VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA DOCENTES (MADEMO)

Konstanze Schoeps¹, Silvia Postigo-Zegarra², Estefanía Mónaco¹, Remedios González¹ e Inmaculada Montoya-Castilla¹

¹Universitat de València, España

²Universidad Europea de Valencia, España

Resumen

La literatura señala que educar en emociones conduce a una mejora en la convivencia, la salud mental y el bienestar, no solo de los alumnos, sino también de los docentes, que cuentan con más recursos para hacer frente a las diferentes exigencias profesionales y el consiguiente desgaste psicológico. Dado los beneficios de la educación emocional para toda la comunidad escolar, se ha desarrollado e implementado el Programa de Educación Emocional para Docentes (MADEMO), basado en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). El presente estudio tuvo como objetivo evaluar tanto los efectos del programa de intervención sobre los cambios producidos en las competencias emocionales, como la propia percepción de los docentes. Participaron en el estudio 135 docentes entre 22 y 62 años ($M = 43,66$; $DT = 9,29$), 104 eran mujeres (77%). Para la valoración del programa se utilizó una metodología mixta que permitió analizar los aprendizajes percibidos por las personas participantes y profundizar en su experiencia subjetiva. Los resultados señalan aprendizajes significativos en las cuatro competencias emocionales descritas por el modelo de inteligencia emocional, así como el fomento de la interacción social y el desarrollo personal y profesional. Los resultados del análisis cuantitativo complementan el análisis cualitativo, permitiendo una exploración más profunda de la utilidad del programa MADEMO para educar en emociones, atendiendo a la necesidad real de los docentes que demandan recursos para afrontar las tareas que implican la atención y gestión de las emociones dentro y fuera del aula.

Palabras clave: Habilidades emocionales, MADEMO, Docentes, método mixto, Interacciones sociales, Desarrollo personal

Abstract

The literature suggests that educating in emotions leads to an improvement in social interaction, mental health and well-being, not only for students, but also for teachers, who are more resourceful in dealing with different professional demands and the consequent psychological distress. Given the benefits of emotional education for the whole school community, the Emotional Skill-Training for Teachers (MADEMO) has been developed and implemented, based on the emotional intelligence model of Mayer and Salovey (1997). The aim of this study was to evaluate both the effects of the intervention program on the produced changes in the emotional abilities and the teachers' own perception. 135 teachers between 22 and 62 years old participated in the study ($M = 43,66$; $SD = 9,29$), 104 were women (77%). A mixed methodology was used to evaluate the intervention, which allowed for the analysis of participant's perceived learning and for exploring their subjective experience in greater depth. The results indicate significant learning experience in the four emotional abilities described by the emotional intelligence model, as well as the fostering of social interaction and personal and professional development. The results of the quantitative analysis complement the qualitative analysis, allowing for a more in-depth exploration of the usability of the MADEMO program for emotional education, addressing the real needs of teachers who demand resources to tackle the tasks involved in and managing emotions in and out of the classroom.

Keywords: Emotional abilities, MADEMO, Teachers, Mixed method, Social interaction, Personal development

Correspondencia.

Inmaculada Montoya-Castilla

inmaculada.montoya@uv.es

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

Universitat de València

Av. Blasco Ibáñez, 21 (46010 Valencia).

Introducción

Durante las últimas tres décadas han proliferado las iniciativas para integrar la educación emocional en el ámbito escolar (Hortigüela et al., 2017). El interés por enseñar habilidades emocionales en las aulas viene sustentado por la literatura científica, que ha evidenciado que educar en emociones conduce a una mejora en la convivencia, la salud mental y el bienestar, no solo de los alumnos, sino también de los docentes, que cuentan con más recursos para gestionar situaciones conflictivas (Brackett y Katulak, 2007; Hoffmann et al., 2020; Nathanson et al., 2016). Por tanto, el desarrollo de las habilidades emocionales es un prerequisite para que estudiantes y educadores pongan en marcha dinámicas saludables, productivas y motivadoras en el aula que contribuyan al éxito académico y profesional (Markowitz y Bouffard, 2020).

Marco teórico de la inteligencia emocional

Se ha estudiado la Inteligencia Emocional utilizando diferentes enfoques, considerándola como un rasgo o como una habilidad (Mayer et al., 2008), o incluso utilizando modelos mixtos (Bar-on, 2006). Sin embargo, en el ámbito educativo el término “competencia emocional” ha cobrado más reconocimiento, porque enfatiza que las competencias emocionales pueden aprenderse o mejorarse a través del entrenamiento a lo largo de la vida (Hodzic et al., 2018; Kotsou et al., 2011; Vesely et al., 2014). Así, el marco teórico sobre inteligencia emocional más utilizado, por su aplicación práctica, es el modelo basado en habilidades (Mayer et al., 2016; Mayer y Salovey, 1997). Desde este modelo, la inteligencia emocional se ha definido como un conjunto de habilidades o rasgos bastante estables, incluyendo la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y la regulación emocional (Mayer, et al., 2000).

