

La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento

The importance of teacher emotional intelligence in the mission of education: its impact in the classroom and best-practice recommendations for training

Natalio Extremera¹
Sergio Mérida-López²
Martín Sánchez-Gómez³

¹ Universidad de Málaga (España), email: nextremera@uma.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8874-7912>

² Universidad de Málaga (España), email: sergioml@uma.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2262-4546>

³ Universitat Jaume I, Castellón (España), email: sanchgom@uji.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8663-8889>

Autor para correspondencia: nextremera@uma.es

Resumen: Las aulas son contextos donde las emociones forman parte del proceso de aprendizaje. Las habilidades emocionales del docente son clave para fomentar ambientes de aprendizaje positivo. Pero ¿Cómo ayudan al profesorado y al alumnado?, ¿Cómo podemos mejorar las habilidades emocionales?, ¿Qué programas existen? Este trabajo aporta evidencias y recomendaciones útiles para el desarrollo de programas de inteligencia emocional con docentes.

Palabras clave: inteligencia emocional; desarrollo docente; formación; entrenamiento; aprendizaje.

Abstract: Classrooms are contexts where emotions are part of the learning process. Teachers' emotional abilities are key to foster positive learning environments. How do emotional abilities help both teachers and students? How can emotional abilities be developed? What programs do already exist? This paper provides evidence and helpful guidelines for developing emotional intelligence programs with teachers.

Keywords: emotional intelligence; teacher development; intervention; training; learning.

Recepción: 05 de julio 2019

Aceptación: 30 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento

1. La figura del docente en la actualidad

El período histórico en el que nos encontramos plantea un nuevo escenario en el cual llevar a cabo la tarea de educar (Camusso, 2019). Sin duda, la educación debe adaptarse a los nuevos tiempos, caracterizados por el predominio de la tecnología y los cambios cada vez más rápidos, algo que Bauman conceptualizó como “modernidad líquida” (2007). El sistema educativo debe entender el ecosistema en el que habita para poder ofrecer al estudiante recursos que le ayuden a desenvolverse en esta era frenética y cambiante, ayudando así a responder a las exigencias planteadas por la sociedad. Para tal fin, resulta imprescindible replantear la agenda educativa de forma que dé respuesta a las necesidades que van surgiendo en los estudiantes (Lasa, 2009).

La figura del docente en esta situación juega un papel fundamental. Según Elias, Arnold y Steiger-Hussey (2003), el propósito del maestro en las primeras etapas educativas es enseñar su materia y ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades socioemocionales y académicas. Parece claro, pues, que el profesor debe ser capaz de guiar sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes haciendo frente a los desafíos del presente (Torres, 2018).

El conocimiento del contenido y la pedagogía, el manejo de la clase y las habilidades de instrucción se encuentran típicamente entre las características más comunes asociadas con una enseñanza efectiva, conformando el objetivo principal del desarrollo profesional docente (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson y Orphanos, 2009). Sin embargo, otras habilidades como la reflexión, la comunicación, el compromiso, la empatía y la motivación resultan fundamentales para crear entornos de aprendizaje positivos y enriquecedores, así como relaciones positivas entre los integrantes del sistema educativo (Anderson, 2004; Hitt y Tucker, 2016; Stronge, Ward, Tucker y Hindman, 2007).

2. Importancia y beneficios de la inteligencia emocional del profesorado

Un número creciente de investigaciones sugiere que las competencias personales de los docentes, y más específicamente la Inteligencia Emocional (IE), son particularmente importantes para su desempeño profesional (Joseph y Newman, 2010; O’Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2011; Velsor, 2009) y el rendimiento académico de los estudiantes (Elliot, Frey y Davies, 2015; Khan, 2014).

Gran parte de la literatura científica atribuye la acuñación del término IE a Salovey y Mayer (1990), cuyo trabajo se basó en los fundamentos del concepto “inteligencia social” propuesto

en los años 20. Thorndike (1920) definió la inteligencia social como "la capacidad de comprender y gestionar a hombres y mujeres, niños y niñas, para actuar sabiamente en las relaciones humanas" (p. 228). Por su parte, Salovey y Mayer (1990) describieron la IE como un subconjunto de la inteligencia social, definiéndola como "la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminarlos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones" (p. 189).

El docente es el agente más relevante en el aula para determinar el éxito de los estudiantes, ya que actúa como el líder de la clase. Por ello, es importante que el docente sea capaz de entender y conocer a los alumnos y, a su vez, debe ser capaz de enseñarles a desarrollar destrezas para adaptarse al contexto (Vallés, 2001). La enseñanza implica un trabajo diario basado en interacciones sociales donde el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones, sino también las de los alumnos (Joshith, 2012). El nivel de IE del docente y su capacidad para controlar las emociones dentro del aula, también juegan un papel clave en la convivencia escolar (Bisquerra, 2003); si la capacidad del profesor es baja, es más probable que aparezcan problemas en el clima del aula e incidentes violentos (del Río, del Barco, Carroza, García y Bullón, 2015).

La docencia es una actividad con diversidad de factores de riesgo psicosocial que pueden inducir estrés, como la carga de trabajo, estresores de rol, falta de apoyo social organizacional o dificultades de gestión del aula, entre otros (Chang, 2009; Alarcon, 2011). Por lo tanto, los docentes tienden a informar altos niveles de estrés laboral y agotamiento (Garrick et al., 2014; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Varios estudios han proporcionado evidencia de la relación positiva entre la IE y el ajuste psicológico (Extremera y Rey, 2015), el funcionamiento social (Brackett, Rivers y Salovey, 2011), la calidad de las relaciones interpersonales (Brackett y Caruso, 2007), el bienestar (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016) o la salud (Martins, Ramalho y Morin, 2010).

