

# PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL PROFESORADO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS FORMATIVOS

Torrijos Fincias, Patricia  
Facultad de Educación  
Universidad de Salamanca  
923294630 ext.3339  
patrizamora@usal.es

Martín Izard, Juan Francisco  
Facultad de Educación  
Universidad de Salamanca  
923294630 ext.3404  
jfmi@usal.es

## ABSTRACT

Los problemas que acontecen día a día en un centro educativo exigen el planteamiento de estrategias innovadoras que permitan hacer de los centros escolares verdaderos espacios de convivencia, de encuentro y de desarrollo. La labor educativa de los docentes va más allá de conseguir un buen rendimiento académico en el alumnado, quedando el éxito vinculado a promover el desarrollo de personas integradas en la sociedad. Desarrollar una verdadera educación integral, exige promover y dotar a los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda una serie de herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar con éxito los desafíos de la vida cotidiana. (Fernández- Berrocal y Ruíz Aranda, 2008).

Bajo estas premisas, el desarrollo emocional se presenta como el complemento idóneo al desarrollo cognitivo y la Educación Emocional como la estrategia a través de la cual podemos promover competencias, capacidades y habilidades que favorezcan el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000-2012).

Nuestra línea de investigación se fundamenta en los estudios e investigaciones que se vienen desarrollando en materia de Inteligencia Emocional desde hace más de 30 años por autores como Gardner (1983,1993), Salovey y Mayer (1990,1997), Goleman (1995, 1999), Elias, Tobias y Friendlander (1997), etc., y en las necesidades formativas que presenta el profesorado para hacer frente a los retos intra e interpersonales a los que se enfrentan habitualmente.

Así, mediante una intervención por programas, pretendemos desarrollar las competencias emocionales en el profesorado, no sólo para promover su propio bienestar sino para que actúe como modelo y promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos que faciliten el bienestar personal de los alumnos con los que tenga ocasión de trabajar (Cabello, Ruiz- Aranda y Fernández Berrocal, 2010).

Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page. To copy otherwise, or republish, to post on servers or to redistribute to lists, requires prior specific permission and/or a fee.

*Conference '10*, Month 1–2, 2010, City, State, Country.

Copyright 2010 ACM 1-58113-000-0/00/0010 ...\$15.00.

## Categories and Subject Descriptors

Design and experimentation

## Keywords

Formación de profesores, competencias del docente, Formación Continua

## 1. INTRODUCTION.CONTEXTO Y MOTIVACIÓN QUE IMPULSA A LA INVESTIGACIÓN DE LA TESIS

### 1.1 La necesidad de promover Formación en competencias emocionales en el profesorado de Secundaria como estrategia de prevención

La docencia es una actividad profesional basada en la relación interpersonal y en la búsqueda del bienestar y el desarrollo del otro. En ocasiones, la constante actividad y las múltiples demandas de los alumnos, de los familiares de éstos, de la institución o de la sociedad en general, puede suponer para el profesorado un importante desgaste emocional, que puede generar malestar, desmotivación, estrés, ansiedad, etc.

Ante estas dificultades, puede generarse un sentimiento de incapacidad que va deteriorando la imagen personal, la motivación e incluso las relaciones interpersonales debido a las dificultades por recuperar el equilibrio emocional ante situaciones y acontecimientos que les resultan desbordantes. (Guerrero y Vicente, 2001; Extremera, Durán y Rey, 2010)

En este sentido, educar emocionalmente al profesorado se convierte en una estrategia de prevención primaria inespecífica (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007), no sólo para fomentar una mejor adaptación al contexto educativo y prevenir desajustes o minimizar riesgos, sino para favorecer y generar estrategias de afrontamiento ante las circunstancias adversas con mayores posibilidades de éxito.

Las investigaciones precedentes (Bar-On y Parker, 2000; Palomera, Gil- Olarte y Brackett, 2006), destacan la incidencia de competencias personales, como la regulación emocional, en la prevención de riesgos como el estrés y en la mejora de la

convivencia entre los grupos que componen el sistema educativo. Nuestra experiencia desde hace ya varios años realizando cursos de formación continua en estas competencias (tanto en formación inicial como permanente), evidencia no solo la capacidad de desarrollar estas competencias por parte del profesorado, sino la necesidad percibida, la satisfacción y beneficios que encuentran y sienten cuando ponen en práctica estrategias de autocontrol, automotivación, empatía, etc. (Martín Izard, Torrijos y Torrecilla, 2012; Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Hernández Ramos, 2013).