Beneficios de las habilidades emocionales en docentes

La capacidad de gestionar adaptativamente los procesos emocionales y «ser» emocionalmente inteligente es una habilidad crítica para la docencia, ya que el trabajo del educador es estresante, debido al gran impacto que tienen los diversos estresores laborales, personales y relacionales sobre su salud mental (Mérida-López y Extremera, 2017). La profesión del docente trasciende la enseñanza de conocimientos puramente académicos (leer, escribir y cálculo) a un alumnado, aparentemente pasivo, y requiere educar en competencias personales, sociales y emocionales, a través de una dinámica interactiva que incluye mostrar atención, empatía y apoyo hacia el estudiantado, así como expresar emociones apropiadas en las interacciones en el aula (Alonso-Tapia y Nieto, 2019). Estas competencias emocionales complementan las habilidades docentes, del mismo modo que son esenciales para hacer frente a las diferentes

exigencias profesionales y el consiguiente desgaste psicológico que suponen (Vesely et al., 2013). Las investigaciones previas han mostrado que las competencias emocionales de los docentes ayudan a prevenir síntomas de estrés laboral, probablemente debido a la sensación de control sobre los acontecimientos estresantes y al uso de estrategias constructivas para hacerles frente (Szczyciel y Mikolajczak, 2017; Valente y Lourenço, 2020). En cambio, los profesores y profesoras que sienten estrés o agobio por sus responsabilidades como educadores tienen dificultades para manejar su clase, lo que afecta a su bienestar y al rendimiento académico del alumnado (Atmaca et al., 2020; Lavy y Eshet, 2018). Así mismo, los alumnos detectan estos síntomas de estrés crónico en el profesorado, informando sobre una interacción entre profesor-alumno menos positiva y con falta de apoyo (Oberle et al., 2020).

Programas para desarrollar habilidades emocionales en docentes

El objetivo principal de muchos programas de desarrollo profesional para docentes ha sido mejorar el conocimiento de contenidos específicos o fortalecer las habilidades pedagógicas y de instrucción (por ejemplo, el uso de las TIC en el aula). No obstante, estudios recientes han sugerido que la salud mental de los docentes es igualmente importante, lo que ha llevado al diseño y la aplicación de programas de intervención destinados a mejorar el bienestar emocional (Castillo-Gualda et al., 2017; Vesely et al., 2014). Además, se han integrado nuevos componentes de intervención en la formación profesional de los docentes para hacer frente a los principales factores de riesgo, como la gestión de las emociones en el aula y/o el manejo del estrés laboral (Ahola et al., 2017), incluyendo componentes de programas de formación basados en las emociones que han demostrado ser eficaces (Dolev y Leshem, 2017; Kotsou et al., 2018).

Por otro lado, durante la última década, se han implementado una amplia gama de programas de formación destinados a desarrollar las habilidades emocionales en la población adulta, incluyendo profesores, educadores y personal de las escuelas (Hallam, 2009; Hen y Sharabi-Nov, 2014; Pérez-Escoda et al., 2012; Vesely et al., 2014). La mayoría de los programas ha mostrado su eficacia para influir en ámbitos esenciales de la vida de los docentes participantes, tales como el bienestar, salud física y psicológica, calidad de las relaciones social y éxito laboral/académico (Kotsou et al., 2018).

El Programa de Educación Emocional para Docentes (MADEMO) (Montoya-Castilla et al., en prensa), ha mostrado su eficacia para reducir el *burnout* y aumentar el bienestar de los docentes (Schoeps et al., 2019). El programa MADEMO comparte con programas previos el objetivo principal de mejorar las competencias emocionales de los

docentes e introducir la educación emocional en las aulas. No obstante, pretende dar un paso más allá, partiendo de un paradigma humanista, existencial, dialógico y orientado al aprendizaje significativo. La metodología utilizada en el programa fomenta la reflexión y sitúa las emociones en el centro de la experiencia, simulando la forma más natural de aprender las competencias emocionales.

El presente estudio

Aunque investigaciones previas han mostrado la eficacia del programa MADEMO para reducir el *burnout* y aumentar el bienestar en los docentes (Schoeps et al., 2019), se necesitan más investigaciones rigurosas, con diseños mixtos, que evalúen tanto los efectos de los programas sobre los cambios producidos en las competencias emocionales, como la propia percepción de las personas participantes.

Por ello, el presente estudio se han planteado dos objetivos fundamentales en relación al Programa MADEMO. El primero, analizar la percepción de los docentes participantes sobre los aprendizajes obtenidos relativos a las competencias emocionales después de la implementación del programa. El segundo, evaluar las diferencias entre las medidas pre-intervención (T1), post-intervención (T2) y seguimiento (T3) de las personas participantes del programa sobre la inteligencia emocional, las experiencias afectivas, la empatía, la autoestima y la satisfacción con la vida. Se plantea la hipótesis de que los participantes en el programa serán informantes clave que nos permitirán comprender mejor la utilidad del programa MADEMO (Montoya-Castilla et al., 2016).

Método

Participantes y procedimiento

El programa MADEMO fue implementado en siete grupos de docentes de entre 15-20 personas entre el año 2016 y 2018, bien como Formación Permanente para el profesorado del CEFIRE (Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius) de Valencia, bien como formación interna del centro educativo específico. Así, participaron 135 docentes entre 22 y 62 años ($M = 43,66$; $DT = 9,29$), 104 eran mujeres (77%) y 31 hombres (23%); procedentes de más de 50 colegios e institutos diferentes de toda la Comunidad Valenciana. Las personas participantes representan diferentes niveles de enseñanza del sistema educativo español: 10,00%, Educación infantil; 34,62%, Educación primaria; 43,08%, Educación secundaria; 8,46%, Formación profesional; y 2,31% eran orientadores. La experiencia profesional de los docentes fue variada: 6,92% docentes tenían 1-2 años de experiencia; 9,23%, 3-10 años de experiencia; 16,92%, 11-20 años de experiencia; 36,92%, 21-30 años de experiencia; y 20,77%, más de 30 años de experiencia (Tabla 1).

Este estudio fue aprobado por el Comité Ético de la Universitat de València (H152865096049). Antes de iniciar el programa y su valoración, se obtuvieron los permisos y autorizaciones de la dirección del CEFIRE y de los colegios colaboradores, así como los consentimientos informados de las personas participantes. Todos los profesores participaron voluntariamente en el programa y sus datos fueron tratados de forma anónima y confidencial.

Tabla 1.

