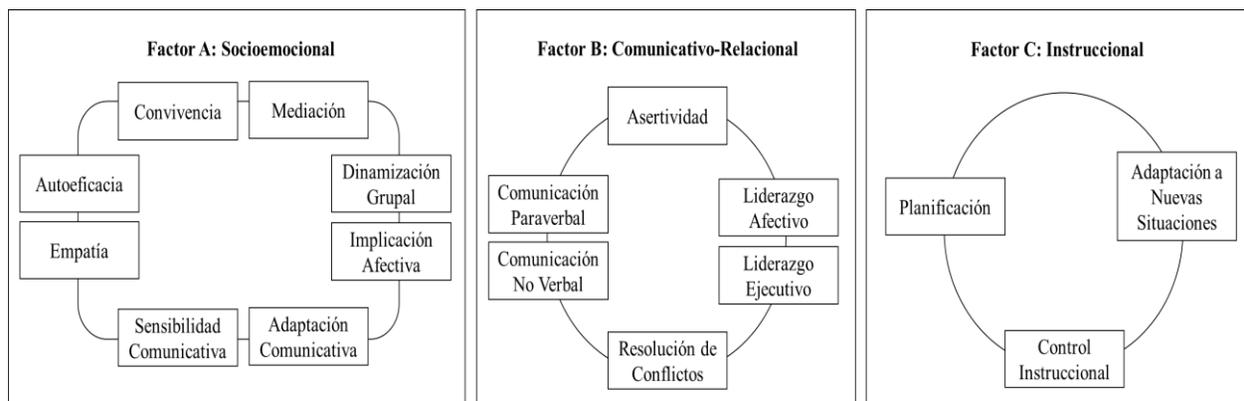
alcanzada de los tres factores de la inteligencia emocional oscilan entre de 0.87 y 0.90 la atención, 0.87 a 0.90 la claridad y 0.81 a 0.86 la reparación emocional (Angulo-Ricón & Albarracín, 2018; Fernández-Berrocal et al., 2004; García-Domingo, 2021; Rodríguez-Donaire et al., 2020). Una de las características más relevantes de este cuestionario es que es fácil y rápido para implementar, así como también para obtener las puntuaciones, es una de las primeras herramientas y más utilizadas para evaluar la inteligencia emocional percibida (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente de Educación Primaria (ECAD-EP)

La Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente de Educación Primaria (ECAD-EP) de Valdivieso et al. (2013), se usó para cuantificar el perfil competencial del profesorado estratégico de diferentes niveles de educación (Figura 10). La ECAD-EP se compone de 58 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones (1 = Mínimo grado de acuerdo a 5 = Máximo grado de acuerdo). Estos ítems están organizados en una estructura factorial tridimensional que cuenta con un grado de fiabilidad significativamente alto, calculado a través del alfa de Cronbach. El factor socioemocional de la ECAD-EP ha obtenido un alfa de Cronbach de 0.852, el factor comunicativo relacional 0.788 y para el factor instruccional se ha obtenido 0.721. Este cuestionario se aplicó antes y después de la implementación del programa al profesorado de enseñanza no universitaria tanto del grupo control como del grupo experimental.

- Factor A: Socioemocional, este factor está integrado por variables relacionadas con el dominio tanto de habilidades de relación como de equilibrio interpersonal.
- Factor B: Comunicativo -Relacional, este factor se encuentra constituido por variables vinculadas directamente con la gestión de la interacción, así como también con la dinámica comunicativa que se encuentra inherente a las habilidades cognitivas y metacognitivas, psico-lingüísticas, socio-culturales y psico-pedagógicas.
- Factor C: Instruccional, este factor lo integran las variables que promocionan las habilidades formativas y de las acciones meta-docentes que se relacionan con los procesos de gestión y dirección de la enseñanza.

Figura 10. Representación de las dimensiones de cada factor de la ECAD-EP.



Nota. Figura extraída de la publicación de Valdivieso, Carbonero y de Martín Antón (2013).

La Escala de Satisfacción Con La Vida (SWLS)

La Escala de Satisfacción con la vida (SWLS, por sus siglas en inglés) cuya versión original corresponde a Diener et al. (1985), traducida y adaptada por Atienza et al. (2000) se usó para evaluar la satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo (Muñoz et al., 2018). La SWLS está compuesta por cinco ítems, en una escala tipo Likert de siete puntos, que abarca opciones de 1 = Completamente en desacuerdo y 7 = Completamente de acuerdo. Las propiedades psicométricas de la SWLS han sido confirmadas en trabajos anteriores (Atienza et al., 2000; Diener et al., 2013; Emerson et al., 2017; Gouveia et al., 2009; Pavot & Diener, 2008) que demuestran alta consistencia interna de la escala, con coeficiente alfa de Cronbach que oscila entre 0.79 y 0.89.

Factor de Satisfacción con la vida, permite valorar el juicio cognitivo global de satisfacción del profesorado participante. Los cinco ítems que valora esta escala son: “En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal” “Mis condiciones de vida son excelentes” “Hasta ahora he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida” “Estoy satisfecho con mi vida” y, por último, “Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida”.

Utrecht Work Engagement Scale (UWES)

La Utrecht Work Engagement Scale (UWES, por sus siglas en inglés), se empleó para evaluar las tres dimensiones del compromiso laboral: vigor, dedicación y absorción a través de la

versión española de Schaufeli et al. (2002). La UWES está compuesta por 17 ítems, con formato de respuesta tipo Likert con siete opciones, que abarca opciones de 0 = Nunca/ninguna vez y 6 = Siempre/todos los días. Los valores del alfa de Cronbach para la consistencia interna de la escala total del UWES varía entre 0.80 y 0.90 (Demerouti et al., 2001; Montgomery et al., 2003; Salanova et al., 2005; Schaufeli et al., 2006; Seppälä et al., 2009).

- Factor de Vigor, incluye el componente conductual-energético, el individuo manifiesta gran resistencia mental y el deseo de esfuerzo en el contexto laboral. Son seis los ítems que valoran este factor.
- Factor de Dedicación, está relacionado estrechamente con el componente emocional, existe un alto compromiso, implicación, inspiración y orgullo por las actividades que desarrolla en el contexto laboral. Son cinco los ítems que valoran este factor.
- Factor de Absorción, relacionado con el componente cognitivo, en este factor predomina la concentración y la satisfacción vivida durante el desempeño laboral. Son seis los ítems que valoran este factor.

Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS)

La Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, por sus siglas en inglés) de Watson et al. (1988), traducida y adaptada al castellano por López-Gómez et al. (2015). PANAS es una escala con valoración de cinco puntos, que abarcan opciones de 1 = Nada y 5 = Mucho. La Escala PANAS tiene una estructura bifactorial que cuenta con un grado de fiabilidad significativamente alto, calculado a través del alfa de Cronbach, la dimensión de afecto positivo alcanzó 0.92 y la dimensión de afecto negativo 0.88, estas propiedades psicométricas han sido confirmadas en investigaciones previas (Joiner et al., 1997; Robles & Páez, 2003; Rubia, 2011; Sandín et al., 1999). Esta escala tiene dos subescalas que tienen que ver con el afecto positivo y negativo, altas puntuaciones en una de ellas sugieren alta presencia de emociones positivas o negativas.

- Factor de Afecto Positivo, este factor permite valorar emociones positivas como: interesado/a, ilusionado/emocionado/a, fuerte/a, entusiasmado/a, satisfecho/a contigo mismo, despierto/a, inspirado/a, decidido/a, concentrado/a, activo/a.

- Factor de Afecto Negativo, este factor permite valorar emociones negativas como: angustiado/a, afectado/a, culpable, asustado/a, agresivo/a, irritable, avergonzado/a, nervioso/a, agitado/a, miedoso/a.

Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R)

Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R por sus siglas en inglés) de Scheier et al. (1994), adaptado al castellano por Otero et al. (1998). El LOT-R consta de 10 ítems en una escala tipo Likert, que abarca opciones de 0 “Totalmente en desacuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”. El LOT-R es un test bifactorial, valora el optimismo y el pesimismo cada factor contiene tres ítems, está compuesto por cuatro ítems que sirven de “relleno” considerados distractores. Las propiedades psicométricas del LOT-R han sido confirmadas en trabajos anteriores que demuestran alta consistencia interna del Test LOT-R, el coeficiente alfa de Cronbach oscila entre 0.720 y 0.809 (Hernández & Ramírez, 2009; Ortiz et al., 2016).

- Factor de Optimismo, este factor mide el optimismo disposicional. El optimismo es definido como un rasgo de personalidad, cuya característica específica es que la persona tiende a tener una expectativa general positiva, es decir que muestra una tendencia a creer que le ocurrirán más hechos buenos que malos (Rondón & Angelucci, 2016). Este factor está integrado por tres ítems.
- Factor de Pesimismo, el pesimismo es definido como un rasgo de personalidad, cuya característica específica es que la persona tiende a tener una expectativa general negativa, es decir que muestra una tendencia a creer que le ocurrirán más hechos malos que buenos (Hernández & Ramírez, 2009). Este factor está integrado por tres ítems. Como ya se había mencionado este test tiene cuatro ítems de relleno.

Instrumentos para la Evaluación del Programa

Para evaluar nuestro programa se consideró el modelo de evaluación de programas propuesto por Pérez-Juste (2000, 2002, 2006). Este modelo es considerado un modelo completo ya que abarca tres momentos de evaluación: evaluación del programa a sí mismo, adecuándose al destinatario y al contexto, evaluación inicial-pretest; evaluación procesual o continua; y, por

último, se evalúan los resultados o logros del programa, evaluación final o sumativa-posttest (Pérez-González, 2008).

En el siguiente apartado se exponen los cuestionarios que nos permitieron evaluar el proceso de la implementación del programa. Estas evaluaciones nos permitieron realizar mejoras y ajustes de acuerdo a las necesidades e intereses de los participantes. Los instrumentos que aplicamos para evaluar el programa como tal, fueron cinco, entre ellos: el cuestionario para evaluar los conocimientos previos sobre la educación emocional del profesorado, el cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación, el cuestionario de satisfacción de cada sesión del programa, la evaluación sobre la efectividad de aplicación de la educación emocional en las aulas y, por último, la encuesta sobre el impacto que tuvo el programa.

Una vez que se seleccionaron y construyeron los ítems de cada cuestionario, surgió la necesidad de valorar la calidad de los mismos, por ello todos estos cuestionarios pasaron a revisión por jueces, lo que nos permitió la validación de los cinco cuestionarios (Bisquerra, 2009a; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). El juicio de experto como lo mencionan Cabero y Llorente (2013) corresponde a la solicitud de opiniones de personas que tienen conocimientos de la temática de interés. Estos expertos exponen una serie de opiniones y sugerencias específicas que deben ser consideradas por los investigadores, cuya finalidad es lograr construir un instrumento válido y fiable (Arteaga-Cedeño, 2017; Campanario, 2002; Díaz-Barriga & Luna-Miranda, 2014).

En nuestro trabajo consideramos la consulta individual de cinco expertos en educación y formación del profesorado, con experiencia en la construcción de instrumentos de medida. A cada experto se le entregó una ficha estandarizada, con los objetivos de cada instrumento y una breve fundamentación para que conozcan de qué se trata nuestro estudio. Se realizó el envío de la solicitud vía correo electrónico, adjuntando los instrumentos con una ficha de evaluación individual para cada uno de los cinco instrumentos, dicha ficha se enfocó en dos aspectos importantes, la relevancia y la claridad. Consideramos para esta evaluación una estructura tipo Likert en donde 1= irrelevante/confusa, 2= poco relevante/poco confusa, 3= medianamente relevante/medianamente clara, 4= relevante/clara y 5= muy relevante/muy clara.

Se recibieron varias sugerencias por parte de los expertos, como modificaciones técnicas o de expresión y la transformación de algunas preguntas abiertas en ítems de respuestas múltiples.

Las sugerencias fueron recibidas y consideradas para mejorar la estructura de los instrumentos. Los jueces consideraron aptos los cinco cuestionarios para ser implementados, posteriormente procedimos a la redacción final de los cinco cuestionarios y a la digitalización de los mismos para tenerlos en una versión electrónica para lograr su aplicación de manera virtual, para ello se utilizó como herramienta Google Drive.

Cuestionario para Evaluar los Conocimientos Previos sobre la Educación Emocional que ha recibido el Profesorado Participante del Estudio

Este cuestionario nos permitió conocer la participación y las actividades que ha desarrollado el profesorado de manera previa sobre el tema de educación emocional. Con este cuestionario se buscaba saber si en el centro educativo se ha trabajado la educación emocional, qué tipo de actividades se han desarrollado y si existe un personal que dinamice la educación emocional como tal. Era importante saber si el profesorado conoce como se ha formado el personal que comparte estas temáticas en el centro, si tienen asignada horas de formación para abordar estas temáticas y si están implementando la educación emocional en el aula. Y, por último, fue importante conocer el nivel de importancia que daba el profesorado a la inteligencia emocional para el desarrollo de sus actividades docentes. Este cuestionario se estructuró con 10 preguntas de opciones múltiples, fue cumplimentado por todo el profesorado participante antes de que se dividieran los grupos (experimental y control).

Cuestionario de Motivación y Expectativas Hacia la Formación

Este cuestionario contenía tres preguntas básicas con diferentes alternativas de respuesta. Se aplicó al inicio de la primera sesión únicamente al profesorado que participó como grupo experimental. Se le preguntó al profesorado el nivel de motivación que tenía para la participación del programa, con las alternativas de respuesta de muy alto, alto, normal, bajo y muy bajo. Se formularon dos preguntas abiertas, la primera nos permitía conocer el motivo que había tenido el profesorado para participar del programa, y la segunda nos permitió conocer cuáles eran los temas que le interesaban abordar al profesorado sobre educación emocional, ambas preguntas nos permitieron realizar una lista de categorías que se presentan en el apartado de los resultados.

Cuestionario de Satisfacción del Programa

Este cuestionario nos permitió conocer la satisfacción del profesorado al concluir cada una de las sesiones del programa de intervención. Para su estructuración se consideraron dos aspectos: el primero cuantitativo, con una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuestas (1 = Nada y 5 = Mucho). Se consideraron cinco dimensiones para su evaluación. La primera fue las competencias de la formadora que impartió las sesiones; la segunda, la organización de cada intervención; la tercera, el clima en el que se desarrolló el programa; la cuarta, los materiales y recursos utilizados; y, por último, la quinta, la satisfacción global de cada intervención. Para el segundo aspecto se tomaron en cuenta cuestiones cualitativas relacionadas con las expectativas de la sesión, el aprendizaje adquirido durante la intervención, lo que más o menos le ha agradado a cada profesor de cada sesión y un espacio destinado a las observaciones y/o sugerencias. Este cuestionario se aplicó después de concluir cada una de las sesiones que conformaron el programa.

Evaluación sobre la Efectividad de Aplicación de la Educación Emocional en las Diferentes Actividades Desempeñadas por el Profesorado

La aplicación de este instrumento tuvo como finalidad conocer el punto de vista de los profesores sobre la efectividad del programa de educación emocional implementado, y sobre si esta se puede llevar a la práctica dentro de sus salones de clases. Este cuestionario es cuantitativo, se ha estructurado con un formato de respuesta tipo Likert, con seis alternativas (0 = es nada y 5 mucho). Para este instrumento se consideraron preguntas sobre el grado de aplicabilidad en su práctica docente, el grado en que lo aprendido le ayudará a mejorar las relaciones con los compañeros de trabajo, el grado en que lo aprendido le ayudará a mejorar las relaciones con el alumnado y el grado en que lo aprendido durante la formación le ayudará a mejorar en aspectos a nivel personal. Este cuestionario se aplicó al profesorado del grupo experimental cuando se finalizó el programa de intervención en educación emocional.

Encuesta sobre el Impacto del Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria

La aplicación de este instrumento tiene como finalidad obtener información sobre la implementación del programa con los profesores de enseñanza no universitaria y evaluar su

impacto. Se ha considerado una encuesta cualitativa, con variedad de opciones de respuesta y con la apertura para que el participante vierta su opinión, sugerencias o críticas en cada ítem formulado. Este cuestionario se aplicó unos meses después de haber finalizado el programa, lo que nos permitió conocer si la formación impartida le sirvió como soporte para fortalecer su regulación emocional y favorecer su bienestar personal, profesional, académico, laboral y social.

Procedimiento de Investigación

Los diez pasos que se llevaron a cabo durante el desarrollo de esta investigación se pueden observar en la Figura 11. Es importante destacar que el programa de intervención en educación emocional que se diseñó e implementó, se evaluó contemplando el modelo de evaluación de programas de Stufflebeam (2000) que contempla cuatro fases, como se observa en la Figura 8.

1º Paso. Analizar las necesidades que existen en el profesorado de enseñanza no universitaria en el ámbito de la inteligencia emocional. Analizando las investigaciones publicadas en los últimos años logramos identificar que el principal destinatario de la educación emocional debía ser el profesorado para lograr implementarla en el aula de manera adecuada, favoreciendo su bienestar general y el éxito académico de sus alumnos. Estos criterios nos permitieron focalizar la atención en el profesorado.

2º Paso. Seleccionar el contexto en donde aplicaríamos el estudio. Se seleccionó la ciudad de El Carmen, provincia de Manabí, Ecuador, por contar la investigadora con la facilidad de ingreso a los centros educativos. Se formalizó el permiso para poder ingresar a los centros educativos y mediante la observación directa poder detectar las necesidades formativas en el ámbito de la educación emocional en el profesorado y de esta manera construir el planteamiento, la formulación y la sistematización de la investigación.

3º Paso. Fundamentar teóricamente la investigación. Esta fundamentación nos permitió formular los objetivos y las hipótesis de la investigación. De la misma manera nos permitió construir, diseñar y organizar el programa de intervención, el cual se diseñó contemplando el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). Para la estructura del programa se contemplaron ocho sesiones de cuatro horas cada una, se contemplaron actividades dirigidas (3 horas) y actividades de trabajo autónomo (1 hora).

4º Paso. Definir las variables de estudio. Contar con los objetivos, las hipótesis y el programa de intervención en educación emocional previamente diseñados, nos permitió establecer de manera clara y concreta las variables de nuestro estudio. El tener claro cuáles eran las variables que analizaríamos en nuestra investigación fue fundamental para lograr seleccionar, establecer y construir instrumentos para la recogida de datos.

5º Paso. Establecer contacto con los participantes. Se realizaron reuniones en los centros educativos para tener un contacto más cercano con los participantes de nuestro estudio. En estas reuniones explicamos al profesorado los objetivos, la metodología, los instrumentos que se implementarían durante la investigación y aclaramos que el tratamiento de los datos sería anónima y confidencial. De igual manera se explicó la modalidad de recogida de datos. Se solicitó a los participantes que a través de Google Forms respondieran a los cuestionarios. Todos los cuestionarios implementados contenían un texto explicativo sobre lo que evaluaba cada instrumento. También se consideró ubicar un apartado del consentimiento informado para garantizar la comprensión y el carácter voluntario de su participación (Anexo 1). El pretest se aplicó a todo el profesorado (816 profesores quedando posteriormente 750 participantes).

6º Paso. Recogida y análisis de datos pretest. Se recolectaron los datos del profesorado y se prosiguió con el análisis. Los resultados obtenidos de este primer análisis mostraron la existencia de diferencias significativas entre los factores de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional) en relación al perfil sociodemográfico y laboral del profesorado. Gracias a este análisis se logró mejorar y adaptar el programa a las necesidades e intereses del profesorado participante como grupo experimental y se estableció como estrategia de implementación del programa la segmentación de grupos.

7º Paso. Distribución de grupos. Los participantes fueron distribuidos en dos grupos: experimental (402) y control (348). Dejamos establecido con ambos grupos la dinámica de la participación y la función que cada grupo desempeñaría durante el desarrollo de la investigación. Al ser 20 centros educativos contemplados en nuestro estudio se seleccionaron 10 centros como grupo experimental y 10 como grupo control, de tal manera que en cada grupo participaron seis centros de la zona urbana y cuatro de la zona rural.

8º Paso. Implementación del programa de intervención. El programa se desarrolló durante tres meses, un día por semana, las primeras cuatro sesiones se desarrollaron consecutivamente, se descansaron dos semanas por vacaciones de fin de parcial y se continuó con las siguientes cuatro sesiones hasta finalizarlo. Durante las diferentes sesiones del programa se pasaron los cuestionarios para conocer la satisfacción del profesorado durante su participación.

9º Paso. Recogida y análisis de datos postest. Se aplicaron los cuestionarios que se habían pasado en el primer momento como pretest, también se pasaron los cuestionarios para medir el impacto y la efectividad del programa.

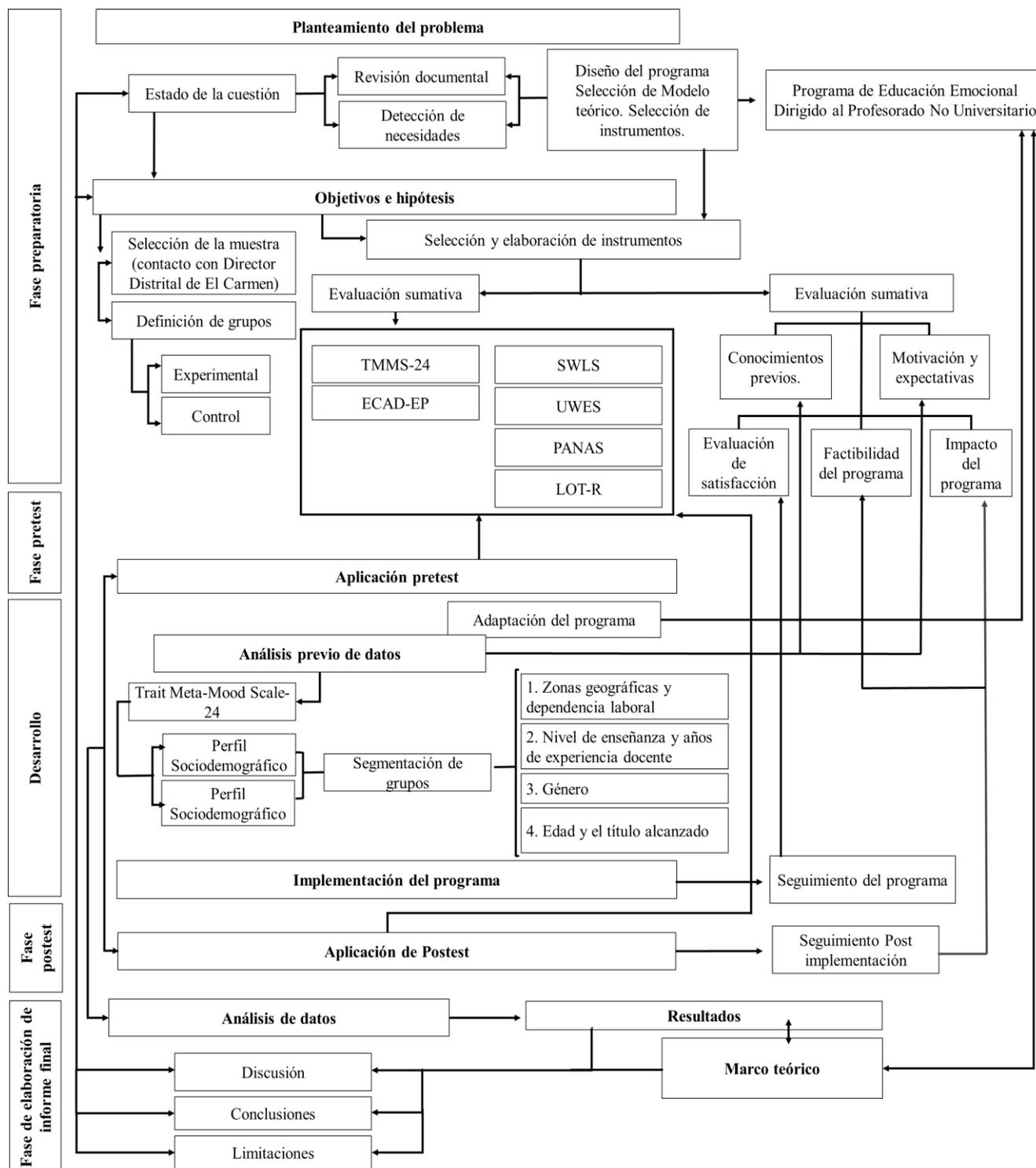
10º Paso. Analizar y discutir los resultados de los datos obtenidos de los diferentes cuestionarios implementados. Se fundamentaron los resultados obtenidos. Se construyeron las conclusiones y por último se establecieron las futuras líneas de investigación.

Análisis Estadístico de los Datos

Todos los análisis de los datos se realizaron con la ayuda del Software estadístico IBM Microsoft SPSS v26. Dada la naturaleza no normal de los datos de escala Likert, para determinar diferencias estadísticas entre medias muestrales se emplearon métodos no paramétricos, en específico la prueba U de Mann-Whitney.

Para estimar la capacidad explicativa de variables predictoras sobre variables dependientes se construyeron ocho modelos lineales no generalizados (GLM, por sus siglas en inglés). En cada caso se modelaron los errores de la variable dependiente con una distribución de Poisson y se empleó la función log como función de enlace. Una vez construidos los modelos se evaluó su capacidad explicativa mediante la prueba estadística Ómnibus. En los casos en los que el p-valor arrojado por la prueba Ómnibus resultó ser menor igual a 0.05 se consideró los modelos construidos como explicativo y se analizó el peso relativo de cada variable predictiva en el modelo global.

Figura 11. Esquema general del proceso de investigación para estudio experimental.



Nota. Esquema general de los diez pasos que se consideraron durante el Proceso de Investigación para estudio experimental.

Segmentación de Grupos

La estrategia de segmentación de grupos ha demostrado ser altamente efectiva para atender a las necesidades y características específicas de cada participante, lo que puede contribuir a su desarrollo personal y profesional (Kingsnorth, 2022). Aunque no hemos encontrado estudios que hayan utilizado la segmentación de grupos para implementar programas de educación emocional, esta estrategia ha sido ampliamente utilizada en otras áreas de estudio, como el marketing y la administración de empresas, en donde se utiliza para brindar atención específica y direccionada a un grupo de clientes (Covarrubias et al., 2022). La organización segmentada de grupos se lleva a cabo considerando características similares entre los participantes, como gustos, preferencias, intereses, dificultades y necesidades, con el objetivo de lograr una dinamización grupal activa, significativa y productiva. La estrategia de segmentación busca fortalecer el grupo a través del análisis de las experiencias individuales de los participantes y el fortalecimiento del grupo como un todo (Moro et al., 2022).

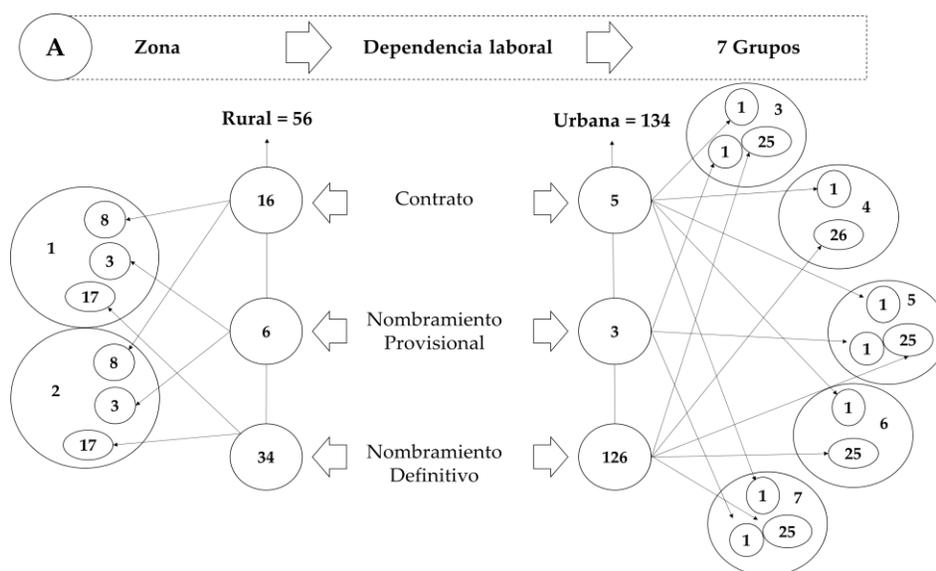
La segmentación de grupos se consideró una estrategia fundamental para la implementación exitosa del Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria. Esta estrategia se basó en los resultados del análisis del pretest, en el cual se obtuvieron diferencias significativas en los factores que integran la inteligencia emocional, en relación al perfil sociodemográfico y laboral de los 750 profesores participantes. A partir de estos resultados, se decidió implementar una estrategia de segmentación que permitiera la formación de grupos homogéneos, en los cuales los participantes se sintieran cómodos con sus compañeros y tuvieran características en común. Esta estrategia permitió que los participantes se sintieran más tranquilos para compartir de manera participativa en las diferentes actividades contempladas en el programa.

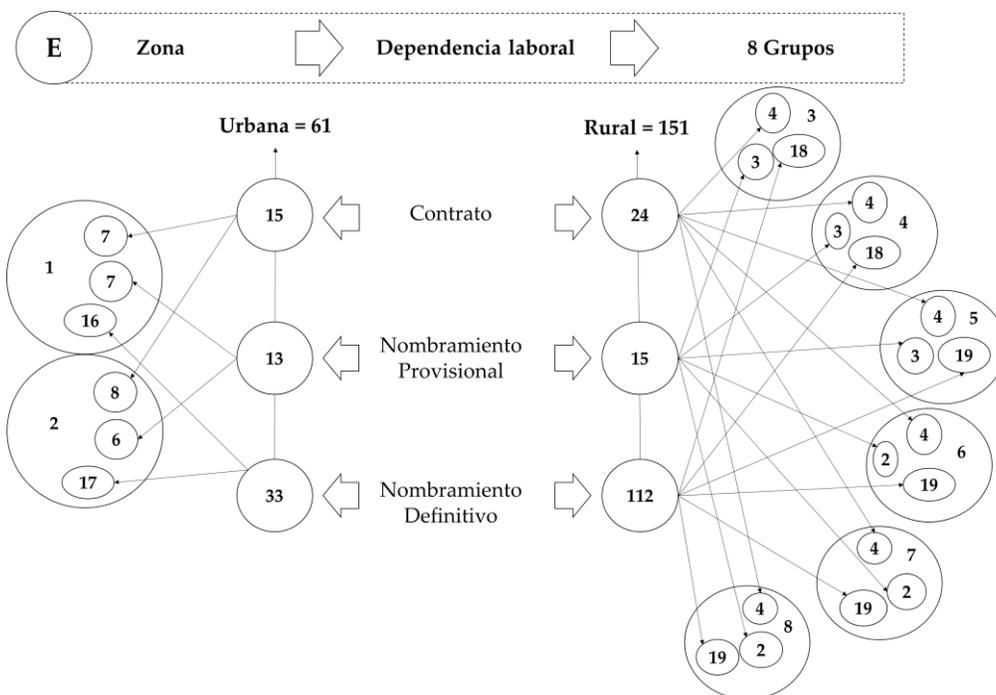
Antes del inicio de la implementación del programa de educación emocional para el profesorado, se llevó a cabo una heurística de segmentación para formar los grupos del estudio experimental. En la Figura 12, se puede observar que, en las primeras dos sesiones, los grupos se segmentan según la ubicación geográfica y la dependencia laboral de los participantes (A-E). En las sesiones tres y cuatro, se utilizaron el nivel de enseñanza (infantil-primaria) y los años de experiencia docente para segmentar los grupos (B-F), como se muestra en la Figura 13. En las

sesiones cinco y seis, se utilizó el género para segmentar los grupos (C-G), como se puede ver en la Figura 14. Finalmente, en las sesiones siete y ocho, se contempló la edad y el nivel de formación académica de los participantes para segmentar los grupos (D-H), como se presenta en la Figura 15. Todos los grupos segmentados se estructuraron de manera homogénea. La implementación del programa permitía que el profesorado se sintiera con la comodidad de elegir el horario y día de su participación en el programa. La organización de la participación del profesorado fue organizada con la ayuda de un dinamizador que fue designado en cada centro educativo para que llevara el control de la asistencia y la participación del profesorado en cada sesión, para equiparar el número de participantes de acuerdo al horario y a los días.

Con esta manera de segmentar los grupos de intervención se buscaba que el profesorado tuviera características sociodemográficas y laborales en común con los grupos en las diferentes sesiones. Para definir las variables de segmentación, se consideró el análisis realizado con los datos pretest (Arteaga-Cedeño et al., 2022b) para identificar qué variables del perfil sociodemográfico y laboral de los docentes habían mostrado diferencias significativas en relación a los factores de la inteligencia emocional.

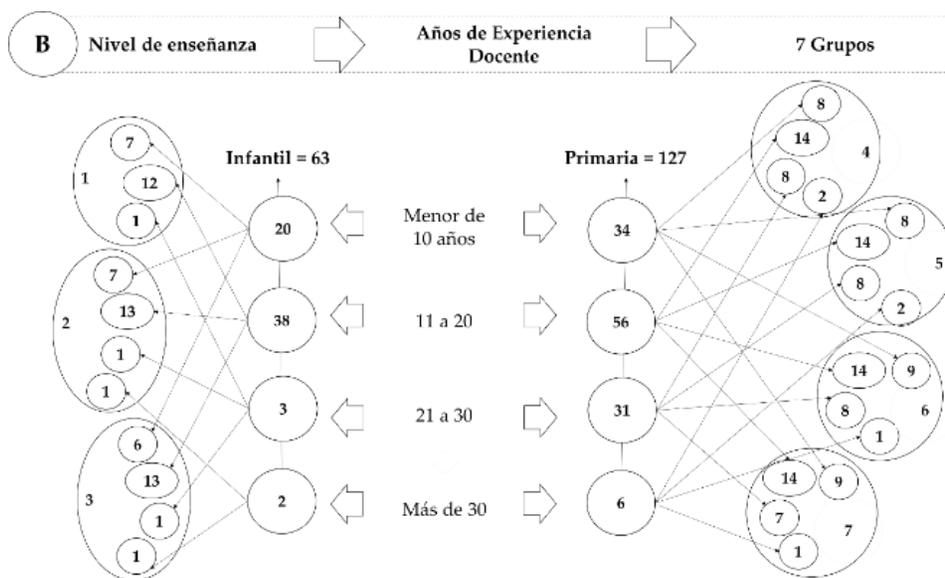
Figura 12. Segmentación de grupos “A” y “E” considerando la zona geográfica en donde está ubicado el centro educativo y la dependencia laboral del profesorado.

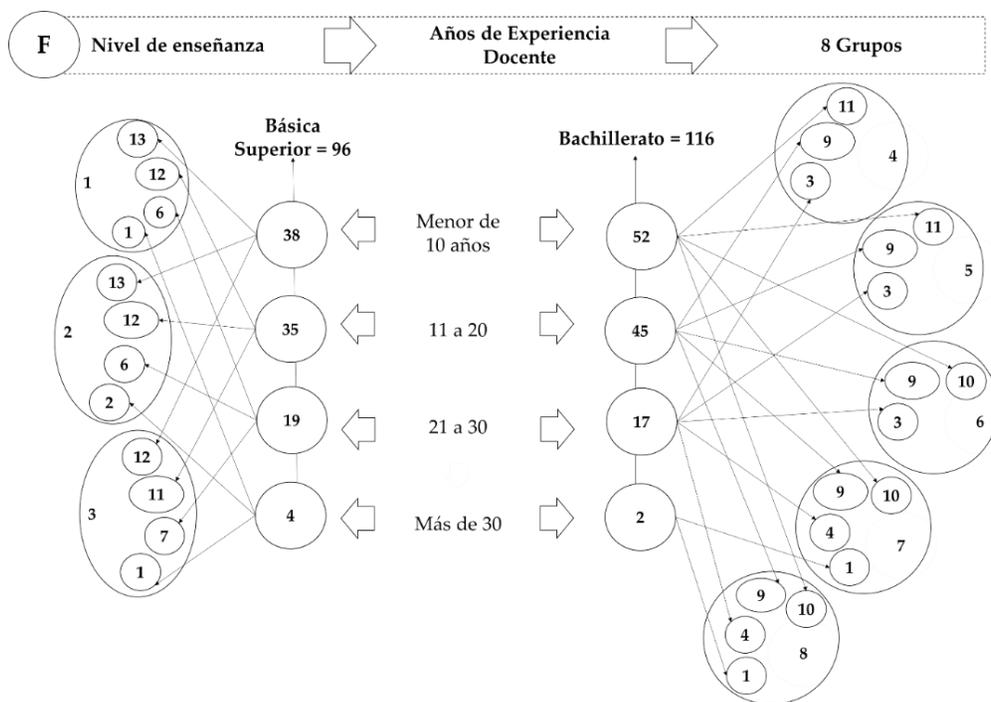




Nota. La segmentación de grupos “A” corresponde a los niveles de infantil y primaria y las segmentaciones “E” al profesorado que imparte sus clases con los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato.

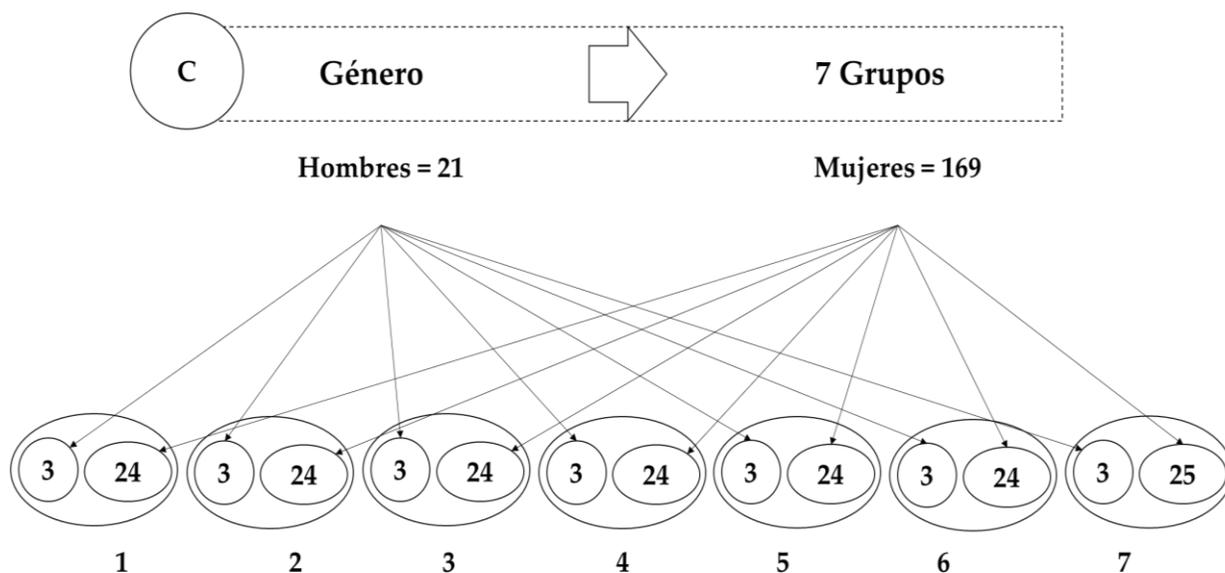
Figura 13. Segmentación de grupos “B” y “F” considerando el nivel de enseñanza y los años de experiencia laboral del profesorado.

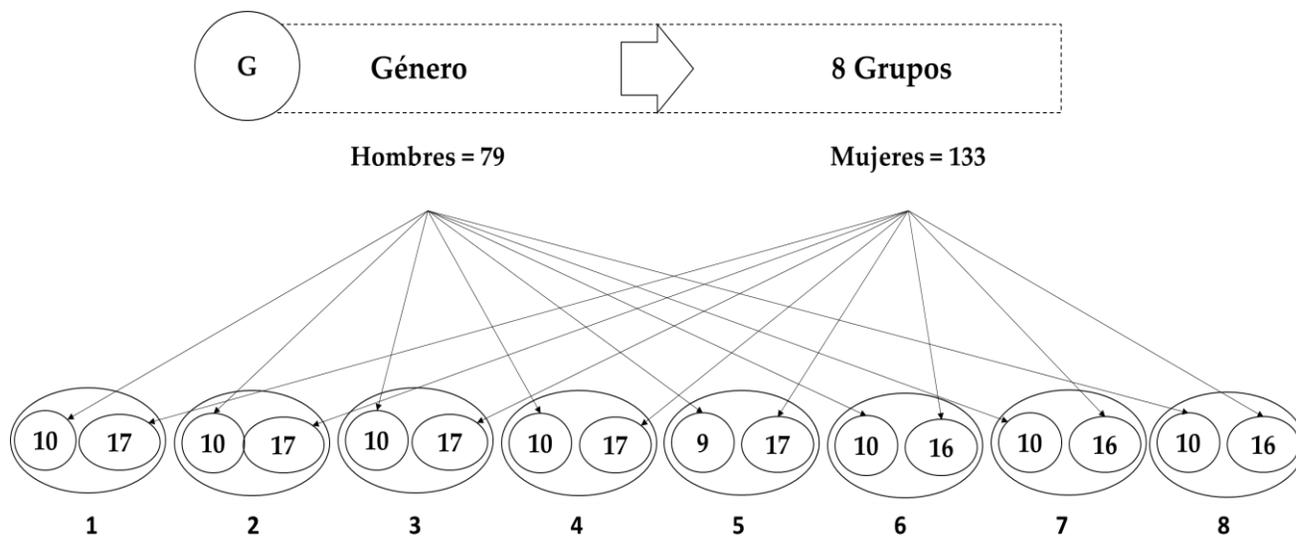




Nota. La segmentación de grupos “B” corresponde a los niveles de infantil y primaria y las segmentaciones “F” al profesorado que imparte sus clases con los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato.

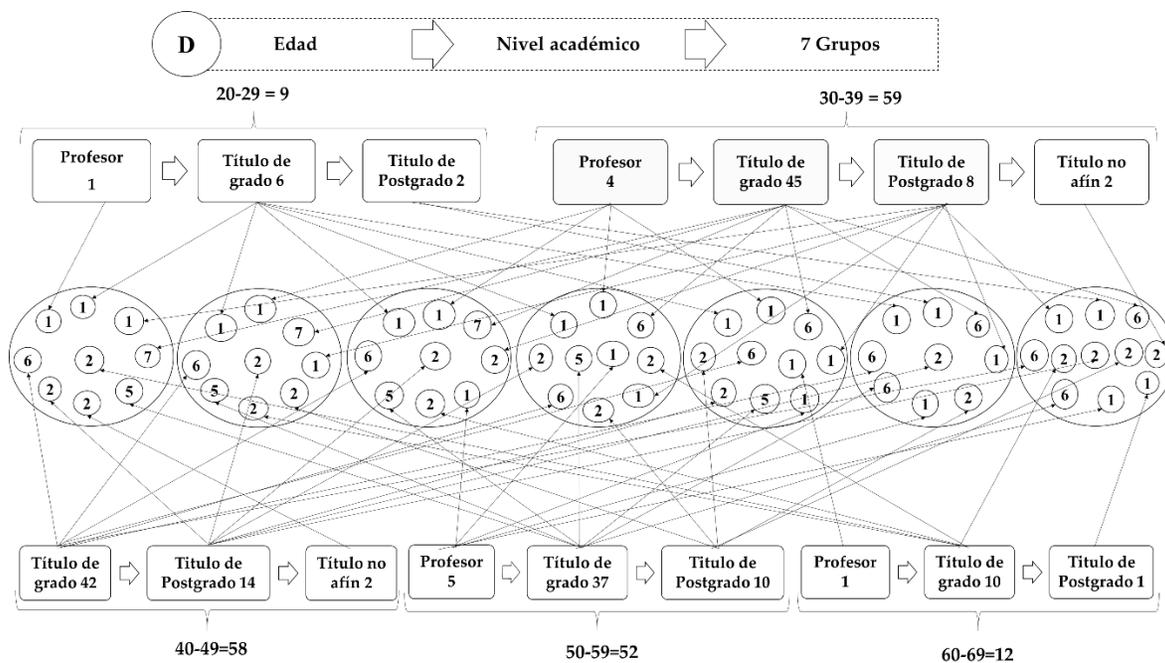
Figura 14. Segmentación de grupos “C” y “G” considerando el género del profesorado.