Poseer altos niveles de IE cobra especial relevancia a la hora de afrontar situaciones laborales estresantes, ya que los docentes que se perciben con habilidad para regular sus emociones son más capaces de desarrollar estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el marco escolar, disfrutando de mayor realización personal y menor estrés (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011; Mearns y Cain, 2003; Rey y Extremera, 2011). Además, se ha demostrado que la IE tiene un impacto positivo en el desempeño laboral (O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2011), especialmente en trabajos con altas demandas laborales emocionales como la enseñanza (Joseph y Newman, 2010). Son diversos los estudios que demuestran los beneficios de la IE en docentes (Tabla 1), por lo que disponer de una alta IE parece ser un recurso protector ante la multitud de demandas asociadas a la profesión.

Tabla 1. Estudios que demuestran los beneficios de la inteligencia emocional en el profesorado.

Beneficio	Estudio
<i>Efectividad profesional</i>	1. Velsor (2009)
	2. Joseph y Newman (2010)
	3. O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story (2011)
	4. Bisquerra (2003)
	5. Del Río, del Barco, Carroza, García y Bullón (2015)
<i>Salud y bienestar personal</i>	6. Extremera y Rey (2015)
	7. Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal (2016)
	8. Martins, Ramalho y Morin (2010)
	9. Mearns y Cain (2003)
	10. Rey y Extremera (2011)
	11. Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos (2011)
<i>Conducta social</i>	12. Brackett, Rivers y Salovey (2011)
	13. Brackett y Caruso (2007)

3. Importancia y beneficios de la IE del alumnado

Los centros educativos juegan un papel fundamental en la preparación de los estudiantes para el futuro académico y la vida personal y profesional, de ahí la importancia de atender a las competencias que ayudan a los estudiantes a ser más conscientes de sí mismos, tomar mejores decisiones, establecer metas, resolver problemas y mantener relaciones sociales adecuadas (Dymnicki, Sambolt y Kidron, 2013; Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013; Schonert-Reichl, Kitil y Hanson-Peterson, 2017). En una amplia variedad de entornos, la capacidad de un niño para comprender, regular y utilizar las emociones, afecta de forma significativa a estos logros académicos y vitales (Durlak et al., 2011).

La literatura ha demostrado que altos niveles de IE correlacionan con elevados niveles de bienestar (Sánchez-Álvarez et al., 2016), gestión del estrés (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) y un mayor rendimiento académico (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Elliot et al., 2015). La habilidad de regulación emocional también se vincula con mejores relaciones sociales, de pareja y sensibilidad social (Lopes, Salovey, Côté, Beers y Petty, 2003). Por su parte, la falta de cualidades asociadas a la IE (empatía y autocontrol) se relacionan con un mayor número de conductas violentas (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009). Bajos niveles de IE también correlacionan con ansiedad social (Barling, Slater y Kelloway, 2000), ciberagresiones (Rey, Quintana-Orts, Mérida-López y Extremera, 2018), maltrato entre compañeros, consumo de sustancias y violencia (Trinidad y Johnson, 2002).

Los investigadores han descubierto que los entornos educativos promueven el desarrollo socioemocional, preparan mejor a los estudiantes para la educación postsecundaria y el mundo laboral (Dymnicki, Sambolt y Kidron, 2013), además de generar un retorno positivo

en las inversiones en las escuelas (Belfield et al., 2015). Un metaanálisis con más de 270.000 estudiantes reveló un aumento del 11% en el rendimiento académico en escuelas con programas bien implementados (Durlak et al., 2011). Petrides, Frederickson y Furnham (2004) también descubrieron que los programas de desarrollo socioemocional podrían reducir en gran medida la toma de riesgos, el estrés emocional y los trastornos de conducta (absentismo, expulsiones, mala conducta, etc.). Weissberg, Durlak, Domitrovich y Gullotta (2015) aconsejan que tanto estudiantes como adultos, necesitan la oportunidad de aprender y practicar habilidades emocionales sociales, para aplicarlas en diversas situaciones; tanto en instrucción formal como en entrenamiento informal. De nuevo, al igual que para los docentes, la investigación demuestra que las habilidades emocionales son beneficiosas para el alumno (Tabla 2).

Casi tres décadas después de que Salovey y Mayer (1990) acuñaran por primera vez el término IE, todavía existen retos pendientes, especialmente en lo referido al desarrollo de esta habilidad en el equipo docente (Weissberg, 2019). En la práctica, la educación socioemocional tiene más probabilidades de ser introducida en las escuelas por los propios maestros, en lugar de hacerse por la vía de la política educativa (Loinaz, 2018). Por tanto, parece evidente que las políticas educativas deberían tomar medidas e incorporar la IE en sus programas de formación y desarrollo profesional.

Tabla 2. Estudios que demuestran los beneficios de la inteligencia emocional en el alumnado.

Beneficio	Estudio
<i>Rendimiento académico</i>	1. Khan (2014)
	2. Elliot, Frey y Davies (2015)
	3. Brackett, Mayer y Warner (2004)
	4. Dymnicki, Sambolt y Kidron (2013)
	5. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011)
	6. Trinidad y Johnson (2002)
<i>Salud y bienestar personal</i>	7. Lopes, Salovey, Côté, Beers y Petty (2003)
	8. Martorell, González, Rasal y Estellés (2009)
	9. Barling, Slater y Kelloway (2000)
	10. Rey, Quintana-Orts, Mérida-López y Extremera (2018)
<i>Conducta social</i>	11. Trinidad y Johnson (2002)
	12. Petrides, Frederickson y Furnham (2004)

4. La formación en inteligencia emocional como competencia clave en la misión educativa

Como se desprende del apartado anterior, en la preparación académica de los docentes, las competencias afectivas, sociales y emocionales no son elementos secundarios en la misión

educativa, sino que son factores clave en el desempeño efectivo de los docentes, los alumnos y la comunidad educativa en general. Incrementar el conocimiento del profesorado sobre la importancia de las habilidades emocionales como herramienta para mejorar la IE de los alumnos es sólo una parte de la misión educativa. Además de esto, las habilidades de IE del docente tienen un papel crucial en la implementación exitosa de programas de este tipo dirigidos a los alumnos, la mejora en la relaciones diádicas docente-alumno; así como en el manejo de conflictos en el aula (Jennings y Greenberg, 2009). En la Figura 1 se exponen los procesos que conlleva la implementación de intervenciones dirigidas a la mejora de las habilidades emocionales del docente y su impacto en resultados proximales y distales de la misión educativa, incluyendo aquellos referidos al clima en el aula y a los resultados académicos de los alumnos.