Descripción de la muestra

Características demográficas	n	%
Género		
Mujer	104	77,00
Hombre	31	23,00
Edad		
≤ 40 años	47	34,81
41-50 años	52	38,52
≥ 51 años	36	26,67
Experiencia profesional		
1-2 años	9	6,92
3-10 años	12	9,23
11-20 años	22	16,92
21-30 años	48	36,92
> 30 años	27	20,77
Nivel de enseñanza		
Educación infantil	13	10,00
Educación primaria	45	34,62
Educación secundaria	56	43,08
Formación profesional	11	8,46
Orientadores	3	2,31

Nota. $N = 135$ docentes.

Variables e instrumentos

Se elaboró una batería de preguntas *ad hoc* para la recogida de información sociodemográfica: género, edad, años de experiencia personal, nivel de enseñanza.

Para el análisis de los datos cualitativos, es decir, la valoración subjetiva del programa, los docentes respondieron a la cuestión: “*Pensando en tu participación en el programa de educación emocional, indica tres cosas que has aprendido*”.

Las variables evaluadas cuantitativamente fueron las siguientes:

La *inteligencia emocional* percibida se examinó con la versión española de la escala *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Fernandez-Berrocal y Extremera, 2004; Salovey et al., 1995) que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales. La escala contiene 24 ítems que evalúan tres dimensiones de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una: atención a los sentimientos ($\alpha_{T1}= 0,88$; $\alpha_{T2}= 0,89$; $\alpha_{T3}= 0,91$), claridad emocional ($\alpha_{T1}= 0,91$; $\alpha_{T2}= 0,90$; $\alpha_{T3}= 0,93$) y reparación de los estados emocionales ($\alpha_{T1}= 0,88$; $\alpha_{T2}= 0,91$; $\alpha_{T3}= 0,92$). Las personas participantes valoran el grado de conformidad con cada una de las afirmaciones en una escala Likert de 5 puntos.

La *empatía* se midió con la Escala Básica de Empatía (BES; Jolliffe y Farrington, 2006) utilizando la adaptación española (Sánchez-Pérez et al., 2014). El instrumento es una escala de 20 elementos que evalúa la empatía emocional y cognitiva ($\alpha_{T1}= 0,77$; $\alpha_{T2}= 0,81$; $\alpha_{T3}= 0,83$). Las personas participantes deben responder en una escala de Likert de 5 puntos (1 = *totalmente en desacuerdo*; 5 = *totalmente de acuerdo*).

La *autoestima* fue evaluada con la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE; Rosenberg, 1965), adaptado para la población española por Atienza et al. (2000). El instrumento consta de 10 ítems, clasificados en una escala de Likert de 4 puntos (1 = *totalmente en desacuerdo*; 4 = *totalmente de acuerdo*). El cuestionario es unidimensional y evalúa los sentimientos positivos y negativos sobre uno mismo ($\alpha_{T1}= 0,77$; $\alpha_{T2}= 0,82$; $\alpha_{T3}= 0,94$).

Para examinar la *experiencia afectiva* se utilizó la versión española de la Escala de Afectos Positivos y Negativos (SPANE, Diener et al., 2010; Prado-Gascó et al., 2020). La escala se compone de 12 ítems que permiten obtener dos dimensiones a través de 6 ítems cada una: experiencias positivas ($\alpha_{T1}= 0,94$; $\alpha_{T2}= 0,91$; $\alpha_{T3}= 0,97$) y experiencias negativas o de preocupación ($\alpha_{T1}= 0,88$; $\alpha_{T2}= 0,87$; $\alpha_{T3}= 0,88$). Se pide a las personas participantes que indiquen la frecuencia con la que han experimentado afectos positivos

Tabla 2.

Estructura del Programa MADEMO

Objetivo General	Objetivo Específico	Sesión
Bloque I: Desarrollar las competencias emocionales de los docentes participantes.	Percepción emocional propia y apertura al mundo emocional	1. Las emociones - ¿grandes desconocidas o fieles aliadas?
	Expresión emocional y percepción de emociones del otro	2. Mira lo que siento
	Comprensión emocional y empatía	3. En busca del sentido
	Facilitación emocional	4. Siento, pienso, luego hago
Bloque II: Aplicar las competencias emocionales en el desarrollo de herramientas para llevar al aula la educación emocional	Auto-regulación emocional	5. La regulación emocional en la vida
	Auto-regulación en el aula	6. La regulación emocional en el aula
	Regulación emocional del alumnado	7. De la emoción al sentido

y negativos durante las cuatro últimas semanas en una escala Likert de 5 puntos.

Por último, la *satisfacción con la vida* fue evaluada mediante de la *Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS; Atienza et al., 2000; Pavot y Diener, 2008). La escala está formada por 5 ítems (ej. “En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal”) con 5 opciones de respuesta en escala tipo Likert. La fiabilidad (α de Cronbach) ha mostrado buenas propiedades psicométricas en la muestra del presente estudio ($\alpha_{T1}= 0,86$; $\alpha_{T2}= 0,85$; $\alpha_{T3}= 0,91$).

Descripción del programa

El programa MADEMO tuvo como finalidad acercar y facilitar la educación emocional a las aulas. Para ello, se plantearon tres objetivos: a) desarrollar las competencias emocionales de los docentes con el fin de que estos se conviertan en docentes emocionales para su alumnado; b) aplicar estas competencias en el desarrollo de herramientas para llevar al aula la educación emocional; y c) optimizar la interacción profesor-alumno para fomentar el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.

Consistía en siete sesiones que se dividieron en dos bloques temáticos (Tabla 2). Las primeras cuatro sesiones tenían como objetivo general fomentar el desarrollo de cuatro competencias emocionales básicas en los docentes: 1) percepción emocional propia y apertura al mundo emocional, 2) expresión emocional y percepción de emociones del otro, 3) comprensión emocional y empatía, y 4) facilitación emocional. Las últimas tres sesiones pretendían preparar a los docentes para la aplicación de las competencias emocionales en el desarrollo de herramientas para llevar al aula la educación emocional. Para ello, se propusieron como objetivo general fomentar el desarrollo de la auto-regulación emocional fuera y dentro del aula y acompañar la regulación emocional del alumnado.