## 1.2. La formación en competencias emocionales. ¿Por qué centrarnos en el Profesorado de Educación Secundaria?

En los últimos años la Educación Emocional ha recibido un impulso considerable gracias a la puesta en práctica de programas formativos que se han constituido como herramientas para promover una serie de competencias personales que se consideran fundamentales en una educación integral y de calidad, así como para favorecer el bienestar personal y social de los beneficiarios de dicha formación. (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2003, Petrides, Frederickson y Furnham, 2004, Informe de la Fundación Marcelino Botín, 2008, Pérez Escoda et al, 2013).

Desde nuestra línea de investigación, consideramos fundamental la formación previa del profesorado en competencias emocionales con objeto de favorecer su bienestar personal y social. En palabras de Palomera et al, (2008) entendemos que: “no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente” (p.441.).

El profesor es un modelo promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos, por lo que se hace necesario completar la formación inicial y permanente del profesorado con el desarrollo emocional. (Cabello, Ruiz- Aranda y Fernández Berrocal, 2010).

Para hacer frente a esta necesidad, hemos diseñado una propuesta formativa para el profesorado de Secundaria con objeto no sólo de favorecer el desarrollo personal y profesional del docente, sino como elemento indispensable para llegar a facilitar el desarrollo del alumnado, dotando a los implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje de herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar con éxito los desafíos de la vida cotidiana, y hacer frente a los conflictos propios del sistema educativo.

## 2. HIPÓTESIS DE PARTIDA

La implementación de programas de promoción de competencias socioemocionales en el profesorado de Educación Secundaria, como estrategia de formación inicial y permanente, favorecerá el bienestar personal y social tanto del profesorado como del alumnado y, por consiguiente, contribuirá a la mejora de la convivencia en los centros educativos.

## 3. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para evaluar la eficacia del programa planteamos diseño cuasiexperimental con un solo grupo y con medidas pre-postest (Arnal, Del Rincón, y Latorre, 1992; Campbell & Stanley, 1973). Para ello se aplican distintos instrumentos que permiten la medida de las competencias observadas para, posteriormente realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.

Presentamos a continuación el diseño del programa de promoción en competencias emocionales, así como algunos de los resultados de la investigación llevada a cabo tras una prueba piloto durante el presente curso académico.

### 3.1 Diseño del programa de promoción de competencias emocionales

Para el diseño del programa y para definir las competencias que pretendemos desarrollar en el profesorado nos hemos basado en los contenidos, modelos, teorías y aportaciones de autores como Goleman (1995), Bar-On (1997), Salovey y Mayer (1997), Rovira (1998), Elias, Tobias y Friendlander (1999), Bocardo, Sasia y Fontenla (1999), Álvarez et al, (2001), Bisquerra y Pérez Escoda (2007), etc

#### 3.1.1. *Objetivos del programa*

Los objetivos generales de nuestro programa son:

- I. Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional del profesorado.
- II. Favorecer relaciones interpersonales saludables en los contextos escolares.

Estos objetivos podemos concretarlos en una serie de objetivos específicos:

- Favorecer el conocimiento de las propias emociones.
- Regular las emociones que pueden desencadenar conflictos no deseables.
- Prevenir situaciones de conflicto generadas por desequilibrio emocional.
- Promover actitudes positivas, automotivación y optimismo en el profesorado.
- Reconocer y gestionar las emociones de los alumnos, compañeros y familias.
- Favorecer relaciones interpersonales saludables.
- Generar estrategias de resolución de conflictos

#### 3.1.2. *Competencias*

Para la consecución de estos objetivos nuestra propuesta formativa pretende trabajar cinco competencias: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Motivación, Empatía y Habilidades Sociales. Siguiendo la definición de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) estas competencias se entienden como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.8).

En función del objetivo I las competencias a desarrollar son:

- **Conciencia emocional.** Constituye la competencia básica para poder desarrollar las siguientes.. Se trata de percibir, identificar y reconocer las propias emociones, así como las emociones de los demás, incluyendo también la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado. (Bisquerra,2003).
- **Regulación emocional.** Goleman (1995) denominaba self-managent a la capacidad para saber manejar las emociones de forma apropiada, no dejándonos atrapar por ellas, previniendo estados emocionales negativos y autogenerando emociones positivas.
- **Motivación.** Nos referimos a la capacidad para poder dirigir las emociones hacia el logro de objetivos (Bocado, Sasia y Fontela, 1999), es decir, a la disposición del profesorado para mejorar su propia práctica docente, manteniendo una actitud positiva y optimista y persistiendo en el logro de objetivos pese a las dificultades con las que se encuentren en el desempeño de su ejercicio profesional.