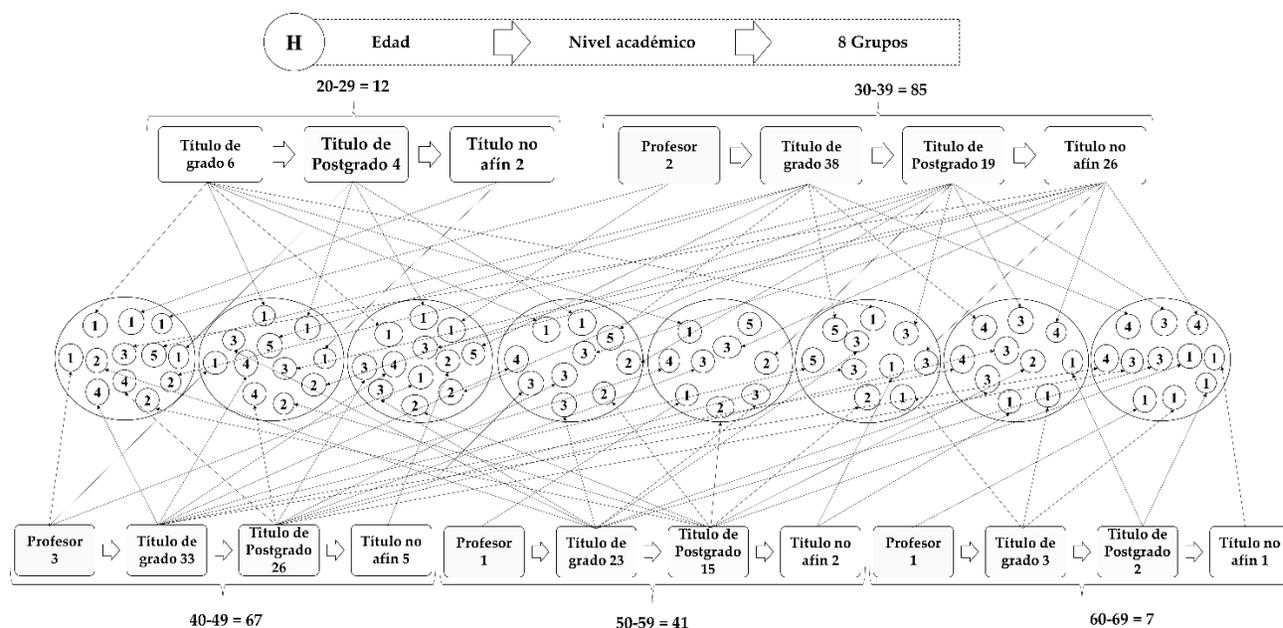




Nota. La segmentación de grupos “C” corresponde a los niveles de infantil y primaria y las segmentaciones “G” al profesorado que imparte sus clases con los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato.

Figura 15. Segmentación de grupos “D” y “H” considerando la edad y el título nivel académico del profesorado.





Nota. La segmentación de grupos “D” corresponde a los niveles de infantil y primaria y las segmentaciones “H” al profesorado que imparte sus clases con los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato

Consideraciones Éticas y Legales en el Marco de la Investigación

La investigación realizada fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Valladolid (2013) y se llevó a cabo de acuerdo con la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales del Ecuador (2021), país donde se implementó el programa y se recopilaron los datos. Para cumplir con el Código de Ética de la Investigación de la Universidad de Valladolid (2013), se obtuvieron las autorizaciones necesarias de los veinte centros educativos participantes. La participación del profesorado fue voluntaria y se les aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información. Los participantes firmaron el consentimiento informado del profesorado de enseñanza no universitaria para la cesión de datos anonimizados (Anexo 1). Antes de comenzar con la aplicación de los cuestionarios, se informó al profesorado que su participación y el registro de los datos eran opcionales, pero se enfatizó la importancia de su colaboración para poder realizar un análisis adecuado del trabajo desarrollado y aportar resultados válidos y confiables en la línea de investigación.

CAPÍTULO 5
PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDO AL
PROFESORADO DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA

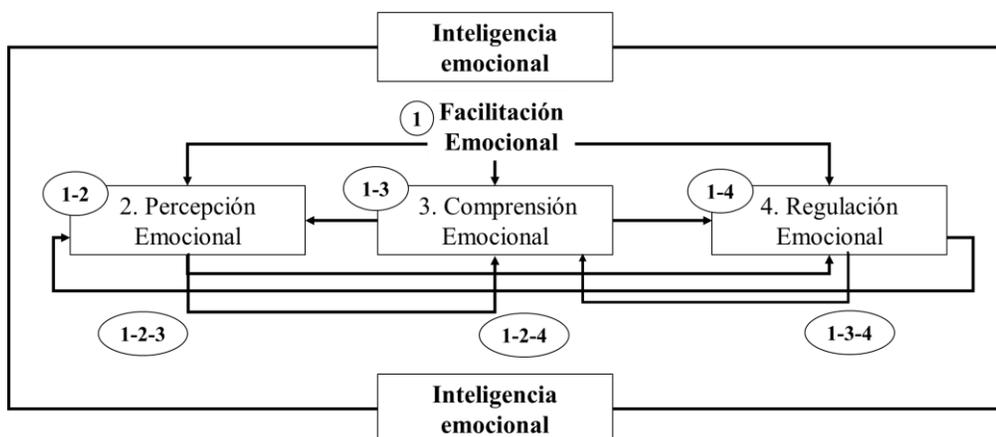
Capítulo 5. Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria

Fundamento Teórico del Programa

El Programa de Educación Emocional está dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria y tiene como objetivo principal desarrollar la inteligencia emocional y sus competencias autopercibidas. Para su diseño, se seleccionó el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) debido a que se enfoca en las habilidades y competencias que pueden ser aprendidas y mejoradas (Brackett et al., 2011; Fernández-Berrocal et al., 2015; Mayer & Salovey, 2014), y porque es considerado el modelo más popular y riguroso para medir la inteligencia emocional (Extremera et al., 2020; Fragoso, 2018; García-Domingo, 2021; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Mayer et al., 2008; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007). El modelo de habilidades se centra en el desarrollo de habilidades mentales que permiten el uso efectivo de la información proporcionada por las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (Fernández-Berrocal & Aranda, 2008). Además, el modelo considera la inteligencia emocional como genuina, basada en el uso adaptativo de las emociones para solucionar problemas y adaptarse al entorno. El modelo garantiza un proceso adecuado para el diseño, implementación y evaluación del programa de educación emocional, el cual se evalúa en este estudio. Hemos decidido que el diseño del programa debe seguir una estructura jerárquica que aborde los factores de percepción, comprensión y regulación emocional (así como lo proponen Mayer y Salovey). Además, se aplicarán estrategias que permitan el desarrollo simultáneo de estos tres factores (Zeidner et al., 2002, 2004), así como se muestra en la Figura 16.

Para conseguir una mejora integral de la inteligencia emocional, se ha enfocado la iniciativa en el factor de facilitación emocional, el cual se considera la base de todas las actividades del programa. Este factor incluye el uso de las emociones para facilitar el pensamiento en la estructura del programa, se ha considerado la dimensión de facilitación emocional para que esté presente en todas las estrategias y actividades a desarrollar. Aunque los factores de percepción, comprensión y regulación emocional se centran en el proceso de razonar sobre las emociones, el factor de facilitación emocional permitirá integrar el uso de las emociones en la realización de las actividades (Fernández-Berrocal & Aranda, 2008).

Figura 16. Propuesta del desarrollo del programa de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria.



Nota. Propuesta del desarrollo de manera jerarquizada y de manera simultánea en la aplicación del Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria.

Hemos fundamentado el diseño del programa en contemplación a los cuatro principios de Repetto (2002) que constituyen a la orientación educativa como una disciplina propia. El primer principio nos permitió realizar el diagnóstico y la valoración del profesorado participante y del contexto en donde se desenvuelven. Con el segundo principio y contemplando el diagnóstico se logró diseñar el programa para abordar las situaciones que causan estados emocionales negativos y de esta manera prevenir situaciones de riesgos. El tercer principio nos permitió pensar en una estrategia que ayudara al profesorado a continuar con el desarrollo de la inteligencia emocional a lo largo de la vida (no sólo en momentos puntuales) por ello elaboramos actividades de trabajo autónomo para que el profesorado las desarrolle de manera continua. El cuarto principio corresponde al proceso de potenciación o fortalecimiento personal, con el programa también se logró fortalecer diferentes competencias autopercebidas del profesorado como la satisfacción con la vida, el bienestar laboral, su orientación vital y el afecto positivo.

En el diseño del programa también se contemplaron cuatro elementos presentados por Durlak et al. (2011) que fundamentan el proceso metodológico, es decir que el programa tiene una estructura secuencial, activo/práctico, focalizada y explícita. El programa se centra en actividades que fortalecen el desarrollo de los factores que integran el modelo de habilidades. En la estructura

del programa se consideró a la dimensión de “facilitación emocional” para que esté presente en todas las estrategias y actividades a desarrollar del programa. El factor de la facilitación emocional incluye el uso de las emociones para lograr facilitar el pensamiento, mientras que los factores de percepción, comprensión y regulación emocional se centran en el proceso de razonar sobre las emociones (Fernández-Berrocal & Aranda, 2008). Hemos propuesto como estrategia de implementación la segmentación de grupos, basándonos en el análisis de los datos del pretest en relación al perfil sociodemográfico y laboral del profesorado. Esta estrategia de implementación busca establecer grupos homogéneos que permitan que los participantes fortalezcan de manera más significativa su inteligencia emocional (Carbonero-Martín et al., 2022).

Otro de los aspectos que consideramos fundamentales en el programa de intervención de educación emocional fue el modelo que fundamentó la evaluación del programa. Se consideró el modelo de Stufflebeam (2000). Al seguir este modelo, nos aseguramos de que se consideren los cuatro momentos de evaluación que se observan en la Figura 8 (planificación, implementación, resultados y retroalimentación). Este modelo de evolución nos ha permitido que se lleve a cabo una evaluación completa que nos permita identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora de nuestro programa. La planificación nos permitirá establecer objetivos claros y diseñar una estrategia de evaluación efectiva. La implementación nos permitirá ejecutar el programa según lo planificado y recopilar los datos relevantes. Los resultados nos permitirán medir el éxito de nuestro programa en relación con los objetivos establecidos y la retroalimentación nos permitirá reflexionar sobre los resultados obtenidos y mejorar el programa en el futuro.

Es importante destacar que con la evaluación del programa se busca conocer el tamaño del efecto del programa entre los datos del pre y postest en comparación del grupo control para valorar su efectividad. Se busca atender las características sociodemográficas y laborales para lograr garantizar un desarrollo adecuado de la inteligencia emocional partiendo del conocimiento de los niveles que el profesorado ha desarrollado y de esta manera atender sus debilidades. Con el diseño y la implementación de este programa también se conseguirá que el profesorado logre mejorar los niveles de las competencias autopercebidas (competencias del profesorado estratégico, satisfacción con la vida, bienestar laboral, orientación vital e incrementar su afecto positivo y disminuir el negativo).

Entre las características más relevantes del modelo de habilidades que nos motivaron a fundamentar el Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria destacamos las siguientes (Clarke & Howell, 2010; Kotsou et al., 2011; Nelis et al., 2011):

- Este modelo concibe a la inteligencia emocional como habilidades que se desarrollan en función a las capacidades comunes del individuo, habilidades que pueden ser modificadas mediante su entrenamiento (Fernández-Berrocal et al., 2004; Mayer et al., 2000).
- El modelo de habilidades se centra en el reconocimiento de los estados emocionales de uno mismo y de los demás, en la regulación emocional, y la utilización de las emociones para la resolución de conflictos (Gaeta & López, 2013; Garrido & Gaeta, 2016).
- Desde el modelo de habilidades las emociones no están sujetas a juicios valorativos, debido a que no se clasifican en sí mismas como positivas o negativas, sino más bien las emociones se abordan desde el punto de vista adaptativo y sobre todo se enfatiza el carácter funcionalista de las mismas (Mayer et al., 2008).
- El modelo de habilidades sostiene científicamente la validez y utilidad de la inteligencia emocional, como una inteligencia genuina que gestiona de manera adecuada la información emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Mayer et al., 2008; Mayer et al., 2007; Mayer & Salovey, 2014; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007; Salovey et al., 1995, 2001).
- El modelo de habilidades contempla métodos e instrumentos de evaluación que han sido contrastados en diferentes investigaciones en los que se destaca la eficacia y la efectividad de los mismos (Angulo-Ricón & Albarracín, 2018; Calero, 2013; Fernández-Berrocal et al., 2004; Gavín-Chocano & Molero, 2020; Lasa et al., 2010; Merchán et al., 2014; Rincón & Rodríguez, 2018).

Estas características han llevado a que el modelo de habilidades se contemple como cohesivo y exhaustivo por variedad de autores que se han centrado por varios años a realizar aportes significativos al concepto de inteligencia emocional (Ciarrochi et al., 2000; Extremera et al., 2020; Mayer et al., 2008; Mayer et al., 2000; Roberts et al., 2010; Schoeps et al., 2020). Estas

características las hemos considerado como criterios muy válidos para fundamentar nuestro programa con el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990, 1997).

Presentación del Diseño del Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria

El Programa de intervención en educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria es una propuesta que ofrece una diversidad de actividades para los participantes. Entre estas actividades se incluyen fichas de trabajo autónomo que permiten al profesorado reflexionar, meditar y valorar situaciones desde diferentes perspectivas. Además, se han diseñado actividades de relajación y meditación que les permiten a los participantes tomar conciencia de lo que sienten, piensan y actúan, y que les enseñan a controlar sus emociones.

El programa se implementa a través de la estrategia de segmentación de grupos, lo que permite que el profesorado se sienta comprendido por sus compañeros, ya que comparten características y necesidades similares. Se han desarrollado actividades individuales, en pareja, grupales y con todo el grupo de participantes, para hacer las intervenciones más agradables para los diferentes participantes.

Otras actividades propuestas incluyen el análisis de casos reales, que le permiten al profesorado tomar decisiones apropiadas y sentirse bien con su pasado, presente y futuro. La observación de videos es otra actividad diseñada para que el profesorado pueda analizar, interpretar, comprender y reflexionar sobre el mensaje que se trata de transmitir, con la finalidad de fortalecer la temática planificada y lograr los objetivos del programa.

En resumen, el Programa de intervención en educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria es una propuesta integral que combina diferentes actividades para fortalecer los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos por el profesorado. Todas las actividades propuestas en conjunto permiten al profesorado desarrollar habilidades y conocer variedad de herramientas que le permitirán gestionar y controlar sus emociones y mejorar su desempeño en el aula.

Metodología

El diseño, la implementación y evaluación del Programa de Intervención en Educación Emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria ha sido desarrollado mediante una metodología práctica, vivencial, dinámica, participativa, cooperativa e interactiva, siguiendo las recomendaciones de diversos expertos en la materia (Bisquerra, 2016; Imbernon, 2007; Schoeps et al., 2020; Torrijos et al., 2018). Se ha considerado fundamental combinar horas teóricas y prácticas para fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado, siguiendo las pautas de investigadores como Álvarez y Bisquerra (2012), Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y García-Domingo (2021).

El programa incluye una amplia variedad de técnicas como reflexiones grupales e individuales, introspección, relajación, simulación, actividades lúdicas y análisis de casos reales (Bisquerra, 2016b; Fernández et al., 2009; Schoeps et al., 2020; Vaello & Vaello, 2018). Se propone el uso del "Diario emocional" como una estrategia para llevar un seguimiento detallado del desarrollo de la inteligencia emocional y la aplicación de los conocimientos y prácticas adquiridos durante el programa (Ambrona et al., 2022; Nelis et al., 2011; Renati et al., 2011).

Uno de los aspectos más importantes que se destaca del Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria, es que debe desarrollarse en un ambiente de respeto, confianza, tranquilidad, honestidad y comprensión. Se debe evitar en todo momento el juzgar lo que comenten los participantes, se debe en lo posible dar el espacio para que los participantes puedan comunicar de manera fluida y voluntaria lo que sienten y piensan, para lograr un ambiente cómodo y relajado.

Objetivos y Estructura del Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria

Objetivos del Programa

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación del Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria son:

- Desarrollar la inteligencia emocional del profesorado de enseñanza no universitaria y mejorar sus competencias autopercibidas (competencias del profesorado estratégico, satisfacción con la vida, bienestar laboral, orientación vital e incrementar su afecto positivo y disminuir el negativo).
- Motivar la participación activa, la asistencia y la permanencia de los y las profesoras, durante la aplicación y evaluación del programa. Este momento es fundamental para el desarrollo de todas las sesiones, se realizarán dinámicas que buscan la interacción y participación de todo el profesorado.
- Promover la interacción, la cohesión y el autoconocimiento del profesorado. Es importante tomar en cuenta las condiciones necesarias para que el grupo de profesores se sienta cómodo, motivado e interesado en considerar las experiencias vividas durante la intervención como positivas, útiles y significativas para la puesta en práctica con sus estudiantes.
- Identificar las expectativas que tienen los participantes sobre la aplicación del programa. El desarrollo de las actividades permitirá ir conociendo las necesidades, los intereses, las expectativas, la motivación que tienen los profesores con respecto a la participación en el programa, se podrá identificar lo que desean, lo que les inquieta, así como también, conocer los recursos y/o estrategias que suelen utilizar para satisfacer sus necesidades, inquietudes e intereses.
- Dotar de conocimientos que fortalecerán la puesta en práctica de las diferentes estrategias aplicadas, que también fortalecerán el trabajo en el aula con los estudiantes. Este objetivo se centra particularmente en el momento del modelado, en donde se presenta la fundamentación teórica que respaldan las actividades que se llevan a cabo en cada sesión.
- Elaborar una planificación para llevarla a la práctica con los estudiantes. Este momento es de gran importancia, ya que permitirá consolidar y afianzar los conocimientos adquiridos durante cada sesión. Mediante la planificación y/o adaptación de las actividades se busca tomar conciencia de la importancia de la implementación de la educación emocional en el aula, buscando desarrollar de manera pertinente la inteligencia emocional en el profesorado y por ende en los estudiantes.

- Motivar a los docentes a fortalecer los conocimientos y las experiencias vividas mediante la autoformación. Este momento es de gran importancia para el profesorado, ya que, mediante la observación, análisis, comprensión, reflexión y la realización de ejercicios prácticos se busca que el profesorado desarrolle competencias que le permitan fortalecer su inteligencia emocional con ejercicios y actividades individuales.
- Evaluar cada una de las sesiones implementadas, para conocer qué tan significativas han sido las estrategias y actividades desarrolladas. Es importante recibir una valoración cuantitativa y cualitativa, para poder indagar sobre las sugerencias compartidas por el profesorado para mejorar y fortalecer el programa.

Estructura del Programa

Todos los bloques que integran el Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria están estructurados por cinco momentos importantes de aplicación como se observa en la Tabla 11. Estos cinco momentos permiten trabajar de manera guiada y autónoma el desarrollo de la inteligencia emocional, así como el desarrollo de las competencias autopercebidas del profesorado participante.

Tabla 11. Momentos de aplicación del Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria.

	1	2	3	4	5
Momentos	Aplicación Teórica - Práctica	Planificación de la Actividad práctica para aplicarla en el aula	Aplicación práctica de la actividad programada	Fortalecimiento autónomo	Evaluación de las sesiones
Objetivos	Desarrollar la inteligencia emocional a través de la implementación del programa.	Planificar actividades que permitan la implementación de la educación emocional en el aula.	Implementar la educación emocional en el aula de clases con los estudiantes.	Motivar el entrenamiento de la inteligencia emocional a través de ejercicios y actividades autónomas.	Determinar el nivel de satisfacción del profesorado participante en la intervención.

El primer momento de la implementación del programa es la aplicación teórica-práctica, se centra en las actividades programadas para desarrollar la inteligencia emocional. En este momento se ha creído necesario cumplir con el siguiente proceso metodológico (Figura 17):

1. Presentación inicial, el moderador inicia la sesión con una introducción del tema a tratar, realiza una dinámica motivacional de partida, consolida los conocimientos y habilidades desarrolladas durante cada sesión.
2. Modelado, el facilitador modela a la vista de todos los implicados las estrategias, basándose en la fundamentación teórica correspondiente a las temáticas planificadas para cada sesión, utilizando recursos como presentaciones en PowerPoint, la utilización de herramientas en línea, textos relacionados con las temáticas, clases expositivas, videos, entre otros.
3. Práctica guiada, este proceso permite que los participantes de acuerdo a la planificación del facilitador (actividades individuales o en equipo) combinen la parte teórica y práctica, para fortalecer la inteligencia emocional. Se analizan casos reales; se comparten, analizan y reflexionan experiencias de los participantes; se aplican autoevaluaciones (emoción, pensamiento y comportamiento), entre otras.
4. Retroalimentación, en este proceso se busca que los participantes de manera conjunta (en subgrupos o todo el grupo) analicen, reflexionen, debatan, definan, clasifiquen, etc., las experiencias, conocimientos y/o resultados obtenidos en las prácticas realizadas.
5. Conclusiones, los participantes establecerán y resaltarán los aspectos más importantes del tema abordado en cada sesión.

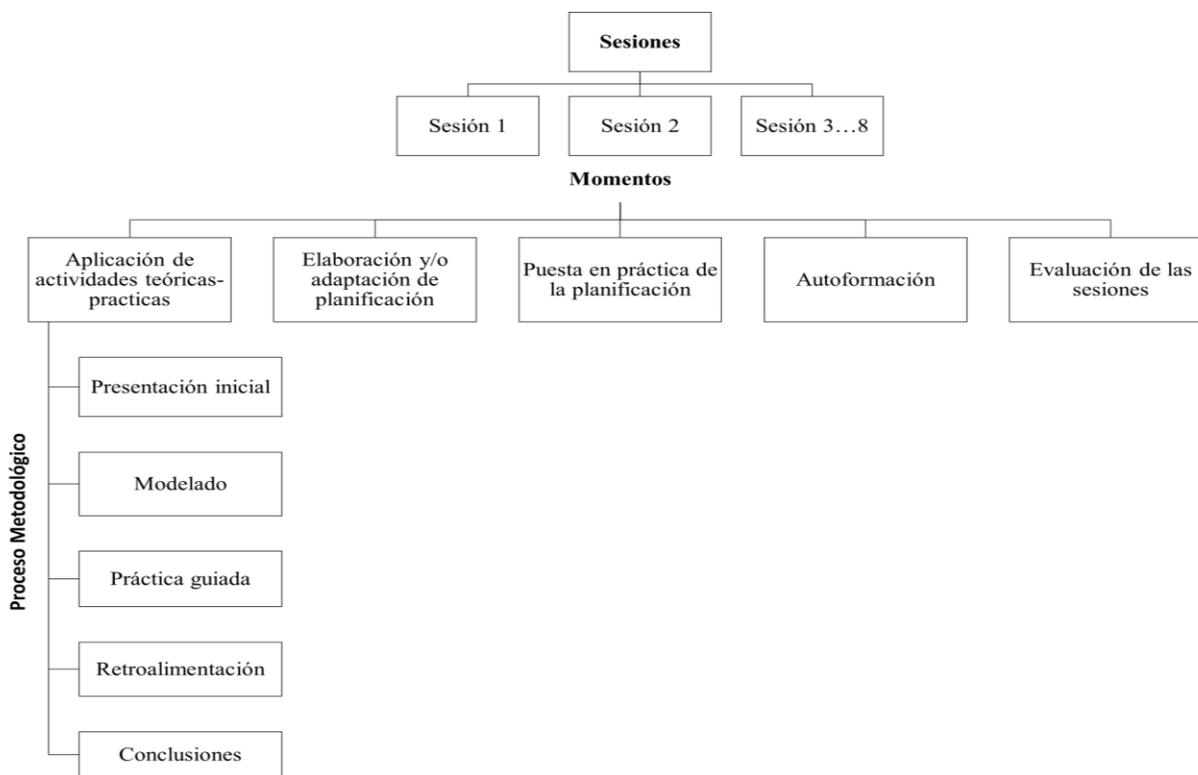
El segundo momento corresponde a la planificación de la actividad práctica para aplicarla en el aula. En este momento se proponen actividades que deben ser planificadas y/o adaptadas según el nivel en el que imparte clases el profesorado, con el fin de incorporar esta formación en el aula de clases, en donde el profesorado considere sus propias necesidades e intereses, así como las de sus estudiantes.

El tercer momento corresponde a la aplicación práctica de la actividad programada, este momento tiene como finalidad implementar la educación emocional en el aula de clases y por ende fortalecer la inteligencia emocional del profesorado, en donde este logre identificar, comprender, dar nombre a las emociones que expresan los demás de manera verbal y no verbal.

El cuarto momento es el fortalecimiento autónomo del profesorado, en este momento se proponen una serie de actividades y ejercicios que fortalecen todos los momentos, en donde el profesorado de manera autónoma e independiente, busca fortalecer sus conocimientos para garantizar de manera significativa el desarrollo y la implementación de la inteligencia emocional, así como también las competencias autopercebidas.

El quinto momento corresponde a la evaluación que el profesorado realiza de las sesiones que integran el programa, valorando su satisfacción de manera cuantitativa y cualitativa. Este momento busca fortalecer las estrategias y actividades que integran el programa, considerando las observaciones y sugerencias del profesorado.

Figura 17. Organigrama de la estructura general del programa de intervención.



Nota. Organigrama de la estructura general del Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria.

Este programa cuenta con una guía docente para cada bloque/sesión del programa. Las guías docentes tienen como objetivo fortalecer la formación del profesorado y orientar de manera adecuada el trabajo autónomo que deben realizar. Cada guía está integrada por una fundamentación teórica, tablas en donde se exponen las actividades planificadas en cada proceso metodológico. Se encuentran de manera detalladas las actividades y ejercicios que se proponen para que el profesorado realice de manera autónoma. Y, por último, las guías docentes cuentan con el apartado de anexos en donde se encuentran las fichas de las actividades que se trabajan en cada sesión. En el siguiente enlace se puede consultar el ejemplo de la guía que se ha compartido con el profesorado durante cada sesión:

https://drive.google.com/file/d/1xdZoK-10F43WPZE1ppFd3ZjXXiRZiqKL/view?usp=share_link

Bloques de Contenidos

El Programa de Intervención en Educación Emocional que se ha diseñado, implementado y evaluado en el presente estudio, está estructurado en ocho bloques, así como se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12. Bloques y objetivos que integran el Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria.

Bloques/Sesiones	Objetivos
1. Las emociones: ¿Cuánto conozco e identifico mis emociones?	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el conocimiento de las emociones en el profesorado desde una perspectiva teórica y práctica. • Definir los constructos que se relacionan con las emociones. Identificar los beneficios que propicia la educación emocional para lograr su implementación en el aula. • Estimular el desarrollo de la conciencia emocional para que mediante estrategias de regulación emocional logren identificarlas y gestionarlas en sí mismo y en sus estudiantes.
2. Mi mundo emocional: “Siento-Pienso-Actúo”	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar e identificar los componentes de una emoción y los fenómenos afectivos en función de su duración. • Identificar y comprender las emociones que los demás transmiten mediante el lenguaje verbal y no verbal. • Comprender cómo las emociones influyen de manera determinante en el pensamiento, así también como los pensamientos influyen en nuestras emociones y por ende en la toma de decisiones.
3. Vocabulario emocional: doy nombre a mis	<ul style="list-style-type: none"> • Focalizar y profundizar la atención en la conciencia, la comprensión y la facilitación emocional, para lograr identificar, comprender y dar nombre a las emociones propias y a la de los demás.

emociones y a la de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar las emociones (positivas, negativas, especiales) de acuerdo al desarrollo del vocabulario emocional del profesorado. • Estimular el desarrollo del vocabulario emocional. • Lograr captar el clima emocional en un entorno específico e implicarse con las experiencias emocionales propias y de los demás. • Reconocer y comprender la expresión del lenguaje verbal y no verbal que transmiten las personas del contexto.
4. Conocerse para conocer: de la conciencia emocional a la empatía.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el desarrollo de la conciencia emocional y la percepción emocional del profesorado, para que logre tomar conciencia de sus propias emociones y de las emociones de los demás, así como también logre captar el clima emocional de un contexto determinado. • Desarrollar la conciencia de las propias emociones, logrando dar un nombre a lo que se siente. • Gestionar sus impulsos y sus respuestas emocionales, admitiendo errores, controlando la frustración y dándose la oportunidad de aprender, compartir y disfrutar. • Comprender que los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción y que pueden ser regulados a través de la cognición. • Conocer y aplicar estrategias de regulación emocional.
5. Comprensión emocional: no puedo elegir las emociones que experimento, pero sí lo que hago con ellas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, identificar y reflexionar la importancia de la regulación emocional para lograr gestionar de manera apropiada los estados emocionales, los impulsos y las emociones desagradables. • Identificar regulación emocional para entrenarlas y desarrollar de manera pertinente la regulación emocional. • Identificar errores del pensamiento o distorsiones cognitivas para mostrar mejor autocontrol y autogestión de las emociones. • Desarrollar habilidades para regular las emociones y autogenerarse emociones positivas, demostrando responsabilidad personal en la toma de decisiones. • Identificar las propias estrategias de regulación emocional ante un determinado evento, para fortalecer las que resultan más eficaces. • Respetar el hecho de que un mismo acontecimiento puede ser valorado de manera diferente por cada persona.
6. Regulación emocional: equilibrio entre dependencia y desvinculación emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la competencia de la autonomía emocional, que implique habilidades de automotivación, tener una actitud positiva ante la vida, aprender a fluir, tener un pensamiento crítico y resiliente, en consonancia con los principios, normas y valores morales para lograr mayor satisfacción con la vida. • Reflexionar y conocer estrategias para el desarrollo de la competencia de la autonomía emocional y sus microcompetencias. • Desarrollar expectativas positivas sobre uno mismo, identificando los aspectos que yo valoro de mí mismo y que los demás valoran de mí. • Aceptar la imagen que los demás tienen de nosotros. • Utilizar estrategias para que los demás valoren nuestras habilidades. • Identificar las propias estrategias de regulación emocional ante un determinado evento, para fortalecer las que resultan más eficaces.
7. Bienestar personal: fortalezo mi bienestar y el de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar competencias sociales en el profesorado, para mejorar la convivencia consigo mismo y con los demás, mediante la aplicación de estrategias que fortalezcan el liderazgo emocional, la comunicación afectiva, el trabajo en equipo, el respeto y asertividad. • Reconocer las influencias socioemocionales en nuestro comportamiento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer e identificar mecanismos de la comunicación interpersonal: agresiva, pasiva y asertiva. • Desarrollar un mayor nivel de escucha activa ante nuestros interlocutores. • Desarrollar la habilidad de mantener nuestras decisiones ante los argumentos de los demás.
8. Percibir, comprender y regular las emociones: “adopto comportamientos apropiados y responsables”.	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos que se presentan a diario, en los ámbitos personales, sociales, laborales de manera positiva y realista. • Asumir con responsabilidad nuestra toma de decisiones y nuestras acciones. • Estructurar un plan de vida, considerando cada aspecto de manera independiente, con objetivos claros y realistas. Reflexionar y conocer estrategias para el desarrollo de habilidades de vida para el bienestar.

Descripción de las Actividades que Integran el Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria

Entre la diversidad de actividades propuestas en las diferentes sesiones del programa (Tabla 13), se han considerado fichas de trabajo autónomo, en donde el profesorado debe completar y compartir (de manera voluntaria) ciertos aspectos personales, que los lleven a la reflexión, meditación, comparación y valoración de las situaciones desde diferentes perspectivas. Estas actividades le ayudan al profesorado a entender que un mismo evento puede ser valorado de manera más o menos intensa por diferentes personas. Implementar el programa a través de la estrategia de segmentación de grupos permite que el profesorado se sienta comprendido por sus compañeros ya que comparten características y necesidades similares.

Otras actividades que se han considerado son ejercicios de relajación y meditación, que les permita a los participantes tomar conciencia de lo que sienten, piensan y actúan. El poder centrar su atención en la respiración, en las respuestas que tiene su organismo ante las situaciones que se le presenten, en donde logren comprender que una persona puede controlar los sentimientos, pensamientos y comportamientos de los demás, pero es imprescindible iniciar por identificarlos y gestionarlos en sí mismo, para luego gestionar las respuestas emocionales que muestran los demás.

Se han desarrollado actividades individuales, en pareja, grupales, con todo el grupo de participantes, con la finalidad de poder hacer las intervenciones más agradables para los diferentes participantes. Estas actividades también han estado enfocadas, en que los participantes identifiquen

que existen muchos eventos en la profesión docente que se pueden abordar de mejor manera con la ayuda de los demás, no siempre se toman las mejores decisiones de manera individual, el trabajo en equipo abre un amplio abanico de posibilidades.

Se proponen actividades de análisis de casos reales, que le permitan al profesorado tomar decisiones apropiadas, que le ayuden a sentirse bien con su pasado, su presente y futuro. Este análisis de situaciones reales, le permitirá al profesorado el poder tomar decisiones más eficaces a largo plazo. Esta práctica, les incitará a no tomar decisiones a la ligera, sino el de realizar procesos cognitivos que le permitan sentirse más cómodos con lo que decidan.

También se ha considerado la observación de videos, en donde el profesorado de manera dinámica pueda analizar, interpretar, comprender y reflexionar el mensaje que se trata de transmitir, con la finalidad de fortalecer la temática planificada y el logro de los objetivos del programa. Entre estas actividades se han considerado algunas que han sido diseñadas por diferentes autores y aplicadas en diferentes programas de educación emocional con las que se han logrado buenos resultados. Existen actividades inéditas de la investigadora responsable del programa. Es evidente que existe una serie de actividades propuestas, entre fichas, videos, ejercicios, canciones, situaciones reales, dramatizaciones, etc., todas en su conjunto fortalecerán de manera pertinente los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos por el profesorado. También se han diseñado actividades para fomentar el trabajo autónomo y fortalecer la inteligencia emocional del profesorado de enseñanza no universitaria (Tabla 14).

Tabla 13. Actividades que integran el momento de aplicación teórica – práctica del programa.

Sesión	Título	Momentos	Actividades	Tiempo
1	Las emociones: ¿Cuánto conozco e identifico mis emociones?	Presentación Inicial	Introducción del programa. Dinámica “El sombrero mágico de las emociones”. Expectativas, motivación e interés.	180 min.
		Modelado	Exposición: las emociones, la inteligencia emocional y la educación emocional.	
		Práctica guiada	Ejercicios de relajación e introspección.	
		Retroalimentación	Percepción emocional. Toma de decisiones.	
		Conclusiones	Asamblea.	
		Evaluación	Cuestionario de satisfacción.	

2	Mi mundo emocional: "Siento-Pienso-Actúo"	Presentación Inicial	Recordatorio de la sesión anterior. Dinámica "La ducha emocional".	180 min.
		Modelado	Video de Pilar Fernández. "La Inteligencia Emocional en los profesores". Exposición sobre los componentes de las emociones.	
		Práctica guiada	Observar el video "Lucha por tus sueños". Llenar ficha de trabajo individual, reconocer los componentes emocionales.	
		Retroalimentación	Lenguaje verbal y no verbal.	
		Conclusiones	Asamblea.	
		Evaluación	Cuestionario de satisfacción.	
3	Vocabulario emocional: doy nombre a mis emociones y a la de los demás.	Presentación Inicial	Recordatorio de la sesión anterior. Dinámica "expreso emociones con mi lenguaje no verbal".	180 min.
		Modelado	Componentes emocionales. Espectro de los fenómenos afectivos.	
		Práctica guiada	Lista de emociones. Clasificación de las emociones. Trabajo en grupo análisis de la clasificación de las emociones.	
		Retroalimentación	Video de "JOY and Lucky Carp".	
		Conclusiones	Asamblea.	
		Evaluación	Cuestionario de satisfacción.	
4	Conocerse para conocer: de la conciencia emocional a la empatía.	Presentación Inicial	Recordatorio de la sesión anterior. Dinámica inicial "Párame la mano". Las emociones según la plataforma de acción.	180 min.
		Modelado	Exposición: Percepción emocional. Video "Alike".	
		Práctica guiada	Las emociones se transmiten. Dar nombre a las emociones. Regulación emocional: Respiración 4-7-8.	
		Retroalimentación	Trabajo en equipo: lluvia de ideas sobre factores que influyen en la forma de percibir las emociones.	
		Conclusiones	Asamblea (subgrupos / gran grupo).	
		Evaluación	Cuestionario de satisfacción.	
5	Comprensión emocional: no puedo elegir las emociones que experimento, pero sí lo que hago con ellas.	Presentación Inicial	Recordatorio de la sesión anterior. Dinámica la rueda emocional.	180 min.
		Modelado	Video: "Snack Attak". Exposición: Comprensión emocional y regulación emocional.	
		Práctica guiada	Análisis de casos reales. Ficha de trabajo individual. ¿Las canciones estimulan el cambio del estado emocional?	

		Retroalimentación	Regulación emocional: no puedo elegir las emociones que experimento, pero sí lo que hago con ellas. Lista de adjetivos.	
		Evaluación	Cuestionario de satisfacción.	
6	Regulación emocional: equilibrio entre dependencia y desvinculación emocional.	Presentación Inicial	Recordatorio de la sesión anterior. Frase de automotivación. Dinámica en pareja “Piropos y elogios”.	180 min.
		Modelado	Exposición: Comprensión emocional y regulación emocional.	
		Práctica guiada	Equilibrio entre dependencia y desvinculación emocional. Video “Sr. Indiferente”. Ficha de trabajo individual: en mis manos.	
		Retroalimentación	El bienestar personal.	
		Evaluación	Cuestionario de satisfacción.	
7	Bienestar personal: fortalezo mi bienestar y el de los demás.	Presentación Inicial	Recordatorio de la sesión anterior. Video “Trabajo en equipo”.	180 min.
		Modelado	Exposición: Bienestar intra e interpersonal. Video: La felicidad.	
		Práctica guiada	Reflexión: fortalezo mi bienestar y el de los demás. Análisis de casos reales. Ficha de trabajo autónomo: En nuestras manos.	
		Retroalimentación	Comentario personal sobre asertividad. Reflexión grupal son escucha activa.	
		Evaluación	Cuestionario de satisfacción.	
8	Percibir, comprender y regular las emociones: “adopto comportamientos apropiados y responsables”.	Presentación Inicial	Recordatorio de la sesión anterior. Video: “Naturales, el cortometraje que rinde un homenaje a la educación”.	180 min.
		Modelado	Exposición: Inteligencia emocional y educación emocional. Lista de mis prioridades. Plan de vida.	
		Práctica guiada	Reflexión: adopto comportamientos apropiados y responsables. Asumir con responsabilidad la toma de decisiones.	
		Retroalimentación	Diario emocional.	
		Evaluación	Cuestionario de satisfacción.	

Tabla 14. Actividades que integran el momento de trabajo autónomo del programa.

Sesión	Título de la sesión	Objetivos	Actividades	Tiempo
1	Las emociones: ¿Cuánto conozco e identifico mis emociones?	Fortalecer los conocimientos adquiridos durante la primera sesión, mediante ejercicios prácticos que estimulan el desarrollo de la percepción emocional.	Realizar el ejercicio de respiración profunda 4-7-8, durante 5 minutos por día. Tomar apuntes de las emociones, reacciones y comportamientos que tiene ante una situación. Observar el video de Pilar Fernández “La Inteligencia Emocional en los profesores” https://www.youtube.com/watch?v=6L8iruZGI8	60 min.
2	Mi mundo emocional: “Siento-Pienso-Actúo”	Prestar atención a las emociones que experimenta usted en los diferentes ambientes de socialización e identificar las emociones de los demás, tratando de comprender los componentes emocionales que se activan.	Llenar la ficha (Anexo 3) considerando dos situaciones que experimente ya sea en el aula con sus estudiantes, de manera personal o familiar, resaltando las respuestas que se activan según los componentes emocionales. Observar dos situaciones que vivan dos personas de su entorno y llenar la ficha con las respuestas que se observan de los diferentes componentes. Realizar el ejercicio de relajación “La ducha emocional” Observar video: Cómo crear una actitud positiva. Los 3 elementos básicos (13:56) https://www.Youtube.Com/watch?V=rgv5ual_cpe	60 min.
3	Vocabulario emocional: doy nombre a mis emociones y a la de los demás.	Analizar el vocabulario emocional que tienen las personas con las que usted interactúa a diario, identificar que las emociones tienen diferente intensidad y duración en cada persona, que esta dependerá de la valoración que le dé cada situación.	Realizar preguntas a las personas que se encuentran cercanas a usted, sobre las emociones que experimentan ante alguna situación en particular. Responder en el diario emocional cuál sería la emoción que viviría usted en comparación con la respuesta brindada por los participantes seleccionados para su entrevista Observar el video: ¿Pero los adultos tenemos vocabulario emocional? https://www.youtube.com/watch?v=15j5XOGwXg	60 min.
4	Conocerse para conocer: de la conciencia emocional a la empatía.	Comprender las emociones que viven los demás e identificar las estrategias de regulación emocional	Detective emocional, observo acontecimientos y los escribo en mi diario emocional, o utilizo la ficha propuesta. Realizar ejercicios de respiración diafragmática o abdominal, torácica y clavicular. Video orientativo, del canal de YouTube Fisioterapia a	

		que aplican ante las situaciones que viven.	tu alcance, “Respiración clavicular o alta, ejercicios respiratorios” (03:05 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=ed_Ei4qmXD0
5	Comprensión emocional: no puedo elegir las emociones que experimento, pero sí lo que hago con ellas.	Desarrollar una estrategia de regulación emocional propuesta en la guía de manera autónoma y acompañada, reflexionar de la experiencia vivida y compartida.	Considere la experiencia de llevar a cabo actividades acompañadas por otras personas y de manera individual, establezca como disfruta más. Realizar ejercicios de respiración diafragmática o abdominal, torácica y clavicular. Del canal de YouTube Aprendamos Juntos “¿Qué significa tener una buena autoestima?” Silvia Congost https://www.youtube.com/watch?v=9QCobqzrTXk
6	Regulación emocional: equilibrio entre dependencia y desvinculación emocional.	Percibir, comprender y reflexionar sobre las emociones que experimenta con las personas de su entorno e identificar si existe dependencia y/o desvinculación emocional.	Enlistar situaciones que considere que hacen que usted dependencia y/o desvinculación emocional con alguien o algo. Dar nombre a las emociones que experimenta y clasificar en emociones positivas y negativas. Observar el video del Canal de YouTube de Laura López García “Amor propio” https://www.youtube.com/watch?v=zChNJE9svPs
7	Bienestar personal: fortalezo mi bienestar y el de los demás.	Identificar y dar nombre a las emociones que experimento con los demás e identificar las estrategias que pongo en práctica de regulación emocional.	Llenar la ficha de mis contactos sociales, en esta ficha los docentes deberán escribir el nombre de la persona con quien ha mantenido contacto y dar nombre a las emociones que experimenta. Reflexionar y escribir los aportes positivos de esa persona en su vida. Observar el video: El reto es generar emociones positivas (02:08) https://www.Youtube.Com/watch?V=-_ynpl0igag
8	Percibir, comprender y regular las emociones: “adopto comportamientos apropiados y responsables”.	Construir un plan de vida	Elaborar un plan de vida contemplando los diferentes ámbitos de la vida, debe considerar objetivos claros y realistas. Observar video: Cómo Construir Nuestro Futuro - Inteligencia Emocional - Elsa Punset https://www.youtube.com/watch?v=lpOggWdzW9w

En la Tabla 15 se presenta como ejemplo el diseño de la sesión uno.

