

García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>

Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora

Begoña García Domingo

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Dotar a los profesionales de la educación de niveles de Inteligencia Emocional elevados debe ser objetivo prioritario para las administraciones, ya que ello les permite afrontar con mayor eficacia la complejidad del actual contexto educativo. Sin embargo, no existen muchas publicaciones con muestras de maestros españoles en ejercicio, por lo que este trabajo pretende incrementar el conocimiento relativo a su perfil en Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24, Salovey y Mayer, 1995) y analizar la influencia que ejercen sobre él algunas variables. Nuestro objetivo principal es identificar la combinación de factores presente en el grupo de docentes emocionalmente menos competentes, ayudando con ello a optimizar los esfuerzos formativos a este respecto. Tras las comparaciones efectuadas en una muestra de 296 maestros de Educación Infantil y Primaria, los resultados sugieren que el perfil peor dotado emocionalmente parece ser el percibido por los docentes de infantil, de género femenino, que trabajan en centros públicos, que ejercen como tutores y que tienen más edad y años de experiencia. La discusión ofrece la interpretación y exposición detallada de estos resultados en orden a “ajustar” futuras sugerencias de mejora del perfil emocional de nuestros maestros.

Palabras clave

Inteligencia Emocional Percibida; Ejercicio docente; Fuentes de variabilidad; Sugerencias de mejora.

Contacto:

Begoña García Domingo, mariab40@ucm.es, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Investigación y Psicología en Educación (despacho 2406), Rector Royo Villanova s/n, 28040-Madrid.

Emotional competence in Early Childhood and Primary Education teachers: sources of variability and improvement suggestions

Abstract

Providing education professionals with high levels of Emotional Intelligence should be a priority goal for public administrations since it allows them to deal more effectively with the complex educational contexts in 21st century. Despite this, there aren't many reports from practising Spanish teachers, so this work aims to increase knowledge about their profile in Perceived Emotional Intelligence (TMMS-24, Salovey and Mayer, 1995), analysing the influence of some factors on it. Our main objective is to identify the combination of factors present in the group of lowest emotional competence to optimise training efforts in this respect. The comparisons carried out on a sample of 296 Early Childhood and Primary Education teachers, point out that the less capable profile appears to be that perceived by the older and more experienced female Early Childhood Education teachers, working in public schools and who act as tutors. A more detailed presentation of these results is offered and interpreted in the discussion to "adjust" future suggestions to improve the emotional profile of our teachers.

Key words

Perceived Emotional Intelligence; Practising teachers; Sources of variability; Improvement.

Introducción

El estudio de la inteligencia humana experimentó un giro radical tras la aparición de modelos como el de Gardner (1983) o Sternberg (1984), que trascendieron el enfoque clásico centrado en componentes cognitivos para sustituirlo por otro interesado en la adaptación social de las personas y en la consideración de la inteligencia como combinación de cognición y elementos afectivos. Así, en 1990, Salovey y Mayer hablan por primera vez de Inteligencia Emocional (IE) refiriéndose a la habilidad para reconocer, controlar y expresar emociones y sentimientos propios y ajenos, optimizando con ello la posibilidad de interacción con los otros (Mayer y Salovey, 1997).

Redefiniciones posteriores del concepto (modelos mixtos como el de Goleman, 1995; o Bar-On, 1997) apuntaron que la Inteligencia Emocional debía ser considerada como una combinación de rasgos de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Boyatzis et al., 2000) y que realmente es la interacción entre emoción y cognición lo que permite al individuo desarrollar comportamientos adaptados a su medio (Salovey y Grewal, 2005). Este cambio de concepción ha quedado reflejado en los diversos instrumentos de medida que han ido apareciendo en la literatura científica (Webb et al., 2013), a pesar de lo cual, Lorenzo (2012), tras explorar la opinión de diferentes expertos en el tema, encontró que el modelo cognitivo de "habilidad mental" de Salovey y Mayer parece ser el más conocido y aceptado entre los investigadores españoles.

Dicha habilidad, aunque intrínseca en seres sociales como nosotros, tiene un carácter modificable y, por tanto, puede ser mejorada (Salmerón Vílchez, 2002), “aprendida y enseñada” y, por ello, tiene un lugar destacado en el ámbito educativo. Consecuentemente, han sido numerosos los estudios que han incidido en la relevancia de un adecuado desarrollo emocional en este contexto (Cazalla y Molero, 2016; Fernández Berrocal et al., 2017; Puertas Molero et al., 2018) y en su estrecha relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje en sí mismos (Daghayesh y Zahibi, 2016).

