



Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros



Javier Cejudo* y M^a Luz López-Delgado

Universidad de Castilla La Mancha, Ciudad Real, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 16 de enero de 2016

Aceptado el 21 de noviembre de 2016

On-line el 23 de enero de 2017

Palabras clave:

Inteligencia emocional

Educación emocional

Formación del profesorado

Educación infantil

Educación primaria

Características individuales

Diferenciación

R E S U M E N

El presente estudio está dirigido a conocer la opinión de los maestros sobre la importancia de algunas de las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para ser un maestro altamente competente. Se contó con una muestra de 196 docentes de Educación Infantil y Primaria, evaluándose la importancia de algunas de las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para ser un maestro altamente competente. También se evaluó el nivel de inteligencia emocional (IE) del profesorado. Los docentes de Infantil expresaron mayor valoración de la importancia de las dimensiones de la IE que los docentes de Primaria. Los docentes con alta IE mostraron un mayor reconocimiento de la importancia de las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para ser un maestro altamente competente que sus colegas con niveles bajos de IE.

© 2016 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Importance of emotional intelligence in the teaching practice: A study with primary education teachers

A B S T R A C T

The present study is aimed at knowing the opinion of Primary Education teachers about the importance of some of the dimensions that make up the sample domain of EI in order to be a highly-competent teacher. The sample consisted of 196 teachers of Pre-school and Primary Education. The importance of some of the dimensions that make up the sample domain of EI in order to be a highly-competent teacher was assessed. The level of EI of teachers was also assessed. Pre-school Education teachers conferred a higher assessment in terms of importance to the dimensions of EI than Primary Education teachers. Teachers with a high EI showed a greater recognition of the importance of the dimensions that make up the sample domain of EI in order to be a highly-competent teacher than their colleagues with low levels of EI.

© 2016 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords:

Emotional intelligence

Emotional education

Teacher training

Pre-school education

Primary education

Individual traits

Differentiation

Las continuas transformaciones sociales y del propio sistema educativo hacen necesaria una reflexión en torno a la figura del colectivo docente. No obstante, es necesario desarrollar investigaciones que nos permitan identificar con precisión las variables que influyen en el trabajo de un buen maestro. Algunas de las investigaciones sobre este tema concluyen que la inteligencia no sólo

general, sino también la emocional y los factores de personalidad, forman parte del complejo entramado de competencias que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011). Igualmente, en un marco teórico más amplio, la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento en el trabajo ha sido avalada por numerosas investigaciones (Boyatzis, 2006; Brotheridge y Lee, 2003; Murga y Ortego, 2003).

En este sentido, es necesario destacar que muchos investigadores en el campo de la psicología y la psicopedagogía argumentan que la ciencia educativa está experimentando un giro hacia lo

* Autor para correspondencia. Facultad de Educación de Ciudad Real. Ronda de Calatrava, 3. 13071 Ciudad Real, España.
Correo electrónico: manueljavier.cejudo@uclm.es (J. Cejudo).

afectivo (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015). Asimismo, Nias (1996) señala que las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: en primer lugar, el proceso educativo implica la interacción entre personas y, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social. Según Uitto et al. (2015) la investigación sobre el papel de las emociones en el trabajo de los docentes se ha incrementado radicalmente en la última década. Concretamente estas investigaciones giran en torno a varios ejes: las emociones y la formación del docente (e.g., Golombek y Doran, 2014; Thomson y Palermo, 2014), la satisfacción en el trabajo y el *burnout*, incluyendo la importancia de las relaciones interpersonales en el contexto educativo (e.g., Devos, Dupriez, y Paquay, 2012; Mattern y Bauer, 2014), el impacto de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g., Cowie, 2011; Jo, 2014), la influencia de los contextos históricos, políticos y sociales y las reformas educativas en el quehacer del docente (e.g., Hargreaves, 2005), la influencia de la inteligencia emocional (en adelante IE) de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g., Allen, MacCann, Matthews y Roberts, 2014; Chan, 2006; Yin, Lee, Zhang y Jin, 2013), la regulación emocional de los docentes (e.g., Cross y Hong, 2012) y por último los tipos de impacto que los maestros pueden tener en las emociones de los estudiantes (e.g., Becker, Goetz, Morger y Ranellucci, 2014).

Igualmente, algunas investigaciones evidencian la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase (Chan, 2008; Di Fabio y Palazzeschi, 2008; Jennings y Greenberg, 2009; Sutton y Wheatley, 2003). De hecho, el rol docente implica una importante carga de trabajo emocional, tanto por lo que exige de sensibilidad a las emociones ajenas como por lo que exige de manejar apropiadamente las emociones propias y ajenas para facilitar y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a las organizaciones escolares (Casassús, 2007; Hargreaves, 2000). Sin lugar a dudas, se puede afirmar que los procesos emocionales de alumnos y profesores están presentes en el aula, cuyas relaciones interpersonales pueden generar crecimiento en ambas partes, aunque también desgaste y sufrimiento en alguna de ellas o en ambas (Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero, 2009). En este sentido, la inclusión de la educación de la IE en los docentes debería formar parte del bagaje pedagógico del profesorado, para lo cual es preciso que se constituya un campo de conocimiento relevante en su formación. Son varios estudios los que ponen de manifiesto que el profesorado está concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, aunque no dispone ni de la formación ni de los recursos para desarrollarla (e.g., Suberviola-Ovejas, 2012).