Tabla 15. Ejemplo, Bloque 1. Las emociones: ¿Cuánto conozco e identifico mis emociones?

Objetivos generales de la sesión			
Promover el conocimiento de las emociones en el profesorado desde una perspectiva teórica y práctica.			
Desarrollar el vocabulario emocional.			
Estimular el desarrollo de la percepción emocional mediante estrategias de regulación emocional para identificar y gestionar en sí mismo y en los demás las emociones.			
Objetivos	Actividades	Recursos	Preguntas de orientación
<u>Presentación Inicial</u> Motivar la participación activa, la asistencia y la permanencia del profesorado participante.	Presentación del programa (20 min).	Presentación PowerPoint https://drive.google.com/file/d/1V7XcyUVkokxj3KmIDYKvR9A1qKpH5xXJ/view?usp=sharing	¿Qué conoce sobre las emociones y sobre la inteligencia emocional?
	Dinámica de presentación “El sombrero mágico de las emociones” (40 min.).	Selector aleatorio https://www.online-stopwatch.com/random-name-pickers/magic-hat-name-picker/	¿Qué sensaciones experimentó con la actividad?
<u>Modelado</u> Establecer la diferencia entre los constructos y la importancia de la percepción en el desarrollo de la inteligencia emocional.	Exposición magistral (30 min.).	Presentación en PowerPoint https://drive.google.com/file/d/1g9V2RwJCa3jVnO8MzaKDDD8-W9sLroh/view?usp=sharing	¿Qué es emoción? ¿Qué es percepción emocional?
<u>Práctica Guiada</u> Experimentar e identificar emociones durante ejercicios de relajación.	Ejercicio de relajación e introspección (Montoya-Castilla et al., 2021) (30 min).	Lectura https://drive.google.com/file/d/1N2CTA9XySVeHogEHLb8Px2Ujy2N-7HOL/view?usp=sharing	¿Está listo para enfocar la atención en lo que siente su cuerpo cuando experimentan diferentes emociones?
<u>Retroalimentación</u> Identificar, analizar y reflexionar sobre las diferentes sensaciones que experimenta el cuerpo durante ejercicios de relajación.	Llenar la ficha. Identificar cada componente que se activa con las emociones (30 min.).	Ficha https://drive.google.com/file/d/1rRiukwNykC0T7yRZfiPmrbZx-GEi84v/view?usp=sharing	¿Qué emociones percibió durante el ejercicio de relajación e introspección?
<u>Conclusiones</u> Establecer los conocimientos obtenidos durante la sesión.	Trabajo en equipo (30 min.).		¿Qué aprendió sobre los constructos relacionados con las emociones y sobre la percepción emocional?
Trabajo autónomo (60 minutos)			
Objetivo	Actividades	Recursos	Preguntas de orientación

Fortalecer los conocimientos adquiridos durante la primera sesión, mediante ejercicios prácticos que estimulan el desarrollo de la percepción emocional.	Realizar el ejercicio de respiración profunda 4-7-8, durante 5 minutos por día.	Espacio cómodo	¿Qué sensaciones percibió con el ejercicio realizado?
	Tomar apuntes de las emociones, reacciones y comportamientos que tiene ante una situación.	Diario emocional (libreta).	¿Logró identificar y dar nombre a las emociones que experimentó? ¿Está a gusto con la respuesta o comportamiento que adoptó ante las emociones que experimentó? ¿Qué podría mejorar?
	Observar el video de Pilar Fernández “La Inteligencia Emocional en los profesores”.	Video https://www.youtube.com/watch?v=6L8iruZG <u>I 8</u>	¿Qué podría considerar del video para mejorar en el ámbito personal y en su práctica profesional?

Implementación del Programa de Educación Emocional Dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria

Temporalización de la Implementación del Programa

El Programa de Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza No Universitaria consta de ocho sesiones planificadas para ser impartidas en un lapso de tres meses, con un total de 32 horas. Cada sesión tendrá una duración de cuatro horas. Tres horas se dedicarán a actividades dirigidas en línea a través de plataformas como Zoom o Teams, mientras que la última hora se centrará en la puesta en práctica del trabajo autónomo. La metodología utilizada en el programa promueve la participación activa de los profesores mediante la realización de actividades interactivas en línea, las cuales se enfocan en desarrollar habilidades emocionales y pedagógicas. De esta manera, se fomenta un aprendizaje colaborativo y enriquecedor que permite a los participantes aplicar lo aprendido en su desempeño profesional y en su vida cotidiana.

El programa se implementó mediante la segmentación de los grupos, estableciendo 15 en total, así como se muestra en las Figuras 12-15. La segmentación de grupos permitió que los participantes pudieran rotar en diferentes días y horarios según su disponibilidad. Los lunes, martes y miércoles se organizaron tres grupos por día, estableciendo horarios para el primer grupo de 09:00 a 12:00, segundo grupo de 13:00 a 16:00 y el tercer grupo de 17:00 a 21:00. Los jueves y viernes se establecieron dos grupos por día, en horarios de 09:00 a 12:00 y, el segundo de 13:00 a 16:00. Y los sábados y domingos se establecieron los horarios especiales en un horario de 09:00 a

12:00 en ambos días. La implementación del programa de intervención al estar respaldada por el distrito de educación de la ciudad, nos permitió contar con el total de los participantes en todas las sesiones, aunque al contar con una amplia muestra de docentes del grupo experimental (402) las sesiones de los fines de semana en algunos casos eran numerosas.

Esta manera de implementar el programa permitía que el profesorado se sintiera con la comodidad de elegir el horario y día de su participación en el programa. La organización de la participación del profesorado fue organizada con la ayuda de un dinamizador que fue designado en cada centro educativo para que llevara el control de la asistencia y la participación del profesorado en cada sesión, para equiparar el número de participantes de acuerdo al horario y a los días.

Modalidad de la Implementación del Programa

La modalidad de implementación del programa se llevó a cabo mediante la conexión en línea, haciendo uso de herramientas digitales como Zoom y Teams. La elección de esta modalidad permitió al programa llegar a un público más amplio y geográficamente diverso. Además, permitió una mayor flexibilidad en cuanto a la asistencia, ya que los participantes podían conectarse desde cualquier lugar con acceso a internet.

Aunque la conexión en línea presentó algunos desafíos para algunos participantes que no estaban familiarizados con estas herramientas, se proporcionó apoyo técnico y se ofrecieron sesiones de entrenamiento para ayudar a los participantes a sentirse más cómodos y seguros en su uso. También se ofrecieron horarios especiales los fines de semana para aquellos que tuvieran dificultades para asistir en los días programados. En general, la implementación en línea del programa demostró ser efectiva en términos de alcance, flexibilidad y capacidad para superar las limitaciones geográficas y de tiempo.

Agentes Implicados Durante la Implementación del Programa

El Programa de Educación Emocional está dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria, es decir, el profesorado de los niveles de infantil hasta bachillerato. Para medir el efecto del programa se contó con dos grupos de participantes, el grupo control (348) y el grupo experimental (402). El número significativo de profesorado que participó en el programa de

intervención de educación emocional es impresionante. La cantidad de participantes del programa es una muestra clara del interés del profesorado por mejorar sus habilidades emocionales y por ende, su capacidad para enseñar de manera efectiva a los estudiantes. Además, el hecho de contar con dos grupos de participantes, el grupo control y el grupo experimental, nos permitió obtener resultados precisos para medir el efecto del programa en la comunidad educativa. Este número significativo de participantes en el programa es una evidencia de la importancia que tiene la educación emocional para el profesorado que desea alcanzar su bienestar general y sobre todo por mostrar su compromiso con la mejora continua en su práctica educativa.

Evaluación de la Implementación del Programa (Antes, Durante y Después)

La evaluación del programa de intervención de educación emocional se llevará a cabo en cuatro momentos, siguiendo el modelo de Stufflebeam (2000). En el primer momento, se realizará la evaluación de la planificación, en la que se establecerán los objetivos y se diseñará la estrategia de evaluación efectiva. En el segundo momento, se llevará a cabo la evaluación de la implementación, en la que se ejecutará el programa según lo planificado y se recopilarán los datos relevantes. En el tercer momento, se realizará la evaluación de los resultados, en la que se medirá el éxito del programa en relación con los objetivos establecidos. Finalmente, en el cuarto momento se llevará a cabo la evaluación del impacto y la efectividad, en la que se reflexionará sobre los resultados obtenidos y se mejorará el programa en el futuro.

Se aplicarán cuestionarios pretest y postest a ambos grupos, tanto el grupo control como el experimental, para poder medir el impacto del programa. Además, al grupo experimental se les administrarán instrumentos adicionales para evaluar la efectividad del programa y su impacto. De esta manera, se podrán comparar los resultados obtenidos por ambos grupos y determinar si la implementación del programa de educación emocional tuvo un efecto significativo. La evaluación de los datos recopilados se realizará a través del uso de estadísticas descriptivas y pruebas de hipótesis, lo que permitirá identificar posibles diferencias entre los dos grupos en términos de los cambios en las variables evaluadas. En resumen, la evaluación del programa se basará en una comparación entre los resultados obtenidos en ambos grupos, lo que permitirá determinar la eficacia del programa y la efectividad de las intervenciones implementadas en el grupo experimental.

CAPÍTULO 6
RESULTADOS

Capítulo 6. Resultados

Análisis de Resultados Pretest

Objetivo Específico 1. Conocer la formación previa en educación emocional que ha recibido el profesorado de enseñanza no universitaria e indagar si tiene conocimientos sobre cómo desarrollar su inteligencia emocional para en función de sus características y necesidades diseñar un programa de intervención (H1).

Hipótesis 1. Al menos el 75% del profesorado de enseñanza no universitaria encuestado manifestó tener conocimientos de educación emocional, pero más del 75% de la muestra no habrá recibido instrucción formal de cómo desarrollar su inteligencia emocional, por lo tanto, el diseño de programas en educación emocional centrados en sus características y necesidades, serán la base fundamental para el diseño del programa de intervención.

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al cuestionario inicial cumplimentado por el total del profesorado de enseñanza no universitaria que participó en nuestro estudio ($N=750$). Este cuestionario nos permitió conocer la formación previa que ha recibido el profesorado participante en la investigación sobre educación emocional, si el profesorado tiene conocimientos respecto a su inteligencia emocional, entre otras. En las Tablas 16 a la 25 se muestran los resultados generales de nuestra indagación.

Tabla 16. ¿Ha participado en actividades que le han permitido conocer sobre la educación emocional y/o inteligencia emocional?

Formación previa en educación emocional	Frecuencia	Porcentaje
Sí	695	92.60%
No	55	7.40%
Total	750	100%

Tal y como se observa en la Tabla 16, un alto porcentaje del profesorado total participante (92.60%) ha recibido formación previa en educación emocional. Este resultado nos permite validar el primer elemento de la hipótesis 1 en lo que se refiere a que al menos el 75% del profesorado de enseñanza no universitaria encuestado manifestó tener conocimientos de educación emocional.

Tabla 17. ¿Qué actividades ha desarrollado para adquirir conocimientos sobre educación emocional?

Formación previa en educación emocional	Frecuencia	Porcentaje
No, no he recibido ningún tipo de formación	43	5.73%
He leído sobre el tema	115	15.33%
He asistido a una conferencia con una duración menor de 5 horas.	257	34.27%
Sí, he recibido formación con una duración aproximada a 5 horas	147	19.60%
Sí, he recibido esta formación con una duración aproximada a 10 horas	106	14.13%
Sí, he recibido esta formación con una duración mayor a 20 horas	82	10.93%
Total	750	100%

Como se observa en la Tabla 17 solo el 5.73% del profesorado de enseñanza no universitaria no ha recibido ningún tipo de formación en educación emocional. El profesorado restante (94.27%) ha realizado diferentes actividades centradas en educación emocional, sin embargo, sólo un número pequeño de estos (10.93%) ha recibido lo que se pudiera considerar como una instrucción formal sobre el tema: consistente en más de 20 horas académicas.

Los resultados expuestos en la Tabla 17 nos permitieron validar el segundo elemento de la Hipótesis 1 que hace referencia al hecho de que más del 75% del profesorado de enseñanza no universitaria no ha recibido instrucción formal de cómo desarrollar su inteligencia emocional. Lo anterior sentó las bases para el dimensionamiento de la intervención formativa que se describe en el presente documento de tesis.

En las Tablas 18 a la 25 se muestra información complementaria del entorno institucional sobre la formación en educación emocional.

Tabla 18. ¿Qué colectivo del profesorado ha recibido formación en educación emocional en el centro donde usted labora?

Colectivo del profesorado que ha recibido formación previa en educación emocional	Frecuencia	Porcentaje
Se ha formado todo el profesorado del centro	301	40.13%
Se ha formado el profesorado de Educación Inicial	15	2.00%
Se ha formado el profesorado de Educación Básica	38	5.07%
Se ha formado el profesorado de Bachillerato	17	2.27%
Se han formado diferentes profesores de diferentes niveles	210	28.00%
Se ha formado únicamente el personal administrativo	16	2.13%
No se ha formado nadie en esta temática	153	20.40%
Total	750	100%

Como se observa en los resultados que se muestran en la Tabla 18, en la mayoría de los casos las diferentes modalidades de formación en inteligencia emocional que se dan en los centros educativos involucran a todo el profesorado del centro (40.13%). Sin embargo, existe un alto porcentaje de casos en los que no se ha formado a nadie en esta temática (20.40%). Es importante recalcar que tal y como se evidenció en la Tabla 17, las formaciones en inteligencia emocional en las que han participado los docentes en su gran mayoría no superan las 20 horas.

Tabla 19. ¿Existe en el centro un equipo de trabajo que dinamice la educación emocional?

Equipo de trabajo que dinamice la educación emocional	Frecuencia	Porcentaje
Sí	138	18.40%
No	414	55.20%
Se designan cuando existe algún acontecimiento para ser tratado.	198	26.40%
Total	750	100%

En la Tabla 19 resulta evidente que en la mayoría de las instituciones a las que pertenece el profesorado participante no existe un trabajo sistemático e integral en materia de educación emocional sino una actitud reactiva a las situaciones cuyo manejo requiere de estos conocimientos.

Tabla 20. ¿Qué actividades se han desarrollado en el centro educativo sobre educación emocional?

Actividades que se han desarrollado en el centro sobre educación emocional	Frecuencia	Porcentaje
Se abordan el tema de manera planificada	173	23.07%
Se aborda el tema de manera independiente cuando surge alguna situación que lo amerite	283	37.73%
Existen actividades generales en donde se considera el tema de manera transversal.	234	31.20%
No ha abordado el tema	60	8.00%
Total	750	100%

La situación que relatan los datos expuestos en la Tabla 20 y que condensa lo que sucede en las instituciones educativas participantes en el estudio, resultó muy relevante para las fases ulteriores de nuestra investigación. Como se puede observar, en el 31.20% de los casos la formación en educación emocional ocurre dentro de actividades en las que el tema se considera de manera transversal. Ello refuerza la idea de la ausencia de instrucción formal sobre el tema de educación emocional en las instituciones recogidas en nuestro estudio.

Tabla 21. ¿Durante qué momento de su actividad docente ha implementado la educación emocional en el aula?

Momento en el que se implementa la educación emocional en el aula	Frecuencia	Porcentaje
Durante las horas de tutorías	136	18.13%
Durante las horas de clubes educativos	14	1.87%
De manera transversal	264	35.20%
Durante situaciones conflictivas en el aula	258	34.40%
No se ha trabajado el tema	78	10.40%
Total	750	100%

No resulta entonces extraño ver los resultados de la Tabla 21 donde se muestra que el profesorado pone en práctica lo que conoce sobre educación emocional de manera transversal o de forma reactiva ante la presencia de situaciones conflictivas en el aula. En muy pocos casos (18.13%) el profesorado hace un formativo de este conocimiento como parte de sesiones de tutorías. Es llamativo conocer que existe un 10.40% de los docentes que alude el no haber trabajado el tema de educación emocional en el aula.

Tabla 22. ¿Cuál es el nivel de importancia que tiene para usted la inteligencia emocional para su bienestar personal?

Nivel de importancia de la inteligencia emocional para el bienestar personal	Frecuencia	Porcentaje
Muy importante	461	61.47%
Importante	221	29.46%
Algo importante	68	9.07%
Poco importante	0	0.00%
No es importante	0	0.00%
Total	750	100%

A pesar de la ausencia de instrucción formal en el tema de educación emocional es positivo observar en la Tabla 22 que el 90.03% del profesorado considera que la inteligencia emocional es muy importante para el bienestar personal. Sin duda alguna esa conciencia colectiva en el profesorado es vital para el interés formativo del mismo.

Tabla 23. ¿Cuál es el nivel de importancia que tiene para usted la inteligencia emocional para su bienestar laboral?

Nivel de importancia de la inteligencia emocional para el bienestar laboral	Frecuencia	Porcentaje
Muy importante	264	35.20%
Importante	327	43.60%
Algo importante	159	21.20%
Poco importante	0	0.00%
No es importante	0	0.00%
Total	750	100%

De forma consistente con lo recogido en la Tabla 23, el 78.80% del profesorado considera que la inteligencia emocional es muy importante o importante para el bienestar laboral y ninguno de los encuestados considera que el tema carece de importancia.

Tabla 24. ¿Cuál es el nivel de importancia que tiene para usted la inteligencia emocional para la relación con sus estudiantes y padres de familia?

Nivel de importancia de la inteligencia emocional para la relación con sus estudiantes y padres de familia	Frecuencia	Porcentaje
Muy importante	265	35.33%
Importante	331	44.13%
Algo importante	148	19.73%
Poco importante	5	0.67%
No es importante	1	0.13%
Total	750	100%

Siguiendo la misma tendencia observada en las Tablas 22 y 23, observamos en la Tabla 24 que un 79.46% del profesorado considera que la inteligencia emocional es muy importante o importante para la relación con sus estudiantes y padres de familia.

Tabla 25. ¿Conoce usted cómo desarrollar y/o fortalecer su inteligencia emocional y cómo implementar la educación emocional en el aula de clases?

¿Conoce usted cómo desarrollar y/o fortalecer su inteligencia emocional y cómo implementar la educación emocional en el aula de clases?	Frecuencia	Porcentaje
Sí	63	8.40%
No	298	39.73%
Realizo actividades, pero no lo tengo claro.	389	51.87%
Total	750	100%

Los resultados que se muestran en la Tabla 25 nos permitieron finalmente validar el último aspecto de la Hipótesis 1 que menciona que más del 75% del profesorado encuestado no tiene

conocimientos sobre cómo desarrollar la inteligencia emocional. Ello impacta negativamente la implementación de la educación emocional en el aula. Como se observa en la Tabla 25 el 91.60% de los docentes encuestados no tiene claro el cómo desarrollar la inteligencia emocional.

Objetivo Específico 2. Analizar los niveles de la inteligencia emocional del profesorado de enseñanza no universitaria en función del perfil sociodemográfico y laboral, para diseñar e implementar el programa de intervención en educación emocional en función de los resultados obtenidos (H2-H5).

Hipótesis 2. El factor de la regulación emocional es el más desarrollado entre el profesorado participante, seguido de la comprensión emocional y finalmente de la percepción emocional.

Luego de tener una comprensión más precisa del nivel de instrucción formal que el profesorado participante tenía sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, resultó necesario conocer el grado de desarrollo de los diferentes factores que integran el modelo de habilidades de la inteligencia emocional en dicho profesorado. De especial interés era saber qué factor era el más desarrollado entre el profesorado.

Tabla 26. Distribución de la muestra, media, desviación típica en función de los tres factores de la inteligencia emocional datos del pretest.

Factores	N	Máximo	Mínimo	M	DT
Percepción emocional	750	8	40	29.49	6.16
Comprensión emocional	750	16	40	33.67	4.93
Regulación emocional	750	16	40	34.56	4.58

Nota. M: media; DT: desviación típica

Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 26 y tal como se anticipó en la hipótesis 2, el grado de desarrollo evidenciado fue: Regulación emocional > Comprensión emocional > Percepción emocional. El factor de la regulación emocional fue el más desarrollado entre el profesorado participante.

Hipótesis 3. Los factores que integran el modelo de la inteligencia emocional correlacionarán positivamente entre sí.

Tabla 27. Matriz de correlación entre los factores que integran la inteligencia emocional.

Factores	Percepción emocional	Comprensión emocional	Regulación emocional
Percepción emocional	1.00	0.33	0.25
Comprensión emocional	0.33	1.00	0.57
Regulación emocional	0.25	0.57	1.00

En cuanto a la correlación de Pearson, como se evidencia en la Tabla 27, las variables de resumen i.e., los tres factores que integran el modelo muestran una correlación entre baja y media y muestra la independencia de los diferentes factores que componen el modelo de la inteligencia emocional.

Hipótesis 4. Los factores que integran la inteligencia emocional mostrarán diferencias significativas en relación al perfil sociodemográfico del profesorado de enseñanza no universitaria.

A continuación, se realizó una profundización sobre la potencial relación de los factores que integran el perfil sociodemográfico del profesorado participante con el grado de desarrollo de los tres pilares que conforman el modelo de la inteligencia emocional. Este análisis permite responder preguntas como: ¿Poseen las mujeres mayor regulación emocional que los hombres? ¿Aumenta la regulación emocional con la edad? entre otras.

Tabla 28. Los factores de la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico del profesorado participante. datos del pretest.

Factores	Inteligencia emocional		
	Percepción emocional	Comprensión emocional	Regulación emocional
Género			
Hombre	27.23 (3.12)	32.94 (3.96)	31.11 (2.93)
Mujer	36.96 (1.96)	32.88 (5.41)	27.94 (4.06)
<i>p-valor</i>	0.015**	0.94	0.039**
Edad			
Hasta 29	32.91 (4.03)	33.09 (4.78)	36.94 (1.94)
30-39	28.77 (4.12)	34.78 (5.00)	34.67 (3.88)
40-49	29.00 (5.01)	33.11 (5.07)	35.12 (3.96)
50-59	27.94 (5.23)	33.94 (4.99)	34.79 (4.90)
60 o más	26.81 (5.91)	33.02 (5.07)	34.01 (4.56)
<i>p-valor</i>	0.011**	0.45	0.38

Número de hijos			
Sin hijos	33.04 (2.01)	30.04 (4.12)	24.56 (2.94)
1 -2 hijos	27.96 (3.33)	28.96 (4.26)	28.03(3.21)
Más de 3 hijos	25.44 (3.01)	30.02 (3.14)	35.46 (3.12)
<i>p-valor</i>	0.015**	0.18	0.019**
Nivel académico			
Profesor	26.90 (3.45)	34.21 (3.08)	34.02 (3.41)
Licenciado/a	31.09 (5.56)	34.12 (4.56)	34.82 (2.93)
Máster	28.71 (5.94)	34.87 (4.01)	34.23 (3.35)
Estudios no afines a la docencia	22.67 (3.85)	32.73 (6.83)	34.93 (3.84)
<i>p-valor</i>	0.019**	0.66	0.72

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

La Tabla 28 muestra que las mujeres puntúan más alto que los hombres en el factor de percepción emocional, mientras que los hombres han logrado mayores niveles en regulación emocional a diferencia de las mujeres. Con respecto a la edad del profesorado, se muestra que conforme va teniendo mayor cantidad de años va disminuyendo sus niveles de percepción emocional. Y por último se observa que el número de hijo/s que tiene el profesorado muestra diferencias significativas en el factor de percepción emocional y regulación emocional. Se observa que a menor cantidad de hijos existe mejor nivel de percepción emocional, mientras que a mayor cantidad de hijos se muestran niveles más altos de regulación emocional.

Hipótesis 5. Los factores que integran la inteligencia emocional mostrarán diferencias significativas en relación al perfil laboral del profesorado de enseñanza no universitaria.

Se realizó el mismo análisis, pero esta vez con los factores del perfil laboral del profesorado participante para indagar qué factores de dicho perfil tenían una relación significativa con los pilares del modelo de la inteligencia emocional previo a la intervención formativa (pretest).

Tabla 29. Los factores de la inteligencia emocional en relación al perfil laboral del profesorado participante. datos del pretest.

Factores	Inteligencia emocional		
	Percepción emocional	Comprensión emocional	Regulación emocional
Dependencia laboral			
Contratado	27.23 (5.49)	34.10 (5.02)	32.23 (3.21)
Nombramiento provisional	27.69 (6.61)	34.06 (4.90)	35.14 (4.12)
Nombramiento definitivo	29.92 (4.99)	33.79 (4.11)	34.02 (4.11)
<i>p-valor</i>	0.21	0.81	0.41
Nivel de enseñanza			
Educación Inicial	29.44 (4.03)	33.21 (3.12)	32.77 (3.06)
Educación Primaria	29.32 (4.11)	33.06 (4.17)	33.12 (4.55)
Básica Superior	28.91 (4.27)	27.12 (5.53)	33.56 (4.24)
Bachillerato	27.12 (3.91)	27.04 (6.02)	32.91 (4.08)
<i>p-valor</i>	0.019**	0.011**	0.68
Zona en donde está ubicada la institución en donde labora el profesorado			
Urbana	29.01 (5.54)	34.12 (3.44)	35.1 (4.23)
Rural	29.01 (5.98)	34.09 (3.62)	35.2 (4.21)
<i>p-valor</i>	0.46	0.83	0.88
Categoría del escalafón docente [categoría salarial]			
F-G	33.87 (5.34)	29.45 (3.43)	32.21 (5.15)
D-E	33.21 (5.27)	29.87 (4.44)	33.14 (5.07)
A-B-C	33.38 (4.91)	29.16 (4.62)	33.56 (5.87)
<i>p-valor</i>	0.97	0.82	0.27
Años de experiencia laboral			
Menor a 10 años	30.00 (5.63)	34.21 (3.33)	33.81 (2.08)
11 a 20 años	30.04 (5.55)	34.12 (3.12)	34.56 (4.21)
21 a 30 años	30.14 (5.78)	34.11 (3.15)	34.34 (4.34)
Más de 30	28.87 (6.03)	33.92 (4.02)	34.78 (5.70)
<i>p-valor</i>	0.56	0.15	0.71
Gestión administrativa			
Sí	29.71 (5.82)	26.23 (4.91)	31.54 (3.12)
No	29.69 (5.33)	33.91 (3.82)	32.78 (4.67)
<i>p-valor</i>	0.68	0.040**	0.77

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

En la Tabla 29 se observan los resultados de las variables contempladas en el perfil laboral del profesorado. Se muestra que la variable “Nivel de estudios” ha alcanzado diferencias

significativas en el factor de percepción emocional, se evidencia que el profesorado en ejercicio que no tiene un título profesional afín a la docencia ha alcanzado niveles más bajos de percepción emocional a diferencia del profesorado que ha logrado obtener un título de diplomado y máster quienes muestran niveles más altos de percepción emocional. La variable “Dependencia laboral” no muestra diferencias significativas en ninguno de los factores de la inteligencia emocional. La variable “Nivel de enseñanza” (nivel en el que imparte clases el profesorado) tiene diferencias significativas con el factor de percepción y comprensión emocional siendo el profesorado de educación infantil quienes han logrado niveles más altos en los dos factores a diferencia del profesorado de educación primaria. La variable “Zona geográfica en donde se encuentra ubicado el centro educativo en donde labora el profesorado” no muestra diferencias significativas en ninguno de los factores de la inteligencia emocional. Las variables “Categoría del escalafón docente” (categoría salarial) y “Años de experiencia docente” muestran que no existen diferencias significativas en ninguno de los factores de la inteligencia emocional. Y por último se muestra que el profesorado que no ejerce ni ha ejercido ningún cargo administrativo muestran mejores niveles en el factor de comprensión emocional.

Objetivo Específico 3. Conocer la motivación, las expectativas y las temáticas de interés que llevó al profesorado de enseñanza no universitaria a participar del Programa en Educación Emocional (H6).

Hipótesis 6. El 80% del profesorado de enseñanza no universitaria que participa del Programa en Educación Emocional mostrará altos y muy altos niveles de motivación en la participación en el programa y destacará como expectativas el lograr desarrollar su inteligencia emocional para mejorar su práctica docente.

Tabla 30. Nivel de motivación para participar en el programa.

Nivel de Motivación para participar en el programa	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	101	53.16%
Alto	66	34.74%
Normal	21	11.66%
Bajo	2	1.05%
Muy bajo	0	0.00%
Total	190	100%

Como se observa en la Tabla 30, un alto porcentaje del profesorado manifestó tener muy alta (53.16%) y alta (34.74%) motivación para la participación en el programa de educación emocional. Atribuimos que el profesorado que tuvo una percepción negativa sobre su participación en el programa corresponde al profesorado que valoró de manera poco satisfactoria las primeras sesiones del programa como se observa en la Figura 19.

Tabla 31. Motivo de la participación en el programa de educación emocional.

Categorías – Motivación	Frecuencia	Porcentaje
Adquirir nuevos conocimientos para mejorar su labor docente	99	30.56%
Interés sobre el tema	74	22.84%
Desarrollar habilidades personales	58	17.90%
Mejorar la relación con sus estudiantes	56	17.28%
Impuesto por el distrito de educación	14	4.32%
Presión social	9	2.78%
Implementar la educación emocional	5	1.54%
Mejorar el clima del aula	4	1.23%
Recomendación de compañeros	3	0.93%
Aprender estrategias para manejar las problemáticas que se presentan en el aula	2	0.62%
Total	324	100%

Entre los aspectos de los datos cualitativos (de las preguntas a desarrollar) realizamos una categorización como se observa en la Tabla 31 para determinar cuáles eran los motivos que llevó al profesorado a la participación en el programa, destacando en su mayoría el querer adquirir nuevos conocimientos para mejorar su labor docente, tener interés sobre el tema, querer desarrollar habilidades personales y mejorar la relación con sus estudiantes. Destacamos que un mínimo porcentaje del profesorado manifestó que su participación en el programa se debía a que desde el Distrito de Educación se había impuesto la participación, y algunos profesores destacaron sentir presión social para participar en el programa.

Tabla 32. Temas de interés del profesorado para abordar durante las sesiones de la implementación del programa de intervención en educación emocional.

Temas de interés del profesorado	Frecuencia	Porcentaje
Implementación emocional en el aula	34	16.35%
Los que se proponga en educación emocional	30	14.42%
Emociones propias	25	12.02%
Estrategias para atender las emociones difíciles en nuestros alumnos	18	8.65%
Implementación emocional a las familias	17	8.17%
Habilidades sociales	14	6.73%
No contesta	11	5.29%
Las emociones en niños con NEE	10	4.81%
Gestión y control emocional	9	4.33%
Resolución de conflictos	8	3.85%
Liderazgo y motivación	6	2.88%
Emociones en los demás	6	2.88%
Contención emocional	6	2.88%
Estrategias para mejorar el clima emocional en el aula	5	2.40%
Valores	4	1.92%
Como controlar trastornos emocionales	3	1.44%
Resiliencia	1	0.48%
Inteligencias múltiples	1	0.48%
Implementación emocional en el aula	34	16.35%
Total	208	100%

Al preguntarle al profesorado cuáles eran los temas que le interesaba trabajar durante la participación en el Programa de Educación Emocional, como se observa en la Tabla 32, por la gran cantidad de alternativas mencionadas, desarrollamos un análisis cualitativo mediante la categorización de la pregunta abierta implementada. La gran mayoría del profesorado que contestó esta pregunta manifiesta tener el interés de conocer cómo implementar la educación emocional en el aula, conocer e identificar las emociones propias, conocer estrategias para atender las emociones difíciles en sus alumnos, lograr la implementación emocional con las familias, desarrollar las habilidades sociales, entre otras. También recibimos contestaciones que no manifestaban ningún tema de interés, lo que nos llevó a considerar las categorías como “Lo que proponga la formadora del programa en educación emocional” y, en algunos casos no recibimos contestación por ello también existe la categoría “Sin contestación”.

Análisis de Resultados Pret-Postest

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la implementación del programa de educación emocional, y se realiza el análisis de los cuestionarios del pre y postest para los grupos control y experimental.

Objetivo Específico 4. Comprobar la eficacia del programa en educación emocional implementado con el profesorado de enseñanza no universitaria a través de la estrategia de segmentación de grupos según el perfil sociodemográfico y laboral de los participantes (H7).

Hipótesis 7. El programa de educación emocional implementado con la estrategia de segmentación de grupos resultará ser eficaz ya que el profesorado del grupo experimental mostrará diferencias significativas en los datos del pre y postest en los factores que integran la inteligencia emocional a diferencia del grupo control.

En las Tablas 33 y 34 se muestran los valores medios y las desviaciones estándar de las calificaciones obtenidas por los participantes en el grupo experimental y control respecto a su nivel de desarrollo de la inteligencia emocional y de sus tres factores respectivamente.

Tabla 33. Descriptivos de los factores que conforman la inteligencia emocional del grupo experimental de los datos del pre y postest.

Factores	Grupo Experimental				<i>p-Valor diferencial</i>	<i>d de Cohen</i>
	Pretest		Postest			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Percepción emocional	29.51	6.23	33.20	3.85	0.000***	3.92
Comprensión emocional	33.85	4.88	35.98	3.89	0.000***	2.23
Regulación emocional	34.63	4.53	36.15	3.67	0.000***	1.94

Nota. *M*: media; *DT*: desviación típica.

Como se puede apreciar en la Tabla 33, la intervención formativa tuvo un impacto significativo en el valor medio del desarrollo de cada uno de los factores que componen el modelo de inteligencia emocional en los participantes del grupo experimental.

Tabla 34. Descriptivos de los factores que conforman la inteligencia emocional del grupo control de los datos del pre y postest.

Factores	Grupo Control				<i>p-Valor diferencial</i>	<i>d de Cohen</i>
	Pretest		Postest			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Inteligencia emocional Global	97.43	12.45	97.46	14.51	0.8	0.14
Percepción emocional	29.48	6.11	29.03	6.78	0.82	0.09
Comprensión emocional	33.46	4.99	33.07	5.64	0.56	0.67
Regulación emocional	34.49	4.67	34.53	5.06	0.23	0.78

Nota. *M*: media; *DT*: desviación típica.

Como era de esperar (Tabla 34), no hubo una variación significativa en el valor promedio de desarrollo de los factores que integran el modelo de la inteligencia emocional y por ende tampoco en el nivel promedio de desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado del grupo control.

Objetivo Específico 5. Determinar las diferencias significativas entre los datos del pre y postest en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico y laboral del profesorado de enseñanza no universitaria (H8-H9).

Hipótesis 8. El profesorado del grupo experimental mostrará diferencias significativas después de la implementación del programa en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico del profesorado de enseñanza no universitaria.

Para comprobar o rechazar la Hipótesis 8 se analizaron los datos pre y post test para el grupo experimental al culminar la intervención formativa en función de la segmentación realizada mediante los factores que integran el perfil sociodemográfico (género, edad, número de hijos y nivel académico). Los resultados de este análisis se muestran en las Tablas 35 a la 38. En cada caso los resultados se contrastaron contra aquellos obtenidos en el grupo control: en ningún caso se encontró una diferencia significativa en el grupo control.

Tabla 35. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función del género en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Género							
Hombre	<i>Exp.</i>	28.23 (5.24)	35.54 (4.41)	34.91 (3.72)	37.12 (2.31)	33.51 (4.12)	34.22 (3.92)
	<i>Ctrl.</i>	25.93 (5.93)	24.12 (5.02)	26.12 (3.91)	27.14 (6.91)	33.12 (4.56)	32.23 (5.67)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	10.4		18		11.5	
	<i>Ctrl.</i>	8		8		9	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.17		0.81		0.54	
	<i>Ctrl.</i>	0.65		0.80		0.92	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.91		-0.31		-0.34	
	<i>Ctrl.</i>	0.33		-0.32		0.024	
Mujer	<i>Exp.</i>	28.76 (6.19)	33.12 (3.22)	32.91 (4.92)	36.32 (4.05)	33.21 (4.00)	36.01 (4.21)
	<i>Ctrl.</i>	31.12 (5.14)	29.81 (6.24)	34.22 (4.88)	34.54 (5.01)	35.12 (4.01)	35.23 (4.14)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	11123		12666		13822	
	<i>Ctrl.</i>	12443		12224		13912	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.0011**		0.0021**		0.0014**	

	<i>Ctrl.</i>	0.77	0.89	0.18
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.81	-0.78	-0.44
	<i>Ctrl.</i>	0.0022	0.012	0.091

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

Como se muestra en la Tabla 35, las mujeres del grupo experimental aumentaron de forma significativa su nivel promedio de desarrollo de los tres factores que integran el modelo de inteligencia emocional como resultado de la intervención formativa. En los hombres por su parte, se observaron mínimos cambios, no significativos en el promedio de su nivel de desarrollo en los factores que integran el modelo de inteligencia emocional como resultado de la intervención formativa.

Tabla 36. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la edad en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Edad							
Hasta 29	<i>Exp.</i>	29.16 (7.12)	32.89 (3.12)	35.45 (3.98)	35.02 (4.01)	35.00 (3.56)	35.18 (4.22)
	<i>Ctrl.</i>	28.49 (5.92)	28.12 (5.45)	33.76 (5.31)	33.01 (4.65)	35.00 (2.83)	35.04 (5.78)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	21.3		27		26	
	<i>Ctrl.</i>	24.2		27.5		27.5	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.7412		0.7737		1.00	
	<i>Ctrl.</i>	0.834		0.892		0.523	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.23		0.1561		0.301	
	<i>Ctrl.</i>	-0.0511		0.0199		0.324	
30-39	<i>Exp.</i>	28.77 (6.00)	34.01 (4.45)	34.20 (4.90)	36.50 (3.12)	34.08 (3.88)	36.03 (4.00)
	<i>Ctrl.</i>	31.12 (4.88)	31.00 (5.23)	34.12 (4.83)	34.41 (5.22)	35.21 (4.12)	35.72 (4.14)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	1612		1588		1781	
	<i>Ctrl.</i>	1886		1623		2312	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.0029**		0.0081**		0.05883	
	<i>Ctrl.</i>	0.6600		0.89		0.061	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.45		-0.5355		-0.2971	
	<i>Ctrl.</i>	0.023		0.079		0.493	
40-49	<i>Exp.</i>	28.27 (5.42)	34.21 (4.78)	32.88 (5.40)	36.14 (3.11)	33.06 (3.33)	354.88 (5.12)
	<i>Ctrl.</i>	29.12 (6.16)	29.55 (6.88)	32.31 (5.06)	35.02 (3.88)	33.12 (3.71)	34.69 (4.45)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	1419		1461		1712	
	<i>Ctrl.</i>	1235		1180		1276	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.0022**		0.0081**		0.365	
	<i>Ctrl.</i>	0.882		0.2511		0.866	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.56		-0.377		-0.231	
	<i>Ctrl.</i>	-0.0032		-0.4332		-0.051	
50-59	<i>Exp.</i>	287.9 (5.42)	32.8 (3.75)	31.53 (3.12)	35.55 (3.06)	34.11 (5.26)	36.12 (3.23)

	<i>Ctrl.</i>	31.54 (6.21)	29.75 (2.99)	32.60 (3.21)	33.45 (3.88)	34.73 (4.93)	33.56 (3.76)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		603		571		667
	<i>Ctrl.</i>		482		578		613
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.00065**		0.03411*			0.053
	<i>Ctrl.</i>	0.91		0.7211			0.325
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.77		-0.2812			-0.78
	<i>Ctrl.</i>	0.1234		0.037			0.204
60 o más	<i>Exp.</i>	32.12 (4.95)	36.91 (2.84)	36.12 (3.13)	37.9 (1.12)	34.90 (4.56)	38.11 (1.12)
	<i>Ctrl.</i>	29.23 (4.81)	29.13 (6.24)	34.99 (4.50)	34.3 (4.12)	35.38 (5.02)	34.23 (2.10)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		17		51		27
	<i>Ctrl.</i>		41		56		38
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.018*		0.6012			0.03412*
	<i>Ctrl.</i>	0.66		0.56			0.4732
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-1.11		-0.201			-1.06
	<i>Ctrl.</i>	0.2769		0.4112			0.4527

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

En la Tabla 36 se muestran los resultados del análisis pre y post test para los grupos de docentes segmentados según su edad. Se observa que con el paso de los años los docentes tienden a desarrollar más los factores que integran el modelo de la inteligencia emocional, como se observa en los rangos entre 30-39, 40-49 y 50-59 en donde el profesorado ha mostrado diferencias significativas en los factores de percepción y comprensión emocional, mientras que el factor de regulación emocional no muestra diferencias significativas en función de la edad.