Así, por ejemplo, entre el alumnado, la IE ha sido analizada en relación con variables como el rendimiento académico, la capacidad intelectual, el género, la edad o el grado y curso estudiados (Ruvalcaba y Gallegos, 2013; Valadez Sierra et al., 2013; Pérez-Bonet y Velado-Guillén, 2017; Sanmartín López et al., 2018; entre otros), encontrándose resultados poco unánimes y concluyentes sobre los vínculos existentes entre estas variables. Quizá la complejidad del constructo y la gran diversidad de instrumentos empleados para su medida, como sugieren Zeidner et al. (2005), sean la causa de esta falta de acuerdo y, en consecuencia, es necesario continuar con la investigación relativa a la competencia emocional y sus fuentes de variabilidad.

En el caso del profesorado, esta necesidad es aún mayor si cabe dado que la complejidad y variedad de las tareas que desempeñan puede generar altos niveles de estrés e insatisfacción, tanto personal como laboral. En este sentido, Yin (2015) señala que la Organización Internacional del Trabajo informa de la existencia de un incremento en las bajas ocasionadas por trastornos psicológicos entre los docentes como consecuencia del estresante ambiente en el que se desenvuelven. En esta línea, De Frutos et al. (2007), encontraron que los niveles de ansiedad manifestados por una muestra de docentes españoles, está entre el doble y el triple de los datos relativos a la población en general, que casi un 12% se sienten superados por los conflictos y tensiones emocionales derivados de su trabajo y que cerca de un 5% se sienten deprimidos frecuentemente.

Si bien es cierto que nuestro “perfil emocional” se va configurando a partir de los genes que heredamos y tiene un correlato neurológico específico (Davidson y Begley, 2012), también lo es que la plasticidad cerebral permite que nuestro sistema nervioso pueda reorganizarse a lo largo de toda la vida y, por lo tanto, todo puede ser reaprendido en alguna medida, incluido nuestro estilo emocional.

Sin duda, su adecuado desarrollo entre los docentes les permite enfrentarse exitosamente a los desafíos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), produciendo un impacto positivo sobre su práctica docente, su éxito académico y sus relaciones con los estudiantes (Dolev y Leshem, 2017), contribuyendo a reducir su estrés y ansiedad, y aumentando su bienestar personal (Augusto-Landa et al., 2006; Pena, Rey y Extremera, 2012). Resulta pues imprescindible dotar a los profesionales de la educación de niveles de IE elevados puesto que aquellos más capacitados para identificarlas, comprenderlas y regularlas, dispondrán de más recursos para lograrlo también en sus alumnos, y afrontarán mejor los frecuentes eventos estresantes propios del contexto educativo (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

A pesar de los numerosos trabajos publicados a este respecto en los últimos años, parece que no hay demasiadas investigaciones llevadas a cabo con docentes españoles en activo, encontrándose especial escasez en los dirigidos al estudio de la IE entre los maestros de educación infantil (Puertas Molero et al., 2018).

En este sentido, hay evidencias que vinculan la IE y la etapa educativa con la opinión de los docentes acerca de la importancia que conceden a los factores de inteligencia emocional en sí mismos, siendo los maestros de educación infantil los que los consideran más relevantes para la mejora de la competencia docente (Cejudo y López-Delgado, 2017). Teniendo en

cuenta que las experiencias tempranas que proporcionen a sus pequeños alumnos serán determinantes en la formación de su perfil emocional, ¿perciben que necesitan mejorar su competencia para hacerlo con éxito?, ¿qué otros factores influyen en esta percepción?

Nuestra propuesta pretende responder a estas cuestiones y contribuir a incrementar el corpus de conocimiento general relativo a los docentes españoles en ejercicio, aportando información sobre su perfil en inteligencia emocional percibida (desde el modelo cognitivo de 3 dimensiones analizado mediante el TMMS-24) y sobre la influencia que ejercen sobre él algunas variables.

Esto permitiría identificar la combinación de factores presente en el grupo de docentes emocionalmente menos competentes de cara a optimizar los esfuerzos formativos a este respecto, proporcionando una idea aproximada de la configuración más desfavorecida y, por tanto, del colectivo potencialmente más vulnerable a los riesgos asociados a la carencia de inteligencia emocional.

Este tipo de programas formativos se han implementado con éxito entre estudiantes de todos los niveles educativos e, incluso, entre futuros maestros (Gilar-Corbi et al., 2018, 2019), existiendo también algunas experiencias que ofrecen resultados positivos con maestros en ejercicio y ponen de manifiesto su creciente interés por mejorar su competencia emocional (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013; Pérez-Escoda et al., 2013 o Torrijos Fincias et al., 2018); aunque estos mismos autores manifiestan que aún existen pocas investigaciones centradas en el colectivo que nos ocupa.