En relación con el Objetivo II las competencias que se pretenden trabajar son:

- **Empatía.** Implica reconocer las emociones de los demás, sus puntos de vista y necesidades. Es definida como la capacidad para ponernos en el lugar de las otras personas, haciendo sentir al otro que le hemos comprendido. Supone interesarnos por las preocupaciones de los otros, anticipándonos y satisfaciendo sus necesidades... (Hoffman, 2002).
- **Habilidades sociales.** Las emociones se experimentan en relación social. Por ello, consideramos necesario desarrollar ciertas habilidades comunicativas (escucha, comunicación asertiva, feedback positivo y negativo), así como otras capacidades de liderazgo, cooperación o estrategias de resolución de conflictos. (Pérez Escoda y Bisquerra, 2009).

### 3.1.3. Contenidos

- 1- Introducción. ¿Qué es la Inteligencia Emocional?
- 2- Aprender a ser emocionalmente inteligente. Los contenidos de la Inteligencia Emocional
  - a) Conocimiento emocional. ¿Cómo se producen las emociones?
  - b) La importancia del manejo y la expresión emocional
  - c) El reconocimiento de las emociones de los otros.
- 3- Equilibrio Emocional
  - a) Estrategias de regulación emocional. Cómo evitar estar a merced de las emociones incontroladas
  - b) Enfocarse en positivo. La clarificación de pensamientos limitantes
- 4- De la emoción a la acción
  - a) Automotivación y autocontrol emocional
- 5.- La competencia social.
  - a) La competencia social. Interactuar de forma efectiva
  - b) Comunicación efectiva y afectiva. Feedback positivo y negativo
  - c) Actuar con responsabilidad. Empatía y asertividad

### 3.1.4. Metodología y actividades

Para desarrollar estas competencias en el profesorado es necesario trabajar con grupos pequeños. El tamaño reducido de los grupos favorece la participación activa de los docentes, ofreciéndoles la oportunidad de involucrarse en tareas que les permitan experimentar emociones. El uso de una metodología eminentemente práctica, activa y participativa permite al docente, basándose en su experiencia, hacerse consciente de cómo las emociones influyen en la adopción de determinadas conductas que no siempre son efectivas. Partiendo del reconocimiento de esos comportamientos, se busca promover el cambio de acciones, pensamientos, actitudes y emociones, en la búsqueda por conseguir una mayor efectividad y favorecer el equilibrio emocional.

Las distintas actividades que se llevan a cabo durante las 20 horas de formación permiten realizar distintas agrupaciones lo que favorece el conocimiento entre los distintos miembros del grupo y el aprendizaje colaborativo. Estas actividades podríamos clasificarlas en:

- Rememoración, análisis y reconstrucción de situaciones vividas
- Juegos de roles e interpretación
- Juegos cooperativos
- Debates
- Análisis de casos o experiencias reales.

## 3.2 Evaluación de una prueba piloto para validar el programa

### 3.2.1 Diseño y Muestra

Se trataba de una prueba piloto, por lo tanto el diseño del programa se consideró abierto y adaptable a las necesidades, intereses y demandas del profesorado .La evaluación se ha realizado en diferentes momentos:

- Al inicio del programa con la intención de valorar las motivaciones, conocimientos previos, intereses y necesidades del profesorado. Se utilizó un cuestionario inicial, una prueba estandarizada de competencias emocionales y una prueba de casos prácticos.
- A lo largo del programa, se realizó un registro observacional y una revisión de las intervenciones de los usuarios que permitieron adaptar el programa a sus necesidades.
- Al finalizar la aplicación del programa, se volvieron a aplicar la prueba estandarizada de competencias emocionales, los casos prácticos y un cuestionario sobre satisfacción.

La prueba piloto se realizó con un grupo de 13 profesores de Educación Secundaria de distintas especialidades (matemáticas, informática, historia, lengua y literatura, religión). del Instituto García Bernalt de Salamanca. La formación tuvo lugar durante los meses de abril y mayo de 2013. La duración fue de 20 horas repartidas a lo largo de 6 sesiones presenciales.