A modo de resumen, los programas de mejora de la IE en docentes ayudarán a reducir sus niveles de estrés y el burnout, así como mejorar el bienestar docente, lo cual redundará en la consecución de resultados positivos de aprendizaje y de ambientes óptimos de enseñanza. Todo lo anterior, influirá a medio o largo plazo, en los logros y resultados académicos del alumnado.

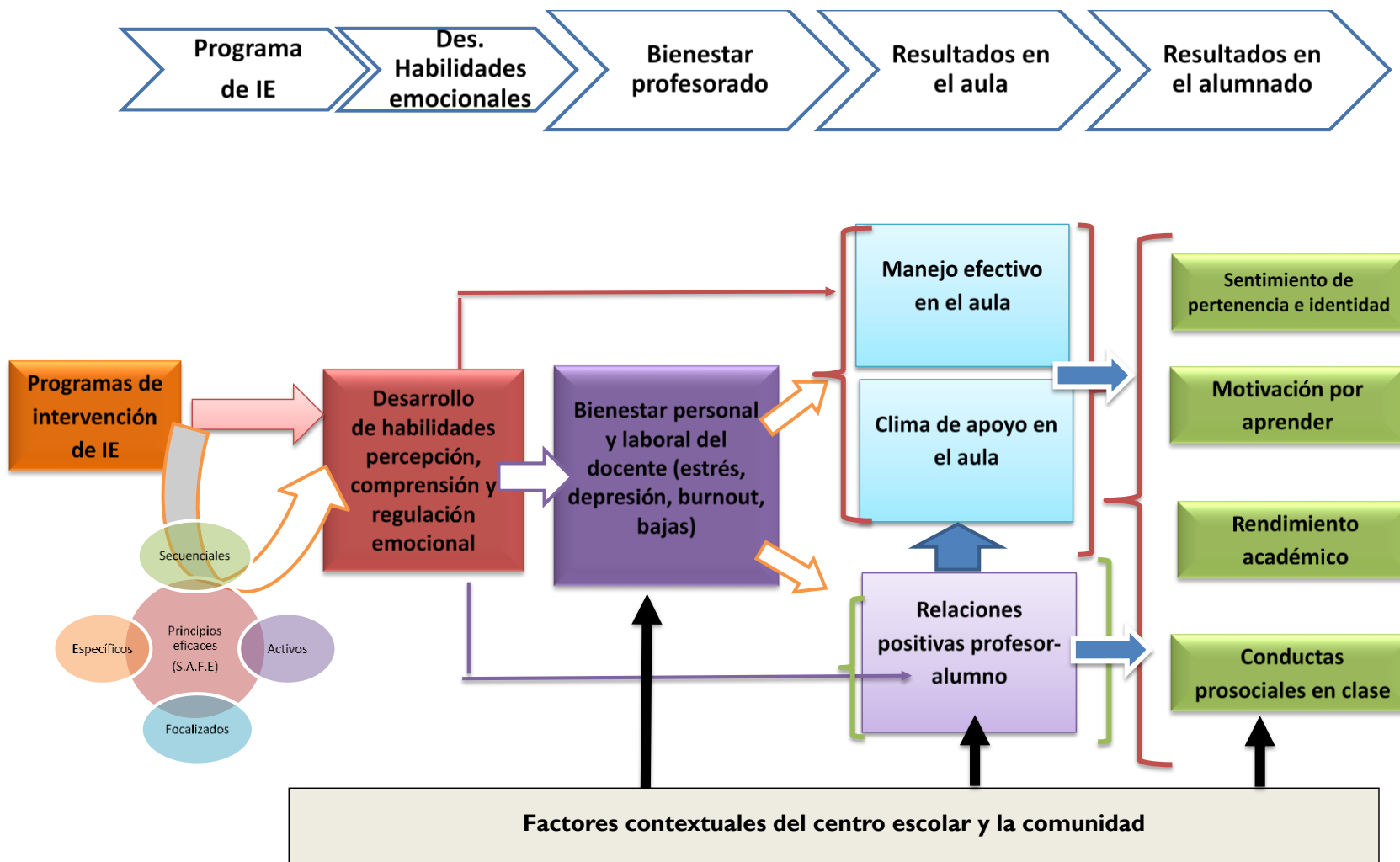
5. Programas de intervención para el fomento de la inteligencia emocional del profesorado

Aunque las evidencias científicas sobre la efectividad de programas de intervención en IE son cada vez más patentes en ámbitos educativos (con niños y adolescentes) y organizacionales (con directivos y personal de servicios), aun son escasas las evidencias científicas sobre programas específicos para fomentar la IE en profesionales de la enseñanza. Dado el fuerte vínculo existente entre el bienestar del docente, el de los alumnos y su impacto en el logro académico (Jennings y Greenberg, 2009; Oberle y Schonert-Reichl, 2016), consideramos necesario invertir esfuerzos en el desarrollo de intervenciones para este colectivo. En la actualidad existen algunas propuestas de intervención, con formatos diferentes, pero con evidencias bien contrastadas, que se han centrado en promover las competencias de IE de los docentes. A continuación, pasamos a describir aquellas más significativas que han publicado sus resultados en revistas de alto impacto y han mostrado evidencias de su efectividad (ver resumen Tabla 3).