En definitiva, para responder a los objetivos generales arriba descritos, nos planteamos específicamente:

1. Describir el perfil de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) de los maestros españoles de educación infantil (EI) y de educación primaria (EP) en activo en los 3 factores sometidos a medida: atención, claridad y recuperación emocional.
2. Explorar posibles diferencias en ellos en función de la identidad de género, del tipo de centro educativo y de la acción tutorial ejercida.
3. Establecer la existencia de relaciones entre la edad y los años de experiencia docente, con cada puntuación factorial en IEP.

Metodología

Participantes

La muestra participante estuvo compuesta por 296 maestros en ejercicio en la Comunidad Autónoma de Madrid, de los cuales 113 (32,4%) impartían docencia en EI y 183 (61,8%) en EP. Dicha muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico tanto incidental como intencional o por conveniencia (ver más adelante).

La distribución de los sujetos de la muestra por tipo de centro docente refleja que algo menos del 29% trabajaba en centros públicos (n=85) y casi el 71%, en centros concertados de titularidad privada (n=211). En torno a un 17% eran varones (n=52) y el 83% restante, mujeres (n=244). El promedio de edad fue de 39,64 años (desviación típica de 9,73), con un rango entre 23 y 63 años. La media de años de experiencia docente fue de 13,9 (desviación típica de 8,94), oscilando entre 1 y 40 años la antigüedad en el ejercicio profesional.

Un 23,3% del total (n=69) no era tutor en ninguno de sus grupos de alumnos, mientras que un 26,4% (n=78) lo eran de un grupo de infantil y un 44,9% (n=133) de un grupo de primaria.

Instrumentos

Para la recogida de datos, además de una página inicial con las variables sociodemográficas de nuestro interés, los docentes que participaron en este estudio cumplimentaron el *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), (adaptación española del cuestionario de Salovey et al., 1995). Esta prueba consta de 24 ítems medidos en una escala Likert de 5 puntos que abarca opiniones entre “Nada de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Estos 24 reactivos están distribuidos en tres dimensiones con 8 ítems cada una; por tanto, su puntuación mínima (obtenida mediante el sumatorio de las puntuaciones en cada ítem) sería de 8 puntos y la máxima de 40:

1. Percepción o Atención Emocional (AE): medida en que prestamos atención a nuestros sentimientos y estados de ánimo o pensamos sobre ellos (α de Cronbach de 0,9 según los autores).
 2. Comprensión o Claridad de Sentimientos (CS): nivel en que los sujetos entendemos adecuadamente nuestros estados emocionales (α de Cronbach de 0,9).
 3. Regulación o Reparación Emocional (RE): habilidad que el sujeto percibe en sí mismo para regular sus estados emocionales (α de Cronbach informada de 0,86).
- En nuestro caso, la fiabilidad interna para estas 3 dimensiones fue de 0.87, 0.88 y 0.84, respectivamente.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El instrumento de recogida de datos fue diseñado *ad hoc* en *Google Forms* para ser enviado a Centros de Educación Infantil y Primaria mediante correo electrónico o “LinkedIn” (muestreo incidental), o personalmente a docentes en ejercicio con los que se tenía contacto directo (muestreo intencional). La confidencialidad y el anonimato de los datos personales y de las respuestas recogidas se garantizaban en el texto explicativo inicial. En todos los casos, la cumplimentación fue autoadministrada en un tiempo no superior a los 15 minutos.

Para la consecución de los objetivos implementamos un diseño no experimental de tipo descriptivo, comparativo y correlacional. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico *IBM SPSS Statistics* (versión 22). Se comprobó el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad requeridos (Murillo Torrecilla y Martínez-Garrido, 2012) al aplicarse pruebas paramétricas de comparación de medias para las fuentes de variabilidad consideradas (*t* de *Student* y ANOVA, ambas para muestras independientes), siempre a un nivel de significación del 95%. La asociación entre variables fue establecida a partir de coeficientes de correlación bivariados (correlación lineal de Pearson).

Resultados

Seguidamente presentamos por separado los resultados obtenidos para cada uno de los tres objetivos planteados:

1. Describir el perfil de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) de los maestros españoles de EI y de EP en ejercicio en cada uno de los 3 factores sometidos a medida.

La Tabla 1 recoge los estadísticos descriptivos en Inteligencia Emocional Percibida (IEP) en cada uno de los 3 factores evaluados con el TMMS-24.

Tabla 1.