### 3.2.2 Instrumentos de Evaluación

- Cuestionario inicial sobre expectativas y motivación hacia la formación en Competencias Emocionales. Un instrumento de elaboración propia (validado mediante un criterio de juicio de expertos) que consta de preguntas abiertas y cerradas y que sirve para adaptar el diseño de nuestro programa a las necesidades y demandas auto percibidas por los destinatarios del programa.
- TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Una medida de autoinforme de 24 ítems con escala tipo Likert de 5 puntos. Está basada en el Trait Meta-Mood Scale de Salovey y Mayer (1995) y se utiliza para evaluar la inteligencia intrapersonal percibida a través de tres dimensiones: Atención emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional.
- Cuestionario de satisfacción final sobre la formación en Competencias Emocionales. Consta de preguntas abiertas y cerradas (tipo Likert de 5 puntos). Es un instrumento de elaboración propia que se pide a los participantes que cumplimenten una vez realizada la formación.
- Casos prácticos: Se han elaborado una serie de casos prácticos que describen distintas situaciones cotidianas que tienen lugar en un centro educativo. Tras una breve presentación del caso, se pide a los participantes que de forma individual respondan a tres preguntas breves: ¿Qué pensamientos te surgen ante esta situación? ¿Qué emociones? ¿Qué harías?

### 3.2.3 Resultados

El cuestionario de motivación hacía la formación en competencias emocionales mostró que el grupo se encontraba bastante motivado para afrontar este proceso (puntuación media 3,45 sobre 5). Entre las razones que apuntaban para realizar este curso algunos profesores señalaban lo siguiente:

*"Intentar encontrar estrategias para afrontar determinadas situaciones conflictivas que se puedan plantear, sobre todo en el trabajo. Conocer algo más que es eso de la Inteligencia Emocional".*

*"Porque siento que me falta formación en aspectos como interactuar de forma más efectiva frente a un grupo, gestionar mejor los problemas que surjan en clase, etc. Y pienso que la inteligencia emocional es fundamental para realizar una buena tarea como docente".*

De los profesores participantes, siete manifestaron tener algunos conocimientos sobre Inteligencia Emocional. Al preguntarles por cada una de las competencias de las que se compone la formación mostraron gran interés por desarrollar la empatía (4,73). También encontramos puntuaciones altas en el conocimiento de las emociones propias y en la adquisición de habilidades sociales (4,00). Mostraron menor necesidad inicial de trabajar la regulación emocional, manifestando, en general, que son pocas las situaciones en las que se sienten desbordados por sus emociones (2,55).

Sin embargo, los resultados de los casos prácticos y de la observación de las simulaciones y role playing, pusieron de manifiesto la necesidad de trabajar y mejorar la regulación emocional. Lo que quiere decir que esta necesidad no era

previamente percibida o la respuesta se vio afectada por un efecto de deshabilidad social.

Las puntuaciones iniciales en el TMMS-24 evidenciaron niveles adecuados en cada una de las tres dimensiones, siendo las puntuaciones más bajas las obtenidas en la dimensión de reparación emocional; lo que confirma la necesidad de desarrollar la regulación y el autocontrol emocional.

Las puntuaciones finales, tras la formación, en el TMMS-24 indican una mejoría en cada una de las dimensiones como puede observarse en la siguiente tabla.

Dimensiones	Pretest. TMMS-2			Postest. TMMS-24		
	Atenc.	Clar.	Repar.	Atenc.	Clar.	Repar.
Med. (X)	25,6	28,4	26,6	26,9	30,6	29,2
Des.tip. (Sx)	5,32	6,98	4,30	5,07	5,34	4,71
Coef.Var. (Cv)	20,77 %	24,58 %	16,16 %	18,82 %	17,44 %	16,12 %
Tam.Ef. (d)	Atención		Claridad		Reparación	
	0,26		0,41		0,55	

**Table 1. Resultados y análisis del TMMS-24 antes y después de la formación**

Como el tamaño de la muestra es pequeño, quedando reducido a 10 los sujetos que respondieron a todas las pruebas, hemos calculado el coeficiente de variación que, según se observa en la tabla, es inferior al 30%. Esto indica que la media es un buen estadístico de tendencia central para estimar las diferencias entre el pretest y el postest.

El Tamaño del Efecto, atendiendo a los criterios de Cohen (1988), nos indica, de acuerdo a la diferencia de medias, que el efecto producido por la formación es pequeño en la dimensión de Atención y en la de Claridad Emocional, siendo en esta última algo superior. En la dimensión Reparación Emocional obtenemos un efecto medio, acorde con las necesidades detectadas y las competencias más trabajadas.