Por lo tanto, es necesario recalcar que un importante foco de investigación de la influencia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el papel de la IE (Uitto et al., 2015). La IE en veinticinco años de vida científica (Salovey y Mayer, 1990) ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un apasionante y fructífero campo de investigación. Aunque a veces enfrentados los diversos planteamientos teóricos y de evaluación, así como las posibles implicaciones del constructo en importantes áreas del funcionamiento vital de las personas (e.g., salud, educación, trabajo, familia), se han convertido en detonantes del interés por el estudio de la IE (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En este sentido, el concepto de IE apareció por primera vez desarrollado en 1990, en un artículo titulado *Emotional Intelligence* publicado por Peter Salovey y John Mayer (Salovey y Mayer, 1990). La IE, según Mayer y Salovey (1997, p. 10) puede definirse como “la

capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la capacidad para acceder a sentimientos (o generarlos) que faciliten el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento personal e intelectual”. Desde otros planteamientos teóricos, la IE se referiría a un conjunto de disposiciones de comportamiento y autopercepciones relacionadas con las capacidades propias para reconocer, procesar y utilizar las informaciones con carga emocional (Petrides y Furnham, 2003). Tal y como se denota en las dos definiciones anteriores, desde los inicios del intento de conceptualización de la IE (Salovey y Mayer, 1990) han sido muy diversas las posturas teóricas que pretenden abordar el análisis del constructo.

En síntesis, la IE se refiere a las diferencias individuales en la identificación, expresión, uso, comprensión y regulación de las propias emociones y de las de los demás (Bisquerra, Pérez-González y Navarro 2015; Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak, 2013). En este orden de ideas, son muy interesantes los planteamientos de Brasseur et al. (2013) en cuanto a la distinción entre la IE de carácter intrapersonal y la IE de carácter interpersonal. Además, añaden que es posible que, en algunos casos, la IE intrapersonal tenga más peso que la IE interpersonal (e.g., la predicción de la salud) o que la IE interpersonal tenga más peso que la IE intrapersonal (e.g., la predicción de la calidad de las relaciones). No obstante, reconocen que esta afirmación sigue siendo una hipótesis hasta la fecha, ya que ninguna herramienta es capaz de medir por separado las diferentes competencias intrapersonales e interpersonales.

Por otro lado, en los últimos años se ha fortalecido tanto en España como a nivel internacional la idea de que la IE constituye una variable clave para comprender y mejorar la competencia docente (Bisquerra, 2005; Castillo, Fernández-Berrocal y Brackett, 2013; López-Goñi y Goñi, 2012; Wong, Wong y Peng, 2010).

La evidencia empírica disponible indica con rotundidad que la IE favorece el ajuste personal del docente señalando que la IE del profesor predice el nivel del *burnout* que sufren (Extremera, Durán y Rey, 2010; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Pena y Extremera, 2012; Pena, Rey y Extremera, 2012; Peñalva-Vélez, López-Goñi y Landa-González, 2013). Además, las emociones positivas de los docentes pueden mejorar su bienestar, así como el ajuste de sus alumnos (Becker et al., 2014; Van Uden, Ritzen y Pieters, 2013) y el incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje (Sutton y Wheatley, 2003). También existen investigaciones que destacan el papel de la IE en las relaciones interpersonales de calidad, incluso en contextos de gran diversidad cultural (Gardenswartz, Cherbosque y Rowe, 2010; Yoon, Matsumoto y LeRoux, 2006).

De modo que si una mayor IE se asocia con mayor competencia emocional y social, nos parece entonces razonable esperar que los docentes con mayor IE muestren una mayor sensibilidad a la importancia de poseer unas determinadas características personales (rasgos de personalidad) relacionadas con las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Asimismo, son varios los investigadores que han señalado la necesidad de desarrollar la IE del profesorado desde la formación inicial, como parte de las competencias genéricas establecidas por el EEES (Bisquerra, 2005; Bueno, Teruel y Valero, 2005; Teruel, 2000). En este punto es necesario profundizar en el conocimiento teórico sobre la influencia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente en el ámbito de estudio de la IE, desde la óptica de los propios docentes.

En definitiva, a la vista de las consideraciones anteriores, el presente estudio está dirigido a conocer la opinión de los maestros sobre la importancia de algunas de las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para ser un maestro altamente

competente, con la finalidad de fundamentar posteriores orientaciones para el diseño de la formación inicial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, así como para el diseño y la mejora de la formación permanente de los maestros.

En concreto, los objetivos del estudio han sido los siguientes:

- Analizar la opinión de maestros en ejercicio sobre la *importancia* de diferentes dimensiones de la IE para ser un docente altamente competente.
- Detectar las posibles diferencias que en relación con la *importancia* de las dimensiones de la IE pueden existir entre los maestros en función de la etapa educativa en la que ejercen, en función del nivel de IE como rasgo de personalidad, en función del sexo y, por último, en función de la antigüedad en el desempeño de la docencia.

Método

Muestra

La muestra está formada por un total de 196 maestros en ejercicio pertenecientes a 29 centros de titularidad pública, de los cuales 88 ejercen en la etapa de Educación Infantil (44.9%) y 108 ejercen en la etapa de Educación Primaria (55.1%). En cuanto al sexo, 149 son mujeres (76%) y 47 son hombres (24%). El rango de antigüedad en el ejercicio de la docencia oscila entre 1 y 30 años de experiencia, con una media de 11.90 años ($DT = 8.08$).

