

García Domingo, B. & Pérez Bonet, G. (2024). Evolución temporal y diferencias en la competencia emocional de maestros en formación y en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 135-149.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.580951>

Evolución temporal y diferencias en la competencia emocional de maestros en formación y en ejercicio

Begoña García Domingo¹, Gregorio Pérez Bonet²

(¹) Universidad Complutense de Madrid, (²) Centro de Enseñanza Superior Don Bosco de Madrid

Resumen

Este trabajo pretende describir el nivel de competencia emocional (CE) de los maestros en formación y en ejercicio de la CAM, realizando una comparativa entre ambos y analizando su evolución en el tiempo en ausencia de formación específica. La muestra está conformada por 950 participantes (658 estudiantes y 292 docentes) a los que se aplicó el TMMS-24 con una sección identificativa donde registrar la edad, sexo, curso académico de los estudiantes y años de experiencia docente de los maestros. Los análisis descriptivos, inferenciales y asociativos efectuados pusieron en evidencia que la edad y la experiencia profesional tuvieron un efecto muy limitado sobre la evolución de la CE de los maestros en ejercicio, aunque la de los estudiantes sí pareció desarrollarse con la edad y el transcurso de los cursos académicos. Esto sugiere que la CE podría mejorarse activamente a través de la inclusión de formación reglada en los programas de grado; así, las políticas educativas cumplirían con las actuales demandas para la inserción laboral y el desarrollo profesional docente de los titulados dotándoles de las competencias genéricas con mayor valor en el mercado laboral del siglo XXI.

Palabras clave

Competencia emocional; Evolución temporal; Futuros maestros; Maestros en ejercicio.

Contacto:

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

Evolution over time and differences in the emotional competence of student teachers and practising teachers

Abstract

The aim of this paper is to describe the emotional competence (EC) levels of trainee and practising teachers at CAM, to make a comparison between the two and to analyse its development over time in the absence of specific training. The sample consisted of 950 participants (658 students and 292 teachers) who filled in the Spanish version of the TMMS-24 and an identification section where the age, sex, academic year of the students and years of teaching experience of the teachers were recorded. The descriptive, inferential, and associative analyses carried out showed that age and professional experience had a very limited effect on the development of practicing teachers' EC, although that of students appeared to develop with age and over the course of academic years. This suggests that EC could be actively enhanced through the inclusion of formal training in degree programmes, thus education policies would meet current demands for employability and career development of graduates by providing them with one of the generic competences that are most valuable in the 21st century labour market.

Key words

Emotional competence; Evolution over time; Student teachers; Practising teachers.

Introducción

En contextos laborales, las denominadas competencias duras o *hard-skills* se refieren al conjunto de conocimientos técnicos y gestión de la información propios del campo profesional que se ejerce (Marrero et al., 2018) y han constituido el principal foco de atención en la formación reglada de los profesionales al identificarse con las “competencias específicas” de cada ámbito laboral.

Sin embargo, Vera y Tejada (2020) señalan que estas competencias “tradicionales” están perdiendo su hegemonía al aumentar la demanda de profesionales con habilidades que posibiliten una comunicación eficaz o la gestión de las emociones, entre otras. Así, empiezan a ganar protagonismo las denominadas competencias blandas o *soft-skills*, que pueden definirse como aquel grupo de habilidades transversales a todas las profesiones que permiten optimizar su desempeño laboral, académico, psicológico y personal (Balcar, 2016).

Así, y según indican Tornel et al. (2020), podrían entenderse como “competencias genéricas” de naturaleza más actitudinal que enriquecen el ejercicio profesional y que, no siendo imprescindibles *a priori*, son consideradas en la práctica como un elemento cualitativo diferenciador de los aspirantes a un puesto de trabajo. Dado que contribuyen a que las personas se adapten de manera adecuada a los diferentes retos que plantea la vida personal y profesional, se han convertido en un claro componente de mejora de la empleabilidad y son destrezas imprescindibles para alcanzar un mayor desarrollo profesional en todos los campos (World Economic Forum, 2020).

En este sentido, Rodríguez Siu et al. (2021) indican que las competencias socioemocionales son consideradas como las más representativas de entre las *soft-skills* en sentido genérico,

siendo entendidas incluso por algunos autores como términos equivalentes. En cualquier caso, y en palabras de Rebolledo (2022), la importancia que se les otorga es innegable (especialmente a raíz de la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19) y se requieren cada vez en mayor medida, particularmente en aquellos sectores con un componente asistencial como pueda ser el educativo.