Tabla 37. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función del número de hijos en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Número de hijos							
Sin hijos	<i>Exp.</i>	26.35 (5.23)	32.14 (3.35)	34.21 (4.92)	36.12 (4.11)	32.29 (4.60)	36.56 (3.98)
	<i>Ctrl.</i>	30.01 (7.012)	27.11 (6.93)	33.12 (2.94)	33.21 (6.01)	34.16 (4.59)	33.36 (4.12)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		129		175		156
	<i>Ctrl.</i>		273		233		232
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.0037**		0.067			0.0056**
	<i>Ctrl.</i>	0.8221		0.70			0.30
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.914		-0.601			0.21
	<i>Ctrl.</i>	0.071		-0.14603			-0.9010
1 hijo	<i>Exp.</i>	29.75 (5.14)	32.98 (4.12)	33.21 (5.25)	35.01 (4.19)	33.78 (4.35)	35.78 (3.21)
	<i>Ctrl.</i>	30.03 (5.23)	30.03 (6.53)	34.12 (5.50)	34.78 (3.59)	35.00 (6.56)	34.61 (3.69)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		384		555		511
	<i>Ctrl.</i>		491		546		567
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	1.00		0.333			0.20

	<i>Ctrl.</i>		0.0041**		0.564		0.28
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>		-0.92		-0.31		-0.21
	<i>Ctrl.</i>		0.016		0.071		-0.0301
2 hijos	<i>Exp.</i>	29.64 (7.02)	33.21 (5.26)	33.70 (5.60)	36.12 (4.00)	33.88 (3.85)	35.81 (2.01)
	<i>Ctrl.</i>	30.12 (6.10)	29.73 (6.83)	34.12 (5.11)	35.06 (6.14)	34.12 (5.81)	35.39 (6.12)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		1191		1235		1345
	<i>Ctrl.</i>		1152		901		1086
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>		0.02*		0.044*		0.197
	<i>Ctrl.</i>		0.7		0.6		0.81
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>		-0.40		-0.45		-0.254
	<i>Ctrl.</i>		0.235		-0.20		0.082
3 hijos	<i>Exp.</i>	27.88 (5.03)	33.23 (3.65)	31.91 (3.33)	35.20 (3.14)	34.81 (4.86)	36.11 (1.94)
	<i>Ctrl.</i>	30.09 (5.63)	29.12 (6.23)	33.88 (3.22)	33.77 (4.01)	33.23 (3.75)	34.56 (6.94)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		1120		1216		1612
	<i>Ctrl.</i>		1153		1165		1354
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>		0.0008***		0.003***		0.2689
	<i>Ctrl.</i>		0.901		0.801		0.1369
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>		-0.56		-0.23		-0.298
	<i>Ctrl.</i>		0.031		0.078		0.3746
4 hijos	<i>Exp.</i>	30.44 (3.12)	34.83 (5.01)	34.82 (3.05)	36.07 (4.61)	36.11 (3.79)	35.12 (4.40)
	<i>Ctrl.</i>	31.12 (3.65)	29.23 (6.12)	36.11 (4.44)	34.23 (7.88)	35.23 (5.03)	33.43 (6.39)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		43		86		99
	<i>Ctrl.</i>		90		79		87
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>		0.04166*		0.6511		0.70
	<i>Ctrl.</i>		0.8745		0.88		0.6166
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>		-0.87		-0.15		0.067
	<i>Ctrl.</i>		0.301		0.23		0.26
5 hijos o más	<i>Exp.</i>	34.90 (1.97)	39.12 (3.14)	34.67 (5.09)	36.17 (2.22)	33.89 (3.11)	34.01 (5.34)
	<i>Ctrl.</i>	26.12 (3.01)	26.88 (5.02)	26.84 (5.12)	26.01 (3.75)	26.65 (3.91)	25.99 (3.92)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		11		21		19
	<i>Ctrl.</i>		0		0		0
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>		0.03*		0.233		0.44
	<i>Ctrl.</i>		1.01		1.00		0.78
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>		-8.80		-0.30		0.08
	<i>Ctrl.</i>		0.00		0.00		0.00

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

En la Tabla 37 se muestran los resultados del análisis pre y post test para los grupos de docentes segmentados según el número de hijos. A diferencia de lo observado con la edad, no se aprecia un patrón claro de la influencia del número de hijos respecto al desarrollo de los factores que integran el modelo de inteligencia emocional. Es destacable que el factor de percepción emocional mostró diferencias significativas en todos los rangos establecidos, el profesorado con dos y tres hijos mostró diferencias significativas en la comprensión emocional, mientras que el

factor de regulación emocional mostró únicamente diferencias significativas en el profesorado sin hijos.

Tabla 38. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función del nivel académico en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Nivel académico							
Profesor	<i>Exp.</i>	28.30 (3.13)	33.71 (4.01)	35.11 (3.44)	35.98 (2.21)	35.99 (2.00)	33.78 (4.12)
	<i>Ctrl.</i>	24.61 (6.23)	26.14 (5.23)	26.29 (4.99)	29.02 (5.38)	29.86 (4.43)	30.56 (3.91)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	7		16		19	
	<i>Ctrl.</i>	16		9		13	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.077		0.81		0.55	
	<i>Ctrl.</i>	0.51		0.15		0.59	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-1.33		-0.80		0.66	
	<i>Ctrl.</i>	-0.19		-0.39		-0.24	
Licenciado/a	<i>Exp.</i>	29.33 (6.01)	33.55 (4.12)	33.12 (6.00)	35.92 (3.36)	34.23 (4.12)	36.23 (3.11)
	<i>Ctrl.</i>	30.11 (4.73)	29.22 (5.02)	34.45 (5.94)	34.59 (3.46)	35.78 (4.56)	34.90 (4.23)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	7714		8888		9475	
	<i>Ctrl.</i>	9224		8345		8567	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.00**		0.0**		0.003**	
	<i>Ctrl.</i>	0.36		0.791		0.78	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.81		-0.502		-0.12	
	<i>Ctrl.</i>	0.16		0.0279		0.023	
Máster	<i>Exp.</i>	31.12 (6.01)	33.12 (3.14)	34.13 (4.23)	36.01 (3.44)	33.01 (4.13)	36.34 (4.00)
	<i>Ctrl.</i>	27.45 (6.34)	29.09 (6.11)	34.45 (6.11)	33.94 (4.12)	34.23 (5.35)	34.95 (3.39)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	214		233		215	
	<i>Ctrl.</i>	160		112		278	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.049*		0.111		0.041*	
	<i>Ctrl.</i>	0.4412		0.7783		0.48	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.70		-0.453		-0.11	
	<i>Ctrl.</i>	-0.334		0.0088		0.76	
Est. no afines a la docencia	<i>Exp.</i>	27.14 (9.11)	29.33 (1.53)	31.56 (10.23)	31.12 (6.66)	34.67 (8.13)	30.78 (6.46)
	<i>Ctrl.</i>	33.34 (5.22)	30.23 (11.31)	32.14 (2.78)	30.23 (12.11)	31.24 (3.35)	32.24 (6.12)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	5		5		8	
	<i>Ctrl.</i>	4		4		4	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	1.0		1.0		0.4	
	<i>Ctrl.</i>	1.0		1.0		1.0	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.33		-0.051		0.33	
	<i>Ctrl.</i>	0.66		0.22		-0.21	

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

En la Tabla 38 se muestran los resultados del análisis pre y post test para los grupos de docentes segmentados según su nivel académico. Se observa que el mayor incremento en el nivel de desarrollo promedio de los factores que integran el modelo de inteligencia emocional se encontró en el segmento de docentes con grado académico de Licenciado y el profesorado con título de máster mostró diferencias significativas en la percepción y regulación emocional.

Hipótesis 9. El profesorado del grupo experimental mostrará diferencias significativas después de la implementación del programa en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil laboral del profesorado de enseñanza no universitaria.

Para comprobar o rechazar la Hipótesis 9 se analizaron los datos pre y post test para el grupo experimental al culminar la intervención formativa en función de las segmentaciones realizadas mediante los factores que integran el perfil laboral (dependencia laboral, nivel de enseñanza en el que imparten sus clases los docentes, zona donde está ubicada la institución educativa, categoría del escalafón docente, años de experiencia y si el profesorado ha ocupado un cargo administrativo o no). Los resultados de este análisis se muestran en las Tablas 39 a la 44. En cada caso los resultados se contrastaron contra aquellos obtenidos en el grupo control: en ningún caso se encontró una diferencia significativa en el grupo control.

Tabla 39. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la dependencia laboral en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Dependencia laboral							
Contratado	<i>Exp.</i>	28.17 (5.23)	33.21 (3.11)	35.15 (4.23)	36.23 (2.53)	35.23 (3.75)	37.65 (3.34)
	<i>Ctrl.</i>	31.11 (3.23)	29.12 (7.56)	33.23 (4.11)	32.94 (7.21)	36.11 (3.23)	33.43 (6.82)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	99		101		134	
	<i>Ctrl.</i>	112		134		181	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.011*		0.62		0.056	
	<i>Ctrl.</i>	0.81		1.0		0.23	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-10.12		-0.546		-0.73	
	<i>Ctrl.</i>	0.3104		0.334		0.83	
Nombramiento provisional	<i>Exp.</i>	32.22 (4.11)	36.01 (4.01)	34.78 (3.34)	36.23 (5.12)	35.67 (2.93)	35.34 (5.63)
	<i>Ctrl.</i>	28.75 (5.12)	31.02 (4.14)	34.91 (3.67)	35.56 (4.23)	34.19 (4.23)	33.67 (3.37)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	24		55		60	

	<i>Ctrl.</i>	30		41		34	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.048*		0.7234		0.43	
	<i>Ctrl.</i>	0.67		0.92		0.85	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.89		-0.23		0.95	
	<i>Ctrl.</i>	-0.601		-0.43		0.13	
Nombramiento	<i>Exp.</i>	29.34 (3.33)	33.14 (5.12)	32.12 (4.21)	35.43 (4.11)	34.33 (4.94)	35.56 (4.83)
definitivo	<i>Ctrl.</i>	30.11 (5.65)	30.21 (5.77)	33.23 (5.02)	34.11 (5.02)	35.14 (4.73)	34.17 (4.27)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	8704		9023		1073	
	<i>Ctrl.</i>	9450		9154		1065	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.00**		0.00**		0.0067**	
	<i>Ctrl.</i>	0.11		0.66		0.086	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.71		-0.12		-0.96	
	<i>Ctrl.</i>	0.04		-0.023		0.53	

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

Al revisar los resultados que se recogen en la Tabla 39 se aprecia que existió un marcado incremento en el nivel de desarrollo promedio de los factores que integran el modelo de inteligencia emocional entre el profesorado que cuenta con un nombramiento definitivo dentro de la institución educativa. Mientras que el profesorado que se encuentra con un contrato o nombramiento provisional mostró diferencias significativas en el factor de percepción emocional.

Tabla 40. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función del nivel de enseñanza en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Nivel de enseñanza							
Educación	<i>Exp.</i>	30.45 (6.12)	33.132 (3.45)	34.23 (4.21)	35.54 (3.21)	34.50 (4.21)	36.23 (2.00)
Infantil	<i>Ctrl.</i>	30.56 (5.56)	29.22 (6.44)	34.23 (4.05)	33.56 (4.15)	35.10 (4.16)	34.19 (3.56)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	1423		1342		1342	
	<i>Ctrl.</i>	2032		1754		1783	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.0023**		0.035*		0.08	
	<i>Ctrl.</i>	0.45		0.56		0.811	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.62		-0.34		-0.32	
	<i>Ctrl.</i>	0.134		-0.06		0.086	
Educación	<i>Exp.</i>	28.45 (4.49)	33.23 (5.36)	33.87 (5.56)	36.45 (6.54)	34.64 (4.74)	36.13 (3.01)
Primaria	<i>Ctrl.</i>	28.87 (5.02)	29.61 (7.54)	34.01 (4.75)	32.99 (5.85)	35.45 (4.63)	34.47 (4.62)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>	2342		2615		1720	
	<i>Ctrl.</i>	1543		1435		2944	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.0**		0.021*		0.053	
	<i>Ctrl.</i>	0.67		0.734		0.09	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.34		-0.56		-0.14	
	<i>Ctrl.</i>	0.08		0.076		0.056	

Educación Básica superior	<i>Exp.</i>	31.56 (4.43)	33.01 (6.86)	33.62 (7.12)	33.04 (6.01)	32.23 (4.95)	32.78 (4.14)
	<i>Ctrl.</i>	29.12 (5.56)	29.34 (4.45)	34.86 (1.54)	33.39 (3.34)	35.53 (4.95)	33.90 (4.36)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		1233		1123		951
	<i>Ctrl.</i>		47		65		55
<i>p-valor</i>	<i>Ctrl.</i>		0.039*		0.14		0.43
	<i>Exp.</i>		0.067		0.077		0.11
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Ctrl.</i>		0.153		0.0066		0.056
	<i>Exp.</i>		0.034		0.023		0.056
Bachillerato	<i>Exp.</i>	30.04 (8.54)	34.12 (3.23)	33.12 (5.97)	35.64 (4.44)	34.43 (4.08)	35.12 (4.90)
	<i>Ctrl.</i>	30.07 (7.12)	28.78 (6.97)	34.93 (4.56)	34.12 (3.37)	35.12 (4.54)	35.40 (4.86)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		1111		14023		13876
	<i>Ctrl.</i>		1245		13204		12556
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>		0.00**		0.00**		0.0031**
	<i>Ctrl.</i>		0.55		0.88		0.54
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>		-0.86		-0.34		-0.18
	<i>Ctrl.</i>		0.012		0.0051		0.047

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

En la Tabla 40 se observa que en todos los grupos de docentes segmentados según el nivel de enseñanza en el que imparten sus clases hubo un incremento en el valor de desarrollo promedio de la inteligencia emocional, aunque dicho incremento resultó ser más marcado entre los docentes que imparten sus clases al nivel de bachillerato. Aunque en el factor de percepción emocional se evidencian diferencias significativas en función del profesorado de infantil, primaria y educación básica superior.

Tabla 41. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la zona en donde está ubicada la institución en donde labora el profesorado. resultados del grupo control y experimental entre los datos del pretest y postest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Zona en donde está ubicada la institución en donde labora el profesorado							
Urbana	<i>Exp.</i>	31.67 (3.41)	33.32 (5.12)	33.23 (7.84)	33.43 (5.67)	32.43 (4.56)	32.63 (4.04)
	<i>Ctrl.</i>	30.34 (5.85)	29.40 (3.33)	34.34 (3.23)	33.16 (3.56)	35.11 (4.12)	35.23 (4.12)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		1256		1156		988
	<i>Ctrl.</i>		60		63		55
<i>p-valor</i>	<i>Ctrl.</i>		0.027*		0.15		0.83
	<i>Exp.</i>		0.088		0.088		0.33
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Ctrl.</i>		0.114		0.0089		0.021
	<i>Exp.</i>		0.021		0.014		0.078
Rural	<i>Exp.</i>	28.96 (6.45)	33.21 (3.80)	33.23 (5.23)	35.30 (4.68)	33.38 (5.56)	35.97 (3.27)
	<i>Ctrl.</i>	31.02 (6.32)	29.20 (6.78)	34.43 (6.84)	34.14 (5.12)	35.21 (3.91)	35.49 (5.20)

w	Exp.	12234	12343	13000
	Ctrl.	12657	1245	12540
p-valor	Exp.	0.00**	0.00**	0.0033**
	Ctrl.	0.71	0.29	0.41
d Cohen (r)	Exp.	-0.89	-0.13	-0.12
	Ctrl.	0.023	0.0023	0.078

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

En la Tabla 41 por su parte, se observa que el mayor incremento en el nivel promedio de desarrollo de la inteligencia emocional para los factores que integran el modelo de inteligencia emocional se verificó entre los docentes que laboran en instituciones educativas ubicadas en la zona rural, mientras que el profesorado de la zona urbana mostró diferencias significativas únicamente en la percepción emocional.

Tabla 42. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la categoría salarial del escalafón docente, en grupo control y experimental entre datos del pretest y postest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Categoría del escalafón docente (categoría salarial)							
F-G	Exp.	28.12 (5.36)	33.41 (4.04)	33.74 (5.23)	36.02 (4.20)	33.94 (4.39)	37.02 (3.32)
	Ctrl.	30.41 (3.59)	29.80 (5.09)	34.47 (5.18)	34.23 (5.63)	35.23 (4.84)	35.24 (3.89)
w	Exp.	8325		8875		10546	
	Ctrl.	10113		6783		10776	
p-valor	Exp.	0.00**		0.00**		0.0024**	
	Ctrl.	0.56		0.78		0.081	
d Cohen (r)	Exp.	-0.66		-0.56		-0.45	
	Ctrl.	0.789		0.0061		0.023	
D-E	Exp.	30.23 (6.11)	34.12 (3.78)	33.94 (4.23)	33.78 (4.41)	34.23 (4.67)	34.86 (4.20)
	Ctrl.	27.11 (8.14)	28.01 (6.67)	35.65 (6.02)	35.42 (4.72)	34.22 (5.90)	33.72 (4.44)
w	Exp.	84		124		154	
	Ctrl.	112		101		104	
p-valor	Exp.	0.034*		0.90		0.91	
	Ctrl.	0.88		0.45		0.56	
d Cohen (r)	Exp.	-0.69		0.021		-0.009	
	Ctrl.	0.014		-0.22		0.22	
A-B-C	Exp.	32.86 (6.65)	33.56 (5.12)	35.11 (3.21)	36.01 (4.23)	34.05 (5.55)	36.21 (5.67)
	Ctrl.	28.04 (3.30)	27.93 (4.48)	32.94 (3.49)	32.14 (6.51)	33.28 (4.19)	34.96 (4.23)
w	Exp.	55		41		37	
	Ctrl.	31		39		44	
p-valor	Exp.	0.77		0.56		0.33	
	Ctrl.	0.91		0.81		0.67	

<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.072	-0.66	-0.57
	<i>Ctrl.</i>	-0.08	0.028	-0.22

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

Al revisar la Tabla 42 llama la atención que los incrementos significativos en el nivel de desarrollo promedio de la inteligencia emocional se centraron en los docentes con las categorías salarial F-G del escalafón, que corresponde a la categoría de menor nivel del escalafón docente.

Tabla 43. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de los años de experiencia docente en grupo control y experimental de datos del pretest y posttest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Años de experiencia laboral							
Menor a 10 años	<i>Exp.</i>	28.24 (7.12)	33.34 (3.21)	34.56 (4.56)	36.20 (3.34)	35.35 (3.00)	36.23 (3.33)
	<i>Ctrl.</i>	31.44 (6.67)	30.12 (5.14)	34.34 (4.24)	34.12 (3.23)	36.23 (3.12)	35.56 (4.35)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		1301		1443		1564
	<i>Ctrl.</i>		1556		1402		1634
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>		0.00063**		0.034*		0.10
	<i>Ctrl.</i>		0.41		0.88		0.33
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>		-0.63		-0.57		-0.35
	<i>Ctrl.</i>		0.83		0.08		0.84
11 a 20 años	<i>Exp.</i>	29.48 (6.27)	33.65 (3.39)	33.46 (5.40)	35.09 (4.00)	34.18 (4.34)	35.78 (4.45)
	<i>Ctrl.</i>	29.36 (6.90)	29.87 (7.81)	34.94 (4.12)	34.12 (4.90)	35.67 (4.96)	34.99 (4.34)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		2904		3656		4038
	<i>Ctrl.</i>		3114		3602		4142
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>		0.00**		0.002**		0.033*
	<i>Ctrl.</i>		0.71		0.23		0.08
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>		-0.27		-0.55		-0.35
	<i>Ctrl.</i>		-0.12		-0.092		0.25
21 a 30 años	<i>Exp.</i>	30.68 (5.67)	32.46 (4.17)	33.22 (4.32)	35.55 (3.43)	33.74 (6.21)	36.21 (3.22)
	<i>Ctrl.</i>	28.49 (6.65)	27.89 (6.01)	32.94 (6.94)	32.34 (3.81)	32.56 (6.21)	33.74 (5.86)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		102		200		186
	<i>Ctrl.</i>		146		189		155
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>		0.34		0.45		0.27
	<i>Ctrl.</i>		0.90		0.93		0.99
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>		-0.66		-0.67		-0.47
	<i>Ctrl.</i>		0.435		-0.014		-0.07
Más de 30	<i>Exp.</i>	32.31 (6.67)	35.55 (4.56)	38.02 (1.85)	38.78 (3.45)	37.06 (2.46)	39.56 (5.56)
	<i>Ctrl.</i>	32.56 (5.89)	31.17 (5.93)	35.64 (2.33)	33.30 (4.01)	34.00 (2.88)	32.66 (5.66)
<i>w</i>	<i>Exp.</i>		7		7		6
	<i>Ctrl.</i>		14		17		13
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>		0.55		0.44		0.77

	<i>Ctrl.</i>	0.23	0.76	0.19
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.7	-0.843	-0.99
	<i>Ctrl.</i>	0.31	0.66	0.49

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

Al parecer existe un efecto parabólico del incremento de los años de experiencia docente con la capacidad de desarrollar la inteligencia emocional en los docentes (Tabla 43). Existe un pico de incremento en el nivel promedio de desarrollo de los tres factores de la inteligencia emocional en los docentes que tienen entre 11 a 20 años de experiencia docente y esta magnitud de cambio baja en los docentes con más de 30 años de experiencia. En el profesorado con menos de 10 años de experiencia docente del grupo experimental también se observan diferencias significativas en la percepción y en la comprensión emocional.

Tabla 44. Diferencias significativas de los factores que integran la inteligencia emocional en función de la gestión administrativa de experiencia docente en grupo control y experimental de datos del pretest y postest.

Factores	Inteligencia Emocional						
	Percepción emocional		Comprensión emocional		Regulación emocional		
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
Gestión administrativa							
Sí	<i>Exp.</i>	28.21 (2.11)	33.39 (3.34)	33.47 (4.76)	36.00 (3.01)	34.44 (5.00)	36.31 (3.90)
	<i>Ctrl.</i>	30.25 (2.22)	30.95 (4.02)	33.01 (5.50)	33.12 (3.66)	33.56 (6.04)	33.33 (4.02)
w	<i>Exp.</i>	166		166		178	
	<i>Ctrl.</i>	176		189		201	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.0050**		0.031*		0.278	
	<i>Ctrl.</i>	0.88		0.86		0.68	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.84		-0.60		-0.41	
	<i>Ctrl.</i>	0.11		0.099		-0.05	
No	<i>Exp.</i>	29.46 (3.64)	33.63 (3.34)	33.83 (5.54)	35.21 (3.11)	34.01 (4.12)	35.01 (4.12)
	<i>Ctrl.</i>	29.32 (3.12)	29.74 (6.66)	34.67 (4.90)	34.99 (3.18)	35.99 (4.95)	34.12 (4.95)
w	<i>Exp.</i>	9256		10907		11444	
	<i>Ctrl.</i>	9901		9795		10446	
<i>p-valor</i>	<i>Exp.</i>	0.0**		0.0004**		0.0044**	
	<i>Ctrl.</i>	0.645		0.66		0.023	
<i>d Cohen (r)</i>	<i>Exp.</i>	-0.77		-0.42		-0.87	
	<i>Ctrl.</i>	0.089		-0.011		0.41	

Nota. **resultados estadísticamente significativos en el nivel 0.05.

En la Tabla 44 se muestra que el hecho de que los docentes hayan servido o no en un cargo administrativo dentro de las instituciones educativas no tiene un impacto significativo en que

existan incrementos en los niveles de desarrollo promedio de la inteligencia emocional. Sin embargo, el haber realizado gestión administrativa prepara a los docentes para un mayor desarrollo en su regulación emocional como resultado de la intervención formativa.

Objetivo Específico 6. Comprobar las diferencias significativas existentes en los datos de pre y postest en el bienestar laboral, la satisfacción con la vida, la orientación vital, el afecto positivo y las variables del profesorado estratégico (H10).

Hipótesis 10. El profesorado del grupo experimental logrará diferencias significativas en los factores que integran el bienestar laboral, la satisfacción con la vida, la orientación vital, el afecto positivo y las variables del profesorado estratégico.

En nuestra investigación se emplearon varios instrumentos de recopilación de información que nos permitieron estudiar cambios en los niveles de inteligencia emocional, bienestar laboral, satisfacción con la vida, afecto, orientación vital y en el desarrollo de las competencias del profesorado estratégico como resultado de la intervención formativa.

Tabla 45. Factores de la inteligencia emocional y factores de las competencias autopercebidas grupo experimental.

Variables	Factor	Grupo experimental							
		Pretest		Postest		Análisis			
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>w</i>	<i>p-valor</i>	<i>d Cohen (r)</i>	
Bienestar laboral	Vigor	<i>Exp.</i>	29.51	6.23	33.20	3.85	-11.124	0.000*	0.23
		<i>Ctrl.</i>	29.48	6.11	28.76	6.78	-1.236	0.67	0.00
	Dedicación	<i>Exp.</i>	33.85	4.88	35.98	3.89	-8.762	0.000*	0.33
		<i>Ctrl.</i>	33.46	4.99	33.07	5.64	-0.457	0.12	0.00
	Absorción	<i>Exp.</i>	34.63	4.53	36.15	3.67	-6.166	0.000*	0.27
		<i>Ctrl.</i>	34.49	4.67	33.62	5.06	-2.435	0.08	0.00
Satisfacción con la vida	Satisfacción con la vida	<i>Exp.</i>	32.34	3.45	32.63	3.97	-3.406	0.009*	0.17
		<i>Ctrl.</i>	32.61	3.80	32.04	4.49	-2.661	0.07	0.00
Afecto	Afecto positivo	<i>Exp.</i>	27.11	2.92	28.08	2.69	-6.70	0.000*	0.34
		<i>Ctrl.</i>	27.85	2.99	27.41	3.69	-2.133	0.25	0.00
	Afecto negativo	<i>Exp.</i>	31.08	4.21	31.94	3.96	-4.22	0.000*	0.29
		<i>Ctrl.</i>	31.59	4.31	31.32	4.76	-0.977	0.22	0.00
Orientación vital	Optimismo	<i>Exp.</i>	29.78	3.63	32.06	2.87	-11.980	0.00*	0.36
		<i>Ctrl.</i>	30.41	3.60	30.75	4.24	-2.215	0.09	0.00
	Pesimismo	<i>Exp.</i>	42.90	6.20	44.11	5.53	-4.117	0.000*	0.18
		<i>Ctrl.</i>	43.01	5.53	42.58	5.82	-1.641	0.23	0.00
Competencias del profesorado estratégico	Socioemocional	<i>Exp.</i>	19.54	9.39	17.45	8.25	-4.079	0.000*	0.20
		<i>Ctrl.</i>	18.79	8.45	17.05	7.29	-4.181	0.4	0.00
	Comunicativo relacional	<i>Exp.</i>	10.37	1.93	11.39	0.89	-9.736	0.0050*	0.22
		<i>Ctrl.</i>	10.68	1.79	10.55	1.66	-1.737	0.11	0.00
	Instruccional	<i>Exp.</i>	5.94	3.37	5.37	3.32	-3.618	0.000*	0.17
		<i>Ctrl.</i>	5.85	3.31	5.01	3.14	-4.767	0.058	0.12

En la Tabla 45 se muestra que el profesorado que hizo parte del grupo experimental incrementó de manera significativa sus niveles de desarrollo en el bienestar laboral, satisfacción con la vida, afecto, orientación vital y en el desarrollo de las competencias del profesorado estratégico como resultado de la intervención formativa.

Objetivo Específico 7. Comprobar las diferencias significativas existentes en los datos de pre y postest en el bienestar laboral, la satisfacción con la vida, la orientación vital, el afecto positivo y las variables del profesorado estratégico en función de las variables sociodemográficas y laborales del profesorado participante (H11).

Hipótesis 11. El profesorado del grupo experimental logrará diferencias significativas en el bienestar laboral, la satisfacción con la vida, la orientación vital, el afecto positivo y las variables del profesorado estratégico en función de las variables sociodemográficas del profesorado a diferencia del grupo control entre los datos del pre y postest.

De los ocho modelos lineales generalizados construidos, los modelos que perseguían explicar las variables optimismo, pesimismo, afecto positivo y afecto negativo no resultaron tener capacidad explicativa. Los cuatro modelos restantes sí lograron explicar de manera significativa la variable dependiente. Estos cuatro modelos son los que explican la diferencia pre, post-test en la satisfacción con la vida, el bienestar laboral y las dos variables del profesorado estratégico (comunicativo relacional y socioemocional) en función de la magnitud de desarrollo de las competencias del modelo de inteligencia emocional en el profesorado y su perfil sociodemográfico y laboral. En la Tabla 46 se muestran los resultados arrojados durante la construcción de los cuatro modelos lineales generalizados que tuvieron una capacidad explicativa significativa.

Tabla 46. Prueba de efectos del modelo.

Nombre de la variable dependiente	Significancia (p-valor)	Coefficiente de la variable
Modelo A. Variable dependiente: Satisfacción con la vida		
Zona	0.036*	[Zona = 2] = 0 [Zona = 1] = -0.799
<i>Dif_Perc</i>	0.039*	0,1
Modelo B. Variable dependiente: Bienestar laboral		
Dep_Lab	0.042*	[Dep_Lab = 3] = 0 [Dep_Lab = 2] = 2.42 [Dep_Lab = 1] = 2.57
<i>Dif_Comp</i>	0.001**	0.37
Modelo C. Variable dependiente: Comunicativo relacional		
Género	0.041*	[Género = 2] = 0 [Género = 1] = -1.19
Rango_hijos	0.005**	[Rango_hijos = 3] = 0 [Rango_hijos = 2] = -0.9 [Rango_hijos = 1] = -4.0
<i>Dif_Comp</i>	0.042*	0,12
Modelo D. Variable dependiente: Socioemocional		
Género	0.02*	[Género = 2] = 0 [Género = 1] = -3.95
Rango_hijos	0.01*	[Rango_hijos = 3] = 0 [Rango_hijos = 2] = -2.3 [Rango_hijos = 1] = -7.2
<i>Dif_Comp</i>	0.02*	0.34

Nota. Dependencia Laboral (Dep_Lab); Diferencia en Percepción (Dif_Perc); Diferencia en Compresión (Dif_Comp).

En la Figura 18 se resumen los aspectos notables de los cuatro modelos con capacidad explicativa de la variable dependiente. Como se observa en el panel A de la Figura 18, el grado de desarrollo del factor Percepción del modelo de Inteligencia Emocional que alcanzó el profesorado luego de la intervención formativa junto con la zona en la que se encuentra la institución educativa donde laboran, tiene un impacto significativo en la satisfacción con la vida lograda al término del programa. Es notable mencionar que el profesorado que labora en la zona urbana (Zona 1) mostraron en promedio una menor satisfacción con la vida que aquellos que laboran en la zona rural (Zona 2). El grado de desarrollo del factor de Percepción emocional alcanzado en el programa formativo tiene un impacto promedio positivo (0,1) sobre la satisfacción con la vida del profesorado.

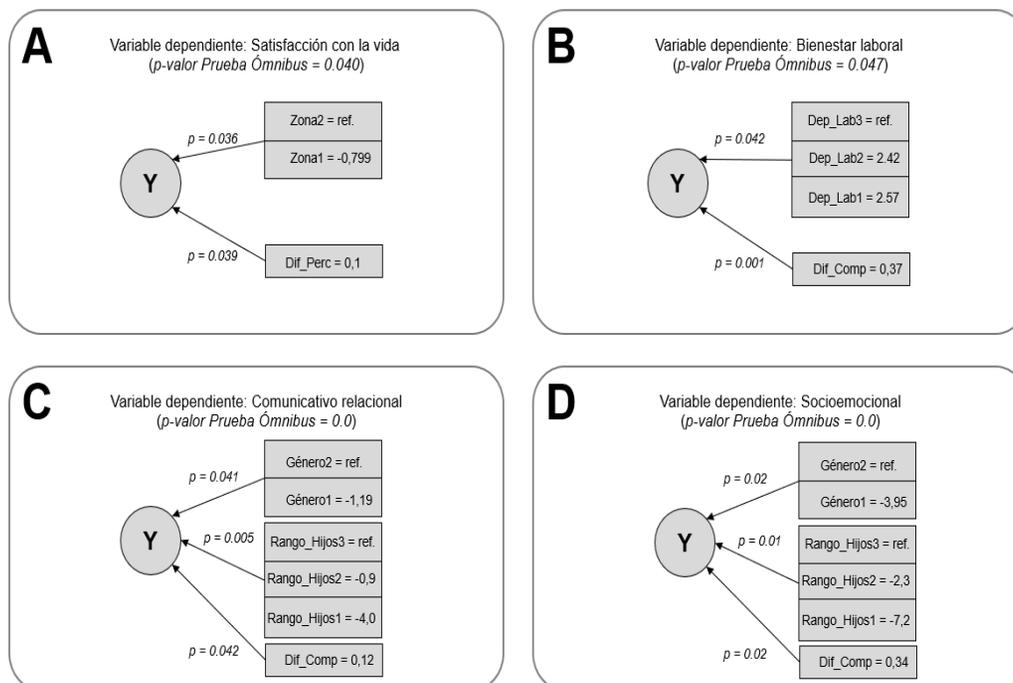
Al analizar el modelo construido para explicar el bienestar laboral de profesorado vemos que también son dos aspectos los que inciden significativamente en esta variable. Por una parte,

tenemos el tipo de dependencia laboral del profesorado y por otra el grado de desarrollo del factor Comprensión emocional que alcanzaron los participantes al término de la intervención formativa. Los docentes con contrato (Dep_Lab1) son los que mayor bienestar laboral sienten, seguidos de aquellos que cuentan con un nombramiento provisional (Dep_Lab2) y finalmente de aquellos que cuentan con un nombramiento definitivo (Dep_Lab3). El grado de desarrollo del factor Comprensión emocional al término de la formación tiene un impacto positivo promedio de 0,37 sobre la satisfacción laboral.

En lo que respecta al modelo de la competencia Comunicativo relacional del perfil del profesorado estratégico se observa que el género, el rango de hijos y el nivel de desarrollo del factor de Comprensión emocional que alcanzó al término del programa, impactan significativamente esta competencia. A medida que aumenta el número de hijos que tiene el profesorado, aumenta en este la competencia Comunicativo relacional. Respecto al género, las mujeres muestran en promedio un mayor grado de desarrollo de la competencia Comunicativo relacional.

Finalmente, el modelo de la competencia Socioemocional es muy similar al modelo obtenido para la competencia Comunicativo relacional en lo que respecta al impacto del género y del número de hijos en relación al desarrollo de la competencia. En este modelo existe una contribución promedio positiva del grado de desarrollo del factor comprensión emocional que obtuvo el profesorado como resultado del programa, en la competencia Socioemocional.

Figura 18. Aspectos notables de los modelos lineales generalizados con capacidad explicativa de la variable dependiente.



Análisis de Resultados de Satisfacción de las Sesiones

Objetivo Específico 8. Conocer la satisfacción del profesorado durante cada sesión del programa y la satisfacción global del programa (H12).

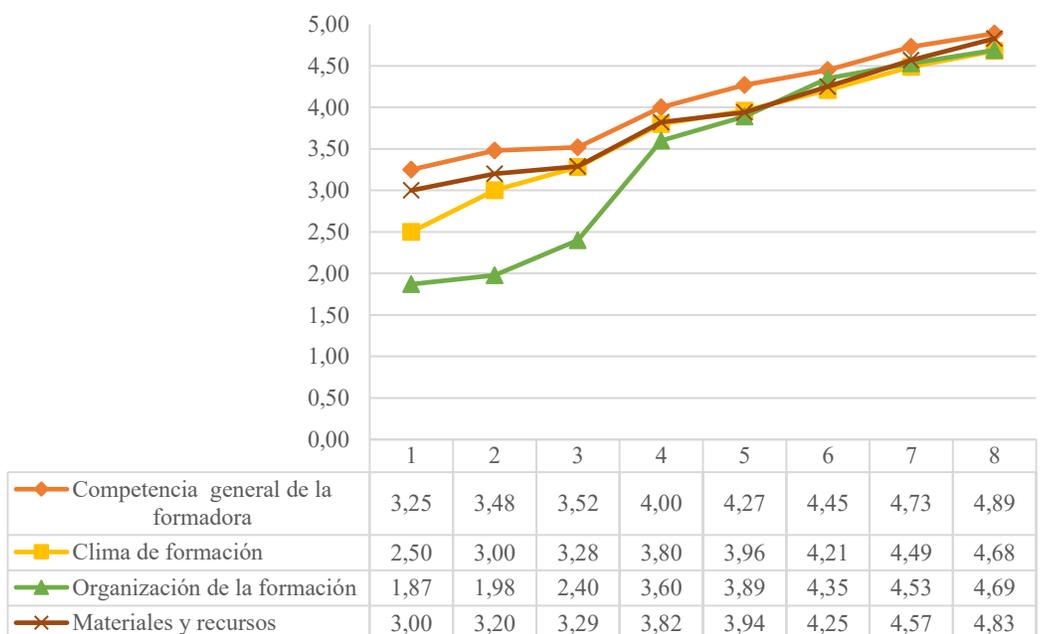
Hipótesis 12. El profesorado del grupo experimental mostrará una satisfacción positiva de la participación en el programa.

Se evaluó la satisfacción del profesorado respecto a las ocho sesiones que integran el Programa de Intervención en Educación Emocional. Para lo cual se elaboró una encuesta “*Ad hoc*”. Esta encuesta se la aplicó al profesorado del grupo experimental al finalizar cada sesión. La encuesta de satisfacción se estructuró contemplando aspectos cuantitativos (escala Likert 0=nada y 5=mucho) y cualitativos (preguntas a desarrollar).

El aspecto cuantitativo del cuestionario de satisfacción de la formación nos permitió determinar que el profesorado valoró cada una de las sesiones de manera significativa (la media

más baja obtenida fue de 1.98 en la variable de “Organización de la sesión” en la primera sesión y la más alta 4.89 sobre 5 en la última sesión, en la variable de “Competencia general de la formadora”), como se observa en la Figura 19. Las cuatro variables contempladas para medir la satisfacción de la formación se mantuvieron con una tendencia ascendente positiva conforme se fueron desarrollando las sesiones. Sin embargo, es notable que la variable menos valorada fue la de “Organización de las sesiones”. Los aspectos cualitativos de la formación nos han permitido conocer detalles importantes de las valoraciones que otorgan los profesores a los aspectos cuantitativos de la satisfacción de la formación de cada una de las sesiones.

Figura 19. Datos del cuestionario de satisfacción de la formación de las ocho sesiones del programa de educación emocional.



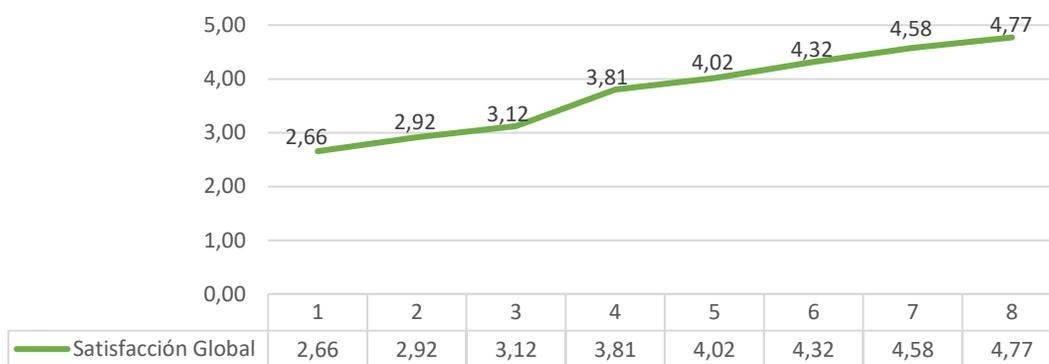
En la variable de “Competencias generales de la formadora” los profesores manifestaron que los temas abordados lograron transmitirse de manera clara y efectiva, manifestaron como aspecto negativo que, aunque la formadora mostraba interés en aclarar las dudas, el tiempo destinado a la formación no permitía profundizar de manera más reflexiva los mismos. Para el “Clima del aula” manifestaron que el ritmo de la formación estimulaba el interés, la reflexión y la participación, el profesorado resaltó estar contento con el desarrollo de las actividades. Para la variable “Organización de la formación” los aspectos positivos destacados del profesorado hacen

referencia a la organización de los grupos segmentados homogéneamente, en donde gracias a la organización previa de los grupos para cada sesión el profesorado podía planificar su asistencia al programa sin trastocar actividades personales. Sin embargo, esta variable fue la menos valorada por el profesorado ya que como se ha mencionado anteriormente el tiempo en el que se desarrollaban las sesiones era limitado para realizar reflexiones con mayor análisis de las temáticas abordadas. De la variable “Materiales y recursos” sostienen que les ha parecido motivador la variedad de recursos presentados. El profesorado destacó que las estrategias implementadas eran activas, participativas e interactivas, lo que les facilitó asimilar de manera más significativa el aprendizaje. La mayor parte del profesorado destacó que con los ejercicios de relajación, el análisis de casos reales y el compartir sus propias vivencias y experiencias les ayudó a conectar la teoría y la práctica compartida en los diferentes momentos de aplicación del programa. La totalidad del profesorado destacó como importante el haber contado con una guía docente para cada sesión, debido a que esto les permitía reforzar de manera autónoma los temas abordados en las diferentes sesiones.

La “Satisfacción global” de cada sesión como se observa en la Figura 20, mostró evidentemente un ascenso desde la primera hasta la última sesión. Contemplando los aspectos cualitativos que el profesorado proporcionó de cada sesión, destacamos que durante las primeras sesiones el profesorado deseaba cambiar horarios, grupos y modalidad (deseaban que se desarrollara de manera presencial y no virtual), creando en cierto sentido inconformidad con la participación en el programa. Podemos destacar también que en los datos que el profesorado proporcionó sobre la motivación que tuvo para participar del programa, en algunos casos manifestaron sentirse obligados por los directivos, por la presión social, e incluso destacaron que desde el distrito de educación se había impuesto la participación, lo que les hizo sentirse en la obligación de asistir al programa. Consideramos que esta perspectiva que mostró en principio el profesorado con la participación en el programa les hizo valorar las primeras sesiones como menos satisfactorias. El profesorado también manifestó en las primeras sesiones el no saber cómo manejar las herramientas tecnológicas para participar de manera activa en el programa, lo que llevó a que la formadora realizara sesiones adicionales para instruir al profesorado sobre el manejo de las herramientas tecnológicas que se estaban utilizando (Zoom y Teams) para la implementación del programa durante las primeras tres sesiones. Consideramos que por la formación adicional en el

uso de herramientas tecnológicas el cambio de perspectiva del profesorado a partir de la sesión cuatro le permitió disfrutar mayormente de las sesiones y de las actividades programadas.

Figura 20. Satisfacción global de las ocho sesiones que integran el programa de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria.



Es importante destacar que la satisfacción de las sesiones fue cumplimentada por todo el profesorado participante a través del formulario en línea de Google Forms, lo que nos ayudó a no tener datos perdidos por la opción de responder de manera obligatoria todas las preguntas que integran el cuestionario.

Análisis de resultados efectividad e impacto

Objetivo específico 9. Determinar la efectividad y el impacto del programa de educación emocional en el profesorado de enseñanza no universitaria (H13-H14).

Hipótesis 13. El programa de educación emocional mostrará ser efectivo para el desarrollo de la labor instruccional, de las competencias comunicativo relacionales y socio-emocionales, en el desarrollo académico, en la satisfacción con la vida y en su bienestar laboral del profesorado participante.

Para evaluar la efectividad del programa se construyó una encuesta “*Ad hoc*” la misma que se estructuró con 15 ítems con una escala tipo Likert de cinco puntos (1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo). Los ítems de este cuestionario se organizaron en los factores que se mencionan en la Tabla 47. Esta encuesta nos permitió considerar que el profesorado manifiesta que el haber participado en el programa le va a permitir mejorar en su labor instruccional, en sus

competencias comunicativo relacionales y socio-emocionales, en su desarrollo académico, en su satisfacción con la vida y en su bienestar laboral, como se observa en la Tabla 47 los resultados ponen de manifiesto la efectividad del programa en diferentes ámbitos de la labor del profesorado del grupo experimental.

Tabla 47. Evaluación de la efectividad del programa de educación emocional en las aulas de clases.