Instrumentos

Los instrumentos empleados en este estudio son:

- Para la evaluación de la IE como rasgo de personalidad se utilizó la versión española (Pérez, 2003) del TEIQue-SF [*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form*] (Petrides, 2009), cuestionario considerado como una de las evaluaciones más comprensivas, fiables y válidas de la inteligencia emocional global como conjunto de disposiciones de personalidad que facilitan un comportamiento emocionalmente inteligente. El TEIQue-SF se ha desarrollado, traducido, adaptado y validado a diversos idiomas, habiéndose constatado repetidamente sus buenas propiedades psicométricas en múltiples estudios en los que se ha aplicado tanto la teoría general de los tests como la teoría de respuesta al ítem (Cooper y Petrides, 2010; Petrides, 2009). Está compuesto por 30 ítems, a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es *completamente en desacuerdo* y 7 *completamente de acuerdo*. En este estudio la consistencia interna fue de $\alpha = .82$.
- También se utilizó la Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente (en adelante, EIEDD). Está compuesta por 15 ítems, a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es *muy bajo* y 7 *muy alto*. El maestro debe opinar sobre la importancia para el óptimo desempeño del trabajo de un docente, es decir, para ser un maestro altamente competente, de cada una de las características personales que componen el dominio muestral de la IE como rasgo. Este instrumento ha sido creado a partir del dominio muestral del modelo de IE rasgo (Petrides y Furnham, 2001).

Procedimiento

El primer paso para la construcción de la EIEDD consistió en la formulación de los ítems. En este sentido, los autores desarrollaron por separado los ítems del instrumento. Posteriormente, se llevó a cabo una puesta en común para consensuar el contenido final. Por

último, se consultó a cuatro especialistas en investigación sobre IE con la finalidad de analizar el contenido de los ítems de la escala y garantizar la representatividad de cada ítem en el dominio de cada variable.

Para recopilar la información se realizó en primer lugar un sorteo de 50 centros entre la relación de colegios de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. Estos centros fueron ordenados según el orden del sorteo, seleccionándose los 30 primeros para comenzar el estudio. Finalmente participaron en el estudio 29 centros. Una vez realizada la selección de centros participantes en el estudio, se procedió a la difusión de los cuestionarios entre el profesorado. Los profesores participaron en el estudio de manera voluntario y se garantizó la confidencialidad de los resultados obtenidos.

Para ello se contactó con los directores de los centros, explicándose la finalidad de la investigación y además solicitándose la colaboración de los centros educativos. Los directores se encargaron de distribuir el cuestionario entre todos los maestros. En todos los casos, los cuestionarios cumplimentados por los maestros fueron remitidos al equipo investigador por correo postal.

Plan de análisis de datos

En primer lugar se estudió la fiabilidad (consistencia interna) de los instrumentos de evaluación utilizados, a través del cálculo del alfa de Cronbach (α), y se realizó un estudio descriptivo de las respuestas dadas por los docentes participantes. Posteriormente, se analizaron las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a los diferentes factores.

Finalmente se estudiaron las diferencias de medias (t de Student) en función de la etapa educativa en la que actualmente están ejerciendo los docentes participantes, en función de la puntuación global en IE y, por último, en función del sexo y de la antigüedad en el ejercicio de la docencia. El tamaño del efecto de estas diferencias se calculará mediante el estadístico d de Cohen.

Resultados

Fiabilidad

A continuación, se realizó el análisis de la consistencia interna de la EIEDD ($\alpha = .80$), así como de los diferentes factores que incluye la escala, mediante el cálculo del alfa de Cronbach. En términos generales, la consistencia interna de la escala se puede considerar bastante satisfactoria. Igualmente se calculó el índice de consistencia interna del TEIQue-SF ($\alpha = .82$). En conclusión, la consistencia interna de los instrumentos de evaluación utilizados es aceptable (ver [tabla 1](#)).

Estadísticos descriptivos

En la [tabla 1](#) se muestran los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la puntuación total, factores y facetas (ítems) de la EIEDD, así como los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) del TEIQue-SF.

En primer lugar, se observan puntuaciones medio-altas (5.04) en la puntuación global de la EIEDD. Igualmente se evidencia una puntuación media (> 4.7) en todos los factores de la EIEDD, siendo el factor de sociabilidad el que obtiene una puntuación más elevada (5.49) mientras que el que obtiene una puntuación menor es el factor de emocionalidad (4.71). En cuanto a las diferentes facetas (ítems) de la EIEDD, los docentes encuestados otorgan puntuaciones medio-altas (≥ 3.40 y ≤ 6.12). En este sentido, los maestros opinan que las características personales relacionadas con la IE, que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente, son en este orden: *gestión emocional de los demás* (6.12),

Tabla 1
Estadísticos descriptivos (M = media, DT = desviación típica) así como coeficiente de fiabilidad de cada factor de la escala EIEDD y del TEIQue-SF