La respuesta educativa a la pandemia recientemente superada puso de manifiesto la urgencia de redefinir la figura del profesional de la educación. En esta situación de crisis, se hizo evidente que el ejercicio docente es múltiple y complejo y, por tanto, la cualificación de sus profesionales debe permitir su adaptación al elevado nivel de exigencia y responsabilidad que supone, incluyendo entre sus destrezas cualidades como la responsabilidad social o la conciencia colectiva (De Alonso Paz, 2023).

Pero, además, y de acuerdo con el informe *Tendencias del Mercado de Trabajo en España* publicado por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE, 2023), la educación parece ser uno de los sectores con mayor perspectiva de crecimiento laboral a corto plazo dado que, para compensar la repercusión negativa de la pandemia de COVID-19, bajó la ratio profesor/alumno y aumentó la formación para el empleo, especialmente para responder a las necesidades formativas en TIC y en otras áreas más transversales como los idiomas y las competencias personales.

Así, si se quiere tener en cuenta la tendencia laboral de los últimos años y poder dar una respuesta ajustada a esta creciente demanda de profesionales de la educación, parece lícito que el cambio de paradigma competencial en el que estamos inmersos se manifieste también en el ámbito educativo y que sus futuros profesionales reciban formación explícita en el desarrollo inter e intrapersonal de su competencia emocional (Extremera et al., 2019), al considerarse ésta un elemento central de las *soft-skills*, competencias genéricas o competencias clave, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2019).

Además, y de acuerdo con autores como Martínez-Saura et al. (2022) o Bisquerra et al. (2015), la competencia emocional podría considerarse como máxima manifestación de la denominada Inteligencia Emocional (IE) del sujeto, dado que esta última se define como la habilidad que permite expresar, entender y valorar las emociones propias y ajenas, así como regularlas y gestionarlas (Mayer et al., 2000).

Según esto, la diferencia entre Inteligencia Emocional (IE) y Competencia Emocional (CE) es muy sutil e, incluso, en la práctica, suelen emplearse los mismos instrumentos para evaluarlas (Bisquerra Alzina y López-Cassá, 2021). El mismo Goleman afirma, en su versión en castellano de *Working with Emotional Intelligence* (1998, p. 33), que “una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente”. Por tanto, es importante puntualizar que el estudio de las competencias emocionales aparece asociado con frecuencia al concepto de Inteligencia Emocional de modo que, en muchas ocasiones, se emplean casi como sinónimos al considerarlas como evidencia de la capacidad de las personas para comportarse de una forma social y emocionalmente inteligente (Mikulic et al., 2015). Volviendo al sector educativo, Martínez-Saura et al. (2021) llegan a afirmar que “De hecho, la Inteligencia Emocional se considera un componente esencial del capital profesional docente... Es decir, se concibe actualmente que un buen profesional de la enseñanza requiere de un buen nivel de competencia emocional” (p.3).

Pero ¿este docente emocionalmente inteligente, “nace o se hace”? El debate acerca de la determinación de la inteligencia humana es un tema controvertido que bien pudo tener su origen a finales del siglo XIX cuando Francis Galton publicó *Hereditary Genius* (1869) “en el

que, empleando la estadística, pretende demostrar la herencia del talento... Intenta mostrar la estrecha relación entre los determinantes genéticos y la habilidad competente” (citado en Chico-Librán, 2016, p. 40). Desde entonces, se han ido sucediendo diferentes enfoques en lo que respecta a la conceptualización y naturaleza de la inteligencia (Serrat y Celdrán, 2022), lo que ha permitido que, hoy en día, se acepte mayoritariamente la idea de que nuestras “habilidades intelectuales” son el resultado de una compleja combinación de genes en interacción con factores ambientales y, por tanto, son modificables (Flynn, 2016; Sternberg, 2018).

Es bien sabido que la aproximación al estudio de la inteligencia humana sufrió cambios importantes a finales del siglo XX, empezando a surgir tendencias que trascendían las concepciones tradicionales que vinculaban la inteligencia con las capacidades cognitivas (cuantificadas a partir del cociente intelectual, mayoritariamente). Así, en la década de los 80s, Thorndike o Gardner empiezan a defender la existencia de una Inteligencia Social o de unas Inteligencias Inter e Intrapersonal, de manera que comienza a aceptarse que las habilidades sociales y emocionales de los individuos son un componente imprescindible de su capacidad de adaptación y, por tanto, de su inteligencia. Como resultado de ello, en el año 1990 Salovey y Mayer plantean uno de los modelos de inteligencia que ha suscitado más interés en los últimos años, el relativo a la denominada Inteligencia Emocional (Sternberg, 2020).