Factores	N	Mín.	Máx.	M	DT	<i>a</i>
Instruccional	402	6.00	10.00	9.63	0.75	0.780
Comunicativo relacional	402	11.00	20.00	19.28	1.40	0.888
Socio-Emocional	402	9.00	15.00	14.50	1.01	0.819
Desarrollo académico	402	6.00	10.00	9.63	0.74	0.705
Satisfacción la vida	402	5.00	10.00	9.66	0.75	0.829
Bienestar Laboral	402	6.00	10.00	9.57	0.76	0.682

Nota. Alfa de Cronbach (*a*).

Los resultados expuestos en la Tabla 47 confirman las propiedades psicométricas de cada factor, tal como se observa en el valor obtenido del alfa de Cronbach. Además, los resultados obtenidos en cada factor permiten destacar la efectividad del programa de intervención en educación emocional, el cual fue evaluado positivamente por un alto porcentaje del profesorado participante.

En lo que respecta al factor instruccional el profesorado manifestó que el programa le ha permitido mejorar la manera de planificar y atender sus clases y la manera de evaluar los contenidos impartidos. En el factor comunicativo relacional, el profesorado ha manifestado que el programa le ha permitido mejorar su comunicación verbal y no verbal y tratar de analizar diferentes alternativas antes de tomar decisiones para resolver un conflicto. En lo que respecta al factor socioemocional el profesorado destaca que el programa le ha permitido mejorar su relación intra e interpersonal. El profesorado también manifiesta que con su participación en el programa ha visto la necesidad de seguir fortaleciendo sus conocimientos y autoprepararse para lograr adaptarse a todos los cambios que impone el sistema actual. En el factor de satisfacción con la vida el profesorado destaca que compartir con sus compañeros docentes le ha permitido identificar que las necesidades e intereses son compartidas por sus compañeros. En el factor de bienestar laboral ha manifestado lo complejo que atender las diferentes situaciones que se experimentan en su labor

profesional aplicando la inteligencia emocional, pero expone que se siente muy a gusto siendo profesor y que desea poner en práctica todo lo aprendido para lograr desarrollar de manera adecuada su inteligencia emocional y ayudar a sus estudiantes a que conozcan estrategias de regulación emocional que les permita el bienestar general.

Hipótesis 14. El programa de educación emocional tendrá un impacto significativo en el profesorado participante.

Para evaluar el impacto del Programa de Educación Emocional se construyó una encuesta “*Ad hoc*” cuyo objetivo consistía en evaluar los resultados del Programa de Educación Emocional. Este cuestionario se envió a los directivos de los 10 centros educativos que participaron del programa, se solicitó a los directivos que nos cumplimentaran los cuestionarios y los enviaran a 2 docentes de cada nivel de formación (infantil, primaria, educación básica superior y bachillerato) (Tabla 48).

Tabla 48. Número de participantes que evaluaron el impacto del programa de intervención en educación emocional.

Función	Frecuencia	Porcentaje
Director del centro	10	10%
Inspectores	10	10%
Docentes de educación infantil	20	20%
Docentes de educación primaria	20	20%
Docentes de educación básica superior	20	20%
Docentes de bachillerato	20	20%
Total	100	100%

La encuesta aplicada para evaluar el impacto del programa se estructuró en dos apartados. La primera evalúa el trabajo de educación emocional que se realizaba en los centros antes de la implementación y participación del programa, y la segunda, consta de aspectos sobre el impacto que logró la educación emocional del profesorado post la implementación del Programa de Educación Emocional.

Tabla 49. ¿Existe algún tipo de trabajo en equipo o comisión formalizada de forma institucional para dinamizar la educación emocional en el centro?

¿Existe algún tipo de trabajo en equipo o comisión formalizada de forma institucional para dinamizar la educación emocional en el centro?	Antes de la implementación del programa		Después de la implementación del programa	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
No	73	73%	15	15%
Sí	27	27%	85	85%
Total	100	100%	100	100%

Como se observa en la Tabla 49 ante de la implementación del programa el mayor porcentaje del profesorado destacó que no existía ningún equipo o comisión formal en el centro para dinamizar la educación emocional, mientras que post la implementación del programa el 85% de los centros educativos han organizado equipos de trabajo para dinamizarla.

Tabla 50. ¿En qué momento de la actividad docente se trabaja la educación emocional en el aula?

¿En qué momento de la actividad docente se trabaja la educación emocional en el aula?	Antes de la implementación del programa		Después de la implementación del programa	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Durante las horas de tutorías	32	32%	25	25%
Durante las horas de clubes educativos	6	6%	0	0%
De manera transversal	18	18%	75	75%
Durante situaciones conflictivas en el aula	33	33%	0	0%
No se ha trabajado el tema	11	11%	0	0%
Total	100	100%	100	100%

El profesorado antes de la implementación del programa realizaba actividades de educación emocional en los diferentes momentos de su labor profesional, mientras que después de la implementación del programa se evidencia que el profesorado trabaja la educación emocional de manera transversal y durante las horas de tutorías (Tabla 50).

Tabla 51. ¿Qué actividades se han desarrollado en el centro educativo sobre educación emocional?

¿Qué actividades se han desarrollado en el centro educativo sobre educación emocional?	Antes de la implementación del programa		Después de la implementación del programa	
	N	%	N	%
Se abordan el tema de manera planificada	21	21%	89	89%
Se aborda el tema de manera independiente cuando surge alguna situación que lo amerite	41	41%	0	0%
Existen actividades generales en donde se considera el tema de manera transversal.	29	29%	11	11%
No ha abordado el tema	9	9%	0	0%
Total	100	100%	100	100%

Las actividades que se desarrollaron en el centro antes de la implementación del programa en educación emocional en un porcentaje mínimo se realizaban de manera planificada, y en su mayoría se ejecutaban actividades de manera independiente cuando surgía algún tipo de inconveniente que ameritaba que se abordara el tema. Sin embargo, post la implementación del programa el profesorado ha destacado que se realizan actividades planificadas y se desarrollan de manera transversal durante las clases (Tabla 51).

Tabla 52. ¿qué colectivo del profesorado ha recibido formación en educación emocional en el centro donde usted labora?

¿Qué colectivo del profesorado ha recibido formación en educación emocional en el centro donde usted labora?	Antes de la implementación del programa		Después de la implementación del programa	
	N	%	N	%
Se ha formado casi todo el profesorado del centro	40	40%	67	67%
Se ha formado el profesorado de Educación Inicial	2	2%	0	0%
Se ha formado el profesorado de Educación Básica	5	5%	0	0%
Se ha formado el profesorado de Bachillerato	2	2%		
Se han formado diferentes profesores de diferentes niveles	28	28%	33	33%
Se ha formado únicamente el personal administrativo	2	2%	0	0%
No se ha formado nadie en esta temática	21	21%	0	0%
Total	100	100%	100	100%

Como se observa en la Tabla 52, antes de la implementación del programa de educación emocional el profesorado que se había formado en esta temática correspondía a ciertos niveles y existía un porcentaje reducido que no había recibido formación, en la actualidad post la

implementación del programa se observa que en la mayor parte de profesorado de los centros evaluados participó del programa.

Existe un número significativo de profesores que consideran que se pueden seguir desarrollando actividades para lograr implementar la educación emocional en el centro como se observa en la Tabla 52. Entre las respuestas cualitativas que compartió el profesorado destacaron que la educación emocional se debería implementar como educación continua en el centro pero que sea direccionada e implementada directamente por el Ministerio de Educación para generar mayor implicación y compromiso del colectivo docente y sobre todo que se fortalezcan el intercambio de experiencias en sí. El profesorado también destacó que se debían continuar desarrollando actividades que les permita compartir experiencias con profesorado de otros centros, así como se ha hecho con la segmentación de grupos. El profesorado también expresa que es necesario continuar recibiendo formación por parte de expertos para conocer e implementar actividades, dinámicas, estrategias y utilizar recursos para trabajar con los estudiantes en el aula la educación emocional de manera más significativa y estructurada. Comentaron que la educación emocional no debería estar direccionada únicamente al profesorado, sino que también se debe impartir a los estudiantes, a la familia y a todos los agentes que relacionen con la interacción de nuestros estudiantes.

Tabla 53. ¿Para conseguir establecer la educación emocional en el centro educativo en donde usted labora, considera que se podrían desarrollar otras acciones más para conseguirlo?

¿Para conseguir establecer la educación emocional en el centro educativo en donde usted labora, considera que se podrían desarrollar otras acciones más para conseguirlo?	Después de la implementación del programa	
	<i>N</i>	%
Sí	76	76%
No	24	24%
Total	100	100%

En la Tabla 53 se recoge la opinión del profesorado participante respecto a si consideran que se podrían realizar otras actividades aparte de la intervención formativa ejecutada para desarrollar la inteligencia emocional en la institución que laboran. El 76% de los encuestados considera que sí.

CAPÍTULO 7
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo 7. Discusión y Conclusiones

Discusión

Análisis de Resultados Pretest

Objetivo Específico 1. Conocer la formación previa en educación emocional que ha recibido el profesorado de enseñanza no universitaria e indagar si tiene conocimientos sobre cómo desarrollar su inteligencia emocional para en función de sus características y necesidades diseñar un programa de intervención (H1).

Hipótesis 1. Al menos el 75% del profesorado de enseñanza no universitaria encuestado manifestará tener conocimientos de educación emocional, pero más del 75% de la muestra no habrá recibido instrucción formal de cómo desarrollar su inteligencia emocional, por lo tanto, el diseño de programas en educación emocional centrados en sus características y necesidades, serán la base fundamental para el diseño del programa de intervención.

En el primer análisis que se realizó en esta investigación se desarrolló en torno a los datos recabados antes de la implementación del programa, en donde participaron 750 docentes en total. Los resultados obtenidos durante el pretest nos permitieron concluir que se acepta la Hipótesis 1. Un porcentaje eminentemente significativo (92.60% dato que supera nuestras expectativas) del total del profesorado que participó en nuestro estudio (N=750) ha realizado actividades previas que le han permitido conocer sobre la educación emocional y/o la inteligencia emocional. Las actividades previas a nuestra investigación desarrolladas en educación emocional por un porcentaje significativo del profesorado tuvieron una duración menor a 5 horas (34.27%) y un porcentaje menor ha participado en actividades que han tenido una duración de 20 o más horas (10.93%, dato menor de lo esperado). Es importante destacar que estos datos fueron recogidos en el año 2020, cuando se estaba pasando por la situación de la pandemia por Covid-19. Previamente a lo acontecido por la pandemia existía un amplio número de profesores que no habían participado en ningún tipo de actividades relacionadas con la educación emocional (Costa et al., 2021). Durante el tiempo de pandemia diferentes instituciones públicas y privadas propiciaron formación en el ámbito emocional, lo que permitió que el profesorado pudiera acceder a diferentes actividades de corta y larga duración (Ortiz-Mancero & Núñez-Naranjo, 2021; Román et al., 2020; Rueda-

Gómez, 2020; UNICEF, 2022). Durante el primer año de afectación por la pandemia por Covid-19 quedó clara la importancia de implementar la educación emocional en el profesorado. Esto responde a la necesidad que se generó en los diferentes agentes del sistema educativo para adaptarse a nuevas situaciones y desempeñar las actividades laborales y académicas (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2020; Valero-Cedeño et al., 2020).

Es importante resaltar que en las actividades formativas relacionadas con la educación emocional en las que ha asistido previamente el profesorado que se encuentra participando en nuestro estudio, resultan insuficientes para determinar que estas actividades hayan fortalecido de manera pertinente y significativa la inteligencia emocional del profesorado. Esta afirmación proviene del hecho de que únicamente el 10.93% del profesorado ha participado en formaciones con un número mayor a 20 horas. Los programas de educación emocional que han contemplado un número mayor de 20 horas y superior a los tres meses de implementación para la formación en educación emocional muestran resultados más significativos que aquellos programas con un menor número de horas y menor temporalidad (Fernández-Berrocal & Cabello, 2020; Gutiérrez et al., 2017; Llorent et al., 2020; Pérez-Escoda et al., 2013; Pérez-González, 2012; Schoeps et al., 2020). Por ello existen autores que sostienen que los programas de educación emocional deben ser desarrollados durante todo el año escolar, debido a que las habilidades que se requieren no se desarrollan de la noche a la mañana (López-Cassà, 2005; López-Pérez et al., 2008; Puertas-Molero et al., 2020).

Diversos autores sostienen que para lograr que la educación emocional desarrolle la inteligencia emocional en el individuo, el proceso formativo que se brinde debe estar debidamente fundamentado en un modelo de inteligencia emocional y contemplar una temporalización adecuada que permita que estas habilidades se vayan entrenando y perfeccionando (Álvarez & Bisquerra, 2012; Fernández Berrocal & Cabello, 2020; Mayer et al., 2007; Pérez-González, 2012). La educación emocional debe ser considerada como un proceso educativo, continuo y permanente, que debe estar presente en el individuo a lo largo de toda la vida y sobre todo en su proceso de formación (Bisquerra, 2016; Carbonero-Martín et al., 2022; Mayer et al., 2016; Schoeps et al., 2020; Schutte et al., 2013).

Por la constante insistencia de implementar la educación emocional en el aula, algunos autores sostienen que el profesorado debe ser el primer destinatario de la educación emocional (Barrientos-Fernández et al., 2020; Bisquerra, 2020; Martínez-Saura et al., 2022). Nuestros resultados nos dejan claro que el profesorado no sabe cómo desarrollar su inteligencia emocional ni cómo implementarla en el aula (39.73%). Un porcentaje significativo del profesorado no tiene claro cómo debe implementar la educación emocional con su alumnado (51.87%). El profesorado nos ha manifestado que no ha desarrollado actividades con el nombre de educación emocional, pero que sí han tratado temáticas que se relacionan con el término. El profesorado sostiene que la mayoría de las veces que han trabajado temas relacionados con la gestión de las emociones lo han hecho de manera transversal, y que por lo general estos temas se desarrollan cuando existe una situación conflictiva en el aula de clases. Esto nos permite afirmar que el profesorado en su gran mayoría no tiene ni la formación, ni los recursos requeridos para desarrollar su inteligencia emocional y mucho menos para implementarla en el aula (Bisquerra, 2016; Llorent et al., 2020).

Los resultados que hemos obtenido nos permiten intuir que la educación emocional del profesorado no ha sido atendida durante su formación inicial, así como tampoco en su formación continua. Autores como Bisquerra et al. (2015), Cazalla-Luna y Molero (2018) sostienen que la educación emocional debe ser considerada un objetivo prioritario de la formación continua e inicial del profesorado así como también en los diferentes niveles de formación de los alumnos. El desarrollo de la inteligencia emocional es considerada en la actualidad como el mejor predictor del éxito académico y profesional (Dolev & Leshem, 2017). Por ello se requiere de la implementación de programas de intervención que garanticen el desarrollo integral del profesorado y en consecuencia de sus alumnos (Bisquerra et al., 2015; Domínguez & Nieto, 2022; Extremera & Fernández-Berrocal, 2009; Guil & Gil, 2012; Llorent et al., 2020; Schoeps et al., 2020; Suárez & Martín, 2019).

Objetivo Específico 2. Analizar los niveles de la inteligencia emocional del profesorado de enseñanza no universitaria en función del perfil sociodemográfico y laboral, para diseñar e implementar el programa de intervención en educación emocional en función de los resultados obtenidos (H2-H5).

Hipótesis 2. El factor de la regulación emocional es el más desarrollado entre el profesorado participante, seguido de la comprensión emocional y finalmente de la percepción emocional.

Mediante el análisis de los datos del pretest de total del profesorado participante de nuestro estudio confirmamos la veracidad de la Hipótesis 2. Los resultados obtenidos muestran que el factor que mostró los niveles más altos de la inteligencia emocional del profesorado fue la regulación emocional, seguido de la comprensión y por último de la percepción emocional. Estos resultados coinciden con estudios previos (Arteaga-Cedeño et al., 2022b; Cazalla-Luna & Molero, 2018; Domínguez & Nieto, 2022; García-Domingo, 2021; Schoeps et al., 2020). Se encontraron dos investigaciones que exponen otros factores con mejores niveles. Martínez-Saura et al. (2022) exponen que el profesorado de infantil y primaria tienen mejores niveles en percepción, luego regulación y por último en comprensión emocional. Suárez y Martín (2019) exponen que el profesorado de educación superior ha obtenido niveles más significativos en comprensión, luego en regulación y por último en percepción emocional. Podríamos considerar que el profesorado se encuentra expuesto a diferentes situaciones en el aula y que en la mayoría de los casos le llevan a optar por la aplicación de estrategias de regulación emocional para controlarse y actuar de manera prudente frente a sus alumnos.

La profesión docente es considerada por variedad de autores como una de las profesiones que genera mayor estrés, ansiedad, depresión y un sinnúmero de estados emocionales negativos que han llevado en algunos casos a que el profesorado sea diagnosticado con el síndrome del burnout (Granados et al., 2017; Mérida-López & Extremera, 2017; Pena & Extremera, 2012). Las profesiones que muestran resultados similares que el profesorado, son los sanitarios, quienes también muestran mejores niveles de regulación emocional y menor percepción emocional (Abarca et al., 2021; Gavín-Chocano & Molero, 2020). Consideramos que los profesionales que se exponen a la atención al público al realizar su labor en contacto directo con personas, tienden a aplicar estrategias de regulación emocional a diario y esto hace que muestren mejores niveles en regulación emocional que otros profesionales, así como lo expone Bolívar (2013). Que el profesorado de nuestro estudio haya resultado con mejores niveles en regulación emocional, no quiere decir que esté aplicando las mejores estrategias para regular sus emociones, ya que como se ha mencionado antes, para lograr desarrollar la inteligencia emocional se deben desarrollar los

tres factores que integran el modelo de habilidades que es en el que hemos centrado nuestra investigación. Existen investigaciones que atribuyen que los niveles de desarrollo de cada factor dependen en cierta medida de algunos factores personales y contextuales del profesorado (Llorent et al., 2020; Suárez & Martín, 2019).

Se debe resaltar que los factores de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional) deben desarrollarse de manera integrada. Ningún factor es más importante que el otro y en su conjunto cumplen una función significativa para lograr el bienestar general del individuo (Barrientos-Fernández et al., 2020; Dlouhá et al., 2019; López-Goñi & Goñi-Zabala, 2012). A la hora de valorar los niveles de la inteligencia emocional, variedad de autores coinciden en que se deben desarrollar los niveles máximos de regulación y comprensión emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Mayer et al., 2016). Mientras que se deben lograr niveles moderados o equilibrados de percepción emocional, debido a que este factor puede propiciar aspectos de adaptación en donde el profesorado logre valorar, reaccionar y comportarse ante los demás de manera adecuada. De igual forma es preciso desarrollar aspectos adaptativos en donde intervienen la percepción, la comprensión y la regulación emocional, para crear situaciones en las que el individuo comprenda lo que está sintiendo y actúe de manera adaptada de acuerdo al contexto en donde se desenvuelve (Cazalla-Luna & Molero, 2018; Martínez-Saura et al., 2022; Mayer et al., 2016).

Tras revisar los resultados de nuestro primer análisis de datos pretest y considerar las diferentes aportaciones mencionadas, se decidió que el diseño del programa debía estar contemplado en el desarrollo jerárquico de los factores de percepción, comprensión y regulación emocional, al mismo tiempo que se aplican estrategias que permitan su desarrollo de manera simultánea. Para lograr una mejora integral de los tres factores de la inteligencia emocional, nuestra iniciativa se enfoca en el factor de facilitación emocional, que se considera la base de todas las actividades que se desarrollarán en el programa (Zeidner et al., 2002, 2004). En la estructura del programa se consideró a la dimensión de “facilitación emocional” para que esté presente en todas las estrategias y actividades a desarrollar del programa. El factor de la facilitación emocional incluye el uso de las emociones para lograr facilitar el pensamiento, mientras que los factores de percepción, comprensión y regulación emocional se centran en el proceso de razonar sobre las emociones (Fernández-Berrocal & Aranda, 2008).

Hipótesis 3. Los factores que integran el modelo de la inteligencia emocional correlacionarán positivamente entre sí.

Considerando el primer análisis realizado de los datos del pretest en nuestro estudio, los niveles alcanzados por el profesorado participante respecto a los tres factores que integran la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional) muestran una correlación significativa entre baja y media, lo que nos permite aceptar la Hipótesis 3. Nuestros resultados son muy parecidos a los publicados en la investigación de Valente y Lourenço (2020). Existen estudios que sostienen que a mayor comprensión mayor regulación emocional y por ende mayor satisfacción con la vida y mayor bienestar (Mayer et al., 2002). Los niveles moderados de percepción emocional se correlaciona positivamente con la comprensión y regulación emocional (Mérida-López & Extremera, 2017). Otro estudio expone que altos niveles de regulación emocional tiene relación positiva con la comprensión y percepción emocional y por ende con mejores estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos (Medler-Liraz & Yagil, 2013). Es importante establecer que la correlación que existe entre los factores de la inteligencia emocional permite identificar y confirmar lo imprescindible que estas resultan para la interacción del profesorado en los diferentes ámbitos de socialización con todos los agentes del sistema educativo. Lograr desarrollar de manera conjunta los factores que integran la inteligencia emocional permite fortalecer el bienestar general e integral del profesorado y que este desarrolle habilidades que le permitan identificar la manera adecuada de implementar la educación emocional en el aula de clases. Los resultados del análisis de los datos del pretest muestran la correlación que existe entre los factores de la inteligencia emocional. Esta correlación nos permitió considerar dentro del diseño del programa, los elementos que expone Durlak et al. (2011) para diseñar el programa (secuencial, activo, focalizado y explícito).

Hipótesis 4. Los factores que integran la inteligencia emocional mostrarán diferencias significativas en relación al perfil sociodemográfico del profesorado de enseñanza no universitaria.

El análisis previo realizado a partir de los datos del pretest nos permitió estructurar la implementación de grupos segmentados de acuerdo a las variables sociodemográficas y laborales en donde se evidenciaron diferencias significativas, resultados que nos permiten confirmar y aceptar la Hipótesis 4. Estos resultados se emplearon como base para la implementación del

programa de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria. Respecto al análisis de las variables sociodemográficas del profesorado y los factores que integran la inteligencia emocional, nuestros resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas con dos de los factores de las competencias socioemocionales en función del género. Las mujeres muestran mayores niveles de percepción emocional, mientras que los hombres han alcanzado mejores niveles en regulación emocional. Existen varios estudios que respaldan nuestros resultados (Cazalla-Luna & Molero, 2018; Domínguez & Nieto, 2022; García-Domingo, 2021; Molero et al., 2010; Saucedo et al., 2019; Valadez-Sierra et al., 2013). En otros estudios se resalta la influencia del género en otros factores, como por ejemplo Suárez y Martín (2019) sostienen que las mujeres muestran mejores niveles en comprensión y en regulación emocional. Pena et al. (2012) manifiestan que las mujeres puntúan únicamente más alto en el factor de percepción, mientras que los hombres obtienen mejores niveles de comprensión y regulación emocional. También hemos encontrado varias investigaciones que exponen que no existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional en función del género (Azpiazu et al., 2015; Barrientos-Fernández et al., 2020; Cejudo & López-Delgado, 2017; Pulido & Herrera, 2016).

Al estudiar la variable edad observamos resultados estadísticamente significativos en los niveles de la percepción emocional entre grupos etarios. En nuestros resultados se evidencia que a menor edad mayor percepción emocional. Estos resultados coinciden con los publicados por García-Domingo (2021) y Domínguez y Nieto (2022) quienes expresan que a medida que el individuo va cumpliendo años tiende a prestar menor atención y reflexionar menos sobre sus emociones y estados de ánimo. También se ha mencionado que a mayor edad menor regulación emocional (Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011). Otros autores muestran que las competencias socioemocionales mejoran con la edad (Llorent et al., 2020; Mestre et al., 2012; Pulido & Herrera, 2016). De la misma manera existen investigaciones en las que se resalta que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la inteligencia emocional (García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021; Granados et al., 2017; Suárez & Martín, 2019).

Otra variable sociodemográfica que al ser considerada produce resultados estadísticamente significativos respecto a los factores de la inteligencia emocional entre los grupos es el número de hijos que tiene el profesorado. Las diferencias significativas en este sentido se observaron específicamente en los factores de la percepción y regulación emocional. Se evidencia que a mayor

número de hijos existen menores niveles de percepción emocional y que a mayor número de hijos se muestran mayores niveles de regulación emocional. Hemos encontrado escasos resultados para hacer un contraste con nuestros hallazgos. Salinas-González (2020) realizó un estudio con profesores universitarios y sostiene que el número de hijos no influye en el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional. Mientras que Morand (1999) en su estudio sobre la influencia del tamaño de la familia en las competencias socioemocionales sostiene que existe una correlación positiva entre ambas variables. Platsidou y Tsirogiannidou (2016) en su estudio centrado en los padres y las competencias socioemocionales exponen que el número de hijos no influye en los niveles de la inteligencia emocional. Al ser escasa la información disponible en la literatura, creemos importante considerar estas variables para su análisis en futuras investigaciones.

Con respecto al máximo nivel de estudios alcanzados por el profesorado los resultados obtenidos muestran que el que no se ha formado como profesional en el ámbito educativo y que ejerce la docencia, muestra menores niveles de percepción emocional. Mientras que los que tienen un título de magíster muestran niveles altos de percepción emocional. Podríamos atribuir a este hecho que este profesorado que no se ha formado en el ámbito educativo desconoce en cierto sentido las funciones que debe desempeñar con exactitud y tiende a mostrar menos atención a detalles que para el profesorado con formación docente terminan siendo muy relevantes. No se han encontrado investigaciones que hayan estudiado estas variables, por ello resaltamos la importancia de que en futuras investigaciones se contemple dicho análisis.

Hipótesis 5. Los factores que integran la inteligencia emocional mostrarán diferencias significativas en relación al perfil laboral del profesorado de enseñanza no universitaria.

En relación al perfil laboral del profesorado se encontró que el nivel en el que imparte clases, impacta el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional cuando estas se toman en cuenta, resultados que nos permiten confirmar y aceptar la Hipótesis 5. Los grupos de docentes que imparten clases en los niveles de educación infantil y primaria muestran mejores niveles de percepción y comprensión emocional a diferencia del profesorado de educación básica superior y bachillerato. Nuestros resultados se confirman con lo publicado por Cejudo et al. (2016) que manifiestan que los docentes de educación infantil presentan mejores niveles en las competencias socioemocionales a diferencia del profesorado de niveles superiores. Escolar et al. (2017) exponen

que el profesorado de educación infantil y primaria manifiesta mejores niveles en la inteligencia emocional debido al interés que muestran por la formación e innovación continua en los temas relacionados a la inteligencia emocional (Cejudo et al., 2015, 2020; Molinero-González et al., 2022, 2023). Los altos niveles de la inteligencia emocional logrados por el profesorado de educación infantil y primaria se pueden deber a que en estos niveles las clases ocurren en un ambiente más lúdico e interactivo a diferencia del profesorado de educación básica y bachillerato (Castro & Morales, 2015; Moreno-Gómez et al., 2020).

Que el profesorado de educación infantil/preparatoria en nuestra muestra sea más “permeable” a la educación emocional podría deberse a que el currículo del sistema educativo ecuatoriano para este nivel de enseñanza contempla de forma explícita el área de desarrollo socioemocional (Rojas et al., 2019). El profesorado de la primera infancia considera el desarrollo de inteligencia emocional como relevante para desempeñar sus funciones educativas (Cejudo & López-Delgado, 2017). Cazalla-Luna y Molero (2018) y García-Domingo (2021) exponen que los docentes de educación primaria manifiestan mejores niveles de la inteligencia emocional a diferencia del profesorado de años superiores. García-Tudela y Marín-Sánchez (2021) sostienen que tanto en educación infantil como en primaria se desarrollan actividades lúdicas como la gamificación, el aprendizaje basado en juegos, entre otras estrategias que permiten trabajar temas relacionados a la educación emocional que de manera directa ejercen influencia en la inteligencia emocional del profesorado (Moreno-Gómez et al., 2020). Estas actividades y estrategias no se aplican sin embargo en años superiores. Existen autores que sostienen que el nivel en el que imparte clase el profesorado no muestra resultados estadísticamente significativos en los niveles de la inteligencia emocional (Martínez-Saura et al., 2022).

Con los resultados obtenidos podemos destacar que el profesorado que no ejerce o que no ha ejercido funciones de gestión administrativa muestra niveles altos en comprensión emocional a diferencia del profesorado que sí ha ejercido algún cargo. Nuestros resultados se contraponen con los resultados expuesto por Castellano (2018) quien menciona que el profesorado universitario que ha desempeñado funciones de gestión administrativa presenta mejores niveles en la inteligencia emocional. Suárez y Martín (2019) en su estudio desarrollado con profesores universitarios sostienen que la gestión administrativa que desempeña el profesorado no influye en sus niveles de inteligencia emocional. Podríamos pensar que los resultados obtenidos en nuestro estudio se deben

a que el profesorado que deja por un tiempo las aulas por asumir algún cargo administrativo tiende a desvincularse del ejercicio docente y de las acciones que le corresponden en el aula, y en el momento de retornar a sus actividades docentes le cuesta más esfuerzo desempeñar sus funciones. Al no encontrar mayor información con respecto a estas variables, destacamos que en futuras investigaciones se realice el análisis entre el desempeñar o no gestión administrativa y la inteligencia emocional. Para este tipo de estudio se podrían contemplar a docentes que únicamente se dedican a funciones administrativas por un periodo determinado y los que realizan ambas funciones al mismo tiempo.

Ante la revisión de la literatura que hemos realizado destacamos que las variables sociodemográficas y laborales han sido insuficientemente atendidas en las investigaciones que se han centrado en el desarrollo de las competencias socioemocionales en el profesorado (Domínguez & Nieto, 2022; Suárez & Martín, 2019). Es importante hacer un énfasis especial en el hecho de que estas variables no se han contemplado para el diseño de programas de educación emocional (Arteaga-Cedeño et al., 2022b; Carbonero-Martín et al., 2022). Las características del perfil sociodemográfico y laboral son relevantes, pero no siempre son determinantes y tienden a incrementar la vulnerabilidad del profesorado ante las emociones que experimenta durante su labor profesional (Gabel-Shemueli et al., 2012; Slaski & Cartwright, 2002). Las variables personales y laborales tienden a ser imprescindibles en la manera como el profesorado percibe, interpreta y responde ante las emociones que vive en los diferentes ámbitos de socialización (Bisquerra, 2020; Durlak et al., 2011; Sarrionandia & Garaigordobil, 2017; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Es importante que el profesorado desarrolle y/o fortalezca las competencias socioemocionales en una medida que se vinculen con el impacto que se conoce tienen aquellas variables sociodemográficas y laborales que han sido identificadas con diferencias significativas en relación a los factores que la integran (percepción, comprensión y regulación emocional) (Mayer & Salovey, 1997).

A partir de los resultados obtenidos, se decidió implementar una estrategia de segmentación para la formación de grupos homogéneos según variables sociodemográficas y laborales en relación a los niveles de inteligencia emocional. Con esta estrategia se buscaba crear grupos de participantes que compartieran características en común y se sintieran cómodos con sus compañeros. La aplicación de esta estrategia busca que los participantes se sientan más tranquilos

para participar activamente en las diferentes actividades del programa. (Arteaga-Cedeño et al., 2022b; Carbonero-Martín et al., 2022; Domínguez & Nieto, 2022; Llorent et al., 2020; Repetto et al., 2007; Suárez & Martín, 2019).

Objetivo Específico 3. Conocer la motivación, las expectativas y las temáticas de interés que llevó al profesorado de enseñanza no universitaria a participar del Programa en Educación Emocional (H6).

Hipótesis 6. El 80% del profesorado de enseñanza no universitaria que participa del Programa en Educación Emocional mostrará altos y muy altos niveles de motivación en la participación en el programa y destacará como expectativas el lograr desarrollar su inteligencia emocional para mejorar su práctica docente.

El profesorado manifestó tener niveles muy altos (53.16%) y altos (34.74%) de motivación para participar en el programa de educación emocional. Resultados que nos permiten aceptar la Hipótesis 6. Es importante destacar que la implementación del programa se dio mientras el profesorado continuaba dando sus clases de manera telemática/sincrónica debido a la pandemia por Covid-19. Consideramos que nuestro programa logró tener 402 profesores que corresponden al 30% del total del profesorado de la ciudad de El Carmen-Ecuador, debido al conjunto de emociones negativas que invadieron el pensamiento del profesorado durante el tiempo de la crisis sanitaria (Hernández & Silva, 2021; Muñoz et al., 2020). El profesorado nos manifestó que lo acontecido durante la pandemia le hizo tener la necesidad de aprender a gestionar las emociones para evitar que estas le lleven a actuar de manera inapropiada y a tomar malas decisiones, el profesorado manifestó que le hizo mucha ilusión la participación al programa cuando se les presentó el proyecto para invitarles y al mismo tiempo consultarles si deseaban participar. El profesorado destacó que los diferentes contenidos que se compartían en redes sociales y medios de comunicación sobre el impacto de las emociones en el bienestar del profesorado y en el éxito académico de los alumnos les había creado la curiosidad de querer tratar varias temáticas que les ayudaran de manera personal, pero que también les permitiera poder ayudar a sus estudiantes (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2020; Valero-Cedeño et al., 2020). El interés mostrado por el profesorado sobre las diferentes temáticas que deseaba que se impartieran durante el programa de educación emocional se acogieron en algunos casos para incorporarlos en el programa que

desarrollamos (Molinero-González et al., 2023). Es necesario destacar que durante la implementación de este programa se consideraron las necesidades e intereses de los profesores que participaron en el programa durante el desarrollo de las diferentes actividades programadas durante cada sesión.

Análisis de Resultados Pret-Postest

A continuación, exponemos la discusión en lo que respecta al análisis de los datos del pretest y postest del Programa de Intervención en Educación Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza no Universitaria.

Objetivo Específico 4. Comprobar la eficacia del programa en educación emocional implementado con el profesorado de enseñanza no universitaria a través de la estrategia de segmentación de grupos según el perfil sociodemográfico y laboral de los participantes (H7).

Hipótesis 7. El programa de educación emocional implementado con la estrategia de segmentación de grupos resultará ser eficaz ya que el profesorado del grupo experimental mostrará diferencias significativas en los datos del pre y postest en los factores que integran la inteligencia emocional a diferencia del grupo control.

Los resultados que se muestran en el presente estudio respaldan la efectividad de la implementación del programa de educación emocional mediante la segmentación de grupos, ya que se encontraron diferencias significativas en los factores que integran la inteligencia emocional entre los datos del pre y postest en el profesorado que participó como grupo experimental (Mayer & Salovey, 1997). Estos resultados nos permiten aceptar la Hipótesis 7. Nuestros resultados nos dejan claro que el profesorado de enseñanza no universitaria del grupo experimental tuvo mejoras significativas en el desarrollo de la inteligencia emocional. Los resultados que exponemos muestran mayor validez al comprobar que el profesorado del grupo control, que no participó del programa de intervención no experimentó cambios en ninguno de los factores que la integran. Nuestros resultados coinciden con algunos estudios que han implementado programas de educación emocional a un grupo experimental y destacan resultados significativos en comparación de datos pre y postest, y también enfatizan que el grupo control que no participó del programa no

muestra diferencias significativas (Chan, 2006; Karakuş, 2013; Pena & Extremera, 2012; Pérez-Escoda et al., 2013; Platsidou, 2010).

Dentro de nuestros resultados se puede destacar que no todos los participantes del grupo experimental desarrollaron por igual los factores de la inteligencia emocional (Pérez-Escoda et al., 2013; Torrijos et al., 2018). En nuestro estudio se lograron mejoras en los tres factores de la inteligencia emocional post la implementación del programa, el factor que mayor diferencia significativa mostró en cuanto a su desarrollo fue el de percepción emocional, seguido de la comprensión emocional y por último el de regulación emocional (Carbonero-Martín et al., 2022; Murillo & Mateos, 2021). Otros autores lograron a través de sus intervenciones educativas provocar diferencias significativas únicamente en el factor de percepción emocional en un programa dirigido al profesorado (Schoeps et al., 2020). Para Martínez-Saura et al. (2022) el factor de la percepción emocional se debe desarrollar en un nivel equilibrado, debido a que no se debe prestar ni mucha ni poca atención a las emociones y sentimientos. Para Fragoso-Luzuriaga (2022) y Mayer et al. (2007) la percepción emocional es la habilidad más importante a desarrollar del modelo de habilidades ya que el profesorado que muestra niveles apropiados de percepción emocional mostrará mayor capacidad para comprender y regular sus emociones y la de los demás.

Los resultados que hemos obtenido eran los esperados, debido a que el profesorado en el análisis de los datos del pretest, mostró mejores niveles de regulación emocional y bajos niveles de percepción emocional cuando dicho profesorado no había participado en actividades concretas de educación emocional, y que no sabía cómo aplicar estrategias de regulación emocional que le ayudarán a gestionar las emociones intensas que experimentaba en las diferentes actividades que desempeña durante el desarrollo de sus funciones docentes. Después del análisis comparativo entre de los datos pre y posttest del profesorado del grupo experimental, podemos intuir que la regulación emocional sea el factor que haya reflejado menos niveles de mejoras después de la implementación del programa, debido a que probablemente es la habilidad más compleja a desarrollar (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Mayer et al., 2016). Y que el profesorado en los datos del pretest haya mostrado mejores niveles del factor de regulación emocional se deba a que el profesorado se sentía en la obligación de reprimir sus emociones porque desconocía cómo debía gestionarlas. Ante los resultados expuestos destacamos que con la implementación de programas de educación emocional mediante la segmentación de grupos, resulta imprescindible que los factores de la

inteligencia emocional se desarrollen de manera integrada ya que cada uno cumple una función determinante para lograr el bienestar general del profesorado (Barrientos-Fernández et al., 2020; Dlouhá et al., 2019; López-Goñi & Goñi-Zabala, 2012).

Con los resultados expuestos en nuestra investigación y los hallazgos de otras investigaciones nos parece importante manifestar que la percepción emocional es el factor que más se desarrolla en el profesorado con la implementación de programas. Consideramos que esto puede deberse a que el profesorado no tiene claro cómo atender sus propias emociones y las emociones de los demás, y que al participar en la formación centrada en educación emocional identifique como puede lograr un adecuado desarrollo de la percepción y permitirle al profesorado expresar con mayor precisión sus emociones dándole paso a una comunicación más adecuada y sobre todo a mejorar la toma de decisiones en determinados eventos (Pérez & Castejón, 2006; Valenzuela et al., 2018). El desarrollo de la percepción emocional le permite al profesorado atender aspectos físicos y cognitivos que se activan cuando experimenta una emoción (Bisquerra, 2016; Murillo & Mateos, 2021; Pérez & Castejón, 2006). El desarrollo de la percepción emocional le da paso al profesorado a comprender sus propias emociones y la de los demás, a darle un nombre a las emociones que experimenta y centrarse en determinar qué estrategia de regulación emocional y de afrontamiento le puede resultar mejor en diferentes situaciones.

De los datos cualitativos extraídos en el estudio podemos destacar que el profesorado que recibió la formación mencionó que la intervención le permitió ser más consciente en identificar sus propias emociones y las emociones que experimentan los demás, comprender de una manera más adecuada la información que transmiten las diferentes emociones cuando se activan por un evento determinado. También resaltan haber mejorado sus habilidades para identificar las causas que generan sus estados anímicos y sobre todo focalizar con mayor precisión las futuras consecuencias de sus actos. El profesorado manifestó agrado por la variedad de estrategias que se pueden aplicar para entrenar la regulación emocional, sin embargo, considera que es complejo llegar a gestionar adecuadamente las situaciones que viven sobre todo en el aula de clases. Uno de los aspectos más mencionados por el profesorado fue que la organización de los equipos se diera en diferentes segmentaciones, debido a que lograron compartir experiencias con los compañeros del mismo nivel, de la misma zona geográfica (urbana, rural) resultando grupos con necesidades muy homogéneas, las mismas que se atendieron durante el programa de manera pertinente.

Objetivo Específico 5. Determinar las diferencias significativas entre los datos del pre y postest en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico y laboral del profesorado de enseñanza no universitaria (H8-H9).

Hipótesis 8. El profesorado del grupo experimental mostrará diferencias significativas después de la implementación del programa en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil sociodemográfico del profesorado de enseñanza no universitaria.

Los resultados analizados entre los datos del pre y postest en el grupo experimental mostraron una clara diferencia en el impacto de la intervención respecto a los factores de la inteligencia emocional a diferencia del grupo control que no mostró ninguna diferencia. A continuación, destacaremos únicamente los resultados del grupo experimental y sus diferencias entre los datos del pre y postest en los que sí se lograron diferencias significativas. Las mujeres que participaron del programa lograron diferencias significativas en los tres factores (percepción, comprensión y regulación emocional) mientras que los hombres no mostraron diferencias significativas en ninguno de los factores. Los hombres en los datos del pretest mostraron diferencias significativas en la regulación emocional, sin embargo, no se evidenciaron diferencias significativas entre los datos del pre y postest. Estos resultados podrían deberse a la existencia de una marcada tendencia de la participación de las mujeres en nuestro estudio en lo que corresponde al grupo experimental (88.9%) y al grupo control (87.6%). En la profesión docente y en la formación inicial del profesorado existe una marcada presencia de mujeres en los niveles de primaria y especialmente en infantil (Martín-Antón et al., 2022), datos que se corroboran con las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación de Ecuador en donde el 71.5% del profesorado es mujer (Ministerio de Educación Ecuador, 2021a). De la misma manera, se destacan datos publicados en la Oficina Europea de Estadística (Eurostat, 2015, 2016) en donde el 95.2% del profesorado de infantil y el 84.7% del profesorado de primaria son mujeres, mientras que en los niveles de la básica superior y bachillerato existe un número más igualitario de profesores en lo que respecta al género.

En otros estudios los niveles de la inteligencia emocional en relación al género manifiestan al igual que en nuestro estudio que las mujeres son quienes logran mejores resultados en los factores de la inteligencia emocional (Azpiazu et al., 2015; Carbonero-Martín et al., 2022; Pulido

& Herrera, 2016; Soriano & González, 2013). Otros autores mencionan que no existen diferencias significativas en relación al género y el grado de desarrollo alcanzado a través de intervenciones formativas en los factores que integran el modelo de la inteligencia emocional (Barrientos-Fernández et al., 2020; Cejudo & López-Delgado, 2017; Choque-Larrauri & Chirinos-Cáceres, 2009; Dewaele et al., 2018; Kimber et al., 2008; Salavera & Usán, 2021). Mientras tanto, varios autores sostienen que las mujeres muestran mejores niveles en el factor percepción y los hombres en regulación emocional (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Cazalla-Luna & Molero, 2018; Domínguez & Nieto, 2022; García, 2017; Molero et al., 2010; Pulido & Herrera, 2018; Saucedo et al., 2019; Valadez-Sierra et al., 2013). Suárez y Martín (2019) destacan que las mujeres han presentado mejores niveles en comprensión y regulación emocional, y Pena et al. (2012) sostienen que los hombres manifiestan mejores niveles en comprensión y regulación emocional. Que en los hombres no se evidencian diferencias significativas después de la implementación del programa no significa que no hayan mejorado en los factores de la inteligencia emocional.