En el cuestionario de Satisfacción aplicado tras el programa los profesores manifestaron que éste les había procurado mejoras en un nivel adecuado en todas las competencias (medias de 3,5 a 3,8). La mayoría indicaron haber aprendido bastante, valorando los contenidos como útiles e interesantes (4,00). La metodología les pareció bastante adecuada (3,82). Los profesores se encontraron bastante satisfechos con la organización y coordinación del curso (4,18). El nivel de satisfacción global es adecuado (3,78). La puntuación más baja la asignan a la duración del curso, señalando que les ha parecido corto (2,45). La puntuación más elevada (4,27) se obtiene en la pregunta sobre el aumento de la motivación por seguir formándose en competencias emocionales.

### 3.3 Conclusiones

Atendiendo a los datos obtenidos podemos concluir que el proceso formativo favorece la adquisición de competencias emocionales en el profesorado.

Los profesores se encuentran motivados por realizar este tipo de formación, pero no son muy conscientes de sus necesidades, o al menos no las manifiestan en los cuestionarios iniciales explícitamente, aunque se ponen claramente de manifiesto en sus repuestas ante diversas actividades y simulaciones de situaciones reales.

Las necesidades más acusadas se detectaron en la regulación y autocontrol emocional, aunque los profesores se interesaron más por otras competencias como por la empatía y las habilidades sociales.

Esta situación hace necesario que planteemos el diseño de los programas de una manera flexible y adaptable a las necesidades que vayamos detectando a medida que se ponen en práctica las competencias. Esta aplicación piloto evidencia, en consonancia con experiencias previas, la importancia de utilizar una metodología activa y participativa, centrada en el “saber hacer” y el “saber ser” más que en el “conocer”.

Además, esta experiencia nos ha servido para poder plantear mejoras en las futuras aplicaciones del programa; sobre todo en cuanto a la duración de la formación que debe ser ampliada, proponiéndose al menos 30 horas.

En conclusión, los profesores entienden cada vez más la necesidad de desarrollar estas competencias, aunque inicialmente no son conscientes de las mismas y limitan sus demandas a conocer materiales para desarrollar con el alumnado. Sólo cuando se ponen “sobre el terreno” en situaciones prácticas y se les pide analizar su comportamiento, emociones y pensamientos, se hacen conscientes de la necesidad de adquirir competencias personales. Así pues, el programa les sirve no solo para adquirir y mejorar sus competencias sino para hacerse conscientes de esta necesidad.

### 4. REFERENCES

- [1] Álvarez González, M (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G, Fita, E, Martínez, F, y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (1ª ed.). Barcelona: Ciss-praxis.
- [2] Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos Y Metodologías* (1a. ed., 1a. reimp.). Barcelona: Labor.
- [3] Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- [4] Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Developmet, Assesment and application at home, School and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- [5] Bisquerra (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- [6] Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- [7] Boccardo, F., Sasia, A.R. & Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*, Benacantil.
- [8] Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- [9] Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- [10] Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [11] Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: US Department of Education, Mid-Atlantic Regional Education Laboratory.
- [12] Elias, M., Tobias, S. & Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*, Barcelona: Plaza y Janés.
- [13] 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 (1), 47-60.
- [14] Fernández Berrocal, P; Extremera, N y Palomera, R (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. VALLE y J. C. NUÑEZ (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp 67-88). New York: Nova.
- [15] Fernández- Berrocal y Ruiz- Aranda D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15, 6 (2), 421-436.
- [16] Gardner (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- [17] Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- [18] Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- [19] Goleman, D. (1999) *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- [20] Guerrero, E. y Vicente, F.(2001). Síndrome de «burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- [21] Hoffman, M.L. (2002) *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- [22] Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM, 2008). *Educación Emocional y Bienestar. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- [23] Martín Izard, JF., Torrijos, P. y Torrecilla, EM. (2012). El desarrollo de competencias emocionales en la formación del profesorado. En *La Educación como elemento de transformación social* (pp 499-507). Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Valladolid: Asociación Universitaria de Formación de profesorado.
- [24] Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional*

*Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3- 31). New York: Basic Books.

- [25] 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.
- [26] Palomera, R. et.al. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- [27] Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16.1, 233-254.
- [28] Pérez Escoda, N. y Bisquerra, R. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-56.
- [29] Rovira, F. (1997). Como saber si un és emocionalment intelligent. Aloma, *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 2, 57-68.
- [30] 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, 277- 293.
- [31] Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- [32] Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. Nueva York: Basic Books.
- [33] Torrijos, P., Martín Izard, JF., Torrecilla, EM. y Hernández Ramos, JP. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. En MC. Pérez Fuentes y MM. Molero Jurado (Eds). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*. (pp.243-248). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.