Principales descriptivos del perfil en Inteligencia Emocional Percibida de los docentes

Etapa en la que se imparte docencia		Atención Emocional (AE)	Claridad de Sentimientos (CS)	Reparación Emocional (RE)
Educación Infantil (EI)	Media	28,63	29,37	30,52
	Desviación Típica	5,15	4,62	4,74
Educación Primaria (EP)	Media	28,1	30,89	31,39
	Desviación Típica	5,45	4,81	4,92
Muestra total	Media	28,3	30,32	31,06
	Desviación Típica	5,34	4,79	4,86

Tanto si consideramos la muestra total como segregada por etapa docente, los maestros participantes en el estudio obtuvieron puntuaciones promedio consideradas simplemente “adecuadas” en *Atención Emocional*, en *Claridad de Sentimientos* y en *Reparación Emocional*, siempre en función de los valores aportados por los autores para la interpretación de los datos (Fernández-Berrocal et al., 2004).

En términos generales, los maestros de Primaria obtuvieron puntuaciones medias en *Claridad* y *Reparación Emocional* por encima de las obtenidas por los maestros de Educación Infantil quienes, a su vez, fueron superiores en *Atención Emocional*. Sin embargo, solo el factor *Claridad de Sentimientos* mostró significatividad estadística al comparar las medias entre los profesores de EI y de EP ($t=-2,643$; $p=0,009$). En este sentido, los profesores de Primaria obtuvieron un promedio de 30,89 puntos en esta dimensión, superior a los 29,37 puntos de los profesores de EI (*coeficiente d*=0,322); es decir, los maestros de EP comprenden mejor sus emociones, sentimientos y estados de ánimo que los de EI.

2. Explorar posibles diferencias en IEP en función de la identidad de género, del tipo de centro educativo (público vs concertado), y de la acción tutorial ejercida.

Atendiendo a la globalidad de la muestra, la tabla 2 muestra que los varones obtuvieron puntuaciones promedio superiores a las de las mujeres en *Atención*, *Claridad* y *Reparación Emocional*. Sin embargo, tras realizar la comparación de estas medias mediante la prueba *t* de Student para 2 muestras independientes ($\alpha=0,05$), encontramos que no existieron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos.

Tabla 2.

Descriptivos y comparación estadística en el TMMS-24 en función de la identidad de género

	Mujer (n = 244)		Hombre (n = 52)		Prueba <i>t</i> de Student		
	Media	DT	Media	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>D</i> de Cohen
Atención	28,21	5,30	28,60	5,60	0,466	0,642	-
Claridad	30,15	4,79	31,08	4,81	1,253	0,211	-
Reparación	30,90	4,81	31,76	5,12	1,116	0,265	-

Entre los 113 maestros de educación infantil, tan sólo participaron dos varones, por lo que no era factible hacer las comparaciones pertinentes en virtud del género. Por su parte, y al igual que ocurrió al considerar la totalidad de la muestra, ninguna de las comparaciones

efectuadas en el grupo de 183 maestros de primaria ofreció diferencias significativas entre mujeres (n=134) y varones (n=49), por lo que podemos concluir que éste no parece ser un factor determinante en la percepción de los docentes españoles sobre su IE.

Por otra parte, la comparación de medias entre los profesores de centros públicos y privados concertados para la totalidad de la muestra queda recogida en la tabla 3.

Aunque la dimensión *Claridad de Sentimientos* no ofreció diferencias significativas en virtud del tipo de centro en el que imparten docencia, sí lo hicieron la *Atención* ($t=3,577$; $p=0,00043$) y la *Reparación Emocional* ($t=-2,16$; $p=0,031$). En el primero de los casos, los docentes que trabajan en centros públicos prestaron mayor atención a sus emociones que los de centros concertados, con medias de 29,81 y de 27,7, respectivamente (tamaño del efecto medio con un coeficiente $d=0,45$); sin embargo, la capacidad de recuperación emocional muestra un patrón inverso a favor de los maestros de centros concertados, con valores medios de 30,11 para el primer colectivo, y de 31,45 para el segundo. El efecto en este caso puede considerarse pequeño con un coeficiente $d=0,28$.

Tabla 3.