Todas las sesiones comenzaron con una toma de contacto que se manifiesta en la revisión y reflexión sobre las tareas realizadas anteriormente y su aplicación a la vida real. Durante las sesiones, se ofrecieron actividades que facilitan la exploración del contenido a partir de la experiencia real,

presente e interpersonal. A continuación, con la reflexión personal y grupal sobre las similitudes y diferencias de las experiencias de cada uno, se pretendió simbolizar u organizar de forma cognitiva la información emocional que haya surgido durante la sesión. Al final de cada sesión, se planteó una tarea o reto para casa que pretende la transferencia y generalización del aprendizaje realizado y/o introducir el tema que se trabajará en la siguiente sesión. Finalmente, se ha señalado la importancia de cerrar con una breve reflexión de los aspectos abordados y de un pequeño adelanto de lo que se abordará en la siguiente sesión.

Dos psicólogas experimentadas y formadas en educación emocional, que pertenecían al grupo de investigación que participó en el diseño del programa, llevaron a cabo la implementación del programa MADemo en todos los grupos. Las sesiones tenían una duración de dos horas y se realizaron una vez por semana, por lo que el programa tuvo una duración de un mes y medio aproximadamente.

Análisis de datos cualitativo y cuantitativo

El programa MADemo se basa en el paradigma dialógico y el aprendizaje significativo, dando valor a la experiencia subjetiva y a la búsqueda de sentido en la experiencia a través del diálogo interno y grupal. Así, en consonancia con la propuesta epistemológica del programa y tras su finalización, se realizó una valoración global de la experiencia en base a las percepciones subjetivas de las personas participantes. La opinión de los docentes fue importante para conocer en qué medida han podido integrar y asimilar los conocimientos aprendidos, aplicándolos en su vida

personal y profesional. Además, sus sugerencias y comentarios se pueden incorporar en futuras implementaciones del programa. De las 135 personas participantes, 80 respondieron a la encuesta (60% de la muestra total).

Los datos cualitativos se analizaron siguiendo las directrices de Denzin y Lincoln (2008). Dos miembros del equipo investigador iniciaron el análisis por separado definiendo una serie de categorías descriptivas del contenido. Posteriormente, la agrupación de estas categorías descriptivas (consensuadas por ambos analistas) dio lugar a una serie de categorías básicas supraordenadas que agrupan las etiquetas o categorías descriptivas en función de las similitudes y de los casos negativos. Una vez finalizada esta fase, los dos investigadores plantearon la interpretación de los datos categorizados y consensuaron las discrepancias, para lo que se buscaron temas comunes que facilitaran la comprensión del estudio (Gómez y Díez-Palomar, 2009). Además, se contabilizó el número de referencias de cada categoría básica, lo que permite contar con porcentajes de respuesta en cada una de ellas.

Los datos cuantitativos se analizaron mediante la versión 26.0 del paquete estadístico IBM SPSS (Versión 26) con el propósito de estudiar las diferencias entre pre, post y evaluación de seguimiento de las personas participantes del programa. Se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) e inferenciales (ANOVA de medidas repetitivas con las puntuaciones obtenidas en las evaluaciones pre-intervención (T1), post-intervención (T2) y seguimiento (T3)).

Tabla 3.

Sistema Categorical de aprendizajes percibidos por los docentes

Categorías y subcategoría	Frecuencias		Acuerdo inter-jueces	
	<i>n</i>	%	Δ	<i>SE</i>
Competencias emocionales	111	53,88%	0,75	0,07
Percepción, valoración y expresión emocional	45	21,84%		
Facilitación emocional del pensamiento	4	1,94%		
Comprensión emocional	28	12,14%		
Regulación emocional	34	16,50%		
Interacción Social	45	21,84%	0,81	0,07
Empatía	6	2,91%		
Habilidades sociales	29	14,08%		
Compañerismo	10	4,85%		
Desarrollo personal/profesional	50	24,27%	0,66	0,09
Autoconocimiento	27	13,11%		
Solución de problemas	9	4,37%		
Educación emocional en el Aula	14	6,80%		
Total	206	100,00%		

Nota. *N* = 80 docentes. *n* = número de referencias. % = porcentaje de referencias. Δ =Delta, índice de acuerdo inter-jueces; *SE*=error estándar.

Resultados

Análisis cualitativo

Los resultados cualitativos pueden agruparse en tres categorías básicas de aprendizaje: 1) las cuatro competencias emocionales descritas por Mayer y Salovey (1997, 2016) (54% de las referencias), 2) interacción social (22% de las referencias), y 3) desarrollo personal y profesional (24% de las referencias) (Tabla 3). A continuación, se describen las categorías observadas y se presentan frases de los docentes indicativas de estos aprendizajes.

(1) Competencias emocionales

Para una valoración más concreta sobre el aprendizaje de competencias emocionales, estas se han dividido teniendo en cuenta las propuestas en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997, 2016). Los docentes afirman haber mejorado en las cuatro competencias emocionales, siendo la percepción emocional y la regulación emocional, donde encontramos mayor número de respuestas.

Percepción, Valoración y Expresión Emocional. Los docentes resaltan que el programa facilitó la apertura hacia su propia experiencia afectiva, ampliando su conciencia emocional. Describen esta apertura en términos de aprender a reconocer sus sentimientos y saber distinguirlos mejor: *“He aprendido a ser más consciente de mis emociones”, “He aprendido la importancia de reconocer las emociones que sentimos”, “Reconocer y aceptar mis emociones”, “A prestar más atención para identificar las sensaciones corporales de las emociones”*.