- 1) El primer programa de intervención ha sido desarrollado por la profesora Ashley Vesely y su equipo, actualmente en la Universidad de Lausanne en Suiza (Vesely et al., 2014). Este programa, compuesto por 5 sesiones, tiene como objetivo la reducción del estrés docente a través del desarrollo de las habilidades emocionales. Se compone de pequeños talleres de aproximadamente una hora y media de duración, donde se realizan grupos de discusión, *role-playing* y actividades prácticas. Igualmente, durante las sesiones se asignan tareas para practicar las habilidades emocionales de los docentes durante sus

sesiones semanales. El programa está basado en el modelo GENOS de IE (Gardner, Stough y Hansen, 2008), incluyendo módulos de auto-conocimiento emocional, expresión, comprensión y manejo de las emociones propias y ajenas. Los resultados de la puesta en marcha de este programa han puesto de manifiesto que los docentes mejoran sus niveles de IE tras la intervención. Igualmente, también se han encontrado mejoras en sus niveles de resiliencia y eficacia docente. Incluso, los resultados se extendieron a otras esferas de la vida, por ejemplo, los profesores informaron de mayores puntuaciones en afrontamiento orientado a la tarea, menores niveles de estrés y mayor satisfacción vital pasado un mes desde la intervención.

Figura 1. Modelo explicativo del impacto del entrenamiento de las habilidades emocionales del docente en los logros académicos



Adaptado de Jennings & Greenberg (2009; 2013)

- 2) El segundo programa ha sido elaborado por la profesora Roisin Corcoran y su equipo, actualmente en el Universidad de Nottingham en Reino Unido (Corcoran y Tormey, 2012). El formato de este programa es diferente al anterior, ya que no se trata de un programa compuesto por módulos adicionales fuera del horario de formación de los docentes noveles, sino que éste forma parte estándar del programa educativo de los docentes noveles. En este sentido fue integrado en las tutorías semanales que se les impartía en cada módulo. Durante el programa de IE se realizaban 6 sesiones breves de 2 horas de duración cada dos semanas (3 meses en total). Estas sesiones estaban centradas en el desarrollo de la IE de los docentes a través de una serie de actividades que seguían el enfoque de habilidad de IE aplicada al ámbito laboral, basada en las cuatro habilidades emocionales básicas (Caruso y Salovey, 2004): percepción, asimilación, comprensión y regulación. Los resultados mostraron que, aunque no hallaron mejoras significativas en la IE total evaluada con pruebas de rendimiento, los docentes mostraron un incremento en diferentes áreas, como la regulación emocional, aunque fueron marginalmente significativas.

Tal como sugieren los autores, es posible que una prueba de rendimiento que evalúa habilidades cognitivas de tipo emocional, requiera de mayor número de sesiones y de intervenciones más duraderas para generar cambios significativos. En cualquier caso, se extrajeron datos muy relevantes de las entrevistas cualitativas con los docentes noveles, en donde informaban que tras la intervención, se habían dado cuenta del impacto de sus emociones y del manejo emocional de sus alumnos. Además, informaron que desde la realización del programa, eran más conscientes de su lenguaje corporal en clase, de cómo este influía en sus estudiantes y lo utilizaron en su beneficio. Igualmente, manejaban más el enfoque empático para manejar las conductas problemáticas de sus alumnos. Principalmente, muchos docentes informaban que los talleres les habían servido para mejorar su manejo emocional en clase. De esta manera, modificaban la forma de impartir la lección, el método de enseñanza o cambiaban el foco de atención en función de las emociones de los alumnos percibidas por el profesor. En general, de acuerdo con la metodología cualitativa por entrevistas, el grupo experimental que había recibido el programa de IE, mostraba mayor sensibilidad y conciencia emocional, además de aplicar más herramientas emocionales en la enseñanza; a diferencia del grupo control.

- 3) El tercer acercamiento de desarrollo de habilidades emocionales en los docentes es una propuesta más integradora en clase, que incluye no sólo mejorar la IE de los docentes, sino de toda la comunidad educativa; siendo el docente un agente de cambio en el desarrollo emocional de los niños y adolescentes. Se denomina programa RULER (Nathanson, Rivers, Flynn, y Brackett, 2016). El programa RULER es una propuesta formativa basada en la evidencia científica para fomentar la IE, proporciona un marco educativo que conlleva una serie de prácticas para la integración comprensiva de las habilidades emocionales en el centro educativo. RULER es un acrónimo que representa cinco habilidades: 1) *Recognizing*, Reconocer las emociones propias y ajenas; 2) *Understanding*, Comprender las causas y consecuencias de las emociones; 3) *Labeling*, Etiquetar las emociones con vocabulario variado y preciso;

4) *Expressing*, Expresar las emociones constructivamente y de forma correcta en diferentes contextos,; por último 5) *Regulating*, Regular las emociones propias y ajenas. Este enfoque se basa en la teoría de habilidad de IE (Mayer y Salovey, 1997) y emplea un acercamiento ecológico en su implementación (Bronfenbrenner, 1979), en donde simultáneamente se incluye la formación y preparación del alumnado, del profesorado, de los líderes educativos, así como de las familias.

Durante un entrenamiento intensivo de dos días, tanto los docentes como los administradores educativos aprenden diversas herramientas que tanto ellos como los estudiantes pueden utilizar para crear centros educativos y aulas con climas emocionales más positivos. El profesorado de las distintas materias lleva a cabo un entrenamiento adicional para implementar las habilidades emocionales dentro de su asignatura, además de recibir diferentes sesiones de seguimiento y *coaching* en su clase, con el fin de recibir retroalimentación y resolver las dudas. Los resultados realizados en ensayos grupales controlados y aleatorios y con análisis multinivel en más de 60 centros educativos, han puesto de manifiesto que, en comparación con centros educativos de control; los centros donde se aplicaba el programa RULER informaban de mayores niveles de cordialidad, cariño y conectividad social entre alumnos y profesores; así como también mayores niveles de autonomía y liderazgo entre los estudiantes. Además, los docentes se focalizaban más en los intereses y motivaciones de sus alumnos (Rivers, Brackett, Reyes, Elberston y Salovey, 2013). En general, los hallazgos del programa ponen de manifiesto una mejora de la calidad de las interacciones sociales en clase, generando un clima en el aula más positivo, cálido e ilusionante.