De los datos cualitativos destacamos que de manera particular las profesoras indican que ahora comprenden mejor el actuar de sus alumnos, que han mejorado en la gestión de conflictos, que son más cautelosas para analizar las alternativas y tomar decisiones. Mientras que los profesores mencionan que cuando surgen problemas o conflictos con sus estudiantes hablan con la familia, psicólogos e inspectores para que sean ellos quienes los atiendan, prefieren no entrar en detalles personales con sus estudiantes. Estos pensamientos y conductas del profesorado hombre podrían estar dadas por factores familiares, culturales y sociales que le han llevado a crear estereotipos y responder en algunos casos de manera distante emocional y afectivamente con sus alumnos, hijos y seres queridos (Gallego, 2018; Madolell et al., 2020). Es evidente que las mujeres muestran mayor interés por manejar y gestionar las situaciones difíciles brindando y buscando apoyo social, mientras que los hombres tienden a delegar la responsabilidad a otros agentes del sistema educativo (Agulló et al., 2011; Gómez et al., 2019; Tacca & Tacca, 2019).

También se observaron diferencias significativas en el profesorado que participó como grupo experimental en los factores de la inteligencia emocional en función de la edad. El profesorado que se encuentra entre los 30 y 59 años mostró diferencias significativas en los factores de percepción y comprensión emocional, mientras que no lo hizo en el factor de regulación emocional. Existen algunos autores que sostienen que no existen diferencias estadísticamente

significativas entre la edad y la inteligencia emocional (García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021; Granados et al., 2017; Platsidou, 2010; Pulido & Herrera, 2018; Shipley et al., 2010; Suárez & Martín, 2019). El profesorado en edad adulta (30-59 años) muestra niveles bajos de regulación emocional y a partir de los 60 tiende a incrementarla (Torres, 2020). De los datos cualitativos obtenidos del profesorado del grupo experimental, destacamos que el profesorado menor de 60 años manifiesta que le resulta complejo dejar de lado las preocupaciones personales-familiares mientras se encuentra desarrollando sus actividades laborales, sin embargo, el profesorado con más de 60 años nos ha comentado que siente menores preocupaciones familiares y que tiene mayor libertad de gestionar y organizar su vida personal. Lo anterior nos permite atribuir que el profesorado durante la edad adulta combina su vida personal-familiar con la laboral, que en cierto sentido afecta su estado emocional y sobre todo su regulación y gestión emocional en el aula.

En nuestro estudio también identificamos que el profesorado del grupo experimental mayor de 60 años muestra mejores niveles en percepción y regulación emocional. Este resultado coincide con algunos autores que exponen que, a mayor edad existe mayor regulación emocional (Llorent et al., 2020; Márquez-González et al., 2008; Mestre et al., 2012; Pulido & Herrera, 2018). Sin embargo, Nolen-Hoeksema y Aldao (2011) y García-Domingo (2021) contradicen estos resultados y sostienen que el profesorado con mayor edad tiende a mostrar menor regulación emocional. Márquez y González (2004, 2008) sostienen que el profesorado tiende a mejorar la regulación emocional cuando va teniendo mayor edad debido a factores fisiológicos de las emociones (disminución de la actividad cardíaca ante las emociones), la subjetividad de la experiencia emocional (disminución de las frecuencias emocionales negativas), interacción entre emoción y cognición (aumento de la relevancia de los estímulos emocionales en el procesamiento de la información) y por último, el control emocional subjetivo (control de las emociones percibidas y moderación del afecto positivo).

También se lograron diferencias significativas en los factores de la inteligencia emocional en relación a la variable número de hijos en el grupo experimental. Concretamente el factor de percepción emocional mostró diferencias significativas con todos los niveles de la variable número de hijos. Se encontraron diferencias significativas en comprensión emocional en el profesorado que tiene dos o tres hijos, y quienes lograron desarrollar la regulación emocional fue el profesorado que no tiene hijos (Carbonero-Martín et al., 2022). Estudios previos manifiestan que el número de

hijos no influye en el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional (Platsidou & Tsirogiannidou, 2016; Salinas-González, 2020). Mientras que Arteaga-Cedeño et al. (2022) destacan que existe relación significativa y positiva entre ambas variables. En estudios realizados sobre la influencia del tamaño de la familia en la inteligencia emocional Morand (1999), Turculet y Tulbure (2014) sostienen que existe correlación positiva entre ambas variables. Sánchez-Núñez et al. (2020) sustenta que los hijos influyen en la inteligencia emocional de sus padres. Las respuestas que el profesorado nos compartió en las preguntas a desarrollar durante las sesiones, es que podían aplicar las actividades y las estrategias implementadas durante el programa en la casa con sus propios familiares, especialmente con sus hijos, lo que les había permitido entrenar el reconocimiento de las respuestas comportamentales y neurofisiológicas que ellos experimentaban durante una emoción. Durante la búsqueda de la información hemos encontrado escasos estudios en los que se hayan realizado análisis contemplando el número de hijos del profesorado en relación a la inteligencia emocional, consideramos oportuno que en futuras investigaciones se contemplen estos factores para su análisis.

En nuestro estudio, se realizó un análisis de la variable número de hijos del profesorado en relación con la inteligencia emocional. Los resultados indican que, en Ecuador, el número de hijos tiene una correlación significativa con la percepción emocional y la regulación emocional del profesorado. Estos hallazgos sugieren que, en Ecuador, el número de hijos podría ser un factor relevante a considerar en el diseño e implementación de programas de educación emocional para el profesorado. Por otro lado, en España no se encontraron diferencias significativas en relación con esta variable, lo que sugiere que no sería necesario considerarla en el diseño de programas similares en este contexto. En conclusión, nuestros resultados destacan la importancia de realizar análisis específicos para cada contexto cultural y social, para poder diseñar programas de intervención en educación emocional que sean efectivos y pertinentes para el contexto en el que se van a implementar.

Los factores de la inteligencia emocional también mostraron diferencias significativas en función del nivel académico en el grupo experimental. El profesorado con título de máster mostró diferencias significativas en la percepción y regulación emocional y el profesorado con título de licenciatura mostró diferencias significativas en los tres factores de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional) (Carbonero-Martín et al., 2022). Podríamos

destacar de los datos cualitativos que el profesorado con título de licenciatura y con máster muestran mayor predisposición con la formación continua. El profesorado nos manifestó que para ellos es muy importante ayudar a sus estudiantes a fortalecer sus habilidades emocionales y no centrarse únicamente en las planificaciones curriculares de las diferentes asignaturas. Podemos atribuir que el profesorado con título de licenciado/a y máster logran mejores niveles en los factores de la inteligencia emocional debido a que está más interesado en la formación continua por la importancia que le otorgan a la profesión. Por su parte el profesorado con título de profesor (título técnico) y los que no tienen un título de docente consideran más importante dedicar tiempo a los lineamientos curriculares (Extremera et al., 2019). No se han encontrado investigaciones que hayan estudiado estos factores, por ello resaltamos la importancia de que en futuras investigaciones se contemple dicho análisis.

Hipótesis 9. El profesorado del grupo experimental mostrará diferencias significativas después de la implementación del programa en los factores que integran la inteligencia emocional en relación al perfil laboral del profesorado de enseñanza no universitaria.

De la misma manera se lograron diferencias significativas en los tres factores de la inteligencia emocional en relación a la dependencia laboral del profesorado que participó como grupo experimental. El factor que concretamente mostró diferencias significativas con todas las variables fue el de percepción emocional. El profesorado con nombramiento definitivo (trabajo fijo) manifestó diferencias significativas en los tres factores de la inteligencia emocional. Nespereira-Campuzano y Vázquez-Campo (2017) exponen que la estabilidad laboral le permite al empleado mostrar mejor capacidad para percibir y expresar sus sentimientos. Los profesionales cuando tienen trabajo fijo (nombramiento definitivo) muestran mejores niveles de inteligencia emocional (Macías et al., 2016). Podemos destacar que el profesorado que se encuentra contratado y que participó como grupo experimental también ha mostrado diferencias significativas en regulación emocional. Podemos atribuir que el profesorado que ya cuenta con una plaza fija (nombramiento definitivo) se siente ya con cierto grado de confianza de que no será removido fácilmente de su lugar de trabajo y esta confianza le hace perder el ánimo de querer realizar cursos de formación que le ayuden con la actualización de sus conocimientos. Podemos atribuir que al ser implementado el programa de educación emocional cuando aún se estaba en el proceso de confinamiento por lo acontecido durante la emergencia sanitaria, llevó a que el profesorado con

plaza fija experimentara estados emocionales complejos y le hicieran reconsiderar la necesidad de la formación y la participación en actividades que le ayudara a mejorar y gestionar sus estados emocionales. Mientras que el profesorado contratado por la inestabilidad laboral en la que se encuentra le hace tener mayor compromiso en la formación y actualización profesional independientemente de lo acontecido por la pandemia. Por ello atribuimos que se hayan identificado diferencias significativas en el profesorado con plaza fija en los tres factores que integran la inteligencia emocional. Y que en el profesorado contratado que siempre está predispuesto a la participación de actividades formativas se hayan evidenciado únicamente diferencias significativas en el factor de la regulación emocional. No hemos encontrado investigaciones que hayan realizado el análisis de estas variables en una muestra de profesores que nos permitan contrastar nuestros resultados, por ello consideramos que en futuras investigaciones se contemplen estas variables para su análisis.

En relación al nivel de enseñanza, el profesorado del grupo experimental de los niveles de educación infantil y primaria lograron diferencias significativas en los factores de percepción y comprensión emocional, resultados que se corroboran con otros estudios (Arteaga-Cedeño et al., 2022b). Existe controversia en estos resultados, algunos autores atribuyen que el profesorado de educación infantil manifiesta mejores niveles en la inteligencia emocional global (Cejudo & López-Delgado, 2017), mientras que otros autores sostienen que son los docentes de educación primaria quienes muestran mejores niveles de inteligencia emocional (Cazalla-Luna & Molero, 2018; García-Domingo, 2021). En otros estudios se manifiesta que cuanto mayor sea el nivel en el que imparte clases el profesorado menor regulación emocional manifestará (Torres, 2020). También se ha destacado que en los niveles de infantil y primaria se llevan a cabo variedad de actividades y estrategias que de manera directa ejercen influencia en la inteligencia emocional del profesorado (García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021). Podríamos considerar que el profesorado de los niveles inferiores tienden a mostrar mayor interés por la formación continua (Escolar et al., 2017) debido a que en estos niveles los profesores imparten todas las asignaturas a los mismos estudiantes y pasan toda la jornada con el mismo grupo, lo que le lleva a tener un contacto más íntimo y a conocer más sus particularidades personales e identificar sus necesidades socioemocionales. Mientras que el profesorado de educación básica superior únicamente imparte horas específicas en cada grupo y no todos los días, lo que hace que este profesorado tienda a no

conectar con las necesidades socioemocionales de sus estudiantes debido al corto tiempo que comparten, lo que le impide no identificarlas.

Martínez-Saura (2022) manifiesta que el nivel en el que imparte clase el profesorado no muestra resultados estadísticamente significativos en los niveles de la inteligencia emocional. Contemplando los datos cualitativos el profesorado de bachillerato hizo énfasis en que la educación emocional o socioemocional se orienta en aspectos de asignaturas que se veían anteriormente como optativas e.i. ética y valores y relaciones humanas. El profesorado de educación básica superior y de bachillerato (manejan la modalidad de horarios) destaca que durante sus clases no tiene tiempo para direccionar este tipo de contenidos con sus estudiantes debido al cambio de hora y que si se animan a desarrollar una de estas temáticas no cumplen con los objetivos curriculares, y que por lo general estos temas se abordan en el aula cuando surge una problemática entre los estudiantes. Coincidiendo estos resultados con los datos compartidos por el profesorado en el pretest en donde el 37.73% manifiesta que los temas relacionados con la inteligencia emocional se abordan cuando existe una situación conflictiva en el aula. Mientras que el profesorado de primaria hace énfasis que ellos abordan la temática de manera transversal, coincidiendo también con los datos del pretest en donde el 35.20% lo afirma.

El profesorado del grupo experimental que labora en la zona rural mostró diferencias significativas en los tres factores de la inteligencia emocional, mientras que el profesorado de la zona urbana mostró diferencias significativas únicamente en el factor de percepción emocional. No hemos encontrado estudios en los que se hayan realizado análisis con respecto a estos factores en la población del profesorado. Sin embargo, hemos localizado algunos estudios centrados en los estudiantes. Existen autores que manifiestan que los núcleos rurales favorecen la percepción y regulación emocional y el urbano la comprensión emocional de los estudiantes (Domínguez & Nieto, 2022). También se ha destacado que los estudiantes de la zona urbana muestran niveles más altos de competencias socioemocionales a diferencia de los alumnos de los centros educativos rurales (Rojas, 2017). Se ha hecho especial énfasis en que el contexto social y cultural influye en el desarrollo de la inteligencia emocional (García et al., 2012). Entre los datos cualitativos de nuestro estudio el profesorado de la zona rural expone cierto malestar por la distancia entre su hogar y el centro educativo, en la limitación económica de los padres para adquirir los materiales que requieren para el trabajo en el aula, en la existencia de familias numerosas que descuidan los

estudios de sus hijos, situaciones que le generan emociones negativas. El profesorado manifiesta que participar en el programa les ha permitido analizar situaciones reales, ayudándoles a ser más empáticos y a procesar la información de tal manera que puedan percibir, comprender y regular sus estados de ánimos ante los diferentes eventos y sobre todo mejorar la toma de decisiones.

Los resultados de nuestro estudio muestran que el factor de percepción emocional logró diferencias significativas en el profesorado (grupo experimental) que se encuentra en el menor rango de la categoría salarial D-E y F-G, estos últimos también lograron diferencias significativas en los factores de comprensión y regulación emocional. De-Haro (2020) en su estudio logró diferencias significativas en la categoría salarial en relación con el desempeño laboral y con los estados emocionales de la persona. Wu et al. (2018) consideran que el salario que percibe un trabajador influye en los niveles de la inteligencia emocional y en la satisfacción laboral. Para López y Guiamaro (2016) las condiciones económicas se constituyen en una fuente de estímulos y experiencias que influyen en diversos aspectos del individuo, especialmente en el socioemocional. En los datos cualitativos el profesorado ha manifestado que lograr la recategorización es muy complejo por la variedad de requisitos que debe cumplir y que no tiene otra opción que aceptar el salario, aunque resulte insuficiente. El profesorado agradece el poder realizar actividades que le ayudan a mejorar la perspectiva de su profesión y conocer estrategias que le han ayudado a mejorar su estabilidad emocional.

Los rangos contemplados en los años de experiencia del profesorado mostraron diferencias significativas concretamente en el profesorado del grupo experimental con menos de diez años de experiencia en percepción y comprensión emocional, y el profesorado que tiene entre 11 y 20 años como docente logró diferencias significativas en los tres factores (percepción, comprensión y regulación emocional). Algunos estudios muestran que no se evidencian diferencias significativas entre los años de experiencia docente con los factores de la inteligencia emocional (Arteaga-Cedeño et al., 2022b; Fernández-Berrocal et al., 2017; Platsidou, 2010; Salinas-González, 2020). García-Domingo (2021) expone que el profesorado con mayor experiencia laboral manifestó menor atención y regulación emocional. Reza-Amirian y Behshad (2016) expusieron los resultados de su estudio y manifiestan que los años de experiencia docente muestran diferencias significativas con la inteligencia emocional, debido a que el profesorado con mayor experiencia laboral y con mayor inteligencia emocional puede favorecer al profesorado que tiene menor

experiencia docente. La inteligencia emocional permite mitigar las experiencias desfavorecedoras obtenidas por el profesorado durante sus años de experiencia laboral (Kini & Podolsky, 2016).

En el análisis realizado en nuestro estudio en el profesorado del grupo experimental se evidencian diferencias significativas en la percepción y comprensión emocional tanto en el profesorado que, ha y no ha participado en gestión administrativa. El profesorado que no realiza actividades de gestión administrativa también logró diferencias significativas en la regulación emocional. En estudios previos se destaca que el profesorado que no ha ejercido funciones de gestión administrativa muestra altos niveles en comprensión emocional a diferencia del profesorado que sí ha ejercido algún cargo (Arteaga-Cedeño et al., 2022b). Mientras que en otros estudios se muestra que la gestión administrativa que puede desempeñar el profesorado influye en el desarrollo de la inteligencia emocional global (Castellano, 2018; Martínez-Saura et al., 2022; Suárez & Martín, 2019). Podríamos pensar que los resultados obtenidos en nuestro estudio se deban a que el profesorado que ha participado del programa ha podido desarrollar actividades de educación emocional con sus estudiantes y esto le ha permitido entrenar de manera significativa cada uno de los factores de la inteligencia emocional, a diferencia del profesorado que se encuentra realizando únicamente actividades de gestión administrativa. Estos resultados nos permiten hacer énfasis en que en definitiva la educación emocional permite el desarrollo de la inteligencia emocional mediante la puesta en práctica, con estrategias dinámicas, colaborativas e interactivas (Álvarez et al., 2000; Extremera et al., 2019; Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). En los datos cualitativos el profesorado manifiesta que el no tener alumnos a su cargo mientras ha desarrollado actividades de gestión administrativa, les ha permitido sentirse más tranquilos, relajados y con menos preocupación de la labor docente, este profesorado destacó que les gustaría continuar con este tipo de formación para seguir fortaleciendo su bienestar general. Al no encontrar mayor información con respecto a estas variables, destacamos que en futuras investigaciones se realice el análisis entre el desempeñar o no gestión administrativa y la inteligencia emocional, se podrían contemplar a docentes que únicamente se dedican a funciones administrativas por un periodo determinado y los que realizan ambas funciones al mismo tiempo.

Objetivo Específico 6. Comprobar las diferencias significativas existentes en los datos de pre y postest en el bienestar laboral, la satisfacción con la vida, la orientación vital, el afecto positivo y las variables del profesorado estratégico (H10).

Hipótesis 10. El profesorado del grupo experimental logrará diferencias significativas en los factores que integran el bienestar laboral, la satisfacción con la vida, la orientación vital, el afecto positivo y las variables del profesorado estratégico.

Los resultados obtenidos en el análisis de correlación nos permiten aceptar la Hipótesis 10. Destacamos que el programa de intervención en educación emocional permitió que el profesorado del grupo experimental mostrara diferencias significativas entre los datos del pre y postest en el factor de bienestar laboral, en la satisfacción con la vida, en el afecto positivo, en el optimismo, y en las competencias socioemocionales, comunicativo relacional e instruccionales. Todos estos factores mostraron mejoras positivas post la implementación del programa a diferencia del grupo control en el que no se evidenciaron diferencias significativas en ninguno de los factores antes mencionados. Existen variedad de autores que manifiestan que los programas en educación emocional garantizan el bienestar general del profesorado (Bisquerra et al., 2015; Domínguez & Nieto, 2022; Extremera & Fernández-Berrocal, 2009; Guil & Gil, 2012; Llorent et al., 2020; Schoeps et al., 2020; Suárez & Martín, 2019). Nuestros resultados nos permiten entonces afirmar que educar emocionalmente al profesorado le favorece de manera significativa en su bienestar personal, social, profesional y laboral (Arteaga-Cedeño et al., 2022b; Carbonero-Martín et al., 2022; Dolev & Leshem, 2017). Esta afirmación está a su vez respaldada por los trabajos de varios autores que sostienen que la implementación de programas es la mejor herramienta psicopedagógica ya que permite desarrollar los factores que integran la inteligencia emocional, prevenir factores de riesgos y favorecer el desarrollo humano integral (Ahola et al., 2017; Bisquerra, 2016; Dolev & Leshem, 2017; Vesely et al., 2014).

Con los resultados logrados en nuestro estudio hacemos énfasis que el desarrollo y/o mejora de los niveles de la inteligencia emocional está asociada a mayores niveles de satisfacción con la vida y con la orientación vital (Mérida-López & Extremera, 2017; Schoeps et al., 2020; Szczygieł & Mikolajczak, 2017). Destacamos que con la implementación de nuestro programa el desarrollo de los niveles de inteligencia emocional aumentan el afecto positivo y disminuyen el afecto negativo (Cazalla-Luna & Molero, 2018; Merchán-Clavellino et al., 2018). Evidenciamos con el análisis de nuestros resultados que altos niveles de inteligencia emocional también se relacionan con mejores niveles de bienestar y satisfacción laboral (Augusto et al., 2006) y con la reducción de estrés laboral (Ahola et al., 2017). Nuestros resultados también nos permiten hacer énfasis en

que los mejores niveles de inteligencia emocional se relacionan con el éxito en la labor instruccional y académico (Carbonero-Martín et al., 2016; Kotsou et al., 2019). Podemos atribuir que la implementación de la educación emocional cuando es aplicada a un grupo de profesores, y en el diseño y la estructura de la implementación se han considerado las necesidades, intereses y las características personales permiten que los participantes muestren mayor motivación e interés en la intervención y por ende estén más predispuestos a poner en práctica todos los conocimientos que recibirán de dicha formación.

Objetivo Específico 7. Comprobar que profesorado del grupo experimental mostrará mayor predisposición en el fortalecimiento y desarrollo de los factores que integran la inteligencia emocional en función a algunas variables de su perfil sociodemográfico, laboral y de las competencias autopercebidas del profesorado de enseñanza no universitaria que participó de la implementación del programa (H11).

Hipótesis 11. El profesorado del grupo experimental mostrará mayor predisposición en el fortalecimiento y desarrollo de los factores que integran la inteligencia emocional en función a algunas variables de su perfil sociodemográfico, laboral y de las competencias autopercebidas del profesorado de enseñanza no universitaria que participó de la implementación del programa.

En el análisis que hemos realizado de nuestros resultados se evidencia que existen algunas variables del perfil sociodemográfico que predisponen al profesorado a manifestar mejores niveles en algunas de sus competencias autopercebidas y que estos niveles altos que muestra el profesorado en dichas competencias impactan en el desarrollo de los factores de la inteligencia emocional, cuyos resultados nos permiten aceptar la Hipótesis 11. En nuestros resultados se evidencia que la zona geográfica en donde labora el profesorado es un indicador que predispone a tener mejores niveles de satisfacción con la vida. Podríamos atribuir estos resultados a aspectos que destacan varios autores como Vera-Bachmann et al. (2012) quienes manifiestan que el profesorado que labora en centros rurales tiende a mostrar mayor tranquilidad y empoderamiento con su labor educativa debido a que desempeña su labor en un ambiente que por naturaleza es más relajado. Jiménez (2020) sostiene que el profesorado que labora en contextos rurales cuenta con gran variedad de recursos naturales que le permiten desempeñar su labor de manera libre y creativa lo que le hace sentirse con mayor satisfacción vital. El profesorado que labora en centros rurales

cuenta con un menor número de alumnos lo que le permite una mejor convivencia e interacción con sus estudiantes y mostrar menores niveles de estrés y ansiedad (Cardozo, 2017). El profesorado de la zona rural se beneficia de la cercanía del medio natural, lo que le permite tener implícito el sentido social de la escuela como comunidad, y mostrar mejor predisposición al trabajo con la familia haciéndolo sentir más importante en su desempeño (Abós, 2007). Es evidente que existe un sinnúmero de aspectos que le permiten al profesorado que labora en la zona rural mostrar mejores niveles de satisfacción con la vida y con su labor educativa. El profesorado que labora en centros urbanos por su parte, debe atender una mayor cantidad de alumnos por aula, tiene una menor conexión y comunicación con la familia y sus estudiantes tienden a mostrar factores de riesgos con mayor índice (Castañeda & Santa-Cruz-Espinoza, 2021). Contemplando los aportes de estos autores y las respuestas cualitativas del profesorado de nuestro estudio podemos destacar que, tanto los profesores que laboran en centros rurales como urbanos deben atender a gran variedad de situaciones que dificultan su desempeño docente. Sin embargo, el profesorado rural muestra mejores niveles de satisfacción con la vida. Los resultados obtenidos en nuestra investigación y los que hemos encontrado en diferentes estudios nos permiten asegurar que el profesorado del medio rural muestra mejor relación interpersonal con sus compañeros de trabajo, lo que hace también que muestran mayor predisposición en la participación de actividades de formación continua cuyos objetivos están centrados en el manejo y gestión de las emociones.

Nuestros resultados evidencian que la dependencia laboral es un indicador que predispone al profesorado a tener mejores niveles de bienestar laboral. Los docentes con contrato son los que mayor bienestar laboral sienten, seguidos de aquellos que cuentan con un nombramiento provisional y finalmente de aquellos que cuentan con un nombramiento definitivo. Datos similares a los nuestros han sido expuestos en estudios previos (Cortez-Silva et al., 2021). Saldarriaga et al. (2022) exponen que el profesorado contratado enfrenta constantemente situaciones de inestabilidad laboral, tienen un futuro laboral incierto, sus condiciones organizacionales son diferentes, participan en evaluaciones constantes para ganar una plaza fija (nombramiento definitivo). Lo anterior le permite al profesorado contratado estar motivado a prepararse y participar constantemente para alcanzar logros que le ayuden a hacer méritos y por ende tener más oportunidades de conseguir una plaza fija. El profesorado que tiene un nombramiento provisional, aunque ya cuenta con mayor estabilidad laboral aún no cuenta con un centro fijo para sentirse tranquilo, debido a que cuando se deben hacer reajuste del personal en el centro educativo, por lo

general se opta por considerar a este profesorado con nombramiento provisional para ser removido. En muchas ocasiones el profesorado con nombramiento provisional es trasladado a centros escolares más distantes de su lugar de residencia. Esta situación lleva a que el profesorado tenga la necesidad de continuar ganando méritos para poder participar y obtener una plaza fija. Mientras que el profesorado con plaza fija (nombramiento definitivo) tiende a acomodarse en su lugar de trabajo dejando a un lado la formación continua de los diferentes aspectos en los cuales pueden participar ya que considera que no es tan relevante al contar ya con un trabajo estable.

El género y el número de hijos son variables que predisponen al profesorado a desarrollar las competencias comunicativo-relacional y socioemocional. Como se ha mencionado anteriormente, las diferencias entre géneros se dan en la mayoría de los casos por las representaciones culturales (Saucedo et al., 2019). En relación a los resultados podemos destacar que el contexto en el que se desenvuelve el grupo de profesores que participaron en nuestro estudio reciben influencia sociocultural lo que incide en el comportamiento del profesorado de acuerdo a su género en los niveles de desarrollo de las competencias comunicativo relacional y socioemocionales (Madolell et al., 2020).

En lo que respecta al número de hijos podemos destacar que a medida que aumenta el número de hijos que tiene el profesorado, aumenta también los niveles de las competencias comunicativo relacional y socioemocional. No hemos localizado investigaciones que hayan abordado dentro de sus análisis la variable número de hijos en relación a las competencias socioemocionales del profesorado que nos permitan contrastar nuestros resultados. Sin embargo, hemos localizado investigaciones que hacen referencia a las familias numerosas, en las que se destacan que el padre y/o madre tienden a mostrar mejores niveles en las competencias socioemocionales a diferencia de las familias reducidas (Sierra-Sánchez et al., 2022). Los padres con varios hijos tienen que lidiar a diario con diferentes acontecimientos de cada hijo. Este tipo de relaciones les permiten a los padres entrenar a diario competencias que son críticas para mantener una relación adecuada con sus hijos. En este escenario los padres deben utilizar la comunicación como el mejor medio para resolver los conflictos. El mantener una buena relación y comunicación con los menores no solo permite transmitir información, sino también, conlleva a la imposición de determinadas conductas (Rodríguez et al., 2018). Desde esa perspectiva creemos que los padres que tienen más de un hijo deben gestionar con mucha frecuencia situaciones que le permitan

entender y comprender a sus hijos para mejorar su bienestar personal y familiar. Esto nos permite intuir que resulta natural que el profesorado con más de dos hijos pueda manifestar mejor convivencia con sus alumnos, mostrar mejores niveles de empatía, ser más sensibles a los acontecimientos, contar con mayor dinamización grupal, ser más expresivos con su lenguaje corporal y gestual, tener mejores niveles de autoeficacia, ser más asertivo, mostrar mayor liderazgo ante el grupo de alumnos, resolver los conflictos que surgen en el aula, mantener una comunicación verbal y no verbal íntimamente relacionadas. Todas estas competencias integran la competencia socioemocional y comunicativo-relacional que hemos evaluado en nuestro estudio.

El factor de percepción emocional alcanzado en el programa formativo impactó positivamente (0.1, peso relativo) sobre la satisfacción con la vida del profesorado. Datos similares son expuestos por Schutte et al. (2001), quienes exponen que el factor de la percepción emocional potencia mayor satisfacción con la vida en las personas. Rey y Extremera (2011) manifiestan que el profesorado que ha desarrollado la percepción emocional es capaz de mostrar mayor satisfacción con su vida debido a que tiende a sopesar las situaciones que experimenta de manera adecuada. Es importante manifestar que la participación en programas de educación emocional logra impactar significativamente en la satisfacción con la vida del profesorado. Consideramos que la percepción emocional haya sido el factor en el que mostró mayor impacto positivo en el profesorado debido a que es uno de los factores que es más vulnerable a ser atendido por parte del profesorado. Esto se debe a que la mayor parte de las personas no identifican cómo se deben percibir y atender las emociones propias y de los demás y lo importante que resulta para la comprensión y regulación de las emociones lograr identificar y valorar los eventos que se viven a diario de manera pertinente. El desarrollo de la percepción emocional ayuda y predispone al individuo a tomar decisiones de manera más significativa para su bienestar personal y para la satisfacción con la vida.

El grado de desarrollo del factor comprensión emocional al término de la implementación del programa alcanzó un impacto positivo sobre el bienestar laboral. Podríamos intuir que el factor en el que se ha evidenciado mayor impacto de la inteligencia emocional haya sido el de comprensión emocional en el profesorado que muestra mejores niveles de bienestar laboral. El profesorado con mejores niveles de bienestar laboral muestra mejores niveles de vigor, dedicación y absorción en su trabajo, lo que le permite tener una perspectiva diferente de como atender y valorar las emociones que experimentan las personas que se encuentran en su entorno y sobre todo

de sus propias emociones. Lo que nos hace comprender que el programa permitió que el profesorado participante pudiera mejorar sus niveles en el factor de comprensión emocional y por ende mejorar su bienestar laboral. El profesorado post la implementación y participación del programa nos manifestó que ha logrado mejorar su toma de decisiones, así como también que ha comenzado a aplicar estrategias de afrontamiento. Este profesorado manifestó en los cuestionarios que se aplicaron para conocer la satisfacción de las sesiones, así como en el cuestionario sobre el impacto del programa, que gracias a la participación en el programa logró conocer estrategias que en la actualidad le permiten hacer una valoración adecuada de las situaciones y eventos a los que se expone a diario. Estos resultados nos permiten garantizar que el programa ha mostrado un efecto positivo en la variable del bienestar laboral y la satisfacción con la vida del profesorado.

El grado de desarrollo del factor comprensión emocional al término de la implementación del programa alcanzó un impacto positivo sobre la competencia comunicativo relacional y socioemocional. Que el profesorado haya logrado mejorar sus niveles en estas dos competencias nos permite intuir que el programa de educación emocional ha impactado de manera positiva en la interacción del profesorado con los diferentes agentes del sistema educativo, y sobre todo el su desempeño profesional, debido a que estas dos competencias integran el las competencias autopercebidas del profesorado para su desempeño eficaz. El factor de comprensión emocional le brinda la capacidad al profesorado de entender y comprender sus emociones al haber impactado positivamente en sus competencias comunicativo relacional, lo que nos deja claro que ha logrado impactar en las microcompetencias que integran las competencias comunicativo relacional y socioemocional. La competencia comunicativo-relacional está enfocada en la comunicación asertiva, el liderazgo ejecutivo, la resolución de conflictos, la comunicación paraverbal y el liderazgo afectivo. Y la competencia socioemocional está integrada por las microcompetencias como la convivencia, la empatía, la adaptación a nuevos eventos, la sensibilidad, la mediación, la implicación afectiva, la dinamización grupal, la autoeficacia, etc. Es importante mencionar que el programa ha mostrado un impacto positivo en pequeñas escalas, pero destacamos que este programa se podría implementar por más tiempo para que los resultados que se logren obtener terminen favoreciendo de manera determinante en el bienestar general del profesorado de los diferentes niveles de formación.

Análisis de Resultados de Satisfacción de las Sesiones

Objetivo Específico 8. Conocer la satisfacción del profesorado durante cada sesión del programa y la satisfacción global del programa (H12).

Hipótesis 12. El profesorado del grupo experimental mostrará una satisfacción positiva de la participación en el programa.

Destacamos que los resultados de cada una de las variables que se contemplaron durante la evaluación de las diferentes sesiones nos permiten confirmar la Hipótesis 12 que hemos planteado. El profesorado manifestó estar satisfecho con las sesiones programadas durante las sesiones propuestas en el programa (Filella et al., 2014; Schoeps et al., 2020; Torrijos et al., 2018). Hemos evidenciado que un pequeño porcentaje del profesorado durante las primeras sesiones se mostró un poco impaciente e incómodo en la participación del programa. Este comportamiento lo atribuimos a que el profesorado no está acostumbrado a participar en eventos en donde debe comentar y reflexionar sobre las emociones y sentimientos que tiende a experimentar durante el desempeño de su labor (Calle et al., 2011; Gavotto & Castellanos, 2021).

El profesorado participante en el grupo experimental en los datos cuantitativos compartidos en los cuestionarios de satisfacción y en el cuestionario que se aplicó para conocer la formación previa relacionada con las emociones aplicado antes de la participación del programa, nos comentó que estas actividades que habían estado programadas para su formación continua la mayor parte fueron para escuchar una temática relacionada al tema y en alguno de los casos realizaron prácticas que se centraron en aspectos metodológicos y cognitivos para mejorar sus conocimientos y la manera de impartir sus clases. El profesorado manifestó que fueron escasas las actividades prácticas que desarrollaron. Los programas de intervención dirigidos al profesorado deben estar direccionados al desarrollo de su inteligencia emocional y no tanto en la manera de cómo puede llevar a cabo la implementación de la educación emocional con sus alumnos (Bisquerra et al., 2015; Costa et al., 2021; Vivas, 2003). Por todo lo expuesto consideramos necesario que el profesorado logre previamente conocer cómo funcionan las emociones en sí mismo y qué estrategias puede implementar para gestionarlas cuando estas surgen de manera intensa y con mucha duración, para que luego logre identificar y gestionar las emociones en los

demás (Pérez-Borroto et al., 2021; Schoeps et al., 2020; Torrijos & Martín-Izard, 2014). Y por ende se sienta con la capacidad de poder implementar dicha formación en el aula de clases.

Que el programa de educación emocional haya sido evaluado por el profesorado y los resultados terminen siendo satisfactorios nos permite fortalecer los indicadores contemplados en el diseño, la implementación y la evaluación del programa, así como lo mencionamos en los apartados anteriores. La implementación del programa y la valoración que el profesorado nos ha compartido, nos deja claro el panorama de que el éxito de la formación no solo consiste en las actividades desarrolladas, sino que también resulta sustancial que la persona encargada de la formación e implementación del mismo, demuestre competencias que permitan que las temáticas abordadas se transmitan de manera clara y efectiva y que propicien la participación y reflexión de todo el grupo de participantes (Agulló et al., 2010; Álvarez & Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2016). El clima del aula en el que se implementó la educación emocional garantizó que los participantes muestren interés, reflexionen y participen de manera activa y voluntaria (García, 2017). Con los resultados obtenidos destacamos que resulta complejo que el profesorado comparta aspectos personales cuando el clima que se genera durante la implementación no brinda las oportunidades de interacción que requiere la formación en educación emocional.

El profesorado también ha destacado la satisfacción con la organización de la formación, este indicador fue el menos valorado por el profesorado en el sentido de que el profesorado deseaba que las sesiones tuvieran mayor duración (Filella et al., 2014; Schoeps et al., 2020; Torrijos & Martín-Izard, 2014). Pero también destacamos que el profesorado mostró gran empatía por la participación en el programa debido a que se implementó considerando la estrategia de segmentación de grupos ya que se sentía comprendido con el resto de participantes con el que compartió las diferentes sesiones (Carbonero-Martín et al., 2022). Como lo hemos destacado en el apartado de la metodología y el apartado del programa, se consideraron varias jornadas con participantes que tendían a compartir una característica personal en particular, también se propiciaron horarios flexibles para que el profesorado no sienta que por participar del programa se trastocan sus actividades personales. Dentro de las actividades programadas identificamos que el profesorado prefiere abordar las temáticas considerando la evaluación de casos reales, analizar y reflexionar diferentes formas de actuación y de solución de problemas les permite comprender que las situaciones que en muchas ocasiones les agobia asumir y compartir con el resto del profesorado

por evitar sentirse juzgados tienden a ser vividas por la mayoría de ellos (Fernández-Berrocal & Ramos, 2016; Gilar-Corbi et al., 2019). El profesorado también prefiere conocer cómo aplicar las estrategias de regulación emocional mediante la práctica dentro de las sesiones. Resulta importante que el profesorado participe de sesiones de educación emocional y que comparta sus experiencias, gustos y preferencias sobre lo que espera de cada sesión para de esta manera contribuir de manera efectiva en sus necesidades e intereses (Arteaga-Cedeño et al., 2022b). La evaluación de la satisfacción de las sesiones nos ha permitido conocer aspectos específicos que ha compartido el profesorado y que nos permitieron mejorar las sesiones.

Análisis de Resultados Efectividad e Impacto

Objetivo Específico 9. Determinar la efectividad y el impacto del programa de educación emocional en el profesorado de enseñanza no universitaria (H13-H14).

Hipótesis 13. El programa de educación emocional mostrará ser efectivo para el desarrollo de la labor instruccional, de las competencias comunicativo relacionales y socio-emocionales, en el desarrollo académico, en la satisfacción con la vida y en el bienestar laboral del profesorado participante.

Los resultados que hemos obtenido en el cuestionario que medía la efectividad del programa cumplimentado por el profesorado al finalizar la aplicación del mismo nos permiten aceptar la Hipótesis 13. Mediante la evaluación realizada del programa en educación emocional destacamos que el profesorado manifestó que el programa resultó ser efectivo en diferentes ámbitos que fortalecen su bienestar general. Con las diferentes actividades que se contemplaron y los momentos de formación se logró que el profesorado desarrolle la percepción, la comprensión y la regulación emocional. Así como también el programa resultó efectivo para el desarrollo y/o fortalecimiento de otras competencias para el desempeño docente y bienestar personal del profesorado (Gilar-Corbi et al., 2019; Pérez-Escoda et al., 2013; Torrijos & Martín-Izard, 2014).

El programa en educación emocional como se destaca en el apartado de la presentación del mismo, se centró en actividades que buscaban desarrollar y/o mejorar los niveles de los tres factores (percepción, comprensión y regulación emocional) que integran el modelo de habilidades de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). En el diseño del Programa de Educación

Emocional dirigido al Profesorado de Enseñanza no Universitaria se consideraron cinco momentos importantes que fueron determinantes para lograr que el programa resultara efectivo en el desarrollo de la labor instruccional, de las competencias comunicativo relacionales y socio-emocionales, en el desarrollo académico, en la satisfacción con la vida y en el bienestar laboral del profesorado participante, así como lo ha manifestado el profesorado de nuestro estudio.

El primer momento de aplicación consistió en la participación del profesorado en el programa de educación emocional propuesto por el investigador. El segundo momento consistía en planificar y /o adaptar actividades de educación emocional para posteriormente ponerlo en práctica con los estudiantes (tercer momento), estos momentos buscaban que el profesorado desarrolle la percepción y comprensión de las emociones en los demás y así logre identificar y gestionar las emociones a través de la aplicación de estrategias que le permitan tener el control de las situaciones que experimenta durante el desempeño de sus funciones docentes. En el cuarto momento, se propusieron actividades para el desarrollo autónomo del profesorado. Y, por último, en quinto lugar, el profesorado debía evaluar cada una de las sesiones que se integran el programa. Como ya se ha mencionado en el apartado anterior los programas que buscan fortalecer y/o desarrollar la inteligencia emocional del profesorado deben estar centrados en actividades que fortalezcan de manera prioritaria su bienestar personal (Bisquerra, 2016).

Los datos compartidos por el profesorado que participó en la implementación del programa de educación emocional nos permiten hacer énfasis en que nuestro programa resultó efectivo en los ámbitos: personal, social, profesional e instruccional. Para lograr que los programas centrados en la inteligencia emocional continúen fortaleciendo el bienestar del profesorado y por ende de los diferentes agentes del sistema educativo, consideramos que estos se deben desarrollar durante la formación inicial y continua del profesorado (Carbonero-Martín et al., 2022). Que se pueden estructurar para ser implementados durante todo el año escolar (Pastor & Blázquez, 2019). También se pueden implementar en las diferentes etapas de formación del individuo (Bisquerra, 2016; Cobos-Sánchez et al., 2019). Álvarez et al. (2000) sostienen que el incorporar la educación emocional en los diferentes contextos de formación y/o socialización no se trata de que año a año se estén repitiendo los mismos tópicos, sino que estos sean trabajados varias veces a lo largo de la ejecución de la planificación curricular. López y Guiamaro (2016) manifiestan también que resulta

imprescindible que se desarrollen actividades centradas en la educación emocional en el contexto familiar.

Hipótesis 14. El programa de educación emocional tendrá un impacto significativo en el profesorado participante.

Ante los resultados obtenidos aceptamos la Hipótesis 14. El programa de intervención en educación emocional ha generado grandes expectativas en el profesorado para favorecer su bienestar personal, social, académico y laboral (Llorent et al., 2020; Petrovici & Dobrescu, 2014; Sauli et al., 2022). Es importante destacar que con la implementación del programa se generó el interés por parte de los directivos y profesores implementar la educación emocional en el centro no sólo como formación del profesorado, sino también como formación para el alumnado. El profesorado que participó del programa consideró la implementación de la educación emocional de manera transversal en el aula de clases (Ambrona et al., 2022; Bisquerra, 2016), así como también ocupó sus horas de tutorías para establecer la educación emocional con el grupo de su alumnado (Muñoz & Bisquerra, 2013; Obiols, 2005). Organismos Internacionales como la UNESCO (2020) y la OCDE (2019) y gran variedad de autores destacan que la educación emocional debe ser implementada como una asignatura del currículo y que debe tener un número de horas asignadas para su impartición (Agulló et al., 2010; Bisquerra et al., 2015). También se destaca que la educación emocional debe ser fortalecida por el profesorado de las diferentes asignaturas y en cualquier momento de la clase y no únicamente cuando surge un conflicto (Bravo et al., 2017; Bueno et al., 2005). Con los resultados obtenidos en la implementación y del programa y con la fundamentación teórica analizada podemos sostener que la implementación de programas en educación emocional debe estar dirigida al profesorado de los diferentes niveles educativos para que este logre desarrollar en principio su inteligencia emocional y posteriormente la implemente en el aula de clases.