Variables	α	Media	DT
Puntuación global importancia en formación en inteligencia emocional	.80	5.04	0.39
Factor 1: autocontrol	.75	5.02	0.72
Ítem 6: regulación emocional propia		4.55	0.65
Ítem 7: control de la impulsividad		5.94	1.35
Ítem 12: gestión del estrés		4.57	0.90
Factor 2: facetas auxiliares	.78	5.24	0.70
Ítem 1: adaptación a los cambios		4.87	0.88
Ítem 10: automotivación		5.61	1.16
Factor 3: bienestar	.73	4.91	0.59
Ítem 9: autoestima		5.52	1.31
Ítem 14: felicidad		4.60	0.75
Ítem 15: optimismo		4.61	0.86
Factor 4: sociabilidad	.70	5.49	0.72
Ítem 2: asertividad		4.97	0.84
Ítem 5: gestión emocional de los demás		6.12	1.11
Ítem 11: competencia social		5.36	1.63
Factor 5: emocionalidad	.79	4.71	0.50
Ítem 3: percepción emocional propia		3.44	0.82
Ítem 4: expresión emocional		4.67	1.09
Ítem 8: habilidades de relación		5.98	1.12
Ítem 13: empatía		4.75	0.74
Inteligencia emocional rasgo	.82	4.83	0.86

Tabla 2
Correlaciones entre factores de la EIEDD e inteligencia emocional como rasgo (IER)

Subescala	PGIE	EMO	AUT	AUX	BIE	SOC	IER
PGIE	-						
EMO	.65**	-					
AUT	.77**	.36**	-				
AUX	.20**	-.06	-.02	-			
BIE	.62**	.25**	.35**	.07	-		
SOC	.68**	.29**	.46**	-.10	.21**	-	
IER	.57**	.29**	.74**	.02	.25**	.33**	-

Nota. PGIE: puntuación global importancia de inteligencia emocional, EMO: factor de emocionalidad, AUT: factor de autocontrol, AUX: factor de facetas auxiliares, BIE: factor de bienestar, SOC: factor de sociabilidad, IE: puntuación global de inteligencia emocional como rasgo de personalidad.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

habilidades de relación (5.98) y control de la impulsividad (5.94). Por otro lado, los docentes opinan que las características personales que pueden ser menos necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente son en este orden: *percepción emocional propia* (3.44), *regulación emocional propia* (4.55) y *gestión del estrés* (4.57).

En relación a la IE como rasgo de personalidad, la muestra presenta un nivel medio ($M = 4.83$, $DT = .86$) en función de los baremos ofrecidos por el autor (Petrides, 2009).

Análisis de correlaciones

Los resultados del estudio de correlaciones entre las variables estudiadas se muestran en la [tabla 2](#).

En cuanto a la importancia que los docentes conceden a las características personales, que componen el dominio muestral de la IE, que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente, en primer lugar las correlaciones entre los factores de la EIEDD oscilaron entre $-.02$ y $.77$. Por otro lado, la correlación media de todos los factores de la EIEDD es $r = .31$.

Los resultados del análisis de la matriz de correlaciones evidencian que la puntuación global en importancia de la formación en inteligencia emocional (PGIE) mostró correlaciones significativas de magnitud alta y signo positivo con el factor de autocontrol (AUT)

Tabla 3
Media, desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (d de Cohen) en función de la "etapa educativa"

Variables	Infantil		Primaria		t	d
	Media	DT	Media	DT		
PGIE	5.17	0.34	4.93	0.39	4.58**	0.66
AUT	5.17	0.68	4.90	0.72	5.67**	0.39
AUX	5.30	0.71	5.19	0.69	1.06	ns
BIE	5.08	0.51	4.77	0.62	3.78**	0.55
SOC	5.66	0.64	5.34	0.75	3.24**	0.46
EMO	4.81	0.50	4.64	0.49	2.39*	0.34

Nota. El valor de t corresponde al resultado de la prueba t de Student en la que no se han asumido varianzas iguales; cálculo del índice d de Cohen (1992) para el tamaño del efecto de las diferencias para cada factor de la EIEDD; ns = no significativa.

PGIE: puntuación global importancia en formación en inteligencia emocional, EMO: factor de emocionalidad, AUT: factor de autocontrol, AUX: factor de facetas auxiliares, BIE: factor de bienestar, SOC: factor de sociabilidad.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

($r = .77$, $p < .01$), con el factor de sociabilidad (SOC) ($r = .68$, $p < .01$), con el factor de emocionalidad (EMO) ($r = .65$, $p < .01$) y con el factor de bienestar (BIE) ($r = .62$, $p < .01$), mientras que mostró correlaciones significativas de magnitud baja y signo positivo con el factor de facetas auxiliares ($r = .20$, $p < .01$). Por otro lado, la correlación promedio de cada factor con el resto de factores en relación al factor de emocionalidad (EMO) es $r = .30$, en relación al factor de autocontrol (AUT) es $r = .38$, en relación al factor de facetas auxiliares (AUX) es $r = .02$, en relación al factor de bienestar (BIE) es $r = .30$ y, por último, en relación al factor de sociabilidad (SOC) es $r = .31$. Estos resultados confirman que el factor de facetas auxiliares (AUX) fue el que mostró una correlación media menor con el resto de los factores y, por tanto, indicaría una ausencia de relación con los demás factores. En cambio, el factor de autocontrol (AUT) fue el que mostró una correlación promedio mayor con el resto de los factores.