En síntesis, parece que ser emocionalmente inteligente es una cualidad imprescindible para garantizar el máximo desarrollo profesional de los docentes del siglo XXI, actuando, además, como factor de empleabilidad en la era post COVID-19. Además, y al igual que ocurre con las “competencias específicas” de carácter más cognitivo, la competencia emocional puede ser desarrollada y perfeccionada en el tiempo mediante programas formativos que deberían incluirse en su currículo formal, ya que, considerada como habilidad, y según afirman Mattingly y Kraiger (2019) o Caruso et al. (2015), la IE puede optimizarse mediante entrenamientos adecuados, mejorando con ello las competencias emocionales de los sujetos.

A este respecto, el *Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada* (IDIENA, 2021) encontró que el 94% de los educadores en ejercicio encuestados considera que formarse en Inteligencia Emocional mejoraría su práctica docente, existiendo una alta demanda al respecto. En esta línea, Pérez-Escoda et al. (2019) afirman que se ha producido un incremento en la demanda de formación continua dirigida al desarrollo de las competencias emocionales por parte de los egresados universitarios, y Machera y Machera (2017) señalan que el 83% de los estudiantes de Educación Superior se muestra de acuerdo con recibir educación emocional en la Universidad. Este interés creciente parece traducirse en la aparición de numerosos programas de posgrado, títulos propios, cursos de especialización o de formación permanente dedicados a esta temática (Pérez-Escoda et al., 2019), aunque resulta casi anecdótico encontrar asignaturas específicas en los planes de estudio de los Grados de Educación, tal y como ya puso de manifiesto la revisión efectuada por Cera Castillo en la Comunidad Autónoma de Andalucía en 2012.

A la espera de que las políticas educativas actualicen las órdenes que regulan los títulos que habilitan para ejercer la profesión de maestro tras más de 15 años de vigencia (fueron aprobadas en 2007), aprovechando la oportunidad para adecuar los planes de estudio a las demandas reales del mercado laboral, la ausencia de formación reglada específica en los estudios de Grado nos lleva a preguntarnos si es posible que la competencia emocional (CE) de los profesionales de la educación se desarrolle de manera natural como consecuencia de la interacción entre la idiosincrasia de cada sujeto y la riqueza de las experiencias que les proporciona su contexto personal y laboral. Más concretamente, ¿la CE es diferente en

estudiantes y maestros en activo?, ¿se desarrolla de forma espontánea con la edad?, ¿se va adquiriendo a lo largo de la carrera docente?, ¿lo hace durante los cuatro años de formación de los estudiantes de Magisterio?

Ofrecer una respuesta aproximada a estas cuestiones constituye los principales objetivos de este trabajo:

1. Describir el perfil de competencia emocional auto percibido por los maestros en ejercicio y por los estudiantes de los Grados de Maestro de la Comunidad de Madrid.
2. Identificar posibles diferencias entre maestros en ejercicio y en formación en las tres facetas de competencia emocional evaluadas.
3. Explorar la existencia de asociación entre las dimensiones de competencia emocional sometidas a medida y la edad, los años de experiencia docente o el curso académico de los profesionales en activo y de los estudiantes universitarios.

Metodología

Participantes

La muestra de estudio está formada por un total de 950 sujetos. De ellos, 658 (69.3%) son estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil (45.9%, n=302) o Primaria (54.1%, n=356) de la Universidad Complutense de Madrid y del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (centro adscrito a esta última). Los 292 sujetos restantes (30.7%) son docentes en ejercicio en centros públicos y concertados de Educación Infantil (38%, n=111) y Primaria (62%, n=181) de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

La muestra de estudiantes tiene una edad media de 20.02 años y su distribución por género, indica que el 20.7% son hombres (n=136) y el 79.3%, mujeres (n=522). En el caso de los maestros en activo, el 17.1% son hombres (n=50) y el 82.9% restante mujeres (n=242), con una edad media de 39.44 años.

La selección de los sujetos de estudio se llevó a cabo mediante una técnica de muestreo de tipo no probabilístico incidental (ver apartado de procedimiento), siendo incluidos solo aquellos sujetos que declararon no tener formación específica en competencias emocionales.

Diseño

El presente trabajo se ajusta a las características de un diseño cuantitativo no experimental *ex post facto* de naturaleza descriptiva, comparativa y asociativa. La recogida de los datos se llevó a cabo siguiendo un enfoque transversal.