Otro aspecto de la conciencia emocional es valorar e identificar los propios sentimientos y los ajenos. En este sentido, los profesores coinciden en señalar una mejora en reconocer y valorar las expresiones emocionales de los demás: *“A adentrarme más en mis propias emociones y ser más consciente también de las emociones de los demás”, “Valorar las emociones propias y de los demás”, “A respetar las diferentes emociones de los demás aunque no conecte con ellas”*.

Además, el programa refuerza su percepción acerca de la importancia de valorar las emociones, ya sean agradables o desagradables, es decir, que: *“No hay emociones negativas”, “Aceptar todas las emociones”*.

Las personas docentes indican que el programa facilitó su capacidad para expresar y compartir las emociones, afrontando la sensación de vulnerabilidad que a veces conlleva dicha expresión: *“Saber expresar mejor las emociones ante mis compañeros”, “Perder la vergüenza al expresar mis sentimientos”, “Expresar más específicamente los sentimientos y emociones más complejos”, “Expresar sentimientos que no los habría expresado en ningún momento”, “Compartir nuestras emociones”*.

Facilitación Emocional del Pensamiento. Los docentes indican haber aprendido a diferenciar entre emociones y pensamientos y ser conscientes de que las emociones afectan al pensamiento y viceversa. Por ejemplo: *“Ser más consciente de la conexión existente entre emociones y pensamiento”, “Pensar en las emociones”*.

Comprensión Emocional. Comprender una emoción implica descubrir su significado y darse cuenta de las circunstan-

cias y los antecedentes que la provoca. Para ello, se pretende determinar su origen, evolución y finalización. Respecto a esto, las personas participantes señalan haber aprendido: *“A pararme y pensar que estoy sintiendo y analizar el porqué”, “A reflexionar sobre los sentimientos y reacciones”, “A pararme a explorar por qué me siento de cierta manera”*.

Asimismo, comprender una emoción es la capacidad para distinguir entre emociones complejas, así como conocer las funciones y características de cada una. En este sentido, las personas participantes señalan aprendizajes relacionados con: *“Saber diferenciar entre emociones”, “Distinguir entre tipos de emociones”, “Diferenciar entre sentimientos y emociones”*.

Por último, cabe señalar que estos aprendizajes se refieren a la comprensión emocional sobre sí mismos, pero también de los demás: *“Entender mis emociones”, “Puedo aprender de mis emociones”, “Intentar comprender los sentimientos de los demás”, “Comprender a los demás un poco”*.

Regulación Emocional. Los docentes afirman que la regulación emocional es la competencia que más les preocupa, por la dificultad que supone saber controlar o manejar las emociones intensas y desagradables de uno mismo, pero también de los demás. Respecto a sí mismos, las personas participantes aluden al aprendizaje de técnicas para mantener, reducir o intensificar una emoción, así como a la facilitación de respuestas adaptativas frente a estas emociones y la capacidad de desengancharse de las emociones desagradables y fomentar las emociones agradables: *“Técnicas de relajación”, “Nuevas estrategias para gestionar las emociones”, “Saber relajarme en momentos de estrés”, “Canalizar algo más las emociones”, “A relajarme y tomarme las cosas con más calma”, “A gestionar mejor mis emociones”, “A utilizar de forma adecuada las reacciones ante una situación”, “La importancia de verbalizarlas y saber gestionirlas”, “Estrategias para aislar una emoción negativa”, “A tener más sentimientos positivos”*.

Respecto a los demás, también refieren que habían aprendido: *“Recursos y actividades para que los niños y niñas aprendan a saber gestionar sus diferentes emociones”, “Conseguir una buena regulación emocional en las relaciones con los demás”*.

(2) Interacción social

La segunda categoría de aprendizajes que los docentes perciben haber realizado durante el programa se refiere a la interacción social que engloba la empatía, las habilidades emocionales y el compañerismo.

Empatía. Señalan de diversas formas que el programa fomentó su capacidad empática. Así, describen cómo han aprendido a dar más importancia al hecho de comprender al otro, a darse cuenta cómo se siente la otra persona y cuáles son los pensamientos subyacentes a esas emociones: *“Comprender los sentimientos de los demás”, “Comprender a los demás”, “Intentar empatizar con el otro”, “A escuchar a los compañeros y empatizar más con ellos”, “Ser más empático”*.

Habilidades Sociales. El segundo aspecto de las interacciones sociales destacado por las personas participantes es la importancia de las habilidades sociales. Como base de este tipo de habilidades, los docentes señalan mejoras en la escucha activa, la comunicación asertiva verbal y no verbal, y una actitud abierta. Por ejemplo, refieren haber aprendido que: *“Es importante la atención y la verdadera escucha”, “A esperar el momento para comunicar las cosas”, “A ser lo más asertivo posible”, “Técnicas para hablar desde el yo”, “Técnicas de asertividad para mejorar la comprensión de lo que sienten las otras personas”, “Ser más consciente del lenguaje que uso”, “La importancia del lenguaje no verbal”.*

Compañerismo. La cooperación entre personas que trabajan juntos es fundamental y esta cooperación viene dada por la aceptación positiva, que a su vez se asienta sobre un desarrollo emocional adecuado. Las personas participantes del programa especifican aprendizajes en el sentido de valorar a las personas por lo que son (y lo que sienten): *“Darse cuenta de que los problemas no son solo míos, sino que todos tenemos problemas similares sin saber cómo resolverlos”, “A conocer mejor a mis compañeros y ciertas facetas que como compañero de trabajo no sabía”, “Lo diferente que somos unos de otros”, “Diversidad”, “Incrementar la calidez, humanidad y humildad”.*

Este tipo de interacciones sociales se basa en valores específicos, como el compañerismo, la igualdad, la confianza, el respeto, la aceptación positiva. Así, las personas participantes perciben una mejora en el proceso de interacción para relacionarse con los demás e insertarse en un grupo: *“Compartir sentimientos con los demás”, “Conocer mejor a los demás”, “Que existen muy buenas personas”, “Compartir nuestras emociones, inquietudes y tolerancia”, “Compañerismo”.*

Además, los docentes han mejorado en cuanto a la interacción social como proceso de aprendizaje con y gracias al grupo y a la apertura de su mundo emocional: *“El enorme mundo interior de los compañeros”, “Abrirse en un colectivo muy plural y desconocido”, “Que hay mucha gente maravillosa”.*

(3) Desarrollo Personal y Profesional

Además de los aprendizajes realizados en torno a las habilidades emocionales y la interacción social, los docentes señalan aspectos referidos al desarrollo personal y profesional, el cual identificaron en tres áreas básicas: autoconocimiento y autoestima, solución de problemas y práctica profesional.