Foco del programa	Grupo dirigido	Contexto de aplicación	Estructura del curriculum	Estrategias y técnicas
Programa de profesores (Vesely et al., 2014).	Profesorado novel	Sesiones de entrenamiento en talleres adicionales al curriculum	5 sesiones de hora y media de duración	Clases de psicoeducación emocional Grupos de discusión, Role-play Revisión de casos Tareas para casa Análisis de videos
Programa de profesores noveles (Corcoran y Tormey, 2012)	Profesorado novel	Sesiones integradas dentro del programa de formación del profesorado	6 sesiones breves de 2 horas de duración cada dos semanas	<i>Termómetro</i> emocional Grupos de discusión Autorreflexión de situaciones ocurridas Análisis de videos
Programa RULER (Nathanson et al., 2016).	A toda la comunidad educativa, incluido profesorado en activo	Entrenamiento intensivo de 2 días al profesorado y coaching en sesiones posteriores de seguimiento	Aprendizaje socio-emocional transversal en el currículum diario del alumnado	<i>Termómetro</i> emocional Panel de compromiso Blueprint Palabras emocionales en el curriculum Meta-momentos Role-play Actividades de arte creativas Historias sobre casos

Tabla 3. Revisión de programas de IE docente

6. Inteligencia emocional del docente y su impacto en el aula

Como consecuencia del desarrollo de las habilidades emocionales en los docentes, progresivamente se observa una mejora en su bienestar personal y laboral. Así, los profesionales de la enseñanza con mayores habilidades emocionales informan de menos síntomas de estrés, ansiedad y depresión, lo cual es un antecedente directo de las bajas laborales. Además, como consecuencia de experimentar menor estrés informan de menos síntomas psicossomáticos y físicos, como fatiga generalizada, problemas de sueño o irritabilidad (Martins, Ramalho y Morin, 2010). En relación con sus niveles de calidad de vida y bienestar, suelen informar de mayor satisfacción vital y felicidad subjetiva, así como actitudes laborales más positivas, tales como mayores niveles de ilusión por la enseñanza, menores niveles de *burnout* y mayor satisfacción laboral, entre otros (Mérida-López y Extremera, 2017; Pena, Rey y Extremera, 2012). Esta mejora en el bienestar

docente podría influir en diversos resultados en el aula, al menos, en los siguientes tres niveles (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013):

- **Manejo de conflicto y clima del aula.** Todo docente afirmaría que tener un ambiente en el aula de tranquilidad, disciplina y bien organizado, es esencial para conseguir la mayoría de objetivos pedagógicos de aprendizaje. Los docentes que se encuentran con una buena salud mental y con ilusión por su trabajo tienen más posibilidades de lograr esos ambientes óptimos. Para alcanzarlos, son necesarios enfoques docentes basados en el manejo emocional positivo de situaciones problemáticas, formas asertivas de manejar los conflictos en clase, prácticas que animen a la autonomía y el respeto a las normas, así como valores de convivencia en el aula. En todas estas destrezas y comportamientos, podemos encontrar características centrales que se desarrollan mediante la puesta en práctica de habilidades emocionales por parte del docente: las habilidades afectivas del profesor relacionadas con la percepción e identificación de las emociones de sus alumnos en clase, la capacidad para saber escuchar y expresar de forma sosegada lo que sienten, crear un clima de diálogo abierto, la comprensión de lo que les motiva, el manejo emocional para generar ilusión en el aula o bien la capacidad de reducir la intensidad emocional de una discusión. Estos elementos, a nuestro juicio, podrían estar formando parte de las características centrales de un docente emocionalmente inteligente.
- **Clima de apoyo en el aula.** En segundo lugar, los docentes sirven de modelo emocional y de apoyo para sus alumnos. Los profesores lidian con contratiempos diarios tanto en clase como en los pasillos y los alumnos son observadores naturales de esos comportamientos que interiorizan en su repertorio. En otras palabras, el profesorado irremediamente es un espejo y un modelo ejemplarizante para el alumno y también sirve para que sepan que su profesor está ahí en caso de necesidad. De esta manera, los alumnos aprenden las formas que tienen los profesores de manejar la frustración, cómo expresan su disconformidad con una acción de forma asertiva, cómo mantienen el auto-control en clase, cómo fijan la atención en lo importante (a pesar de los diferentes distractores), la expresión de la tristeza o decepción ante ciertos eventos, el cambio rápido de estrategia o enfoque cuando algo no funciona, entre otras. Y más importante, estos alumnos empiezan a comportarse de esa manera con sus iguales en clase, creando climas de apoyo entre los propios alumnos. Por ello, cuando se planifica un programa de intervención integral en el fomento de las habilidades socioemocionales, es necesario empezar con el diseño de actividades que hagan lo propio con la IE de los gestores educativos y toda la plantilla docente; pues ello es un elemento precursor del desarrollo de los programas con los niños y adolescentes (Brackett y Caruso, 2007).
- **Influencia sobre la relación profesor-alumno.** Los docentes que son hábiles regulando sus emociones son más susceptibles de experimentar mayores niveles de afectividad positiva y satisfacción laboral (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, y Salovey, 2010; Rey y Extremera, 2011). Si los profesores son profesionales positivos, calmados y felices, entonces poseen mayores herramientas para tratar a los estudiantes de forma amable, cálida y con entusiasmo; incluso en momentos en los que el

alumnado se comporta de manera desafiante. Por otro lado, cuando los estudiantes experimentan una conexión emocional y una relación social positiva con sus profesores, ellos informan de mejor ajuste psicosocial y mejores resultados académicos (Mashburn et al., 2008; Raver, Garner y Smith-Donald, 2007). Por el contrario, cuando los profesores y alumnos experimentan relaciones conflictivas, los estudiantes se sienten menos implicados en sus tareas escolares, presentan peor logro académico (Raver, et al., 2008) e igualmente son menos propensos a pedir ayuda en caso de necesidad; por ejemplo, ante situaciones de acoso o ciberacoso en clase.