Instrumento

El instrumento empleado para recoger los datos relativos a la Competencia Emocional de los sujetos de la muestra fue el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) de Fernández Berrocal et al. (2004), diseñado a partir del modelo de Inteligencia Emocional entendida como habilidad (Salovey et al., 1995). Esta prueba consta de 24 ítems que se puntúan mediante una escala Likert de 5 grados (1=Nada de acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo). Estos ítems se distribuyen en tres dimensiones de 8 reactivos cada una (puntuación entre 8 y 40 puntos): Percepción o Atención Emocional (AE=medida en que prestamos atención a nuestros estados de ánimo o sentimientos o pensamos sobre ellos); Comprensión o Claridad de Sentimientos (CS=grado en que comprendemos apropiadamente nuestros estados emocionales) y Regulación o Reparación Emocional (RE=nivel de habilidad de autorregulación percibida con relación a

nuestros estados emocionales). Los datos de fiabilidad del instrumento (como consistencia interna) en este trabajo alcanzaron valores muy buenos, obteniéndose coeficientes α de Cronbach de .88 para la AE, de .89 para la CS, y de .85 para la RE, y coeficientes ω de McDonald de .87, .88 y .85, respectivamente.

Como datos identificadores se incluyeron el sexo, la edad, la titulación y el curso académico de los estudiantes. En el caso de los profesionales en ejercicio, además del sexo, la edad y la etapa en la que impartían mayoritariamente su docencia, se les preguntó sobre el número de años de experiencia docente.

Procedimiento

La cumplimentación del instrumento se efectuó de forma autoadministrada y presencial en las propias aulas de los estudiantes universitarios tras obtener la conformidad de los profesores afectados. Por su parte, para acceder a los docentes en activo, se contactó vía email con numerosos centros de educación infantil y primaria de la CAM para solicitar su colaboración, informando de los principales propósitos y características del estudio. Así mismo, se incluía un enlace al formato digital del instrumento de recogida de datos (*Google Forms*) rogando la máxima difusión de éste entre su profesorado y garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de las respuestas recogidas.

El posterior análisis y codificación de éstas se efectuó mediante el programa *IBM SPSS Statistics 28*. En primer lugar, se llevaron a cabo estudios descriptivos de las 3 dimensiones evaluadas en los dos grupos participantes (estudiantes y maestros en ejercicio). Posteriormente, se desarrollaron estudios comparativos entre las medias obtenidas por ambos colectivos. A continuación, se estudió la existencia de relaciones lineales entre las puntuaciones en cada dimensión, la edad de todos los sujetos participantes, los años de experiencia docente de los maestros en ejercicio y el curso académico en que se encontraban los estudiantes de la muestra.

Resultados

Estudios descriptivos

Los resultados del análisis descriptivo de las tres dimensiones evaluadas mediante el TMMS-24 en ambos colectivos aparecen recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de las 3 dimensiones en estudiantes de educación y maestros en ejercicio

	Atención Emocional		Claridad de Sentimientos		Reparación Emocional	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
ESTUDIANTES	27.54	6.09	26.09	6.33	26.32	5.95
DOCENTES EN EJERCICIO	28.28	5.36	30.32	4.81	31.00	4.84

Los promedios obtenidos en todos los casos se ajustan a los considerados como “adecuados” por los autores (rango entre 22 y 35 puntos), existiendo, además, bastante homogeneidad en las respuestas de los participantes. De manera pormenorizada, la Tabla 2 recoge la distribución de porcentajes de la muestra según los niveles de autopercepción utilizados por los autores de la prueba (pobre, adecuada y elevada) para las 3 dimensiones analizadas. Como puede verse, en todos los casos se da un mayor porcentaje de “adecuación” en la muestra de docentes en ejercicio, quienes también superan a los estudiantes en porcentaje de puntuaciones elevadas tanto en *Claridad de Sentimientos*

(16.3%) como en *Reparación Emocional* (17.7%). En este sentido, resultan llamativos los altos porcentajes de la muestra de estudiantes del Grado de Maestro con unos niveles percibidos de claridad (36.2%) y capacidad de reparación emocional pobres (32.5%), frente al escaso 8% manifestado en ambos dominios por la muestra de docentes en ejercicio.

Tabla 2.

Distribución de la muestra según su nivel de autopercepción en las dimensiones de IE

	POBRE		ADECUADA		ELEVADA	
	Estudiantes	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes	Docentes
Atención	17.2%	11.3%	72.2%	80.8%	10.6%	7.9%
Claridad	36.2%	7.3%	57%	76.4%	6.8%	16.3%
Reparación	32.5%	8%	61.1%	74.3%	6.4%	17.7%

En cuanto al nivel de *Atención*, se observa que los futuros maestros de EI y EP superan a los docentes en ejercicio tanto en lo relativo al porcentaje que presta una pobre (17.2%) como una excesiva atención a sus sentimientos (10.6%). Así, puede decirse que más de una cuarta parte de los futuros maestros (27.8%) no presta un nivel de atención adecuado a sus sentimientos, frente al cerca de 19% de los docentes en ejercicio que comparten esta autopercepción extrema.