Descriptivos y comparación estadística en el TMMS-24 en función de la titularidad del centro

	Concertado (n = 211)		Público (n = 85)		Prueba t de Student		
	Media	DT	Media	DT	t	p	D de Cohen
Atención	27,69	5,64	29,81	4,17	3,55	0,00*	0,45
Claridad	30,52	4,87	29,81	4,57	-1,15	0,25	-
Reparación	31,45	4,96	30,11	4,51	-2,16	0,031*	0,28

Nota: * $p < 0,05$ (nivel de confianza del 95%)

Algo similar ocurrió para el subgrupo de maestros de Educación Infantil. El factor *Claridad de Sentimientos* no mostró diferencias significativas entre los docentes de centros públicos y concertados, mientras que los factores *Atención* ($t=2,25$; $p=0,026$) y *Reparación Emocional* ($t=-2,38$; $p=0,019$), sí lo hicieron. En el primero de los casos, los docentes de EI que trabajan en centros públicos prestaron más atención a sus emociones que los de centros concertados, con medias de 30,26 y de 27,92, respectivamente; sin embargo, la capacidad de reparación emocional mostró valores superiores entre los maestros de EI de centros concertados (media de 31,22 para ellos y de 28,94 para la educación pública). El efecto en ambos casos puede considerarse como moderado con coeficientes $d=0,49$.

Por su parte, los maestros de Educación Primaria (EP) sólo mostraron diferencias significativas en el factor relativo a la *Atención Emocional* ($t=2,517$; $p=0,013$), de modo que los docentes de centros públicos superaron a los de los centros concertados con una puntuación media de 29,51 frente al 27,55 de estos últimos. El tamaño del efecto de este factor fue relativamente bajo al con un coeficiente $d=0,39$.

Por último, las comparaciones efectuadas entre los tutores de EI, de EP y los no tutores no arrojó diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones de *Inteligencia Emocional Percibida* (ver tabla 4).

Tabla 4.

Descriptivos y comparación estadística en el TMMS-24 en función de la acción tutorial ejercida

	Tutor de EI (n=78)		Tutor de EP (n=133)		No Tutor (n=69)		ANOVA		
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	F	p	d
Atención	28,80	5,25	28,21	5,36	29,25	4,64	1,047	0,35	-
Claridad	29,36	4,86	30,42	4,58	30,77	4,92	1,938	0,14	-
Reparación	30,45	4,58	31,35	5,1	30,87	4,38	1,046	0,35	-

A pesar de todo, la tendencia general indica que los tutores de Educación Infantil fueron los que obtuvieron las puntuaciones medias más bajas en dos de las tres dimensiones evaluadas mediante el TMMS-24, siendo los que no ejercían funciones como tutores de ningún grupo los que presentaban mayor atención a sus emociones y estados de ánimo (media=29,25) y tenían una mejor comprensión de sus sentimientos (media=30,77). Los tutores de algún grupo de Educación Primaria destacaron frente a los demás en su capacidad para regular sus estados emocionales (media=31,35).

3. Establecer la existencia de relaciones entre la edad y los años de experiencia docente, con las puntuaciones factoriales en IEP.

La tabla 5 recoge los coeficientes de correlación lineal de Pearson entre los tres factores de IEP considerados y la edad y los años de experiencia docente de los maestros de la muestra. Como podemos observar, estas dos últimas variables fueron independientes tanto de la Claridad de Sentimientos como de la Reparación Emocional; es decir, la madurez personal aportada por la edad cronológica y los años de ejercicio no parecen estar relacionados con estos factores de la IE, con coeficientes de correlación prácticamente nulos en dichas combinaciones.

Tabla 5.

Coefficientes de correlación lineal de Pearson

		ATENCIÓN EMOCIONAL	CLARIDAD DE SENTIMIENTOS	REPARACIÓN EMOCIONAL
EDAD	Coef. de Pearson	-0,138*	-0,045	-0,040
	Sig. (bilateral)	0,026	0,470	0,521
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	Coef. de Pearson	-0,083	0,042	0,041
	Sig. (bilateral)	0,166	0,486	0,495

Nota: * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (dos colas)

Por el contrario, sí resultó significativa la relación inversa encontrada entre la edad de nuestros maestros y el grado de atención que muestran a sus emociones con un discreto coeficiente r de -0,138. Esto indica que, a medida que van cumpliendo años, los docentes se ocupan cada vez menos de reflexionar acerca de sus sentimientos y estados de ánimo. La asociación entre ambas variables explica un 1,9 % de la variabilidad de los datos, de modo que este vínculo, aunque existente, es escaso.

Al considerar sólo al subgrupo de maestros de EI, encontramos que fueron los años de experiencia docente los que alcanzaron una relación inversa significativa con la Atención Emocional, con un coeficiente de correlación de Pearson de -0,209 (p=0,03). De este modo, a

medida que los profesores de EI llevan más años impartiendo clase, se van ocupando menos de reflexionar sobre sus sentimientos y estados de ánimo. En esta ocasión, la asociación entre ambas variables llegaría a explicar un 4,37 % de la variabilidad de los datos, de modo que también nos encontramos ante una relación pequeña.