7. Inteligencia emocional del docente y su impacto en los logros académicos del alumnado

Finalmente, todo estos resultados de mejora de la IE del docente y su impacto en el aula, tendrán inevitablemente una influencia a medio y largo plazo en los logros y resultados curriculares de los estudiantes (ver Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). A continuación, planteamos algunos de los efectos principales sobre el logro académico de los alumnos (Jennings y Greenberg, 2009):

- **Mejora del sentimiento de pertenencia e identidad.** En aulas con ambientes positivos de aprendizaje es más probable que se generen relaciones de amistad, seguridad y compañerismo. Estos elementos son vitales para el desarrollo afectivo, social y académico de cualquier niño y/o adolescente.
- **Mayor motivación por aprender.** Cuando los estudiantes perciben que su profesor se interesa por sus necesidades y su actitud en clase es ilusionante y motivadora, es más probable que los alumnos, de forma recíproca; también se involucren en las tareas académicas a realizar.
- **Aumento del rendimiento académico.** El logro académico requiere un conjunto de habilidades relacionadas con el aprendizaje auto-regulado, la persistencia, manejar las emociones negativas y/o el estrés académico. Los estudiantes con entornos de aprendizaje positivos y enriquecedores en el aula, tienen mayor capacidad para mantener un esfuerzo sostenido y de auto-motivación en el estudio (p.ej., me esfuerzo por acabar todos mis deberes antes de ir a clase al siguiente día); además, el ambiente de compañerismo y amistad generado en clase ayuda a reducir los estresores académicos; lo cual podría influir en las notas al final del curso.
- **Mayores conductas prosociales en clase.** Las emociones juegan un papel vital en la vida social de cualquier persona. En la etapa escolar, las relaciones interpersonales y las amistades se van conformando a través de comportamientos de acercamiento, entendimiento, apego, bondad, y sensibilidad hacia los demás. Así, los estudiantes con niveles más elevados de IE, informan que sus relaciones sociales son de mayor calidad y además puntúan más alto en escalas de sensibilidad interpersonal y empatía. Igualmente, se ha encontrado que los alumnos de primaria que puntúan alto en IE son evaluados por sus profesores como niños más propensos a comportamientos prosociales y de ayuda al resto de compañeros.

8. Directrices y recomendaciones para implementar programas eficaces de Inteligencia Emocional docente

Una vez que se han revisado aspectos como el concepto de IE, sus beneficios en el contexto docente y las características comunes de programas actuales de formación en habilidades emocionales; se afirma que los equipos de orientación, psicólogos y educadores pueden encontrar útil una visión general sobre directrices y recomendaciones para el diseño, la implementación y la evaluación de programas de IE docente.

Estas recomendaciones se han desarrollado siguiendo estudios recientes sobre la formación en IE en contextos aplicados y considerando la experiencia previa del grupo de investigación “Recursos Personales Positivos, Bienestar y Salud y Contextos Aplicados (CTS1048)”, en la aplicación de un programa de intervención en IE con profesorado de secundaria. Estas pautas pueden ser útiles en el proceso de diseño y puesta en marcha de acciones formativas de IE en el contexto docente.

La necesidad de formar a los docentes en habilidades emocionales, hace necesario aplicar programas de garantías metodológicas y que partan de un modelo teórico claro, específico y válido. A fin de presentar estas directrices de forma más accesible, hemos resumido en la Tabla 3 las recomendaciones generales que más abajo se desarrollan con mayor detalle. Además, se ha empleado un acrónimo que agrupa las directrices recogidas con vistas a desarrollar programas formativos de IE que **“EMOCIONEN”** a los docentes implicados.

1. En cuanto a la **estructura** de los programas de mejora de la IE en el profesorado, resulta indispensable trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales siguiendo un modelo teórico contrastado, claro y específico. Por ejemplo, en una primera sesión del programa podría introducirse el concepto de habilidad de IE como recurso personal de los docentes en relación con el estrés y el desempeño en el contexto educativo. En sesiones posteriores se podrían desarrollar momentos específicos para trabajar las distintas habilidades emocionales (p.ej., una sesión para expresión emocional y una sesión para percepción emocional).
2. Con respecto a la **metodología**, autores como Kotsou y colaboradores (2019), recomiendan el uso de un grupo control activo que reciba una formación complementaria a la intervención en IE (p.ej., taller cognitivo-conductual de reducción del estrés), para comparar los resultados entre ambos programas. Así, podrían controlarse problemas relacionados con la motivación del grupo de intervención, en comparación con un grupo control pasivo (en lista de espera). Finalmente, se recomienda usar pruebas complementarias a los autoinformes, como pruebas de ejecución de IE o pruebas heteroinformadas de rendimiento docente (p.ej., valoración del rendimiento por parte de compañeros o alumnos).
3. Sobre la **objetividad** de los contenidos, se deberían emplear actividades basadas en la evidencia para alcanzar los objetivos específicos de aprendizaje establecidos en el diseño. Por ejemplo, una sesión sobre expresión emocional podría tener como objetivo específico mejorar la precisión en la transmisión de emociones en el contexto de clase. Para ello, además de la psicoeducación, podrían plantearse actividades prácticas para

trabajar la expresión emocional del enfado como respuesta a conductas inadmisibles en el aula. Además, se podrían usar técnicas como el modelado para mejorar la adquisición de estos conocimientos mediante la práctica de estas competencias.

4. Es importante tener en cuenta el **contexto** docente en el que se realiza la formación en IE. Las variables contextuales pueden determinar el número de sesiones para desarrollar el programa, los objetivos específicos de aprendizaje propuestos y el formato de las actividades. Por ejemplo, los centros podrían contemplar la participación de los docentes noveles en sus primeras etapas profesionales como forma de socialización en el contexto educativo. Así, se podría mejorar la cultura de formación emocional del profesorado del centro y facilitar el uso de buenas prácticas en gestión emocional (Jennings y Greenberg, 2009).

Tabla 4. Recomendaciones generales para el desarrollo de programas de formación en IE que “EMOCIONEN” a los docentes implicados.