En cuanto a la inteligencia emocional como rasgo (IER), los resultados evidencian correlaciones significativas de magnitud alta y signo positivo con el factor de autocontrol (AUT) ($r = .74$, $p < .01$). Por otro lado, los resultados muestran correlaciones significativas de magnitud moderada y signo positivo con la puntuación global en importancia de la formación en inteligencia emocional (PGIE) ($r = .57$, $p < .01$). Por último, los resultados muestran correlaciones significativas de magnitud baja y signo positivo con la puntuación del factor de emocionalidad (EMO) ($r = .29$, $p < .01$), con la puntuación del factor de bienestar (BIE) ($r = .25$, $p < .01$) y con la puntuación del factor de sociabilidad (SOC) ($r = .33$, $p < .01$). Por último, no mostró correlaciones significativas con la puntuación del factor de facetas auxiliares (AUX).

Diferencias de medias en función de la etapa educativa

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de la etapa en la que los docentes participantes están ejerciendo actualmente, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes (ver [tabla 3](#)): submuestra de maestros que están ejerciendo en Educación Infantil ($n = 88$) y submuestra de maestros que están ejerciendo en Educación Primaria ($n = 108$).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la EIEDD, se observaron diferencias significativas, en función de la *etapa educativa* en la que se encuentran ejerciendo actualmente los maestros participantes, en: puntuación global importancia en formación en inteligencia emocional (PGIE), factor de autocontrol (AUT), factor de bienestar (BIE), factor de sociabilidad (SOC) y factor de emocionalidad (EMO). En todos los factores de la escala los maestros de Educación Infantil conceden más importancia a las características personales relacionadas con la IE que pueden ser más necesarias

Tabla 4

Media, desviación típica (DT), *t* de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (*d*) en función del “nivel de IE”

Variables	Baja IE		Alta IE		<i>t</i>	<i>d</i>
	Media	DT	Media	DT		
PGIE	5.05	0.37	5.33	0.23	3.17**	0.91
AUT	4.87	0.76	5.58	0.29	4.67**	1.23
AUX	5.21	0.84	5.59	0.56	1.86	<i>ns</i>
BIE	5.12	0.44	5.09	0.59	0.20	<i>ns</i>
SOC	5.54	0.65	5.68	0.48	0.92	<i>ns</i>
EMO	4.70	0.50	4.91	0.58	1.29	<i>ns</i>

Nota. El valor de *t* corresponde al resultado de la prueba *t* de Student en la que no se han asumido varianzas iguales; cálculo del índice *d* de Cohen (1992) para el tamaño del efecto de las diferencias inter-dimensión para cada factor de la EIEDD; *ns*=no significativa.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

para el óptimo desempeño del trabajo de un docente que los maestros de Educación Primaria.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto pequeño ($d=0.34$) para el factor emocionalidad. Por otro lado, se observó un tamaño del efecto moderado para el factor autocontrol ($d=0.39$), el factor bienestar ($d=0.55$) y el factor sociabilidad ($d=0.46$). Por último, se observó un tamaño del efecto grande para la puntuación global de importancia en inteligencia emocional ($d=0.66$).

Diferencias de medias en función de la puntuación de IE

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del nivel de IE se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes (tabla 4): submuestra de docentes que presentan un nivel bajo de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales inferiores al percentil 25; $n=41$) y submuestra de docentes que presentan un nivel alto de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o superiores al percentil 75; $n=39$).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la EIEDD se observaron diferencias significativas en función del nivel de IE de los maestros participantes en puntuación global en importancia de la formación en inteligencia emocional y del factor de autocontrol. En ambas variables de la escala, los maestros con un nivel alto de IE la conceden más importancia para el óptimo desempeño del trabajo de un docente que los maestros con un nivel bajo de IE. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto grande ($d=0.91$) para la puntuación global de importancia de la IE. Por otro lado, se observó un tamaño del efecto muy grande para el factor autocontrol ($d=1.23$).

Diferencias de medias en función del sexo

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del sexo se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes: submuestra de maestros ($n=47$) y submuestra de maestras ($n=149$).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la EIEDD no se observaron diferencias significativas en función del sexo, exceptuando el factor de facetas auxiliares (adaptación a los cambios y automotivación), en el que se observó que, en promedio, las maestras conceden más importancia a estas características personales para el óptimo desempeño del trabajo de un docente ($M=5.44$, $DT=0.69$) que los maestros ($M=5.18$, $DT=0.69$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($t=2.21$, $p < .05$). Para

poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, observándose un tamaño del efecto moderado ($d=0.38$).

Diferencias de medias en función de la antigüedad

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de la antigüedad de los docentes se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes: submuestra de docentes que presentan una antigüedad en la docencia inferior a diez años ($n=98$) y submuestra de docentes que presentan una antigüedad superior a diez años en la docencia ($n=40$).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la EIEDD, no se observaron diferencias significativas en función de la antigüedad.

Discusión

Nuestros resultados han mostrado principalmente que los maestros participantes valoran como moderadamente importantes las características personales que componen el dominio muestral de la IE, que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente. Al mismo tiempo se evidencia, en relación a la IE como rasgo de personalidad, que los maestros participantes presentan un nivel medio ($M=4.83$, $DT=0.86$) en función de los baremos ofrecidos por el autor (Petrides, 2009). Este patrón con puntuaciones medias en IE rasgo del colectivo docente se ha observado previamente en otros estudios (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Pena y Extremera, 2012).