Autoconocimiento. Según los docentes, el desarrollo personal respecto al autoconocimiento implica básicamente conocerse mejor y valorarse más a sí mismo, esto es: *“Aprender a conocerme mejor”, “Conocerme más a mí*

misma”, “Valorarme”.

A su vez, un mayor autoconocimiento incrementa la autoestima y la percepción de la autoeficacia profesional. Los docentes se sienten capaces de estar y responder de forma más adecuada en diferentes tipos de situaciones, aumentando su seguridad para poder expresarse libremente tal y como son y como se sienten: *“He aprendido a perder la vergüenza”, “He aprendido a ser más sincero”, “A no tener miedo de expresarme ante los demás”, “Alternativas diferentes de autorregulación”.*

Solución de Problemas. Las personas participantes subrayan una mejora en su capacidad para afrontar situaciones vitales y profesionales con mayor facilidad. Así, se dan cuenta de que pueden reflexionar antes de actuar y sus respuestas surgieron una mayor capacidad para resolver problemas en su vida diaria: *“Estrategias para resolver conflictos”, “Pensar antes de actuar”.*

Educación emocional en el aula. Por último, los docentes señalan que el programa les ha permitido afianzar la importancia de la educación emocional en el aula y tener más recursos para ello. Refieren que han aprendido tanto conceptos teóricos como actividades prácticas que podrían facilitar la educación en competencias emocionales del alumnado en el aula: *“Pasos a seguir para trabajar la educación emocional”, “La parte teórica de las competencias sobre las emociones”, “Ratifica mi convicción en que la educación emocional es cada vez más importante en la escuela”, “Actividades para tutoría sobre las emociones”.*

Análisis cuantitativo

Para evaluar las diferencias pre, post, y evaluación de seguimiento de las personas participantes del programa, se realizaron ANOVAs de medidas repetidas entre las medidas del pre-intervención (T1), post-intervención (T2) y seguimiento (T3) (Tabla 4). Los resultados indican que las personas participantes no manifiestan diferencias significativas en las medidas de experiencias afectivas (afecto positivo y negativo), empatía, ni autoestima ($p > 0,05$).

Al analizar la variable *inteligencia emocional percibida*, los resultados mostraron diferencias significativas entre las tres medidas temporales en Atención Emocional ($F = 5,17$; $p = 0,01$; $\eta^2 = 0,07$), produciéndose una disminución en las Al analizar la variable *inteligencia emocional percibida*, los resultados mostraron diferencias significativas entre las tres medidas temporales en Atención Emocional ($F = 5,17$; $p = 0,01$; $\eta^2 = 0,07$), produciéndose una disminución en las medidas post-intervención y seguimiento. Finalmente, los resultados de la variable *satisfacción con la vida*, volvieron a reflejar diferencias significativas entre las tres medidas ($F = 3,60$; $p = 0,03$; $\eta^2 = 0,05$), siendo las medidas post-intervención y seguimiento mayores que la de pre-intervención.

Tabla 4.
Descriptivos y Resultados de las Medidas Pre-, Post-intervención y Seguimiento

Variables	Pre-intervención		Post-intervención		Seguimiento		ANOVA		
	M	DT	M	DT	M	DT	F	p	η ²
Inteligencia emocional									
Atención	27,37	6,43	26,28	5,90	25,31	6,02	5,17	0,01	0,07
Claridad	27,52	6,23	27,21	5,78	27,46	6,13	0,15	0,85	0,00
Reparación	29,24	6,39	29,15	6,91	28,88	6,64	0,17	0,84	0,00
Empatía	81,16	9,39	80,19	9,87	79,10	9,32	1,81	0,17	0,03
Autoestima	34,03	4,65	34,00	4,73	34,37	5,46	0,35	0,71	0,01
Experiencia afectiva									
Afectos positivos	23,21	3,62	23,03	3,55	23,63	3,95	1,08	0,34	0,02
Afectos negativos	14,00	3,94	13,40	3,69	13,52	4,08	1,09	0,34	0,02
Satisfacción con la vida	19,77	3,47	19,98	3,54	20,58	3,39	3,60	0,03	0,05

Nota. N = 80 docentes. M = Media; DT = Desviación Típica; F= efecto intra-sujeto (Greenhouse-Geisser); p = nivel de significación estadística; η² = tamaño de efecto.

Discusión

El principal objetivo de la presente investigación fue valorar los beneficios del Programa de Educación Emocional para Docentes (MADEMO) para desarrollar competencias emocionales utilizando un diseño mixto. En primer lugar, se realizó un análisis cualitativo de la perspectiva de los docentes sobre las habilidades adquiridas tras la participación en el programa. De los resultados podemos extraer que percibieron aprendizajes significativos en la dimensión emocional, social, personal y profesional.