<i>Estructura</i>	Los programas de formación en habilidades emocionales deberían seguir una estructura definida previamente por el modelo teórico seguido y que permita comprender el concepto de IE y sus implicaciones en el contexto docente. Siguiendo una estructura definida, se podrían trabajar específicamente las distintas habilidades emocionales.
<i>Metodología</i>	Es conveniente emplear un diseño cuasiexperimental para evaluar rigurosamente tanto la mejora de las habilidades emocionales en comparación con un grupo control, como el efecto que pueda tener la participación en el programa formativo en IE sobre variables de ajuste o bienestar docente.
<i>Objetividad</i>	Las actividades deben ser objetivas, estar basadas en la evidencia y enfocarse a la consecución de objetivos específicos de aprendizaje. Se podrían usar técnicas como la psicoeducación, la discusión de casos prácticos, el juego de roles o el modelado.
<i>Contexto</i>	Es conveniente diseñar propuestas adaptadas al contexto docente específico, con sus recursos y limitaciones. Además, se podrían desarrollar actividades para responder a situaciones relativamente frecuentes para los profesionales implicados. Las variables contextuales pueden facilitar la consecución de resultados del programa de IE docente.
<i>Integración</i>	Para mejorar la comprensión sobre el constructo de IE, se podría trabajar sobre las habilidades emocionales primero de forma separada y posteriormente de forma conjunta, en sesiones que integren estrategias y competencias de IE.
<i>Orientación</i>	Los agentes involucrados en la formación de habilidades emocionales deberían ofrecer retroalimentación a los participantes sobre la implementación de estrategias y aspectos a mejorar, mediante discusión posterior a las actividades. Esta orientación también podría traducirse en sesiones de seguimiento tras la finalización de la formación.
<i>Necesidades</i>	En el diseño de programas, es conveniente realizar una evaluación de necesidades del centro educativo y de los participantes para establecer objetivos más concretos y alcanzables sobre el desarrollo de las habilidades emocionales.
<i>Experiencias</i>	Resulta aconsejable trabajar el concepto de “IE en acción” incluyendo actividades experienciales que fomenten un rol activo de los participantes. Se podrían considerar situaciones y emociones tanto “positivas” como “negativas”.
<i>Nexos</i>	Los programas deberían fomentar el intercambio de experiencias para mejorar los niveles de apoyo entre compañeros y agentes educadores. Además, se debería fortalecer el apoyo entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

5. Con respecto a la **integración** de contenidos, si bien es cierto que al inicio del programa se podría trabajar de manera separada sobre las habilidades emocionales que componen el constructo de IE, en fases posteriores podría ser conveniente trabajar dichas habilidades de forma global. Esto podría ayudar al docente a comprender mejor los procesos de gestión de las emociones y a desarrollar competencias, conocimientos y estrategias para enfrentarse de forma más eficaz al estrés, los conflictos diarios y las problemáticas asociadas. Por ejemplo, en una actividad de escritura reflexiva sobre situaciones retadoras del contexto docente, podría trabajarse de forma integral sobre el reconocimiento de emociones asociadas a la situación retadora (percepción), el grado de utilidad de dichas emociones (facilitación emocional) y sus posibles consecuencias (comprensión emocional).
6. Acerca de la **orientación** en el proceso formativo, es importante tener en cuenta el papel de la psicoeducación en la implementación de actividades de mejora de las habilidades emocionales. Los agentes implicados en la formación deberían ofrecer retroalimentación sobre el uso de estrategias empleando, por ejemplo, un análisis posterior a las actividades del programa (*debriefing*). Esta orientación podría traducirse en seguimiento de los participantes varias semanas después de la finalización de la formación. Estos seguimientos, que se han sugerido como elementos indispensables para la evaluación de la eficacia de los programas, podría servir para indagar cuáles son los facilitadores y cuáles los obstáculos de la mejora de las habilidades emocionales, así como sus posibles efectos sobre el ajuste o el bienestar.
7. Sobre las **necesidades** de la formación, conviene tener en cuenta aspectos del contexto docente y de los participantes que pueden tener efectos sobre la eficacia de la intervención. Por ejemplo, la literatura sugiere el nivel inicial de IE de los participantes como una variable que puede afectar a la eficacia de la formación. Además, en el diseño deberían tenerse en cuenta aspectos como las posibilidades de financiación del programa o la disponibilidad de la plantilla docente para participar en la acción formativa y en las sesiones de evaluación posteriores. Finalmente, es necesario realizar un análisis previo de riesgos psicosociales para valorar si un programa de IE sería la acción preventiva más adecuada.
8. Acerca del papel de las **experiencias** en los programas de formación en IE, sería conveniente desarrollar la “IE en acción”, es decir, la aplicación de las habilidades emocionales en situaciones del contexto docente. Además, se podrían considerar actividades experienciales y que contemplen situaciones emocionalmente estresantes (sentido negativo) y retadoras (sentido positivo), para trabajar así sobre la utilidad potencial de las emociones. Por ejemplo, en una sesión sobre facilitación emocional podría emplearse la técnica de juego de rol, interpretando situaciones en las cuales se discuta posteriormente sobre la utilidad de emociones como el orgullo o la culpa, para alcanzar objetivos psicopedagógicos.
9. En cuanto a los **nexos** entre los agentes participantes en los programas de intervención en IE, estos programas deberían buscar el acercamiento de intereses entre la administración y los docentes. Asimismo, habría que considerar la influencia de los distintos agentes de la comunidad educativa en el mantenimiento de los resultados sobre educación emocional (Divecha y Brackett, 2019). Por ejemplo, se podrían llevar

a cabo acciones formativas para fortalecer las redes de apoyo entre los profesionales docentes y fomentar una cultura de gestión emocional en el centro educativo con la participación del profesorado novel.