Concretamente, el factor de sociabilidad ha sido el que ha obtenido una valoración mayor, mientras que el que obtiene una valoración menor es el factor de emocionalidad. En este sentido, los maestros opinan que las características personales relacionadas con la IE que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente son en este orden: *gestión emocional de los demás, habilidades de relación y control de la impulsividad*. Todas ellas han sido clasificadas por Brasseur et al. (2013) como dimensiones de la IE de carácter interpersonal. Por otro lado, los docentes opinan que las características personales que pueden ser menos necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente son en este orden: *percepción emocional propia, regulación emocional propia y gestión del estrés*. Todas ellas han sido clasificadas por Brasseur et al. (2013) como dimensiones de la IE de carácter intrapersonal. Asimismo, en línea con estos planteamientos, es posible que en algunos casos la IE interpersonal tenga más peso que la IE intrapersonal en la predicción de la calidad de las relaciones sociales. Este patrón se ha observado previamente en otra muestra de maestros (Golombek y Doran, 2014; Pertegal-Felices et al., 2011).

En cualquier caso, la IE como rasgo de carácter interpersonal podría implicar una mejora en la capacidad de resolución de conflictos requerida en el desempeño de las tareas docentes. Asimismo, dicha capacidad podría a su vez prevenir alteraciones emocionales y conductuales en el aula, desde conductas agresivas y relacionadas con situaciones de acoso escolar hasta la prevención del consumo de sustancias (Mattern y Bauer, 2014; Peñalva-Vélez et al., 2013).

El examen de las opiniones de los docentes en función de la etapa educativa en la que trabajan ha mostrado que existen diferencias significativas en su valoración del grado de importancia de las características personales que componen el dominio muestral de la IE, que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente. En general, los docentes de Educación Infantil reconocen una mayor importancia de estas características personales relacionadas con la IE que sus colegas de Educación Primaria, exceptuando el factor de facetas auxiliares. Es posible que estos resultados puedan deberse, en primer lugar, a la importancia

que en Educación Infantil tienen el desarrollo de las capacidades afectivas del alumnado, así como la adquisición de pautas elementales de convivencia y la mejora de las habilidades de relación interpersonal; asimismo, a la importancia de fomentar en el alumnado una imagen de sí mismos positiva y equilibrada. En segundo lugar, dichos resultados se deberían a las necesidades educativas que el alumnado de Educación Infantil presenta en función de sus características psicoevolutivas.

Por otro lado, el nivel de IE rasgo del profesorado se mostró como una variable moderadora de las opiniones de los docentes acerca de la importancia de las características personales que componen el dominio muestral de la IE, que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente. En concreto, los docentes con alta IE rasgo manifestaron un mayor reconocimiento de esta importancia que sus colegas con niveles bajos de IE en el factor de autocontrol, es decir, en *regulación emocional propia*, en *control de la impulsividad* y en *gestión del estrés*.

De este modo, según nuestra investigación, la IE del profesorado puede ser un condicionante de su actitud favorable hacia la importancia de algunas de las características personales relacionadas con la IE rasgo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto concuerda con la idea de que las personas con mayor IE son más sensibles a la información social y emocional proveniente de los demás (e.g., Bisquerra et al., 2015), lo que podría estar contribuyendo a que sean, también, más conscientes de la importancia de poseer en un nivel óptimo determinadas características relacionadas con la IE como medio para optimizar las relaciones interpersonales saludables que exige la práctica educativa (e.g., Casassús, 2007; Hargreaves, 2000). Además, nuestros resultados pueden enriquecer las conclusiones derivadas de los estudios sobre la influencia de la IE y el *burnout*. En este sentido, estos trabajos concluyen que la IE es un factor que protege de la aparición del *burnout* y que se asocia a niveles más elevados de ilusión por el trabajo [*engagement*] (e.g., Devos et al., 2012; Mattern y Bauer, 2014; Pena y Extremera, 2012; Van Uden et al., 2013; Vesely, Saklofske y Nordstokke, 2014).

Desde otros planteamientos, la investigación evaluativa de programas de educación emocional está constatando la eficacia de algunos programas de mejora de la IE del profesorado (e.g., Castillo et al., 2013; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fonddevila, 2013). Nuestros resultados apuntan a que un posible efecto colateral de la mejora de la IE del profesorado pudiera ser también, indirectamente, la mejora de su competencia para afrontar con garantía de éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje, dada la relación que hemos hallado entre IE y reconocimiento de la importancia de las características de la IE que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente. Si bien esto es sólo, por el momento, una conjetura, futuras investigaciones dirigidas a mejorar la competencia docente a través de la mejora de la IE podrían explorar si los programas de educación emocional del profesorado también están contribuyendo a incluir en las prácticas educativas en el aula la educación de las competencias emocionales del alumnado. Sin embargo, en la formación de los profesionales de la docencia no se ha incluido formación relacionada con las competencias emocionales a pesar de la importancia que los docentes otorgan a estas competencias en el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza y el aprendizaje (Becker et al., 2014; Bisquerra, 2005; Pérez-Escoda et al., 2013).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la EIEDD, no se observaron diferencias significativas en función del sexo, exceptuando el factor de facetas auxiliares (*adaptación a los cambios* y *automotivación*), observándose que, en promedio, las maestras conceden más importancia a estas características personales para el óptimo desempeño del trabajo de un docente que los maestros. Probablemente estos resultados tengan relación con las conclusiones encontradas en algunas investigaciones sobre la satisfacción laboral del profesorado (Anaya y López, 2014; Anaya y Suárez, 2006;