Por último, en el caso de los profesores de EP, son su edad y la claridad de sus sentimientos los que muestran una relación significativa al obtenerse un coeficiente de correlación lineal de -0,180 ($p=0,024$). Parece pues que los maestros de primaria de mayor edad entienden peor sus estados emocionales que los más jóvenes, de modo que la asociación de ambas variables podría llegar a explicar el 3,24 % de la variabilidad observada.

Discusión y conclusiones

En términos generales, y con independencia de las variables sociodemográficas estudiadas, parece que nuestros maestros no perciben en sí mismos una alta competencia emocional, ya que obtienen niveles considerados sólo como “adecuados” en los 3 factores analizados, en la misma línea de lo reportado por la mayoría de los autores del metaanálisis efectuado por Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón en 2017.

Este resultado podría considerarse óptimo en lo relativo a la dimensión *Atención Emocional* al situarlos en una saludable posición intermedia, puesto que hay que tener en cuenta que no resulta recomendable prestar ni poca (“desatención” emocional) ni demasiada atención a nuestros sentimientos y estados de ánimo (pensamiento “rumiativo”). Sin embargo, en lo relativo a la *Claridad de Sentimientos* y a la *Regulación Emocional*, aún estarían bastante lejos de la deseable “excelencia” alcanzable con puntuaciones superiores a 35 según baremos normativos, por lo que deberían ser factores fundamentales para identificar a los grupos emocionalmente menos competentes y objetivo prioritario de los programas de mejora.

En este sentido, y atendiendo a la etapa educativa, la tendencia obtenida mostró que los maestros de EI tuvieron puntuaciones medias inferiores en todos los factores, resultado opuesto al de Cejudo et al. (2016), que encontraron niveles más bajos entre los maestros de Educación Primaria. Tan sólo se observaron diferencias estadísticas en el factor *Claridad de Sentimientos* cuyas puntuaciones medias fueron superiores entre los profesores de Primaria, lo que nos lleva a concluir que sería deseable que los maestros de EI mejoraran su competencia emocional en general y su *Claridad de Sentimientos*, en particular. Quizá el uso de instrumentos de medida diferentes y la escasez de estudios en docentes españoles de etapas educativas iniciales (Puertas Molero et al., 2018), dificulta la interpretación de este hallazgo y hace necesario seguir profundizando en esta variable.

En lo referente al género, las puntuaciones medias de las mujeres fueron inferiores a las alcanzadas por los hombres en todos los factores, aunque sin llegar a alcanzar diferencias significativas. Esta falta de significatividad estadística podría encajar con la tendencia a la “igualdad generacional” propia de los últimos años en estudios realizados con alumnos universitarios (ver Pérez-Bonet y Velado-Guillén, 2017), aunque resulta curioso por el hecho de que los estereotipos tradicionales suelen considerar que las mujeres son más competentes a la hora de prestar atención y exteriorizar sus emociones y sentimientos, percepción a la que sí se ajustaron los datos encontrados por Palomera Martín et al. (2006) en una muestra de estudiantes de Magisterio y profesores no universitarios. Sin embargo, la mayoría de las publicaciones recientes no incluyen información relativa a esta variable quizá porque la búsqueda de diferencias de género sea un tema controvertido, carencia que impide extraer conclusiones que nos ayuden a “ajustar” la necesidad de intervenir sobre la IE en función de este factor.

En cuanto a las diferencias encontradas en virtud del tipo de centro en que trabajan, encontramos que los docentes de colegios públicos prestaron más *Atención* a sus emociones que los de centros concertados; sin embargo, la capacidad de *Recuperación Emocional* mostró un patrón inverso a favor de los maestros de centros concertados. Esta tendencia también se encontró en la *Claridad de Sentimientos*, aunque sin diferencias significativas. Por tanto, parece que los profesores públicos perciben en sí mismos un perfil emocional menos competente que el de sus colegas de la educación privada, con niveles más altos de *Atención Emocional* y más bajos en *Claridad y Regulación Emocional*.

Este hallazgo resulta llamativo ante trabajos como el de Escolar Llamazares et al. (2017), quienes encontraron que, en la provincia de Burgos, la oferta de los *Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa* relacionada con las habilidades emocionales se había triplicado en los últimos años (alcanzando casi un 70% del total de cursos ofertados) y que en su mayoría los realizaban los profesores de infantil y primaria de los centros públicos, por lo que parece que los maestros de la educación pública burgalesa están mucho más interesados en mejorar su competencia emocional (y la de sus alumnos) que los de los centros concertados. No hemos encontrado análisis similares en la Comunidad de Madrid, aunque sería francamente interesante efectuarlos ya que, si se obtuvieran resultados análogos, deberíamos preguntarnos por qué esta formación no parece estar resultando efectiva o, mejor aún, qué se está haciendo en los centros concertados para obtener perfiles de mayor competencia emocional.