9. Conclusiones

En definitiva, este trabajo pretende servir como apoyo a las iniciativas de profesionales docentes, orientadores, psicólogos y demás agentes implicados en la educación emocional, desde una perspectiva rigurosa y basada en la evidencia. Primero, se han aportado evidencias sobre la importancia del desarrollo de las habilidades emocionales no sólo para el profesorado sino también para el alumnado, lo que añade valor a estas iniciativas formativas en el contexto educativo. Segundo, se han descrito algunos programas de desarrollo de la IE del profesorado, subrayando algunas características que pueden servir para el diseño de programas de formación en habilidades emocionales en el contexto docente. Finalmente, se han propuesto algunas directrices psicopedagógicas y metodológicas para el diseño y la implementación de programas de formación en habilidades emocionales con el profesorado. Considerando las implicaciones de la IE del profesorado sobre diversas dimensiones de ajuste, salud, retención y logro académico del alumnado, resulta indispensable la inversión de recursos económicos y humanos para el desarrollo eficaz de estas habilidades emocionales en el profesorado.

Referencias bibliográficas

- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562.
- Anderson, K. D. (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.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425.
- Barling, J., Slater, F., y Kelloway, K. E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., y Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.

Bisquerra, R. (2003). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. En la educación formal y no formal. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Brackett, M. A., Mayer, J. D., y 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., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.

Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). Emotionally literacy for educators. *Cary, NC: SEL media*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Camusso, P. A. (2019). ¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes? *Voces de la Educación*, 4(8), 17-27.

Caruso, D. R., y Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

Corcoran, R. P., y Tormey, R. (2012). *Developing emotionally competent teachers: emotional intelligence and pre-service teacher education*. International Academic Publishers: Evenlode Oxfordshire, UK.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., y Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, 12.

Del Río, M. I. P., del Barco, B. L., Carroza, T. G., García, V. P., y 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.

Divecha, D. y Brackett, M. (2019). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: a bioecological perspective. *International Journal of Bullying Prevention*.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y 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.
- Dymnicki, A., Sambolt, M., y Kidron, Y. (2013). *Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning*. Washington, DC: College and Career Readiness and Success Center.
- Elias, M.J., Arnold, H., y Steiger-Hussey, C. (2003). *EQ+IQ=Best Leadership Practices for Caring and Successful Schools*. California: Corwin Press Inc.
- Elliott, S. N., Frey, J. R., y Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 301-319). New York: The Guilford Press.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Grupo 5.
- Extremera, N., y Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in Psychology*, 6, 1632.
- Gardner, L., Stough, C., y Hansen, K. (2008). *Managing occupational stress through the development of emotional intelligence, Professional Development Program for Teachers*. Hawthorn, Australia: Swinburne.
- Garrick, A., Winwood, P. C., Mak, A. S., Cathcart, S., Bakker, A. B., y Lushington, K. (2014). Prevalence and organisational factors of psychological injury among Australian school teachers. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, 7(5), 1-12.
- Hitt, D. H., y Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- 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(1), 491-525.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., y Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54.
- Joshith, V. P. (2012). Emotional intelligence as a tool for innovative teaching. *Journal on Educational Psychology*, 5(4), 54-60.
- Khan, H. (2014). Teaching effectiveness using emotional intelligence of cognitive, affective, and psychometric behaviors. *Competition Forum*, 12(2), 88-91.

- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., y Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151–165.
- Lasa, C. D. (29 de diciembre de 2009). El maestro y la tarea del pensar [Blog]. Recuperado de <https://fualosmetafisicos.com/2009/12/29/el-maestro-y-la-tarea-del-pensar/>
- Loinaz, E. S. (2018). *Emotions in the classroom: Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in four countries* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D.,... y Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mearns, J., y 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.
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 371-389.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310.
- O'Boyle Jr, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., y Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.

Oberle, E., y Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.

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(2), 341-360.

Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

Raver, C. C., Garner, P. W., y Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? En R. C. Pianta, M. J. Cox, y K. L. Snow (Eds.), *Kindergarten transition and early school success* (pp. 121-148). Baltimore: Brookes.

Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C.P., Metzger, M., Champion, K., y Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10-26.

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cyber-victimisation in adolescents: Gender as moderator. *Comunicar*, 26(56), 9-18.

Rey, L., y 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.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., y Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y 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.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., y Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver: University of British Columbia

Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., y Hindman, J. L. (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.

Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Torres, E. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la Educación*, 3(5), 215-222.

Trinidad, D. R., y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.

Vallés, A. (2001). La inteligencia emocional y sus habilidades. *Bases Neuroanatómicas. III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional*, 22-45.

Velsor, P. (2009). Task groups in the school setting: Promoting children's social and emotional learning. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(3), 272-292.

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.

Acerca de los autores

Natalio Extremera, catedrático de Universidad y miembro del grupo de investigación de la Universidad de Málaga “Recursos Personales Positivos, Bienestar y Salud en Contextos Aplicados” (CTS-1048). Codirector del Máster propio de Inteligencia Emocional de la Universidad de Málaga. Es profesor invitado en diferentes Másteres de universidades españolas impartiendo docencia sobre inteligencia emocional, programas de intervención y métodos de evaluación. Ha dirigido y dirige como investigador principal diferentes proyectos de I+D, de ámbito nacional y autonómico, sobre inteligencia emocional, estrés docente y bienestar del profesorado.

Sergio Mérida-López, investigador predoctoral y miembro del grupo de investigación “Recursos Personales Positivos, Bienestar y Salud en Contextos Aplicados” (CTS-1048) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga (España). Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre el papel de la Inteligencia Emocional en las actitudes hacia la enseñanza del profesorado novel y en activo con una beca de investigación del Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte (FPU16/02238).

Martín Sánchez-Gómez, investigador predoctoral y miembro del grupo de investigación ‘Organizaciones emocionalmente inteligentes’ en el Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universitat Jaume I, Castellón (España). Codirector del Máster propio de Inteligencia Emocional de la Universitat Jaume I. Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre nuevas formas de evaluación de la Inteligencia Emocional, así como su papel en entornos educativos. Todo ello gracias a una beca de investigación de la Generalitat Valenciana (ACIF/2017/201)