El programa que hemos implementado ha contado con ocho sesiones y con un total de 32 horas de duración. Consideramos que el impacto que se logró en el profesorado que participó del programa nos permite garantizar que la educación emocional debe ser planificada, debe estar estructurada por objetivos claros y concretos, debe estar fundamentada en un modelo de inteligencia emocional, debe ser evaluada de manera continua y sobre todo debe centrarse en las

necesidades e intereses del profesorado o participantes a los que esté dirigida. Consideramos que lograr implementar el programa a través de la segmentación de grupos homogéneos, permitió que el profesorado sintiera que las emociones y sentimientos que experimenta durante su labor, es compartida por un número amplio del profesorado. El profesorado ha destacado que la participación en el análisis y resolución de casos reales les ha permitido conocer diferentes puntos de vistas de sus compañeros, y las diferentes alternativas que surgen cuando un problema y/o conflicto que surge en el aula de clases es tratado durante una asamblea de profesores, con diferentes perfiles sociodemográficos y laborales, los mismos que terminan siendo analizado desde diferentes perspectivas, lo que conlleva a que los resultados terminen siendo más significativos y promuevan de manera significativa el desarrollo integral.

Si bien la intervención formativa que se ha descrito en el presente documento se desarrolló íntegramente en el contexto ecuatoriano, consideramos que la misma podría ser igualmente exitosa en otras sociedades y contextos laborales. Para postular lo anterior nos hemos basado en la literatura que establece que la inteligencia emocional es un constructo universal que se puede desarrollar en individuos de diferentes culturas. Por ejemplo, se ha demostrado que la inteligencia emocional se relaciona positivamente con el bienestar y el rendimiento académico en estudiantes de diferentes países, como China, México, India y España (Mayer et al., 2000). Además, se ha encontrado que la inteligencia emocional es un predictor de la resiliencia, es decir, la capacidad de superar situaciones difíciles, en estudiantes de diferentes culturas, como los Estados Unidos, China y España (Lee et al., 2013).

En particular nos interesó conocer si nuestra experiencia formativa sería exitosa en culturas europeas, como la española. Realizando una revisión de ambas sociedades es posible evidenciar similitudes entre la sociedad española y las sociedades sudamericanas que soportarían la aplicabilidad de nuestro programa de desarrollo de la inteligencia emocional. Una de las similitudes más notables es la importancia de las relaciones interpersonales en ambas sociedades. La familia y las relaciones amistosas son valoradas altamente en España y en América Latina, y son consideradas esenciales para el bienestar y la felicidad (Gilar-Corbi et al., 2019). La importancia de las relaciones interpersonales se refleja en la tendencia a expresar las emociones de forma abierta y a buscar apoyo emocional de los demás. Por lo tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional, especialmente en cuanto a la capacidad de comprender y regular las

emociones de uno mismo y de los demás, podría ser especialmente relevante para mejorar las relaciones interpersonales en ambas sociedades.

En varios países de América Latina y en España se han implementado programas de educación emocional para el profesorado (UNESCO, 2020). Estos programas han sido desarrollados para ayudar a los docentes a mejorar su bienestar personal y su capacidad para manejar el estrés y las demandas emocionales en el aula. La regulación emocional es un aspecto clave de estos programas, ya que ayuda a los docentes a identificar, expresar y regular sus emociones de manera efectiva, lo que puede mejorar su calidad de vida y su capacidad para enseñar. En América Latina, países como México, Colombia y Argentina han implementado programas de educación emocional para docentes (Arias et al., 2020), mientras que, en España, varias comunidades autónomas han desarrollado programas similares. Estas iniciativas reflejan la creciente conciencia de la importancia de la salud emocional en el ámbito educativo y la necesidad de apoyar a los docentes en su bienestar emocional Cabello et al. (2010).

El programa de intervención en educación emocional podría ser implementado en Ecuador y España debido a que los resultados obtenidos en el estudio indican que es efectivo en la mejora de la inteligencia emocional y otras competencias relacionadas con el bienestar personal y laboral del profesorado. Esto significa que la implementación del programa podría tener un impacto positivo en la calidad de la educación, ya que el bienestar emocional de los docentes es un factor clave en su desempeño y en la relación con los estudiantes.

Además, la importancia de la educación emocional se ha reconocido cada vez más en los sistemas educativos de ambos países. En España, la educación emocional ha sido incorporada en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y en el actual currículo, y en Ecuador se ha implementado un plan nacional de convivencia y seguridad ciudadana que busca fomentar la formación en valores y la educación emocional en las escuelas. Por lo tanto, hay una base sólida para la implementación del programa en ambos países y podría ser adaptado a las necesidades y particularidades de cada contexto educativo (Carbonero-Martín et al., 2022). Además, en ambas sociedades, el sistema educativo es muy importante, y se espera que los docentes sean formados y preparados para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Torrijos et al., 2018). La formación y capacitación en inteligencia emocional podría ser especialmente relevante para mejorar el

rendimiento académico de los estudiantes al fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y una mejor relación entre docentes y estudiantes (Cejudo, 2016).

Finalmente es justo decir que la literatura disponible también hace referencia al hecho de que se han encontrado diferencias culturales en la forma en que se expresan las emociones y en la importancia atribuida a las diferentes emociones. Por ejemplo, se ha encontrado que en culturas colectivistas, como China y Japón, las emociones se expresan de forma más controlada y se atribuye mayor importancia a las emociones positivas, mientras que en culturas individualistas, como los Estados Unidos, se expresan de forma más abierta y se atribuye mayor importancia a las emociones negativas (Matsumoto et al., 2008). Por lo tanto, es importante tener en cuenta estas diferencias culturales al diseñar y aplicar intervenciones para desarrollar la inteligencia emocional en diferentes sociedades.

Conclusiones

H1. El profesorado ha realizado actividades relacionadas con la educación emocional previamente a la participación en nuestro estudio. Sin embargo, por el número de horas y por los resultados que se han obtenido en el análisis de los datos del pretest intuimos que dichas actividades no han estado debidamente fundamentadas en un modelo de inteligencia emocional que permita que el profesorado comprenda cómo puede desarrollar en sí mismo la inteligencia emocional y cómo puede implementarla con su alumnado en el aula de clases. Resulta fundamental que el profesorado participe en actividades planificadas, estructuradas y fundamentadas teóricamente en un modelo de inteligencia emocional que le permita identificar de manera contundente cómo implementar la educación emocional en el aula de clases siguiendo un proceso sistemático y adecuado. Es importante sobre todo centrarse en las dimensiones de la inteligencia emocional que se deben fortalecer de manera independiente para desarrollar la inteligencia emocional de forma integral. El profesorado debe tener claro que la educación emocional no consiste únicamente en asistir y participar de actividades que direccionen su gestión emocional, sino que le permita identificar estrategias que le ayuden a percibir, comprender y regular sus emociones, así como también percibir, comprender y regular las emociones en las personas con las que interactúa. El profesorado debe asegurar que la formación que recibe en educación emocional le ayude a desarrollar su inteligencia emocional, para lograr implementar la

educación emocional en el aula, siendo consciente de que se trata de una formación que requiere un proceso sistemático, continuo, dinámico y sobre todo bien fundamentado.

H2. Los factores de la inteligencia emocional en el análisis realizado con los datos del pretest, nos permiten identificar que el profesorado, muestra mejores niveles en regulación y menores en percepción emocional. Se debe resaltar que los factores de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional) deben desarrollarse de manera integrada. Como se ha mencionado anteriormente resulta fundamental que se desarrollen niveles máximos de regulación y comprensión emocional y niveles moderados o equilibrados de percepción emocional. Que el profesorado no haya recibido educación emocional y manifieste no saber cómo desarrollarla en él mismo, y que en nuestro estudio resulte con mejores niveles de regulación emocional, nos permite identificar que el programa de educación emocional que se implementará deberá abarcar estrategias que le permitan al profesorado fortalecer la percepción emocional, considerado el factor con mayor importancia para lograr comprender las emociones y permitir al profesorado identificar las estrategias de regulación emocional que realmente le ayudarán en su bienestar personal y profesional y por ende en el de su alumnado. Es importante destacar que los tres factores de la inteligencia emocional deben desarrollarse de manera integrada para lograr el bienestar general del individuo. Se ha decidido que el diseño del programa para mejorar la inteligencia emocional del profesorado debe contemplar el desarrollo jerárquico de los factores de percepción, comprensión y regulación emocional, al mismo tiempo que se aplican estrategias que permitan su desarrollo simultáneo.

H3. Los factores de la inteligencia emocional correlacionan positivamente entre sí, lo que nos permite hacer énfasis en que los programas de intervención deben contemplar en su diseño estrategias y actividades que permitan fortalecer cada uno de los factores que integran la inteligencia emocional. La inteligencia emocional abordada desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), requiere que se desarrollen de manera jerarquizada e integral los tres factores que estructuran dicho modelo. Resulta oportuno que en los programas de intervención se garantice la aplicación de estrategias y actividades bien planificadas, con objetivos claros y concretos y que los contenidos que se desarrollen sean contemplados en función de las necesidades, intereses y sobre todo de las características personales del profesorado participante para conseguir que estos factores se desarrollen de manera integral. Por ello resulta fundamental

que se realice un análisis previo de los niveles de inteligencia emocional del profesorado participante en función del perfil sociodemográfico y laboral para que en el diseño del programa se adapten a las características de los participantes y que con su implementación se logren los objetivos planteados.

H4-5. El nivel de desarrollo de los factores que integran el modelo de la inteligencia emocional mostró diferencias significativas en relación al perfil sociodemográfico y laboral del profesorado. Desde esta perspectiva proponemos que para el diseño de intervenciones educativas que tengan como objetivo el desarrollo de la inteligencia emocional se consideren como prioridad las particularidades personales del profesorado (perfil sociodemográfico y laboral) tal y como lo han sugerido otros autores (Llorent et al., 2020; Suárez & Martín, 2019; Valente & Lourenço, 2020).

Proponemos que la implementación de las intervenciones se desarrolle de manera segmentada en función del perfil sociodemográfico (edad, género, nivel académico) y laboral del profesorado (nivel en el que imparte clases, zona geográfica en donde se encuentra la institución educativa en donde labora, la dependencia laboral y los años de experiencia docente), así como también la integración de ambos perfiles para la organización de las segmentaciones. Es importante que el profesorado que participa en el programa no conozca detalles de cómo se han organizado las segmentaciones para evitar que existan dificultades en la interacción, tales como, que deseen trabajar con el mismo grupo de participantes, que se conecten a las sesiones y/o asistan en función de intereses personales, entre otras.

Implementar los programas a través de la organización de segmentaciones permitirá atender al profesorado que tiene similitudes en las variables sociodemográficas, laborales y en los factores que integran la inteligencia emocional. Las estrategias y actividades que se propongan dependen de las características y necesidades propias de cada segmentación. Proponer la implementación de programas de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado, estructurando estratégicamente la aplicación a través de las diferentes segmentaciones que se proponen, permiten al profesorado fortalecer la inteligencia emocional mediante el aprendizaje interactivo, experiencial y cooperativo (Carbonero-Martín et al., 2022).

Ante el análisis de los datos del pretest consideramos importante que se realice la evaluación permanente de las sesiones del programa para identificar si la organización con las segmentaciones seleccionadas son las correctas. También consideramos que resulta importante que, si la implementación de los programas cuenta con un amplio número de participantes, se logren desarrollar las diferentes sesiones reorganizando los equipos y tomando en cuenta otro tipo de segmentación de acuerdo a las necesidades que se estimen convenientes. Estas formas de organizar las intervenciones que se logren desarrollar con el profesorado de los diferentes niveles de formación permitirán fortalecer de manera personalizada los diferentes factores que integran la inteligencia emocional.

Estos hallazgos han sido importantes porque nos han permitido identificar la necesidad de considerar el perfil sociodemográfico y laboral para lograr una implementación organizada de los participantes y sobre todo contemplar un análisis previo de los datos del pretest y tomarlos como guía orientativa para nuestra intervención. También nos ha permitido sugerir estrategias para lograr una implementación adecuada mediante la organización de los equipos del profesorado participante a través de las diferentes formas de segmentación. Nos permite hacer énfasis en la necesidad de realizar la evaluación inicial para detectar las necesidades de los participantes y adaptar las estrategias y actividades de cada sesión. De igual forma nuestro trabajo destaca la importancia de la evaluación permanente para ir atendiendo de manera precisa y concreta las necesidades que surjan en el profesorado durante el desarrollo del programa. Y, por último, contemplar la necesidad de realizar la evaluación y el análisis final para determinar la eficacia, la efectividad y el nivel de impacto del programa en el profesorado participante.

H6. Destacamos que la motivación que mostró el profesorado del grupo experimental para participar en el programa de educación emocional ha sido muy alta en la mayoría de los participantes, las necesidades que mostró el profesorado en el ámbito emocional al inicio del programa se debieron a lo acontecido por la pandemia Covid-19. La necesidad que mostró el profesorado por participar en el programa para lograr gestionar sus emociones de manera adecuada ante las diferentes situaciones a las que debe hacer frente, que no únicamente corresponden a situaciones que se generan por situaciones personales, sino también a las situaciones que se generan durante la interacción con sus estudiantes y con las personas con las que tienden a socializar en los diferentes contextos. Este estudio destaca la importancia de ofrecer programas de

educación emocional para el profesorado y su impacto en su bienestar emocional y en su labor educativa.

H7. Podemos destacar que la implementación de programas de educación emocional a través de la segmentación de grupos resultó efectiva, debido a que logró desarrollar la inteligencia emocional y cada uno de los factores que la integran (Extremera et al., 2020; Gutiérrez-de-Rozas & Molina, 2021; Oliveira et al., 2021; Pérez-Escoda et al., 2013; Sarrionandia & Garaigordobil, 2017; Schoeps et al., 2020). En nuestro estudio se ha evidenciado que antes del diseño y de la implementación del programa de educación emocional se debe realizar un análisis de las características personales del profesorado para identificar sus necesidades y los aspectos en los que se debe centrar un programa, así como el establecimiento de los objetivos que se pretendan alcanzar, los contenidos que deben desarrollarse, la selección de estrategias, actividades y los recursos a implementar. El análisis previo de los datos del pretest nos permitió considerar la estrategia de segmentación de grupos para implementar el programa y que con el análisis comparativo de los datos del posttest podamos destacar la eficacia de la implementación del programa ya que se muestran mejoras en todos los factores que integran el modelo de habilidades que fundamentó el programa de educación emocional. Por ello, se recomienda realizar un análisis previo riguroso para el diseño y aplicación de programas de educación emocional que permita atender de manera efectiva las necesidades emocionales del profesorado.

H8-H9. Entre los factores a los que les atribuimos el logro de los resultados que presentamos están: el modelo teórico de habilidades de Mayer y Salovey en el cual fundamentamos el programa. Dicho modelo es el mejor contrastado y mayormente utilizado en los programas de educación emocional en el ámbito educativo (Aguayo-Muela & Aguilar-Luzón, 2017; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b; Fernández-Berrocal et al., 2004; Martínez-Saura et al., 2022; Schoeps et al., 2020). Otro de los factores fundamentales fueron el diseño, la implementación y la evaluación del programa (antes, durante y después de la implementación) (Cabello et al., 2010; Cazalla-Luna & Molero, 2018; Pérez-Escoda et al., 2013; Repetto et al., 2007; Sarrionandia & Garaigordobil, 2017; Sauli et al., 2022). Otro indicador importante contemplado en el diseño del programa fueron las estrategias dinámicas, interactivas, participativas y experienciales, consideradas por algunos autores como las más apropiadas para este tipo de intervenciones (Bisquerra, 2016; Imbernon, 2007; Torrijos et al., 2018). El análisis de los datos del pretest nos

permitió considerar la estrategia de segmentación de grupos para lograr la implementación del programa. El factor que consideramos importante es que el personal responsable de la formación sea un especialista del tema, para garantizar la permanencia y el aprendizaje significativo de los participantes (Durlak et al., 2011; Extremera et al., 2019; Hodzic et al., 2018; Schonert-Reichl, 2017).

El haber aplicado instrumentos para la recogida de datos cualitativos dieron lugar a una triangulación de resultados que nos permiten afirmar que el programa de intervención fundamentado en el modelo de Mayer y Salovey, fortaleció en el profesorado sus capacidades para afrontar las demandas habituales de su profesión, disminuir los niveles de estrés y contar con los conocimientos fundamentales para implementar la educación emocional en el aula. Destacamos la importancia de continuar implementando programas de intervención para los diferentes agentes del sistema educativo, especialmente los dirigidos al profesorado. La educación emocional se trata de una educación permanente, en donde se busca fortalecer al profesorado con estrategias, actividades y recursos que le ayuden a gestionar su pensar, su sentir y actuar de manera adecuada en las diferentes situaciones que experimenta.

Podríamos destacar como parte novedosa de nuestro estudio la implementación del programa de formación en educación emocional llevada a cabo de manera virtual, esta estrategia de implementación nos permitió contar con un número importante de participantes. Las herramientas virtuales utilizadas facilitaron la organización de los grupos segmentados, y la distribución correcta para la ejecución de cada una de las sesiones. Destacamos que el profesorado mostró interés y se evidenció la participación activa y dinámica de todos los grupos organizados. De los programas que hemos revisado con el número similar de horas de duración total del programa, ninguno se ha desarrollado de manera virtual. Lo que sí se han desarrollado son actividades específicas de ciertas sesiones. Así como también se han desarrollado conferencias, seminarios, simposios y actividades con un número menor de 10 horas. Creemos necesario la implementación de herramientas virtuales que permitan la comodidad del profesorado para que pueda participar de estas actividades sin interrumpir sus actividades personales.

Nos queda claro que la inteligencia emocional se entrena, y que es oportuno desarrollar programas de educación emocional que cumplan con los indicadores esenciales para el diseño,

implementación y evaluación (inicio, seguimiento, final). El haber aplicado la estrategia de segmentación nos permite destacar que los programas de intervención deben ser adaptados en consideración al perfil sociodemográfico y laboral del grupo de participantes (Oliveira et al., 2021). Se debe tomar en cuenta que la metodología que se contemple para el diseño de los programas debe ser activa, participativa, flexible y centrada en la experiencia del propio profesorado.

H10. Es evidente que existen investigaciones que nos han permitido corroborar nuestros resultados, dándonos la oportunidad de destacar que los programas de educación emocional aun cuando están destinados al desarrollo de los factores o componentes del modelo que se haya seleccionado para fundamentarlo, terminan influenciando en diferentes aspectos del bienestar de los participantes, en este caso del profesorado de los diferentes niveles de formación. La implementación de la educación emocional cuando es aplicada a un grupo de profesores, y en el diseño y la estructura de la implementación se han considerado las necesidades, intereses y las características personales, permiten que los participantes muestren mayor motivación e interés en la intervención y por ende estén más predispuestos a poner en práctica todos los conocimientos que recibirán de dicha formación. Nuestro programa al ser aplicado en un momento crucial por lo acontecido por el Covid-19, predispuso a que el profesorado participe de la implementación del programa motivado y con el interés de mejorar sus estados emocionales y lograr hacer frente a todas las situaciones que como profesor debía enfrentar y gestionar en el aula de clases. Los criterios que hemos considerado para el diseño, la implementación y la evaluación de nuestro programa, conjuntamente con la motivación y el interés que mostró el profesorado, fueron indicadores que impulsaron a que la formación impartida lograra los resultados alcanzados en cada uno de los factores que integran la inteligencia emocional, así como también en el bienestar laboral, en la satisfacción con la vida, en el afecto positivo, en el optimismo, y en las competencias socioemocionales, comunicativo relacional e instruccionales.

H11. Con los resultados expuestos en nuestro estudio hemos comprobado que las variables del perfil sociodemográfico y laboral cuando se consideran en la adaptación y/o elaboración de actividades que se desarrollan con los participantes durante una formación, estas variables predisponen a los participantes a desarrollar sus competencias autopercebidas e impactan de manera positiva en los factores que integran la inteligencia emocional como tal, especialmente en

el factor de comprensión emocional. Con el análisis realizado del pre y postest y la comparación de dichos resultados entre los grupos experimental y control creemos importante continuar fortaleciendo esta temática de investigación para robustecer las futuras investigaciones que se centren en el diseño, la implementación y evaluación de programas de educación emocional que busquen la formación del profesorado para garantizar su bienestar general y lograr la implementación de la educación emocional en el aula y que dicho profesorado logre educar a niños y niñas inteligentes emocionalmente.

H12. Nuestro estudio demuestra que el profesorado que participó en el programa de educación emocional se mostró satisfecho con las sesiones propuestas y prefiere abordar las temáticas a través de la evaluación de casos reales y la práctica de estrategias de regulación emocional. Además, las observaciones y sugerencias proporcionadas por el profesorado nos permitieron mejorar las sesiones del programa y adaptarlas a sus necesidades e intereses específicos. La participación del profesorado en sesiones de educación emocional resulta esencial para mejorar su capacidad para gestionar sus emociones y contribuir al bienestar emocional de sus estudiantes. Los datos compartidos por el profesorado nos permiten destacar que los programas de educación emocional deben ser evaluados antes, durante y después de la implementación. Resulta imprescindible que el profesorado pueda manifestar su nivel de satisfacción del programa y sobre todo que pueda compartir observaciones y sugerencias para que los responsables de la implementación logren realizar adaptaciones en relación a lo que los participantes manifiesten. En la evaluación de los programas de educación emocional no solo se deben contemplar los datos del pre y postest y/o compararlos con un grupo control. No solo se trata de fundamentar un programa en un modelo de inteligencia emocional y comprobar la efectividad del mismo. Los programas de educación emocional deben considerar la evaluación individualizada de sus participantes para poder atenderlas y lograr de manera significativa el bienestar personal, laboral, académico y social que se promueve con la implementación de los mismos.

H13. La efectividad del programa de educación emocional para el profesorado de enseñanza no universitaria se evidencia en los resultados obtenidos, los cuales muestran que el programa logró desarrollar y fortalecer los tres factores de la inteligencia emocional, así como otras competencias relacionadas con el bienestar personal, laboral, académico y social. La estructura del programa, que constó de cinco momentos de aplicación, resultó determinante en el

éxito del mismo. Estos resultados sugieren que la implementación de programas de educación emocional en el ámbito docente puede tener un impacto significativo en la formación integral de los profesores y en su capacidad para enfrentar situaciones emocionales tanto en el aula como en su vida personal y social.

H14. Destacamos que nuestro programa de educación emocional que fue dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria, contempló importantes criterios para el diseño, la implementación y la evaluación del mismo. Estos criterios permitieron que los resultados que se lograron mostraran un impacto significativo en el profesorado que participó como grupo experimental. Un programa de educación emocional debe estar direccionado al desarrollo de la inteligencia emocional del propio profesorado, más no únicamente de cómo la puede implementar en el aula de clases. El profesorado para que logre ser capaz de implementar la educación emocional con sus alumnos debe desarrollar previamente en sí mismo la percepción, la comprensión y regulación emocional. Hemos podido destacar que el programa que hemos implementado a más de desarrollar los tres factores que integran el modelo de habilidades (percepción, comprensión y regulación emocional) también ha impactado en las competencias autopercebidas del profesorado tales como: bienestar laboral, satisfacción con la vida, orientación vital, afecto positivo y en las competencias instruccionales, comunicativos-relacional y socioemocionales.

El profesorado que participó en nuestro programa de educación emocional podrá implementar la educación emocional en el aula, contará con habilidades, actitudes y conductas que estimularán pensamientos optimistas, la exploración de las emociones, la resolución de conflictos y un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje de manera personal y profesional. Este profesorado mostrará mayor interés por continuar con su autoformación para fortalecer su inteligencia emocional, así como también ejercitará estrategias de afrontamiento para gestionar y regular sus emociones y las de sus estudiantes. El lograr que el profesorado considere su educación emocional como algo indispensable para su desarrollo y bienestar general le permitirá asumir retos, tomar mejores decisiones, una sana convivencia consigo mismo, con su entorno y con las personas con las que tiende a socializar. La inteligencia emocional del profesorado le permitirá mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje lo que repercutirá de manera directa en el desarrollo integral

Dada la universalidad de los constructos relacionados con la inteligencia emocional, consideramos que nuestro programa formativo sería aplicable a sociedades con comportamientos similares a la ecuatoriana en relación con la apertura durante la manifestación de los sentimientos. Una de estas sociedades podría ser la española. Nuestro programa no sería aplicable sin embargo a sociedades colectivistas como China y Japón donde existe un mayor autocontrol a la hora de expresar las emociones. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Limitaciones Presentadas en la Investigación

La limitación principal de este estudio es el uso de medidas de autoinforme para evaluar las competencias de los participantes, lo que puede generar respuestas influidas por la deseabilidad social. Los resultados se basan únicamente en la percepción del profesorado y no se cuenta con observaciones que permitan comprobar el impacto real del programa en el desempeño diario de los docentes. Esto limita la validez de los resultados obtenidos y sugiere que futuras investigaciones deberían incorporar observaciones objetivas para complementar la información obtenida a través de las medidas de autoinforme (Schoeps et al., 2020).

Otra limitación de este estudio se encuentra en la medición de variables emocionales, que puede resultar compleja y subjetiva, lo que dificulta la comparación de los resultados obtenidos con los de otros programas, así como su generalización. Además, la variabilidad en cuanto a la duración y frecuencia de las intervenciones en estudios previos complica la comparación de resultados y la identificación de buenas prácticas (Vesely et al., 2013).

Otra limitación de este estudio es que no se puede comparar los resultados con investigaciones previas debido a la falta de disponibilidad de investigaciones con muestras lo suficientemente grandes y representativas en el tema de educación emocional para el profesorado. Esta falta de comparación implica una dificultad para establecer la generalidad y validez de los resultados obtenidos en este estudio (Torrijos et al., 2018).

Otra limitación vinculada a la antes mencionada es la falta de estudios experimentales previos que permitan realizar un análisis comparativo y más profundo de los resultados obtenidos. La ausencia de este tipo de estudios limita la capacidad de generalizar los hallazgos presentados y dificulta la posibilidad de establecer la eficacia del programa de educación emocional propuesto.

Además, esto subraya la necesidad de llevar a cabo más investigaciones experimentales que permitan evaluar la efectividad de los programas existentes y mejorar la estructuración de programas sólidos y confiables que puedan ser aplicados a la población de profesores (Gutiérrez-de-Rozas & Molina, 2021).

Durante el desarrollo de esta tesis, una limitación importante fue la necesidad de realizar la intervención de manera virtual debido a la situación de la pandemia. Esto conllevó a ciertas dificultades en cuanto a la comunicación y coordinación con el profesorado participante, especialmente para aquellos que no estaban familiarizados con el uso de herramientas virtuales. Afortunadamente, la organización de un responsable por cada centro logró que los profesores pudieran conectarse y participar en las sesiones de forma efectiva. A pesar de las limitaciones, la elección de esta modalidad permitió que el programa llegara a un público más amplio y diverso geográficamente.

Futuras Líneas de Investigación

Considerando las limitaciones mencionadas en los párrafos anteriores, se hace necesario profundizar en futuras líneas de investigación que permitan mejorar la eficacia y aplicabilidad de los programas de educación emocional dirigidos al profesorado. En este sentido, se sugiere la realización de estudios que contemplen el uso de medidas objetivas para la evaluación de competencias emocionales, como la observación directa o la utilización de registros conductuales. De esta manera, se podrá obtener una medida más precisa y fiable del impacto que tienen estos programas en el desempeño cotidiano del profesorado durante sus jornadas laborales.

Otra posible línea de investigación se enfoca en la adaptación de los programas de educación emocional a las nuevas modalidades de enseñanza virtual que se han adoptado en respuesta a la pandemia de COVID-19. Es necesario investigar cómo se pueden adaptar estos programas para que sean efectivos y accesibles en un entorno virtual, así como explorar las diferencias en la eficacia de los programas virtuales y presenciales.

Además, se sugiere la realización de estudios que evalúen la duración y frecuencia óptimas de la intervención para lograr un impacto significativo y duradero en el profesorado. De igual manera, es importante considerar la comparación de los resultados obtenidos entre programas de

educación emocional con distintas duraciones y frecuencias de intervención para determinar cuál es el más efectivo y eficiente.

Otra línea de investigación prometedora se enfoca en la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. Aunque se ha demostrado que las personas con una mayor inteligencia emocional suelen tener una mejor salud mental y bienestar emocional, todavía se necesita investigar más a fondo cómo exactamente la inteligencia emocional puede influir en el bienestar. Los estudios podrían analizar si la inteligencia emocional puede prevenir o mitigar trastornos emocionales como la depresión y la ansiedad, y también explorar cómo la inteligencia emocional puede ser utilizada en intervenciones clínicas y terapéuticas. En general, se requiere un mayor esfuerzo de investigación para ampliar la comprensión de la inteligencia emocional y sus efectos en la salud y el bienestar de las personas.

Otra línea de investigación podría estar enfocada en analizar la efectividad de los programas de educación emocional en el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado y en los estudiantes. Esto permitiría identificar qué aspectos de estos programas son más eficaces y cuáles necesitan ser mejorados para lograr mejores resultados.

Otra línea de investigación que podría ser abordada es la que se centra en la adaptación de los programas de educación emocional a las necesidades específicas del profesorado. En este sentido, se podrían analizar las características de los profesores de los diferentes niveles educativos y sus contextos para desarrollar programas de educación emocional personalizados que se adapten a sus necesidades específicas.

Otro aspecto interesante a explorar es el papel de los educadores en la implementación de estos programas, así como la influencia de las variables contextuales, como la cultura o la comunidad, en su efectividad. Asimismo, se podría investigar la eficacia de diferentes modelos teóricos de inteligencia emocional en la educación emocional, así como la necesidad de adaptar los programas a los diferentes niveles educativos.

En definitiva, existen múltiples líneas de investigación que pueden ser exploradas en el campo de la educación emocional en el ámbito educativo. Cada una de estas líneas de investigación

puede ayudar a identificar nuevas formas de mejorar la calidad de la educación y el desarrollo personal y emocional de los estudiantes y del profesorado.

Producción Científica como Resultado de la Tesis Doctoral

Artículos en Revistas Científicas

Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022b). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), Article 16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>

Carbonero-Martín, M. Á., Arteaga-Cedeño, W. L., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022). Group Segmentation as a Strategy for Implementing the Intervention Programme in Emotional Education for Infant and Primary Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), Article 23. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>

Capítulo de Libro

Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022a). La Inteligencia Emocional y la satisfacción con la vida en Profesores de Bachillerato. In M. Simón, Á. Martos, J. Gázquez, M. Molero, & A. Barragán (Eds.), *Investigación de variables psicológicas y educativas en el ámbito escolar* (pp. 95–106). Dykinson. <https://www.dykinson.com/>

Referencias

Referencias Bibliográficas

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42457>
- Abarca, M., Apaza, Y., Carrillo, G., & Espinoza, T. (2021). Inteligencia emocional y satisfacción laboral en enfermeras de un Hospital Regional en Arequipa. *Revista Cubana de Enfermería*, 37(1). https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES
- Abós, M. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1), 83–90. <http://hdl.handle.net/11162/4851>
- Aguinaga, S., & Sánchez, S. (2020). Énfasis en la formación de habilidades blandas en mejora de los aprendizajes. *Revista científica de la Facultad de Humanidades*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.470>
- Agulló, M., Filella, G., García, E., & López-Cassà, È. (2010). *La educación emocional en la práctica* (R. Bisquerra, Ed.). Horsori Editorial, SL.
- Agulló, M., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765–783. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22861/19/0>
- Ahola, K., Toppinen-Tanner, S., & Seppänen, J. (2017). Interventions to alleviate burnout symptoms and to support return to work among employees with burnout: Systematic review and meta-analysis. *Burnout Research*, 4, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001>
- Ahumada, F. (2011). *La relación entre inteligencia emocional y salud mental*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.academica.org/000-052/275>
- Alarcón, G. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549–562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Albrecht, K. (2006). *Inteligencia social*. Vergara.

- Aliste-Díaz, C., & Alfaro, V. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Revista Vasconcelos de Educación*, 3(4), 81–95. https://www.academia.edu/download/32306011/EDUCACION_AFECTIVA.pdf
- Almost, J., Wolff, A. C., Stewart-Pyne, A., McCormick, L. G., Strachan, D., & D'Souza, C. (2016). Managing and mitigating conflict in healthcare teams: An integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 72(7), 1490–1505. <https://doi.org/10.1111/jan.12903>
- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587–599. <http://hdl.handle.net/2445/49666>
- Álvarez-Ramírez, M., Pena, M., & Losada, L. (2017). Misión Posible: Mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19–32. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814045996>
- Ambrona, T. B., Alvarenque, C. M., Vilorio, C. A., & Procópio, L. F. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: Aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>
- Anaya, D., & López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>
- Anderson, K. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97–113. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.1.97.27489>
- Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107–123. <http://hdl.handle.net/11162/121465>

- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., & Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Síntesis.
- Anguera, M. T., Chacón, S., & Villaseñor, Á. B. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios: Un abordaje metodológico*. Síntesis.
- Angulo-Ricón, R., & Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Lebret, 10*, 61–72. <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>
- Araque-Hontangas, N. (2017). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia, 2*(3), Article 3. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/35>
- Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Internacional de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Arroba, G., Ballesteros, T., Hernández, M., & Orquera, L. (2022). La educación emocional como parte del currículo educativo ecuatoriano. *Revista Científica Mundo de la Investigación y El Conocimiento, 6*(1), Article suppl 1. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(suppl1\).junio.2022.298-307](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(suppl1).junio.2022.298-307)
- Arteaga-Cedeño, W. L. (2017). *Estudio comparativo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España y Ecuador a través de un cuestionario a los formadores universitarios* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Valladolid.
- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022a). La Inteligencia Emocional y la satisfacción con la vida en Profesores de Bachillerato. In M. Simón, Á. Martos, J. Gázquez, M. Molero, & A. Barragán (Eds.), *Investigación de variables psicológicas y educativas en el ámbito escolar* (pp. 95–106). Dykinson. <https://www.dykinson.com/>
- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022b). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(16), Article 16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>

- Arteaga-Cedeño, W. L., Castro-Mecías, L. A., & Cedeño-Alcívar, C. L. (2019). Elaboración y aplicación de la guía de estrategias didácticas “Leer me divierte.” *Revista San Gregorio*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i29.634>
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314–319. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597>
- Augusto, J., Berrios-Martos, M., López-Zafra, E., & Aguilar, M. (2006). Relación entre burnout e inteligencia emocional y su impacto en salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 12(2–3), 479–493. <https://www.researchgate.net/publication/286005322>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23–29. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. Parker, *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363–388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Barona, E. G. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), Article 1. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27931>
- Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2001). Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation. In T. Mayne & G. Bonano, *Emotions, Current Issues and future directions*. The Guilford Press.

- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J., & 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://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Barrientos-Fernández, A., Sánchez-Cabrero, R., & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119–141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Barrios-Tao, H., & Peña, L. J. (2019). Linhas teóricas fundamentais para uma educação emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487–509. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Beldoch, M., & Davitz, J. (1964). *The communication of emotional meaning*. McGraw-Hill.
- Benito, S. (2017). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa “Vera” de educación emocional en la etapa de educación primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/155604>
- Berastegui, J., López, J. C., & Iriarte, L. (2016). *Diseño y aplicación de un Programa de Intervención Socioemocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los equipos infantiles y cadetes del club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.* Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572487>
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., & De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103(1), 75–79.
- Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9208>
- Bisquerra, R. (2009a). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2009b). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional*. Faros.
- Bisquerra, R. (2014). Situación de la educación emocional en España: Aportaciones y niveles de análisis. *Inteligencia Emocional y Bienestar: Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones*, 23–41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>

- Bisquerra, R. (2016a). *10 Ideas Clave. Educación Emocional*. Graó.
- Bisquerra, R. (2016b). *Universo de emociones: La elaboración de un material didáctico* (Vol. 20). Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: Instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/178704>
- Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Científica de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, 10, 61–82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Blanco-Donoso, L. M., Demerouti, E., Hernández, E. G., Moreno-Jiménez, B., & Cobo, I. C. (2015). Positive benefits of caring on nurses' motivation and well-being: A diary study about the role of emotional regulation abilities at work. *International Journal of Nursing Studies*, 52(4), 804–816. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.01.002>
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2), 60–86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024003>
- Bowman, D. B., Markham, P. M., & Roberts, R. D. (2002). Expanding the frontier of human cognitive abilities: So much more than (plain). *Learning and Individual Differences*, 13(2), 127–158. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00076-6](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00076-6)
- Boyatzis, R. E., & Goleman, D. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Hay McBer Research Press.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of Emotional Intelligence*, 99(6), 343–362. https://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, *36*(6), 1387–1402.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & 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. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(4), 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, *18*, 34–41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709505>
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M., & 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>
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2005). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. Fireside Rockefeller Center.
- Bravo, L. E., Amayuela, G., & Colunga, S. (2017). Tendencias históricas del proceso de educación emocional en los estudiantes del bachillerato en Ecuador. *Mendive. Revista de Educación*, *15*(3), 305–315. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1121>

- Bueno, C., Teruel, M. P., & Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35434>
- Buitrago, R., Hernández, M., & Hernández, P. (2017). Liderazgo resonante y su efecto dinamizador en la negociación ante conflictos organizacionales. *Desarrollo Gerencial*, 9(1), 97–111. <https://doi.org/10.17081/dege.9.1.2727>
- Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros, A., & Filella, G. (2019). *Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar*. 30(2), 53–66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41–49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Cabero, J., & Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista Eduweb*, 7(2), 11–22.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 157–179. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-47032014000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Calero, A. (2013). Versión argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), 104–119.
- Calle, M., Cleves, N., & Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA*, 9(15), Article 15. <https://doi.org/10.22490/24629448.492>
- Campanario, J. M. (2002). El sistema de revisión por expertos (peer review): Muchos problemas y pocas soluciones. *Revista Española de Documentación Científica*, 25(3), 267–285.
- Campayo-Julve, R., & Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania*, 58, 55–78. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689

- Campbell, Z. M. (2014). La inteligencia emocional como factor clave en el perfil de competencias docentes: El caso de formadores de docentes universitarios. *Acción y Reflexión Educativa*, 36, 77–107. <http://revistas.up.ac.pa>
- Cañero, M., Mónaco, E., & Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19–29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Carbonero-Martín, M. Á., Arteaga-Cedeño, W. L., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022). Group Segmentation as a Strategy for Implementing the Intervention Programme in Emotional Education for Infant and Primary Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), Article 23. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>
- Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Valdivieso-Burón, J. A. (2016). Variables instruccionales del docente de educación primaria. *Revista de psicología y educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/220635>
- Cardona, L. M. (2021). Percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia. *Educación y Ciencia*, 25, e12515–e12515. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecy.2021.25.e12515>
- Cardozo, A. (2017). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Investigación Psicológica*, 18, 43–57. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2223-30322017000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Cartwright, S., & Pappas, C. (2008). Emotional intelligence, its measurement and implications for the workplace. *International Journal of Management Reviews*, 10(2), 149–171. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00220.x>
- Castañeda, J., & Santa-Cruz-Espinoza, H. (2021). Factores de riesgo asociados al embarazo en adolescentes. *Enfermería Global*, 20(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/eglobal.438711>
- Castañeda, Y., Betancur, J., Salazar, N. L., & Mora, A. (2017). Bienestar laboral y salud mental en las organizaciones. *Revista Electrónica PSYCONEX*, 9(14), 1–13. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328547>

- Castellano, A. (2018). La gestión administrativa y su relación con el desempeño de los docentes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico CESCA Ate, 2018. *Universidad César Vallejo*.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores Españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), Article 43. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Castro, M., & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 132–163. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), Article 1. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9926>
- Cejudo, J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa “Dulcinea” de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47184>
- Cejudo, J. (2017). Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education / Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 503–530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Cejudo, J., Lopez-Delgado, L., Rubio, M., & Latorre, J. (2015). Training Teachers in Emotional Education: A Vision of Future Schoolteachers. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45–62.

- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51–57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Cejudo, J., Losada, L., & Feltrero, R. (2020). Promoting Social and Emotional Learning and Subjective Well-Being: Impact of the “Aislados” Intervention Program in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020609>
- Chamarro, A., & Oberst, Ú. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 209–217.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042–1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M. (2013). *Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping*. 37(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations: Make training in emotional intelligence effective*. American Society for Training and Development.
- Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. L. (2009). Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169–181. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/24589>
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105–1119. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)

- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197–209.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561.
- Clarke, N., & Howell, R. (2010). *Emotional Intelligence and Projects*. Project Management Institute.
- Clouder, C. (2008). *Educación Emocional y Social: Análisis internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Fundación Marcelino Botín. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/113164>
- Cobo, J. M., & López, L. (2011). Estudio sobre la promoción de la salud y la cultura del bienestar en las empresas del Ibex 35. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 24(260), 92–100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3785244>
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., & Gómez, I. (2019). *Resultados diferenciales de la aplicación de dos programas en competencias emocionales en contexto escolar*. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1927>
- Coelho, V., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The impact of school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347–365. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>
- Colás, M., & Rebollo, M. (1993). *Evaluación de programas: Una guía práctica*. Kronos.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs*. Preschool and elementary school edition.
- Cooper, R. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Norma.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). Developing Emotionally Competent Teachers: Emotional Intelligence and Pre-Service Teacher Education. In *Peter Lang Oxford*. Peter Lang Ltd, International Academic Publishers.

- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6, Article 6. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Cortez-Silva, D. M., Campana, N., Huayama, N., & Aranda, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e812. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812>
- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Redcozub, G. G., Nievas, M. E., & Ruiz, H. E. (2016). Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(3), 51–76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042003>
- Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Covarrubias, G. W. N., Galván, F. S., Santos, H. B., & Rodríguez, R. G. (2022). Modelos de negocio y su influencia en el sector de servicios. Revisión de literatura. *Educatateconciencia*, 30(35), Article 35. <https://orcid.org/0000-0003-1526-4087>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession* (Vol. 12). National Staff Development Council.
- De-Haro, J. M., Castejon, J. L., & Gilar, R. (2020). Personality and salary at early career: The mediating effect of emotional intelligence. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(14), 1844–1862. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1423365>
- De-la-Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: Análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17–36. <https://doi.org/10.15581/004.16.22426>
- Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>

- Del-Río, M., Del Barco, B. L., Carroza, T. G., García, V. P., & Bullón, F. F. (2015). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 41–49. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i1.22>
- Del-Valle, M. V., & Zamora, E. V. (2021). El uso de las medidas de autoinforme: Ventajas y limitaciones en la investigación en Psicología. *Alternativas Psicológicas*, 47, 22–35. : <https://www.researchgate.net/publication/354127080>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- De-Miguel, M. (2000). Modelos y diseños en la evaluación de programas. In L. Sobrado, *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral* (pp. 193–215). Estel.
- Department for Education and Skills. (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools: Guidance*. DfES Secondary National Strategy for School Improvement.
- Dewaele, J.-M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL Teachers' Emotional Intelligence, Teaching Experience, Proficiency and Gender Affect Their Classroom Practice? In J. de D. Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 125–141). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8
- Díaz-Barriga, Á., & Luna-Miranda, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Ediciones Díaz de Santos.
- Diekstra, R., & Gravesteyn, C. (2008). A review of meta-analytic literature reviews in social and emotional education. In C. Clouder & B. Heys (Eds.), *Social and Emotional Aspects of Learning* (pp. 258–284). Fundación Marcelino Botín.
- Diener, E., Inglehart, R., & Tay. (2013). Theory and Validity of Life Satisfaction Scales. *Social Indicator Network News*, 112(1), 497–527. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0076-y>
- Dlouhá, J., Heras, R., Mulà, I., Salgado, F. P., & Henderson, L. (2019). Competences to Address SDGs in Higher Education—A Reflection on the Equilibrium between Systemic and Personal Approaches

- to Achieve Transformative Action. *Sustainability*, 11(13), Article 13. <https://doi.org/10.3390/su11133664>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75–94. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/9996>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21–39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Domínguez, J., & Nieto, B. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XXI*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30413>
- DRAE. (2022). *Sostenimiento* | *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/sostenimiento>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Echeburúa, E., Amor, P., & Corral, P. (2003). Autoinformes y entrevistas en el ámbito de la psicología clínica forense: Limitaciones y nuevas perspectivas. *Análisis y modificación de conducta*, 29(126), 503–522. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761627>
- Elías, M. J. (2014). *Educación con inteligencia emocional: Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Emerson, S. D., Guhn, M., & Gadermann, A. M. (2017). Measurement invariance of the Satisfaction with Life Scale: Reviewing three decades of research. *Quality of Life Research*, 26(9), 2251–2264. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1552-2>
- Eras-Guamán, N. M., Sánchez-Elizalde, L. P., Espinoza-Cevallos, C. E., & Lema-Ruiz, R. A. (2020). Los títeres en el desarrollo emocional en infantes: Referencia empírica a partir de un estudio de caso. Centro de educación inicial “Amada Agurto de Galarza-Ecuador.” *Ágora de Heterodoxias*, 6(2), Article 2. <https://revistas.uclave.org/index.php/agora/article/view/3570>

- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27–36. : <https://www.researchgate.net/publication/302438451>
- Escolar, M. del C., De-la-Torre, T., Huelmo, J., & Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: Aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- Eurostat. (2015). *Women teachers overrepresented at early stages of education in the EU*. The World Teachers' Day. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7017572/3-02102015-BP-EN.pdf/5a7b5406-4a0d-445b-8fa3-3558a8495020>
- Eurostat. (2016). *Women teachers largely over-represented in primary education in the EU*. Eurostat Press Office. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7672738/3-04102016-BP-EN.pdf/9f0d2d04-211a-487d-87c3-0a5f7d6b22ce>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (adaptación al castellano)*. TEA Ediciones.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1–17. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004b). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), Article 1. <https://doi.org/10.35362/rie3412887>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. In J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99–122). Pirámide. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/61027>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer Salovey Caruso*. TEA Ediciones.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Acción Gestión Social.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros En Psicología Social*, 1(5), 260–265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209–228. <https://www.researchgate.net/publication/230887071>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L., & Peláez-Fernández, M. Á. (2020). Programa “CRECIENDO” (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4), Article 4. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sanchez-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*, 2, 74–97. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186906>
- Fernández, M. R., Palomero, J. E., & Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76512>
- Fernández-Abascal, E. (2008). *Emociones y relaciones interpersonales*. Editorial Síntesis.
- Fernández-Berrocal, P. (2018). *Inteligencia Emocional. Aprender a manejar las emociones*. El País.
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), Article 15. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2020). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (SSN electrónico: en trámite)*, Vol. 1, Núm. 1, enero-junio (2021), pp. 31-46, 1, 31–46. <https://ri.iberro.mx/handle/iberro/6043>

- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., & Salguero, J. M. (2015). *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia*. Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 63–93. <http://hdl.handle.net/11162/35428>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 1–6. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8413>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruíz-Aranda, D., Salguero, J., & Cabello, R. (2015). *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la Inteligencia Emocional*. Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., & Salguero, J. M. (2015). *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)*. Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., & Cabello, R. (2017). Teachers' Affective Well-being and Teaching Experience: The Protective Role of Perceived Emotional Intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8, 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J., & Oriol-Granado, X. (2014). *Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria*. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110–125. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Fragoso, R. (2018). Retos y Herramientas Generales para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47–55. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>
- Fragoso, R. (2022). Inteligencia Emocional en las aulas universitarias: Prácticas docentes que promueven su desarrollo. *Zona Próxima*, 36, 49–75. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.152.4>
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., Scherl, W. G., & Rindermann, H. (2008). Testing and validating the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 673–678. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.014>
- Gabel-Shemueli, R., Rondan, V. P., Lozano, R. A. P., & Huarcaya, G. A. (2012). Estrés laboral: Relaciones con inteligencia emocional, factores demográficos y ocupacionales. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(58), 271–290. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29023348005.pdf>
- Gaeta, M. L., & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Gallardo, P., Gallardo, F. J., & Gallardo, J. A. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Gallego, G. (2018). Estudios de familia en clave de masculinidades. Estado de la discusión en Colombia | Latinoamericana de Estudios de Familia. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(2), 30–50. <https://doi.org/10.17151/rlef.2018.10.2.3>
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* [Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/117225>
- García, I., & Palomera, R. (2012). El desarrollo de la inteligencia emocional a través del teatro, para promover bienestar y respeto a la diversidad. *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012, 2012, ISBN 978-84-695-3454-0, 1–11.

- García, L., Valenzuela, M. E., & Miranda, J. F. (2012). Inteligencia emocional en niños de sexto grado de contextos urbano, urbano marginado, rural e indígena. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 4(12), 7–25.
- García, N. (2022). *Desarrollo de competencias socioemocionales de profesores de educación primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/2386>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Achard-Braga, L., & Cobo-Rendón, R. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 370–393. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: Fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 43–52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- García-Tudela, P. A., & Marín-Sánchez, P. (2021). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–21. <http://doi/10.15359/ree.25-3.6>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Paidós.
- Garrido, P., & Gaeta, M. L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 108–123. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- Gavín-Chocano, Ó., & Molero, D. (2020). Valor predictivo de la Inteligencia Emocional Percibida y Calidad de Vida sobre la Satisfacción Vital en personas con Discapacidad Intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/rie.331991>

- Gavotto, O. I., & Castellanos, L. I. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1006>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: Evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161–187. <https://doi.org/10.5944/educXXI.19880>
- Gill, G. S., & Sankulkar, S. (2017). An exploration of emotional intelligence in teaching: Comparison between practitioners from the United Kingdom & India. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 7(2), 1–6.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. *Emotional Intelligence: An International Handbook*, 233–253.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33–45. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_05
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (2010a). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.
- Goleman, D. (2010b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2016). Importancia de la Inteligencia Emocional. *Educación XXI*, 5, 77–96.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. Bantam Books.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Kairós.
- Goleman, D., & Senge, P. M. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Ediciones B.

- Gómez, V., Perilla, L. E., & Hermosa, A. M. (2019). Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales. *Universitas Psychologica*, 18(3), Article 3. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.rspu>
- González-Benito, A., & Vélaz, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema educativo*. Editorial UNED.
- González-Robles, A., Peñalver González, J., & Bresó Esteve, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fòrum de Recerca*, 16, 699–712. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77307>
- Gordillo, M., & Sánchez, S. (2015). ¿Adquieren nuestros alumnos competencias emocionales en el grado de magisterio? *Opción*, 31(2), 532–556. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045568030>
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., da Fonseca, P. N., & Coelho, J. A. P. de M. (2009). Life Satisfaction in Brazil: Testing the Psychometric Properties of the Satisfaction With Life Scale (SWLS) in Five Brazilian Samples. *Social Indicators Research*, 90(2), 267–277. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9257-0>
- Graetz, B., Littlefield, L., Trinder, M., Dobia, B., Souter, M., Champion, C., Boucher, S., Killick-Moran, C., & Cummins, R. (2008). KidsMatter: A Population Health Model to Support Student Mental Health and Well-being in Primary Schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10(4), 13–20. <https://doi.org/10.1080/14623730.2008.9721772>
- Granados, L., Sanmartín, R., Lagos, N., Urrea-Solano, M. E., & Hernández-Amorós, M. J. (2017). Diferencias en burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 329–336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.945>
- Granero, A., Hortigüela, D., Hernando, A., & Carrasco, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: Mediación del clima motivacional. *Educación XXI*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28172>
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. In K. Field, B. Cohler, & G. Wool, *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209–243). International Universities Press, Inc.
- Guerrero, E., & Castro, F. (2001). *Síndrome de “Burnout” o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Universidad de Extremadura.

- Guil, R., & Gil, P. (2012). Inteligencia emocional y educación: Desarrollo de las competencias socioemocionales. In J. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 189–215). Pirámide.
- Gutiérrez, L., Fontenla, E., Cons-Ferreiro, M., Rodríguez, J. E., & Pazos, J. M. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y de talleres de habilidades sociales. *Sportis*, 3(1), 187–205. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1813>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., & Molina, E. C. (2021). Análisis de la evaluación de programas de educación emocional y motivación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.442341>
- Hamidi, H., & Khatib, M. (2016). The Interplay among Emotional Intelligence, Classroom Management, and Language Proficiency of Iranian EFL Teachers. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 7(2), Article 2. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/2079>
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>
- Hernández, R. L., & Ramírez, M. T. G. (2009). Propiedades psicométricas de la versión española del Test de Optimismo Revisado (LOT-R) en una muestra de personas con fibromialgia. *Ansiedad y estrés*, 15(1), 111–117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3022460>
- Hernández, R., & Silva, F. (2021). La inteligencia emocional del gestor educativo en tiempos de pandemia. *Revista Científica UISRAEL*, 8(3), 11–26. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.446>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed., Vol. 11). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Higgins, E. T., Grant, H., & Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz, *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.

- Hitt, D., & Tucker, P. (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/10.3102/0034654315614911>
- Ilaja, B., & Reyes, C. (2016). Burnout y Estrategias de Inteligencia Emocional en Profesores. *Psicología desde el Caribe, 33*(1), 31–46. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8081>
- Imbernon, F. (2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Grao.
- Irwin, A., & Cederblad, A. M. H. (2019). Faculty experience of rudeness in Scottish higher education: Dealing with rudeness from students and colleagues. *Journal of Further and Higher Education, 43*(5), 658–673. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1394987>
- Ispas, M. (2012). Development and validation of a Romanian version of the expanded version of Positive and Negative Affect Schedule (PANAS-X). *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33*, 248–252. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.121>
- Jara, M., Olivera, M., & Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de investigación de estudiantes de psicología "Jang," 7*(2), Article 2. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*, 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural—Publicaciones—Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Participación Educativa, 31–45*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/innovar-desde-la-escuela-rural/ensenanza-politica-educativa/23934>
- Johnson, S., & Brubacher, L. (2016). *Handbook of Family Therapy: The Science and Practice of Working with Families and Couples*. Routledge.

- Joiner., T. E., Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., & Marquina, G. (1997). Development and factor analytic validation of the SPANAS among women in Spain: (More) Cross-cultural convergence in the structure of mood. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 600–615. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6803_8
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Joshith, V. P. (2012). Emotional Intelligence as a Tool for Innovative Teaching. *Journal on Educational Psychology*, 5(4), 54–60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1102310>
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: A gender specific moderated mediation model. *Educational Studies*, 39(1), 68–82. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.671514>
- Keser, A., Li, J., & Siegrist, J. (2019). Examining Effort–Reward Imbalance and Depressive Symptoms Among Turkish University Workers. *Workplace Health & Safety*, 67(3), 131–136. <https://doi.org/10.1177/2165079918807227>
- Khan, H. (2014). Teaching Effectiveness Using Emotional Intelligence of Cognitive, Affective and Psychomotor Behaviors. *Competition Forum*, 12(2), 88–101. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teaching-effectiveness-using-emotional/docview/1640470716/se-2>
- Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: An effectiveness study of 5 years of intervention. *Health Education Research*, 23(6), 931–940. <https://doi.org/10.1093/her/cyn040>
- Kingsnorth, S. (2022). *Digital Marketing Strategy: An Integrated Approach to Online Marketing*. Kogan Page Publishers.
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research. In *Learning Policy Institute*. Learning Policy Institute.

- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, *11*(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/17540739177359>
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, *96*(4), 827.
- Kubsch, M., Caballero, D., & Uribe, P. (2022). Once More with Feeling: Emotions in Multimodal Learning Analytics. In M. Giannakos, D. Spikol, D. Di Mitri, K. Sharma, X. Ochoa, & R. Hammad (Eds.), *The Multimodal Learning Analytics Handbook* (pp. 261–285). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08076-0_11
- Lasa, N. B., Salguero, J. M., Berrocal, P. F., & Galán, A. A. (2010). Validación de la versión reducida en castellano del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) para la población adolescente. *Actas Del XI Congreso de Metodologías de Las Ciencias Sociales y de La Salud: Málaga, 15-18 Septiembre de 2009*, 101–106.
- Latorre, A., Rincón, D. del, & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Lee, D. L., Sheridan, D. J., Rosen, A. D., & Jones, I. (2013). Psychotherapy trainees' multicultural case conceptualization content: Thematic differences across three cases. *Psychotherapy*, *50*, 206–212. <https://doi.org/10.1037/a0028242>
- Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, *18*(3), 158–164. <https://doi.org/10.1111/camh.12006>
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, *15*, 193–203.
- Ley Orgánica de Protección de Datos Personales del Ecuador. (2021). *Registro Oficial 459, 26-V-2021*. Registro Oficial.

- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297–318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Lopes, P., Coté, S., & Salovey, P. (2006). An Ability Model of Emotional Intelligence: Implications for Assessment and Training. In V. Urch, F. Sala, & G. Mount, *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work*. Lawrence Associates.
- López, G., & Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10, Article 10. <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>
- López, L. M., Soto-Rubio, A., & Rico, G. M. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de Vida y Salud*, 8(2), 131–149. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar>
- López, Y. (2000). *Inteligencia emocional*. Plaza y Valdés.
- López-Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 153–167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>
- López-Cassà, È., & Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/173449>
- López-Cassà, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 57–73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López-Gómez, I., Hervás, G., & Vázquez, C. (2015). Adaptación de la “Escala de afecto positivo y negativo”(PANAS) en una muestra general española. *Psicología Conductual*, 23(3), 529–548. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/12503/12773>
- López-Goñi, I., & Goñi-Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes: Un estudio comparativo. *Revista de educación*, 357, 467–489. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-069>

- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), Article 15. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1286>
- López-Zafra, E., Pulido, M., & Augusto, J. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Síntesis.
- Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Lorenzo Burguera, J., & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103668. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668>
- Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2019). *International Journal of Educational Management*, 33(1), 179–193. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338>
- Macías, A. J., Gutiérrez-Castañeda, C., Carmona, F. J., & Crespillo, D. (2016). Relación de la inteligencia emocional y la calidad de vida profesional con la consecución de objetivos laborales en el distrito de atención primaria Costa del Sol. *Atención Primaria*, 48(5), 301–307. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2015.06.007>
- Madolell, R., Gallardo, M. Á., & Alemany, I. (2020). Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 24(1), 284–303. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148>
- Márquez, L. (2021). Study on the factors affecting academic motivation with emphasis on emotions and formative evaluation, in secondary students at the Tiquipaya Educational Unit—Cochabamba-Bolivia. *Punto Cero*, 26(43), 70–85. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-02762021000200070&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Márquez-González, M., De Trocóniz, M. I. F., Cerrato, I. M., & Baltar, A. L. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: Análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616–622. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720417>
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I., & Pérez, G. (2004). Emotion in old age: Review of the influence of emotional factors on quality of life in the elderly. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 39, 46–53. <https://www.researchgate.net/publication/286704445>

- Martín, R. P., Pérez, E. B., & Linares, A. G. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos educativos: Revista de educación*, 20, 165–182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835215>
- Martín-Antón, L. J., Aramayo-Ruiz, K. P., Rodríguez-Sáez, J. L., & Saiz-Manzanares, M. C. (2022). La procrastinación en la formación inicial del profesorado: El rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Educación XXI*, 25(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31553>
- Martín-Antón, L. J., Martín, M. Á. C., & Sánchez, J. M. R. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 35–41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723431006>
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Ramos, V. (2010). Emotional intelligence in physical and mental health. *H. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861–890. link.gale.com/apps/doc/A250886206/IFME?u=anon~52ae0434&sid=googleScholar&xid=613ff58b
- Martínez, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. UNED.
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C., & 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>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Fontaine, J. (2008). Mapping Expressive Differences Around the World: The Relationship Between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(1), 55–74. <https://doi.org/10.1177/0022022107311854>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. MIT Press.
- Mayer, J., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

- Mayer, J., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Mayer, J., & Salovey, P. (2014). ¿Qué es inteligencia emocional? In J. Mestre & P. Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia emocional*. Pirámide.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Multi-Health System.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): Item Booklet*. MHS. https://scholars.unh.edu/personality_lab/26
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Multi-Health Systems Incorporated Toronto.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. R., Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability: The handbook of emotional intelligence*. R. Bar-On, J. DA Parker (red.).
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3(1), 232–242.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2002). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. *Emotion*, 3(1), 97.

- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sternberg, R. J. (2000). Models of emotional intelligence. *JD Mayer*.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between Teachers’ Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. *Anxiety, Stress, & Coping*, 16(1), 71–82. <https://doi.org/10.1080/1061580021000057040>
- Medler-Liraz, H., & Yagil, D. (2013). Customer Emotion Regulation in the Service Interactions: Its Relationship to Employee Ingratiation, Satisfaction and Loyalty Intentions. *The Journal of Social Psychology*, 153(3), 261–278. <https://doi.org/10.1080/00224545.2012.729105>
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & González, J. de D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Merchán-Clavellino, A., Morales-Sánchez, L., Martínez-García, C., & Gil-Olarte, P. (2018). Valor predictivo de la inteligencia emocional rasgo en los estados afectivos: Una comparación de género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1178>
- Mérida-López, S., Bakker, A. B., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 109393. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana Orts, C., & Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: Inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67–76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>

- Merino, M. D., Privado, J., & Gracia, Z. (2015). Validación mexicana de la Escala de Funcionamiento Psicológico Positivo: Perspectivas en torno al estudio del bienestar y su medida. *Salud mental*, 38(2), 109–115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-33252015000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Mestre, J., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.
- Mestre, J. M., & Guil, R. (2006). *Ansiedad y Estrés*, 12(2–3), 413–425.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263–1275. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000400020
- Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? In *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 85–90). Fundación Marcelino Botín.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79–88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709512>
- Ministerio de Educación Ecuador. (2020a). *Currículo Priorizado para la Emergencia: Costa y Galápagos* (Ministerio de Educación).
- Ministerio de Educación Ecuador. (2020b). *Juntos aprendemos y nos cuidamos. Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas*. Ministerio de Educación Ecuador.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2021a). *Estadísticas educativas-Datos Abiertos*. Estadísticas Educativas. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Ministerio de Educación Ecuador. (2021b). *Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas. Quito-Ecuador*.
- Molero, C., Sáiz, E. J., & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11–30. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/1240>

- Molero, C., & Vicente, S. (1998). Del concepto de Inteligencia: Una aproximación a la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11–30. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/1240>
- Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165–172. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1167>
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero Martín, M. Á., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2022). Distribución sociométrica en un aula de infantil: Propuesta piloto para la prevención del rechazo entre iguales. In M. Simón, Á. Martos, J. Gázquez, M. Molero, & A. Barragán (Eds.), *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 229–237). Dykinson. <https://www.dykinson.com/>
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. Á., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2023). Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en infantil: Aplicación piloto. *Revista Fuentes*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21526>
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Being a strategic teacher: When changing strategies is not enough. *Cultura y Educación*, 21(3), 237–256. <https://doi.org/10.1174/113564009789052343>
- Montgomery, A. J., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Ouden, M. D. (2003). Work-home interference among newspaper managers: Its relationship with burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 16(2), 195–211. <https://doi.org/10.1080/10615806.2003.10382973>
- Mora, J. A., & Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de La Psicología*, 28(4), 67–92.
- Morand, D. A. (1999). Family Size and Intelligence Revisited: The Role of Emotional Intelligence. *Psychological Reports*, 84(2), 643–649. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.2.643>
- Moreno-Gómez, A., Luna, P., & Cejudo, J. (2020). Promoting school success through mindfulness-based interventions in elementary education: Mindkinder program//Promoviendo el éxito escolar mediante una intervención basada en atención plena (mindfulness) en Educación Infantil: Programa

- Mindkinder. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 136–142.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.12.001>
- Moro, S. R., Cauchick-Miguel, P. A., & de Sousa Mendes, G. H. (2022). Adding sustainable value in product-service systems business models design: A conceptual review towards a framework proposal. *Sustainable Production and Consumption*, 32, 492–504.
<https://doi.org/10.1016/j.spc.2022.04.023>
- Muñoz, M., & Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzco: Análisis cuantitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 3–21.
<https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3871/2817>
- Muñoz, M., & Bisquerra, R. (2014). Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: Diseño y aplicación del programa de formación de formadores. *I Congreso Internacional d'Educació Emocional: X Jornades d'Educació Emocional*, 623–634.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58752>
- Muñoz, M. L. (2016). *Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado*. Ediciones Universidad de San Jorge.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574552>
- Muñoz, V., Brito, S., Lorena, B., Azócar, R., Gálvez, V., & Flores, C. (2020). *Educación emocional mediante microtalleres durante clases virtuales en educación superior*. Universidad Autónoma de Chile.
- Muñoz-Campos, E. M., Fernández González, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(1), 105–117. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Muñoz-Oliver, B., Gil-Madrona, P., & Gómez-Ramos, J. L. (2022). The Development of Emotional Programmes in Education Settings during the Last Decade. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 9(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/children9040456>
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), Article 2.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/111811>

- Murillo, S. C., & Mateos, M. E. (2021). Análisis de los canales de desarrollo e inteligencia emocional mediante la intervención de una unidad didáctica de Mindfulness y Biodanza en Educación Física para secundaria. *Retos*, 40, 67–75. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Negrillo, C., & Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 157–182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733012>
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354–366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- Nel-Quezada, L. (2021). *Metodología de la investigación*. Marcombo.
- Nespereira-Campuzano, T., & Vázquez-Campo, M. (2017). Inteligencia emocional y manejo del estrés en profesionales de Enfermería del Servicio de Urgencias hospitalarias. *Enfermería Clínica*, 27(3), 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2017.02.007>
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704–708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137–152. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35430>
- O'Boyle Jr., E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788–818. <https://doi.org/10.1002/job.714>
- OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019*. Fundación Santillana.

- Ortiz, M. S., Gómez-Pérez, D., Canoino, M., & Barrera-Herrera, A. (2016). Validación de la versión en Español de la Escala de Optimismo Disposicional (LOT-R) en una muestra Chilena de estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 34(1), 53–58. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082016000100006>
- Ortiz-Mancero, M. F., & Núñez-Naranjo, A. F. (2021). Inteligencia emocional: Evaluación y estrategias en tiempos de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(11), 57–68. <https://doi.org/10.53877/rc.2017.01.01>
- Otero, J., Luengo, Á., Romero, E., Gómez, J., & Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad: Manual de Prácticas*. Ariel Practicum. <https://www.todocoleccion.net/libros-segunda-mano-psicologia/psicologia-personalidad-manual-practicas-jose-m-otero-lopez~x313834153>
- Otero-López, J. Manuel. (2015). *Estrés laboral y Burnout en profesores de enseñanza secundaria*. Ediciones Díaz de Santos.
- Pacheco, N. E., López, S. M., & Gómez, M. S. (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. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>
- Pacheco, N. E., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 368, Article 368. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437–454.
- Palomero, J. E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 9–13. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927002.pdf>
- Palomero, J. E. P., Fernández, M., & Melero, M. (2008). La formación de los maestros en España: Tiempos de cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 50, Article 50. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9924>

- Parra, E. (2005). Formación por competencias: Una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 16, Article 16. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/234>
- Párraga-Gil, V. (2021). *Guía para la mejora de la convivencia escolar: Propuestas para prevenir e intervenir ante conflictos y problemas de conducta en la escuela*. Consejería de Educación y Cultura.
- Pastor, L., & Blázquez, I. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), Article 5. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030502>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. Dissertation Abstracts International.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. In *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ)*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED505370>
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604–627. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). The state of research on Emotional Intelligence in Spain. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 400–420. <https://www.researchgate.net/publication/228708625>
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341–360. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496>

- Pérez, E., & Medrano, L. A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia: Una revisión crítica de la literatura. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105–118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821185>
- Pérez, N., & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1–27. <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>
- Pérez-Borroto, V., Rojas, L., & Bravo-Acanda, M. (2021). La Educación Emocional en Docentes Universitarios de Remedios. Sus necesidades psicoeducativas. *Perspectivas en Psicología*, 18(2), Article 2. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/559>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), Article 28. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Bisquerra, R. (2009). *A los 100 años de la orientación: De la orientación profesional a la orientación psicopedagógica*. 55–71. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13897>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233–254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Pérez-Escoda, N., Sabariego, M., & Filella, G. (2015). *Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior*. Adipe.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 523–546. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924014>
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. In R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56–69). Hospital Sant Joan de Déu. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3483

- Pérez-González, J. C., & Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 342, Article 342. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317>
- Pérez-González, J. C., & 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., Yáñez, S., Ortega-Navas, M. C., Piqueras, J. A., Pérez-González, J.-C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M. C., & Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: Cuestión de Salud Pública. *Clínica y Salud*, 31(3), 127–136. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a7>
- Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), Article 2. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Pérez-Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI, Revista de Educación*, 4, 43–76. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/620>
- Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the trait emotional intelligence questionnaires*. University College Londres (UCL).
- Petrides, K. V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 136–139. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. <https://doi.org/10.1002/per.466>

- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, *21*(1), 26–55. <https://doi.org/10.1080/02699930601038912>
- Petrides, K. V., & Stough, C. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In J. D. A. Parker (Ed.), *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 85–101). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrovici, A., & Dobrescu, T. (2014). The Role of Emotional Intelligence in Building Interpersonal Communication Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1405–1410. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.406>
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, *31*(1), 60–76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Platsidou, M., & Tsirogiannidou, E. (2016). Enhancement of emotional intelligence, family communication, and family satisfaction via a parent educational program. *Journal of Adult Development*, *23*(4), 245–253. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9240-y>
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P., & Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: Un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, *44*(2), 80–95. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *6*(15), Article 15. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1288>
- Puertas-Molero, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, M. A., & González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *36*(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

- Pulido, F., & Herrera, F. (2016). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 99–114. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.008>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2018). Relaciones entre felicidad, inteligencia emocional y factores sociodemográficos en secundaria. *Anuario de Psicología*, 48(1), 34–42. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.04.002>
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11–20. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x>
- Ramírez, M. del S., & Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), Article 3. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3039>
- Reina, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Concepto y componentes. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1–12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/INM ACULADA_RODRIGUEZ_1.pdf
- Renati, R., Cavioni, V., & Zanetti, M. A. (2011). Miss, I got mad today! : The anger diary, a tool to promote emotion regulation. *The International Journal of Emotional Education*, 3(1), 48–69. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/6091>
- Repetto, E., Pena, M., & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación*, 9, 35–41. <http://hdl.handle.net/11162/23623>
- Repetto, E., & Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 92–112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=599>
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401–412. <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Reza-Amirian, S. M., & Behshad, A. (2016). Emotional intelligence and self-efficacy of Iranian teachers: A research study on university degree and teaching experience. *Journal of Language Teaching and Research, 7*(3), 548–558. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0703.16>
- Rincón, R. A., & Rodríguez, A. P. A. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Lebret, 10*, 61–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056016>
- Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(10), 821–840. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x>
- Robles, R., & Paez, F. (2003). El estudio sobre la traducción el español y las propiedades psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal, 26*(1), 69–75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58212608>
- Rodríguez, C., Sánchez, A., Sáenz-Medina, J., Muñoz, M., Hernández, M., López, M., Rivera, L., Contreras, C., & Prieto, D. (2021). Activation of AMP kinase ameliorates kidney vascular dysfunction, oxidative stress and inflammation in rodent models of obesity. *British Journal of Pharmacology, 178*(20), 4085–4103. <https://doi.org/10.1111/bph.15600>
- Rodríguez, H., Luján, I., Díaz, C., Rodríguez, J., & Sosa, Y. (2018). Satisfacción familiar, comunicación e inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 117–128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349855553013>
- Rodríguez, J., Sanchez, R. F., Ochoa, L. M., Cruz, I. A., & Fonseca, R. T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista ESPACIOS, 40*(31), 26. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403126.html>
- Rodríguez, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación, 26*(1), Article 1. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598

- Rodríguez-Donaire, A., Luna, P., Pena, M., & Cejudo, M. J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 181–188. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4338>
- Rodríguez-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(Extra 3), 23–50. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Rojas, A. L., Estévez, M. A., & Macías, A. M. (2019). La formación del docente de Educación Inicial, para estimular el desarrollo socio afectivo de los niños. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), Article 1. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/81>
- Rojas, P. (2017). La inteligencia emocional en el contexto educativo de adolescentes cordobeses. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 5, 5–8. <http://hdl.handle.net/10396/17449>
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Pérez, K. L. C., & Torresi, S. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76–87. <https://orcid.org/0000-0001-7741-3602>
- Ronaldson, A., Poole, L., Kidd, T., Leigh, E., Jahangiri, M., & Steptoe, A. (2014). Optimism measured pre-operatively is associated with reduced pain intensity and physical symptom reporting after coronary artery bypass graft surgery. *Journal of Psychosomatic Research*, 77(4), 278–282. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.07.018>
- Rondón, J. E., & Angelucci, L. T. (2016). Análisis psicométrico del Life Orientation Test (LOT-R) en población diabética venezolana. *Ansiedad y Estrés*, 22(1), 11–18. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.02.002>
- Rubia, J. M. de la. (2011). La escala de afecto positivo y negativo (PANAS) en parejas casadas mexicanas. *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 18(2), 117–125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10418753002>
- Rueda, P., & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212–219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Rueda-Gómez, K. L. (2020). Estrategia educativa remota en tiempos de pandemia. *Magister*, 93–96.

- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa interno: Guía para mejorar la inteligencia emocional en los adolescentes*. Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Salguero, J. M. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 240–251.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project. *Scientific Journal Publishers*, 40(8), 1373–1380. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35–69). Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68–91). Jossey-Bass.
- Sáenz, P., & Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, Article 104. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1374171>
- Salavera, C., & Usán, P. (2021). Relationship between Social Skills and Happiness: Differences by Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), Article 15. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157929>
- Saldarriaga, O., Ledesma, M., Malpartida, J., & Diaz, J. (2022). Resiliencia docente en las escuelas públicas de Lima Metropolitana – Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 261–274. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Salinas-González, N. (2020). Manejo de la inteligencia emocional en docentes universitarios. *Revista UniNorte de Medicina y Ciencias de La Salud*, 9(1), 8–19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110729>

- Salovey, P., Bedell, B., & Detweiler, J. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder, *Coping: The psychology of what works* (pp. 141–164). Oxford University Press, USA.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotion, disclosure, & health. In *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611–627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. J. Fletcher & M. S. Clark, *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*. Blackwell.
- Sánchez Calleja, L., García Jiménez, E., & Rodríguez Gómez, G. (2016). *Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria*. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Sánchez, N., Quintana, C., Mérida, S., & Extremera, N. (2020). Salud mental en tiempos de COVID-19: Profundizando en los efectos de la pandemia en España. *Universidad de Málaga*, 1–11. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/20561>
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Rodríguez, J. M., & Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455–474. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855720>
- Sánchez-Núñez, M. T., García-Rubio, N., Fernández-Berrocal, P., & Latorre, J. M. (2020). Emotional Intelligence and Mental Health in the Family: The Influence of Emotional Intelligence Perceived by Parents and Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), Article 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176255>

- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T., Santed, M., & Valiente, R. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, *11*(1), 37–51. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7556>
- Sanjuán Quiles, Á., & Ferrer, M. E. (2008). Perfil emocional de los estudiantes en prácticas clínicas: Acción tutorial en enfermería para apoyo, formación, desarrollo y control de las emociones. *Investigación y Educación en Enfermería*, *26*(2), 226–235. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-53072008000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Sanz, R. (1990). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Psicología Pirámide.
- Sarrionandia, A., & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *49*(2), 110–118. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- Saucedo, M., Díaz, J. J., Salinas, H. A., & Jiménez, S. (2019). Inteligencia emocional; cuestión de género. *Revista Boletín Redipe*, *8*(5), Article 5. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.745>
- Sauli, F., Wenger, M., & Fiori, M. (2022). Emotional competences in vocational education and training: State of the art and guidelines for interventions. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *14*(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s40461-022-00132-8>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*(6), 1063–1078. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.67.6.1063>

- Schoeps, K., Postigo-Zegarra, S., Mónaco, E., González, R., & Montoya-Castilla, I. (2020). Valoración del programa de educación emocional para docentes (MADEMO). *Know and Share Psychology*, 1(4), Article 4. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4380>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://www.jstor.org/stable/44219025>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. In *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED582029>
- Schonert-Reichl, K., Kitil, M., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning* (Vancouver: University of British Columbia).
- Schonfeld, I., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). *Consequences of job stress for the mental health of teachers*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_3
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). *Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions*. 5(1), 56–72. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/6150>
- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakonen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. (2009). The Construct Validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and Longitudinal Evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10(4), 459–481. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9100-y>

- ShIPLEY, N., JACKSON, M. J., & SEGREST, S. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *USF St. Petersburg Campus Faculty Publications*, 9, 1–18. https://digitalcommons.usf.edu/fac_publications/335
- SIERRA-SÁNCHEZ, V., RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, A., & CORTÉS-PASCUAL, M. P. A. (2022). La competencia socioemocional: Análisis de percepciones parentales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 119–137. <https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/article/view/29>
- SLASKI, M., & CARTWRIGHT, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 18(2), 63–68. <https://doi.org/10.1002/smi.926>
- SORIANO, E., & GONZÁLEZ, A. (2013). Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.150531>
- SORIANO, J., MOLERO, M., PÉREZ, M., & BARRAGÁN, A. (2019). *Análisis de modelos teóricos explicativos de la inteligencia emocional*. Asunivep.
- SOUTO-MANNING, M., & MELVIN, S. A. (2022). Early Childhood Teachers of Color in New York City: Heightened stress, lower quality of life, declining health, and compromised sleep amidst COVID-19. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.005>
- SPIELBERGER, C. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Academic Press.
- STERNBERG, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.
- STERNBERG, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Dinsic Publicacions Musicals.
- STERNBERG, R. (2004). *International handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- STRONGE, J., WARD, T., TUCKER, P., & HINDMAN, J. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3–4), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9053-z>
- STUFFLEBEAM, D. L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 279–317). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16

- Suárez, M. J., & Martín, J. D. M. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93–117. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22514>
- Suberviola-Ovejas, I. (2011). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1154–1167. <https://doi.org/0.15178/va.2011.117E.1154-1167>
- Sylva, M. (2019). *La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/144412>
- Szczygieł, D., & 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>
- Tacca, D. R., & Tacca, A. L. (2019). Síndrome de Burnout y resiliencia en profesores peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, 22, 11–30. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2223-30322019000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319–339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its issues. *Harper's Magazine*, 140, 227–2365. <https://doi.org/10.1037/h0064596>
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On & J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace* (pp. 28–39). Jossey-Bass.
- Torrecilla, E. (2014). *Diseño y evaluación de un programa en resolución de conflictos, para la formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/125969>

- Torres, E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(39), 163–179. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939torres9>
- Torres, E. F. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la Educación*, 3(5), Article 5. <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/104>
- Torrijos, P., Martín, J. F., & Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 579–597. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9943>
- Torrijos, P., & Martín-Izard, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de Educación Secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la educación : educación y cultura en la sociedad de la información*. <https://doi.org/10.14201/eks.11654>
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95–105. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.-P., & Johnson, C. A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36(4), 945–954. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00163-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00163-6)
- Turculeț, A., & Tulbure, C. (2014). The Relation Between the Emotional Intelligence of Parents and Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 592–596. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.671>
- UNESCO. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los adolescentes durante las crisis*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264226159>
- UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. UNICEF.
- UNICEF. (2022, August 17). *COVID-19: Cómo asegurar el aprendizaje de los niños sin acceso a Internet*. <https://www.unicef.org/ecuador/historias/covid-19-c%C3%B3mo-asegurar-el-aprendizaje-de-los-ni%C3%B1os-sin-acceso-internet>

- Universidad de Málaga. (2003). *Facultad de Psicología y Logopedia: Laboratorio de Emociones*.
<https://www.uma.es/facultad-de-psicologia/info/111973/laboratorio-de-emociones/>
- Universidad de Valladolid. (2013). *Código de ética de investigación de la Universidad de Valladolid*.
Universidad de Valladolid.
- Universitat de Barcelona. (2001). *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*.
<http://www.ub.edu/grop/>
- Urbano, C., Villota, M., & Ramírez, L. (2021). Educación para la Paz, Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos: Un estado del arte sobre Programas de Intervención Escolar. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>
- Urrutia, P. A. (2019). *Dimensiones de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes de primer año de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores, provenientes de establecimientos PACE*. [Trabajo de Fin de Máster], Universidad de Concepción].
<http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/305>
- Vaello, J., & Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 95–104. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Valadez-Sierra, M., Borges, M. Á., Ruvalcaba, N., Villegas, K., & Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395–412. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12204>
- Valdivieso, J. A. (2012). *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria (ECAD-EP)* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133829>
- Valdivieso, J. A., Carbonero Martín, M. Á., & Martín Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: Un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47–80. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5622>
- Valdiviezo-Loayza, M. A., & Rivera-Muñoz, J. L. (2022). La inteligencia emocional en la educación, una revisión sistemática en América Latina y el Caribe. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2), e22931–e22931. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22931>

- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: El impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know and Share Psychology*, 1(4), 123–134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701744>
- Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A., & Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 916–923. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.08032>
- Valenzuela, A., Espinoza, L. A., Reynoso, O. U., & Portillo Peñuelas, S. A. (2022). Relevancia de la competencia autopercebida en el profesorado de educación primaria en el Estado de Sonora, México. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 60–67. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202022000500060&lng=es&nrm=iso&tlng=pt
- Valenzuela, A., Portillo-Peñuelas, S. A., Valenzuela-Santoyo, A. del C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228–242. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., & Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201–1220. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>
- Vallés, A. (2000). *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. EOS.
- Vallés, A. (2005). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. Editorial Benacantil.
- Vallés, A., & Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Eos.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2013). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar*. EOS.
- Vázquez, P. G., Basile, F. J. G., & López, J. A. G. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Vera, A., Cerda, G. C., Aragón, E., & Pérez, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2), 375–397. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28269>

- Vera-Bachmann, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: Una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297–310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Verdugo-Coronel, C. G. (2021). Educación emocional para un aprendizaje significativo. *Domino de las Ciencias*, 7(4), Article 4. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2465>
- Vesely, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional Intelligence in Education: Integrating Research with Practice* (pp. 377–402). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_14
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Vesely, A., Saklofske, D., & Nordstokke, D. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing— ScienceDirect. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Vesely-Maillefer, A., & Saklofske, D. (2018). Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers | SpringerLink. *Emotional intelligence in education*, 377–402. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-90633-1_14
- Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, Y., & Vidal, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 8(1), Article 1. <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>
- Villagómez, M. S., & Llanos, D. (2020). Políticas educativas y currículo en la emergencia sanitaria de 2020. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 195–212. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300195>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factor in general intelligence. *Psychological Bulletin*, *37*, 444–445.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *38*(1), 101.
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler intelligence scale for children ins. A*: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence. *Academic Medicine*, *33*(9), 706. <https://doi.org/10.1037/11167-000>
- Wechsler, D. (1975). Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal. *American Psychologist*, *30*(2), 135–139. <https://doi.org/10.1037/h0076868>
- Wu, X., Li, J., Liu, G., Liu, Y., Cao, J., & Jia, Z. (2018). The effects of emotional labor and competency on job satisfaction in nurses of China: A nationwide cross-sectional survey. *International Journal of Nursing Sciences*, *5*(4), 383–389. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2018.08.001>
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, *21*(7), 789–810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, *53*(3), 371–399. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, *46*(2–3), 69–96. <https://doi.org/10.1159/000068580>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, *37*(4), 215–231. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The Science of Emotional Intelligence. *European Psychologist*, *13*(1), 64–78. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64>

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369–391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In K. M. Minke (Ed.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–14). National Association of School Psychologists.

Anexos

Anexo 1



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA PARA LA CESIÓN DE DATOS ANONIMIZADOS.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE EXCELENCIA GIE-179

La presente investigación está siendo realizada por el Grupo de Investigación de Excelencia GIE-179, dirigido por el Catedrático Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

Por qué realizamos este estudio

La inteligencia emocional en la actualidad es considerada como el mejor predictor del éxito académico y del bienestar personal tanto de alumnos como de profesores. En este trabajo creemos importante la implementación de la educación emocional en el sistema educativo, y que el profesorado debe ser el primer destinatario de dicha formación. Hemos diseñado un programa de intervención en educación emocional que busca ser implementado y evaluado para comprobar su eficacia y determinar las diferencias significativas de los factores de la inteligencia emocional en relación a las variables sociodemográficas y laborales.

En qué consiste esta investigación

Se trata de un estudio experimental, en donde organizaremos dos grupos de profesores participantes, el primero será el grupo experimental al que se le aplicará el programa y el segundo será el grupo control que nos permitirá identificar el efecto de la intervención en los niveles de la inteligencia emocional y determinar las diferencias significativas de los factores de la inteligencia emocional en relación a las variables sociodemográficas y laborales. Se aplicarán cuestionarios en dos momentos diferentes, antes de la intervención y post la intervención, ambos grupos deberán cumplimentarlos. Los participantes del grupo experimental, serán quienes reciban la formación en educación emocional, este grupo también deberá cumplimentar cuestionarios en el proceso de la implementación, así como también deberá cumplimentar otros cuestionarios que medirán la factibilidad y el efecto del programa, cuestionarios que serán aplicados post la intervención.

La cumplimentación de los cuestionarios le llevará alrededor de 30 minutos. Toda la información recibida será estrictamente confidencial y anónima, la información de cada participante será identificada con un código. El equipo de investigación asume la total responsabilidad en la protección de datos de carácter personal. Al finalizar la investigación, si así lo solicita, será informado de los principales resultados del estudio, de conformidad con el artículo 27 de la Ley 14/2007 de Investigación biomédica de la Universidad de Valladolid. Su colaboración es de gran importancia. No existen respuestas correctas o incorrectas, por eso agradeceríamos respondiera de la manera más sincera posible, a las cuestiones formuladas. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro, así como de no realizar la prueba si no lo considera conveniente.

Cuáles son los beneficios potenciales si participa de esta investigación

Su participación en este estudio nos permitirá evaluar un programa de intervención en educación emocional que estará destinado a desarrollar y fortalecer la inteligencia emocional del profesorado de enseñanza no universitaria.

Con esta evaluación se mejorarán las estrategias y actividades que integran el programa, con la finalidad de buscar su validación y compartir con la comunidad científica un programa que con su implementación garantice el bienestar del profesorado y la implementación de la educación emocional en el aula.



Usted tiene el derecho de conocer los resultados de esta investigación o revocar el consentimiento informado en cualquier momento. Si desea mayor información o contactar con el responsable de la investigación puede ponerse en contacto con:

Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín

Director del Grupo de Investigación de Excelencia GIE-179

Correo electrónico: miquelangel.carbonero@uva.es

La persona firmante manifiesta haber leído y comprendido el presente documento y acepta las condiciones descritas con anterioridad para participar de manera libre y voluntaria en la investigación.

Nombre del participante: _____

Firma y fecha:

Muchas gracias por su colaboración