Anaya y Suárez, 2007). En este estudio, las profesoras manifiestan una satisfacción laboral superior a sus compañeros varones, concretamente en aspectos relacionados con la motivación, tales como la importancia de la motivación en la práctica educativa o la influencia que tiene el desempeño de la función en el logro de las necesidades y metas propias. Igualmente, desde otros planteamientos se pueden explicar estos resultados, en función de las diferencias de sexo, en cuanto al nivel de *burnout* e ilusión por el trabajo [*engagement*]. En este sentido, las profesoras presentan niveles más altos de ilusión por el trabajo [*engagement*] que sus colegas varones (Pena et al., 2012). Estos resultados posiblemente influyan en la opinión que tienen las docentes en cuanto a la importancia de la *automotivación* y la *adaptación a los cambios* para el óptimo desempeño del trabajo de un docente.

Por último, un resultado inesperado del presente trabajo de investigación al comparar la importancia concedida a cada factor de la EIEDD es que no se observaron diferencias significativas en función de la antigüedad. Una hipótesis del equipo de investigación era que los maestros con mayor antigüedad en el ejercicio de la docencia, en comparación con los maestros con menor antigüedad, valorarían en mayor medida las características personales del dominio muestral de la IE para el óptimo desempeño del trabajo de un docente. Esta hipótesis se fundamenta en algunas conclusiones derivadas de estudios relacionadas con el bienestar docente (e.g., Palomera et al., 2006), que confirman que los docentes con más experiencia utilizan estrategias de regulación emocional más eficientes para manejar sus emociones negativas y fomentar sus emociones positivas. Además, añaden que esta evidencia podría explicar el mayor nivel de *burnout* en docentes noveles, debido a que los docentes más experimentados han tenido la posibilidad de poner en funcionamiento ciertas estrategias que les han posibilitado el afrontamiento de situaciones de estrés en la práctica educativa.

Probablemente, al explorar las posibles diferencias de medias en función de la antigüedad de los docentes, el criterio que hemos utilizado (más de diez años o menos de diez años) pudiera estar influyendo en los resultados. Futuras revisiones del presente trabajo deberían indagar en esta línea.

Las conclusiones de la presente investigación están principalmente limitadas por el reducido tamaño de la muestra de docentes, así como por el mayor tamaño de la submuestra de maestras en relación a la submuestra de maestros. Sin embargo, es importante señalar que los resultados replican parcialmente los de otras investigaciones nacionales e internacionales con muestras de mayor tamaño. Además, nuestros resultados son congruentes con otras investigaciones en el marco de la IE de los docentes, lo que supone de hecho una de las principales contribuciones de este trabajo, en el que, por primera vez, se estudia la asociación entre el nivel de IE rasgo del profesorado y su valoración acerca de la importancia de algunas características personales, que componen el dominio muestral de la IE que pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente. Además, se aporta una nueva herramienta que permite evaluar la importancia de las características personales relacionadas con la IE rasgo que pueden influir en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Extended Summary

According to Uitto et al. (2015), the research into the role of emotions in the teachers' work has dramatically increased in the last decade. In particular, this research revolves around several axes: emotions and teacher's training (e.g., Golombek & Doran, 2014; Thomson y Palermo, 2014); job satisfaction and burnout, including the importance of interpersonal relationships in the educational context (e.g., Devos et al., 2012; Mattern & Bauer, 2014); the impact

of emotions on the teaching-learning process (e.g., Cowie, 2011; Jo, 2014); the influence of the historical, political, and social contexts and the educational reforms on teachers' tasks (e.g., Hargreaves, 2005); the influence of teachers' emotional intelligence (hereafter EI) on the teaching-learning process (e.g., Chan, 2006; Allen et al., 2014; Yin et al., 2013); teachers' emotional regulation (e.g., Cross & Hong, 2012); and, finally, the kinds of impact that teachers may have on the students' emotions (e.g., Becker et al., 2014).

In fact, the teaching role entails a significant amount of emotional work, as much because of the amount of sensitivity it demands of the emotions of others as because it demands the proper handling of one's own and others' emotions in order to facilitate and optimize the quality of interpersonal relationships which characterize school organizations (Casassús, 2007; Hargreaves, 2000). In this sense, the inclusion of EI education for teachers should be made part of their pedagogical background and, to that end, it is necessary to create a field of knowledge relevant to their training. Therefore, it should be emphasized that an important research focuses on the influence of emotions (the role of EI; Uitto et al., 2015) on the teaching-learning process centres.

On the other hand, in the last few years the idea that EI constitutes a key variable to understand and improve teaching competence has been strengthened (Castillo et al., 2013; López-Goñi & Goñi, 2012; Wong et al., 2010).

The available empirical evidence firmly indicates that EI facilitates teacher's personal adjustment, showing that teacher's EI predicts the burnout level they suffer (Extremera et al., 2010; Extremera et al., 2003; Pena & Extremera, 2012; Pena et al., 2012; Peñalva-Vélez et al., 2013). Moreover, teachers' positive emotions can improve their well-being, as well as their students' adjustment (Becker et al., 2014; Van Uden et al., 2013) and the increase of these positive emotions can facilitate the creation of a classroom climate that fosters learning (Sutton & Wheatley, 2003).