En cualquier caso, es esperanzador que cada vez haya más equipos directivos preocupados por incluir en sus centros programas en formación emocional y, así, proporcionar a todos los implicados, herramientas que les permitan mejorar tanto el clima socioemocional de las aulas como las relaciones interpersonales dentro de ellas (Bisquerra Alzina y Hernández Paniello, 2017). Ojalá en pocos años observemos que este interés generalizado redunde en una mejora sustancial de las competencias emocionales de nuestros docentes de infantil y primaria y, en consecuencia, en la calidad de la educación escolar en nuestro país.

En otro orden de cosas, y a pesar de la ausencia de diferencias significativas en términos estadísticos, los tutores de Infantil fueron los que obtuvieron puntuaciones medias más bajas en *Claridad de Sentimientos* y *Reparación Emocional*, siendo los de Primaria quienes alcanzaron los niveles más altos en su capacidad para regular sus estados emocionales. Los profesores sin función tutorial explícita tuvieron los niveles más altos en *Atención* y *Claridad de Sentimientos*.

Estos resultados son bastante alarmantes si consideramos que la labor de cualquier tutor conlleva una carga de trabajo emocional añadida al tener que mostrarse especialmente hábiles en la identificación y manejo de las emociones propias y ajenas y poder así generar el clima relacional óptimo, imprescindible en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Cejudo y López, 2017). Todos los docentes ejercemos como tutores en mayor o menor medida, pero aquellos que tienen asignado ese rol tienen un papel motivador esencial, deben actuar como orientadores y guías activos de su grupo y, por tanto, deben ser plenamente conscientes del estrecho vínculo que existe entre los componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje y, por ende, estar especialmente capacitados para manejarlos de forma eficiente (Sánchez Chacón y Duarte Sabogal, 2020). Sin ninguna duda resulta prioritario proporcionarles especialmente a ellos la formación y los recursos adecuados a todos los niveles (técnicos, didácticos, sociales, emocionales...) para ayudarles a enfrentar con éxito su encomiable labor durante las etapas tempranas del desarrollo infantil.

En lo relativo a la edad, nuestros resultados indicaron que a medida que van cumpliendo años, los docentes se ocupan cada vez menos de reflexionar acerca de sus sentimientos y

estados de ánimo (especialmente los de EI con más años de experiencia docente) y que los maestros de primaria de mayor edad entienden peor que los más jóvenes sus estados emocionales. Del mismo modo, Palomera Martín et al. (2006), tras comparar un grupo de estudiantes de Magisterio de entre 18 y 21 años con otro de docentes en ejercicio, reportaron que los más jóvenes se percibieron como más competentes a la hora de comprender y de reparar sus emociones. Sanmartín López et al. (2018), también encontraron que las puntuaciones en IEP fueron aumentando con los años en estudiantes no universitarios, por lo que podría especularse con la idea de que la competencia emocional se desarrolla más gracias a experiencias tempranas y, por tanto, es más sensible durante los aprendizajes previos a la madurez.

En definitiva, la edad y la experiencia, en lugar de mejorar la *Atención* y la *Claridad Emocional* de nuestros profesores en activo, parece que la va mermando, resultando independiente de su capacidad para regular sus estados emocionales. Sin embargo, no debemos olvidar que un exceso de atención a nuestras emociones puede resultar poco recomendable y acabar asociándose con trastornos clínicos (Hervás, 2011), mientras que el hecho de que los docentes de más edad y experiencia se mantengan en niveles medios más saludables podría ayudarles a sufrir menos burnout en su actividad diaria (Palomera Martín et al., 2006).

Recapitulando pues, y en términos muy generales, podría decirse que el perfil menos competente parece ser el percibido por aquellos docentes que dan clase en educación infantil, son de género femenino, trabajan en colegios públicos, ejercen como tutores y tienen más edad y años de experiencia.