Concretamente, en la dimensión emocional, las personas participantes señalan aprendizajes en las cuatro competencias del modelo de Mayer y Salovey (1997, 2016), especialmente en percepción y regulación emocional. En cuanto a la percepción, valoración y expresión emocional, los docentes resaltan que el programa facilitó la apertura hacia su propia experiencia afectiva, ampliando su capacidad para reconocer e identificar sus propios sentimientos pero también los de los demás. Además, informan sobre la importancia de ser capaz de expresar y compartir sus emociones con más seguridad. En relación con la facilitación y comprensión emocional, los docentes indican haber aprendido a ser conscientes de que las emociones afectan al pensamiento y viceversa, así como a comprender el significado de una

emoción, dándose cuenta de las circunstancias y los antecedentes que la provocan. Esto favorece el aprendizaje de cómo las emociones dirigen la atención hacia lo que es importante para la persona y cuáles son sus necesidades, influyendo así en el procesamiento de la información emocionalmente relevante (Mayer et al., 2016). Es un aprendizaje crucial para poder tomar decisiones adecuadas y resolver conflictos con más eficacia, pero primero es necesario comprender el trascurso natural de las emociones y el proceso de valoración que implica (Lazarus, 1991).

Además, las personas participantes informan de una mejora en la regulación de las emociones en las situaciones de su vida cotidiana. Concretamente, valoran haber adquirido nuevas estrategias para autorregularse en los momentos de estrés, así como facilitar respuestas más adaptativas frente a emociones desagradables y aumentar la experiencia de estados emocionales positivos. Las personas participantes del programa enfatizan la importancia de una buena regulación emocional tanto de sí mismo como de los demás, aludiendo a la dificultad de manejar las emociones en las relaciones interpersonales. La profesión del docente requiere habilidades amplias para gestionar las emociones en el aula, mediar en los conflictos interpersonales y establecer relaciones de confianza y apoyo con el alumnado (Jennings y Greenberg, 2009).

Atendiendo al segundo objetivo, que consistía en cuantificar las diferencias entre las medidas pre-intervención, post-intervención y seguimiento, los datos cuantitativos corroboran parcialmente la percepción de los docentes sobre sus aprendizajes en las competencias emocionales. Los resultados indican diferencias significativas antes y después del programa en el factor de atención emocional, lo que significa que el programa ayudó a las personas participantes a reducir la excesiva atención a los sentimientos, que está relacionado con la rumiación y con mayores niveles de estrés y malestar emocional (Boden y Thompson, 2017). En cambio, no observamos diferencias significativas en los factores de claridad y reparación emocional, debido probablemente a la complejidad de estos procesos. Al triangular la percepción de los docentes sobre sus aprendizajes con los datos cuantitativos obtenidos, se puede concluir con más seguridad que el programa MADEMO es útil para educar en las competencias emocionales de percibir, valorar y expresar las emociones, que son fundamentales para el desarrollo de las habilidades más complejas del procesamiento emocional de la información (Mayer et al., 2016).

En cuanto a la dimensión social, las personas participantes perciben de diversas formas que el programa fomentó sus habilidades de interacción social. Por un lado, describieron como habían aprendido a dar más importancia a la empatía y las habilidades sociales. Así, las sesiones del programa sirven para practicar la escucha empática, la habilidad asertiva y la comunicación verbal y no verbal. Por otro lado, el apoyo social y el compañerismo entre los es fundamental para hacer frente a la diversidad de estresores en el ámbito laboral. Así, las personas participantes señalan que las dinámicas del programa les permitieron desarrollar relaciones de cooperación basadas en el compañerismo, la igualdad, el respeto y la aceptación positiva, en un espacio de confianza y diálogo que facilitó conocerse mejor descubriendo la diversidad de opiniones y experiencias. En la actualidad, las escuelas se han convertido, en algunas ocasiones, en un lugar de trabajo inseguro y complicado para los docentes que sufren altos niveles de estrés y agotamiento emocional (Atmaca et al., 2020; Oberle et al., 2020). Por ello, la comunidad educativa está cada vez más necesitada y solicita con urgencia programas que se basen en la cooperación y fomenten el apoyo social (Ju et al., 2015). No obstante, los resultados cuantitativos no evidencian diferencias significativas en la variable de empatía tras la implementación del programa MADEMO. Además, la capacidad empática es la categoría que menos referencias recibe de todos los aprendizajes de interacción social valorado por los docentes. En futuras revisiones del programa se podrían incluir más actividades relacionadas con la empatía, así como más medidas cuantitativas de las habilidades sociales, incluyendo asertividad, comunicación y cooperación.

En cuanto a la dimensión personal, que incluye el desarrollo personal y profesional, los docentes informan sobre aprendizajes relacionados con el autoconocimiento, la solución de problemas y herramientas para llevar la educación emocional al aula. Así, el programa facilita el conocimiento de sí mismos, la aceptación de cómo son, la autoestima y el auto-control. Además, las personas participantes enfatizan una mejora en su capacidad para afrontar mejor situaciones problemáticas diversas. A nivel de desarrollo profesional, la participación en el programa les proporciona herramientas útiles, tanto a nivel teórico como práctico para llevar la educación emocional a sus aulas. A nivel cuantitativo, ha observado un incremento en la satisfacción con la vida de los docentes después del programa, lo que confirma la utilidad del mismo para favorecer en las personas participantes el desarrollo personal y el bienestar psicológico (Dolev y Leshem, 2016; Schoeps et al., 2019). En estudios previos, esta percepción de bienestar personal y satisfacción vital se ha asociado también con mayores niveles de habilidades emocionales (Mérida-López y Extremera, 2017; Szczygieł y Mikolajczak, 2017).