Likewise, several researchers have pointed to the need of developing teachers' EI from the initial training, as part of the generic competencies established by the EHEA (Bisquerra, 2005; Bueno et al., 2005; Teruel, 2000).

In this respect, if a higher EI is associated with a greater emotional competence, it therefore seems reasonable to expect that teachers with higher levels of EI show a greater sensitivity towards the importance of owning certain characteristics (personality traits) related to the dimensions which form the sampling domain of EI, in order to guarantee a quality teaching-learning process.

The present study is aimed at knowing teachers' opinion about the importance of some of the dimensions that form the sampling domain of EI in order to be a highly competent teacher, with the purpose of laying the foundation for further guidance for the design of the initial training within the framework of the European Higher Education Area, as well as for the design and improvement of the teachers' ongoing training.

More specifically, the objectives of the study have been the following:

- To analyze the opinion of practising teachers about the importance of different dimensions of EI so as to be a highly competent teacher.
- To detect the possible differences which may exist among the teachers in relation to the importance of the EI dimensions, based on the educational stage wherein they teach, based on the EI level as a personality trait, based on gender and, finally, based on the teaching practice seniority.

The sample consists of a total of 196 teachers belonging to 29 public school centres, 88 of which practise in Nursery education stage (44.9%) and 108 practise in Primary Education stage (55.1%).

Through an ad hoc designed scale (EIEDD), the importance of some of the dimensions that form the EI sampling domain for being a highly competent teacher was assessed. The teachers' emotional intelligence (EI) level was also assessed through the TEIQue-SF questionnaire.

Teachers considered of moderate importance the dimensions that form the EI sampling domain in order to be a highly competent teacher. In particular, the sociability factor was the one to obtain a higher value, while the one that obtains a lower value is emotionality. Probably, EI as an interpersonal character trait could involve an improvement in the conflict resolution capacity required in teaching performance. Furthermore, such a capacity could in turn prevent emotional and behavioral disturbances in the classroom, from aggressive behaviors and bullying-related situations to substance consumption prevention (Mattern & Bauer, 2014; Peñalva-Vélez et al., 2013).

On the other hand, Nursery school teachers expressed greater values in the importance of EI dimensions than Primary school teachers.

Additionally, teachers' level of the EI trait was shown as a moderating variable of teachers' opinions about the importance of personal characteristics, which form the EI sampling domain, which can be more necessary for the optimum performance of a teacher's work. In particular, teachers with a high EI trait expressed a greater recognition of this importance than their colleagues with low levels of EI in the self-control factor, that is, in their own emotional regulation, in impulsiveness control, and stress management.

When comparing the importance given to each EIEDD factor, significant differences based on gender could not be observed, excepting the auxiliary facets factor (change adaptation and self-motivation)—it was noted that, on average, female teachers give more importance to these personal characteristics for the optimum work performance of a teacher than male teachers.

Likewise, an unexpected result of the present research work when comparing the importance given to each factor of the EIEDD is that no significant differences were observed based on seniority.

Finally, it is important to note that this study partially replicates other previous studies with samples at a national and international level, while at the same time it extends the research in exploring for the first time the relationship between teachers' EI and their appreciation of the importance of the dimensions that form the EI sampling domain in order to be a highly competent teacher.

Conflicto de intereses

Los autores de este estudio declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Allen, V. D., MacCann, C., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2014). *Emotional Intelligence in Education: From Pop to Emerging Science*. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of Emotions in Education* (pp. 162–182). New York: Routledge.
- Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012–13 y comparación con los resultados de 2003–04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96–121. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>
- Anaya, A. y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 541–556.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217–243.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95–114.

- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Boyatzis, R. E. (2006). Intentional change theory from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25, 607–623.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. y Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5) <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Brotheridge, C. M. y Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365–379. <http://dx.doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169–194.
- Casassús, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263–272.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042–1054.
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28, 397–408.
- Cooper, A. y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449–457.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27, 235–242.
- Cross, D. I. y Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957–967.
- Di Fabio, A. y Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36, 315–325. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.315>
- Devos, C., Dupriez, V. y Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206–217.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16, 47–60.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260–265.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical overview of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7–12.
- Fernández-Domínguez, M. R., Palomero-Pescador, J. E. y Teruel-Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 33–50.
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J. y Rowe, A. (2010). Emotional intelligence and diversity. A Model for Differences in the Workplace. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(1), 74–84.
- Golombek, P. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967–983.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120–130.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467–489.
- Mattern, J. y Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58–68.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Murga, J. y Ortego, E. (2003). La importancia de la inteligencia emocional en el funcionamiento de las organizaciones. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 79–82.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293–306. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687–703.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-García, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604–627. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 341–358. <http://dx.doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.1220>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J. y Landa-González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690–712. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Pérez, J. C. (2003). Sobre la Validación de Constructo de la Inteligencia Emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 252–257.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16, 233–254.
- Pertega-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. y Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14, 237–260.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448. <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1154–1167.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista investigadora de Formación de Profesorado*, 38, 141–152.
- Thomson, M. M. y Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56–68.
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Van Uden, J. M., Ritzen, H. y Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43–54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Nordstokke, D. W. (2014). El training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85.
- Wong, C.-S., Wong, P.-M. y Peng, K. Z. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. The Case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 59–70.
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z. y Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137–145.
- Yoon, S. H., Matsumoto, D. y LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 345–363.