Más específicamente y atendiendo a las tendencias encontradas, los programas formativos *a priori* más necesarios para el desarrollo de la IEP entre nuestros docentes serían aquellos que contribuyeran a que:

- Los docentes de EI reduzcan su nivel de atención hacia las emociones y mejoren su *Claridad de Sentimientos* y su *Reparación Emocional*.
- Las maestras mejoren en *Claridad* y *Reparación*, mientras que los maestros presten menos atención a sus estados emocionales.
- Los profesores de centros públicos disminuyan su nivel de *Atención Emocional*, mejorando sus habilidades en *Claridad de Sentimientos* y *Reparación Emocional*.
- Los tutores de EI incrementen sus puntuaciones en *Claridad de Sentimientos* y *Reparación Emocional*, y aquellos que no ejercen como tutores, reduzcan su *Atención* a los mismos.
- Los docentes de más edad no lleguen a desentenderse demasiado de sus sentimientos y estados de ánimo (especialmente los de EI con más años de experiencia docente).
- Los maestros de primaria de mayor edad mejoren su comprensión sobre sus estados emocionales.

De cara a futuras investigaciones, y además de valorar la efectividad de los ajustes sugeridos para la mejora de la competencia emocional de nuestros maestros, creemos que podría resultar útil desarrollar estudios de corte *ex post facto* para identificar factores presentes en el grupo de docentes que ha obtenido un perfil de mayor competencia emocional y que pudieran estar en la base de sus fortalezas (resiliencia, control de estrés, bienestar físico y psicológico subjetivos...). Quizá fuera posible incluir su potenciación y desarrollo entre los objetivos de los programas específicos de mejora de la IE dirigidos a los profesores de las etapas educativas iniciales, en un intento por incrementar aún más su potencial eficacia y todos los beneficios personales y profesionales que ello conlleva.

Referencias

- Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M.C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en docentes españoles. *Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa*, 6, 170-193. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/45497/1/6-15.pdf>
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Martínez, R., & Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. New York: Multi Health Systems.
- Bisquerra-Alzina, R. y Hernández-Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49. Recuperado de https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cejudo, J., Díaz, M., Losada, L. y Pérez, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Daghighayesh, S. & Zabihi, R. (2016). The nexus between reflective teaching and teachers' emotional intelligence. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(9), 273-288. <http://dx.doi.org/10.26655/mjltm.2016.12.1>
- Davidson, R.J. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro: claves para modificar nuestras actitudes y reacciones*. Barcelona: Destino.
- De Frutos, J. A., González, P., Maíllo, A., Peña, J. I. y Riesco, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Educación y Futuro*, 17, 9-42.
- Dolev, N. y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Escolar Llamazares, M.C., de la Torre Cruz, T., Huelmo García, J. y Palmero Cámara, C. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el

- desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125. <http://doi.org/10.18172/con.2994>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 15-26.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. & Castejón, J.L. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología: Reflexao e Crítica*, 31(33). Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón-Costa, J.L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187. <http://doi.org/10.5944/educXX1.19880>
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Behavioral Psychology*, 19(2), 347-372.
- Lorenzo, M. (2012). Acercamiento metodológico a la opinión de profesionales de la psicología sobre inteligencia emocional. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 28-34.
- 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.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: Análisis cuantitativo. *EduPsykhé*, 12(1), 3-21.
- Murillo Torrecilla, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Madrid: UAM Ediciones.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con Inteligencia Emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:eb8becd9-c751-4f2e-ab55-e6a068d9ce47/re34128-pdf.pdf>
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.1220>
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para Profesorado de Primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. <http://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>

- Pérez-Bonet, G., y Velado-Guillén, L. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *Escuela Abierta*, 20(1), 23-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.29257/EA20.2017.03>
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J.L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, A. y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Ruvalcaba Romero, N.A. y Gallegos Guajardo, J. (2013). Inteligencia emocional percibida y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. En M.D. García Sánchez y R.A. Samaniego Garay (Coords). *La psicología de la salud y sus campos de aplicación* (pp.: 147-170). México: Consorcio de Universidades Mexicanas.
- Salmerón Vílchez, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia: planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 97-122. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.385>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Sánchez Chacón, C. L. y Duarte Sabogal, D. C. (2020). Percepción emocional del docente-tutor en el proceso de aprendizaje: Estudiantes de educación superior en modalidad distancia. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 49-62. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22105>
- Sanmartín López, R., González Maciá, C. y Vicent Juan, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educación*, 54(1), 229-245. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.797>
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-287. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00044629>
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F. y Rodríguez Conde, M.J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 579-597. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>
- Valadez Sierra, M.D., Borges del Rosal, M.Á., Ruvalcaba Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(11), 395-412. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12204>
- Webb, D.; Schwab, Z.J.; Weber, M.; Deldonno, S.; Kipman, M.; Weiner, M.R. & Killgore, W.D.S. (2013). Convergent and divergent validity of integrative versus mixed model measures of emotional intelligence. *Intelligence*, 41(3), 149-156. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.01.004>

- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I. y Matthews, G. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted High school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>