Limitaciones y futuras líneas

Aunque los resultados de este trabajo constituyen un paso más en el conocimiento sobre el diseño, la implementación y la evaluación del programa MADEMO; este trabajo tiene algunas limitaciones. La primera de ellas refiere a aspectos relacionados con la implementación del programa. El programa fue llevado a cabo en diferentes grupos de docentes, cada uno con necesidades y demandas específicas que guiaron el desarrollo de las diferentes sesiones, produciendo ciertas variaciones en las actividades realizadas en cada uno de los grupos. Estudios recientes han demostrado que las intervenciones rara vez se aplican sistemáticamente tal como se diseñaron originalmente y que la variabilidad en la implementación puede influir en la eficacia y el logro de los resultados esperados (Durlak, 2016). La segunda limitación se relaciona con los datos recogidos en la investigación cuantitativa. Las medidas de auto-informes presentan diferentes desventajas en relación con la deseabilidad social, sobre o subestimación de las competencias reales y el énfasis en lo que la persona piensa, siente o dice que hace en lugar de lo que realmente hace (Zeidner et al., 2008). Se recomienda en futuras investigaciones utilizar medidas de ejecución para evaluar las habilidades aprendidas en los programas de educación emocional.

Conclusiones

Para finalizar, cabe destacar una serie de conclusiones que se derivan de este estudio sobre la utilidad del programa MADEMO para el contexto educativo. En primer lugar, se trata de un programa centrado en el desarrollo de competencias emocionales, con un método de enseñanza interactivo y experiencial, con objetivos bien definidos y todo ello

recogido en un manual de ejecución (Montoya-Castilla et al., en prensa), lo que facilita su implementación (Durlak, 2016). Otro factor importante es el diseño del programa basado en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997). Así, la comparación de las categorías emergentes del análisis cualitativo con las competencias emocionales propuestas por el modelo puede entenderse como una evidencia de validez del programa MADEMO aplicado (Dolev y Leshem, 2017). Por último, el programa atiende a una necesidad real de los docentes que demandan recursos emocionales para afrontar las tareas que implican la atención a otras personas y las interrelaciones con los compañeros. En este sentido, el entrenamiento en habilidades emocionales del profesorado tiene un papel importante en la prevención de problemas de salud mental y en la promoción de su bienestar psicológico, que, a su vez, favorecerá un mejor clima escolar y mejor atención a toda la comunidad educativa, incluyendo al alumnado, al profesorado y a las familias.

Referencias

- Ahola, K., Toppinen-Tanner, S. y Seppänen, J. (2017). Interventions to alleviate burnout symptoms and to support return to work among employees with burnout: Systematic review and meta-analysis. *Burnout Research*, 4, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001>
- Alonso-Tapia, J. y Nieto, C. (2019). Classroom emotional climate: Nature, measurement, effects and implications for education. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 79–87. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.002>
- Atienza, F.L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22(1), 29–42. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2833593>
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(1984), 314–319. Recuperado de: <http://www.uniovi.es/redalyc.org/articulo.oa?id=201014898007>
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T. y Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl.), 1–28.
- Boden, M.T. y Thompson, R.J. (2017). Meta-Analysis of the association between emotional clarity and attention to emotions. *Emotion Review*, 9(1), 79–85. <https://doi.org/10.1177/1754073915610640>
- Brackett, M.A. y Katulak, N.A. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-based Training for Teachers and Students. En J. Ciarrochi y J.D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp. 1–27). Psychology Press.
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A. y Brackett, M.A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores Españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 641–664. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (3ª Ed.). Sage Publications Ltd.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., won, Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dolev, N. y Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75–94.
- Dolev, N. y Leshem, S. (2017). What makes up an effective emotional intelligence training design for teachers? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(10), 72–89. <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.10.6>
- Durlak, J.A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333–345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Fernandez-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Gómez González, A. y Díez-Palmar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(3), 103–118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898007>
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: Pro-

- moting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313–330. <https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- Hen, M. y Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H. y Zenasni, F. (2018). How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Hoffmann, J.D., Brackett, M.A., Bailey, C.S. y Willner, C.J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–209. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Hortigüela Alcalá, D., Ausín Villaverde, V., Abella García, V. y Delgado Benito, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 27. <https://doi.org/10.18172/con.2981>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W. y You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. y Leys, C. (2018). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 1–15. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827–839. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/a0023047>
- Lavy, S. y Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Markowitz, N.L. y Bouffard, S.M. (2020). *Teaching with a Social, Emotional, and Cultural Lens: A Framework for Educators and Teacher Educators*. Harvard Education Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Montoya-Castilla, I., Postigo Zegarra, S. y González Barrón, R. (2016). *Programa de Educación Emocional para Adolescentes: De la Emoción al Sentido (PREDEMA)*. Pirámide.
- Montoya-Castilla, I., Schoeps, K., Postigo Zegarra, S. y González Barrón, R. (en prensa). *MADemo. Manual de Educación Emocional para Docentes*. Pirámide.
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L.M. y Brackett, M.A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *School Administrator*, 73(4), 19–22. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M.S. y Pinto, J.B.R. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741–1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- Pavot, W. y Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction.

- The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152.
<https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1183–1207.
- Prado-Gascó, V., Romero-Reignier, V., Mesa-Gresa, P. y Górriz, A.B. (2020). Subjective well-being in Spanish adolescents: Psychometric properties of the Scale of Positive and Negative Experiences. *Sustainability*, 12, 4011. <https://doi.org/10.3390/su12104011>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and The Adolescent Self-image*. Princeton University Press.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health*. (pp. 125–154). American Psychological Association.
- Sánchez-Pérez, N., Fuentes, L.J., Jolliffe, D. y González-Salinas, C. (2014). Assessing children's empathy through a Spanish adaptation of the Basic Empathy Scale: Parent's and child's report forms. *Frontiers in Psychology*, 5, 1438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01438>
- Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U. y González Barrón, R. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>
- Szczygieł, D. y Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177–181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.051>
- Valente, S. y Lourenço, A.A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5 (February). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Vesely, A.K., Saklofske, D.H. y Leschied, A.D.W. (2013). Teachers — The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28 (1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Vesely, A.K., Saklofske, D.H. y Nordstokke, D.W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64–78. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64>