Estudios diferenciales entre estudiantes universitarios de Grados de Maestro y profesionales en ejercicio en la Comunidad de Madrid

Tras el análisis descriptivo, se efectuaron estudios inferenciales para buscar diferencias significativas en los meta-estados evaluados en función del rol desempeñado por los sujetos de la muestra. La comprobación de los supuestos de normalidad (*Kolmogorov-Smirnov*), indicó que ninguna de las tres dimensiones se ajusta a la distribución normal; por ello, la comparación entre ambos colectivos se efectuó mediante la prueba no paramétrica U de *Mann-Whitney* ($\alpha=0,05$). Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3.

Comparación de medias entre estudiantes y maestros en activo

	Estudiantes Media (DT)	Maestros en activo Media (DT)	Sig.	r (Efecto)
Atención (AE)	27.54 (6.09)	28.28 (5.36)	.082	0.06
Claridad (CS)	26.09 (6.33)	30.32 (4.81)	.001	0.32
Reparación (RE)	26.32 (5.95)	31.00 (4.84)	.001	0.36

Tras comparar la tendencia central entre docentes en formación y en ejercicio se observaron diferencias significativas en las dimensiones relativas a la *Claridad en la Comprensión de los Sentimientos* (CS) y a la *Reparación y Regulación Emocional* (RE). En ambos casos, las medias resultaron superiores entre los maestros en activo, aunque con un tamaño del efecto pequeño (Rosenthal, 1991).

Estudios asociativos

El análisis de las relaciones existentes entre las tres dimensiones evaluadas mediante el TMMS-24 y la edad mostró los coeficientes de correlación de Pearson (r) que se recogen en la Tabla 4. Como indican los datos marcados con asteriscos, se encontraron algunas relaciones significativas. En lo relativo a la muestra tomada en su conjunto, los datos indican que, a mayor edad, mayor Claridad Emocional ($r=.277$) y mayor capacidad de Regulación Emocional ($r=.290$), aunque, en ambos casos, el porcentaje de variabilidad compartida es bajo quedándose en torno al 8%.

Tabla 4.

Coeficientes de correlación (r) entre las dimensiones del TMMS-24 y la edad de los sujetos

	ATENCIÓN			CLARIDAD			REPARACIÓN		
	r	Sig.	r^2	r	Sig.	r^2	r	Sig.	r^2
EDAD ESTUDIANTES	.036	.178	.001	.200**	.000	.040	.110**	.002	.012
EDAD MAESTROS	-.135*	.015	.018	-.048	.222	.002	-.057	.184	.003
EDAD GLOBAL	.030	.185	.001	.277**	.000	.077	.290**	.000	.084

**Correlación significativa al 99% (unilateral); *Correlación significativa al 95% (unilateral)

En el caso de los futuros docentes, a medida que van cumpliendo años, los estudiantes desarrollan una mayor Claridad en la comprensión de sus propios sentimientos ($r=.200$) y una mayor capacidad de Recuperación y Regulación Emocional ($r=.110$). Por el contrario, la Atención a las Emociones resultó no estar significativamente relacionada con la edad de los estudiantes, pero sí con la de los maestros en ejercicio. En este caso, los docentes de mayor edad prestan una menor Atención a sus emociones ($r=-.135$), mientras que las dimensiones relativas a la Claridad y a la Regulación Emocional fueron linealmente independientes de su edad.

Este mismo estudio se efectuó de manera segregada para hombres y mujeres, encontrándose los resultados que aparecen en la Tabla 5.

Tabla 5.

Coeficientes de correlación (r) entre las dimensiones del TMMS-24 y la edad en función del sexo de los sujetos de la muestra

	ATENCIÓN			CLARIDAD			REPARACIÓN		
	r	Sig.	r^2	r	Sig.	r^2	r	Sig.	r^2
EDAD ALUMNAS	.015	.365	.000	.187**	.000	.035	.071	.051	.005
EDAD MAESTRAS	-.124*	.033	.015	-.001	.492	.000	-.066	.163	.004
EDAD MUJERES	.000	.497	.000	.295**	.000	.087	.302**	.000	.091
EDAD ALUMNOS	.189*	.014	.035	.235**	.003	.055	.214**	.006	.046
EDAD MAESTROS	-.197	.132	.039	-.333*	.027	.110	-.004	.492	.000
EDAD HOMBRES	.132*	.043	.017	.195**	.005	.038	.256**	.000	.065

**Correlación significativa al 99% (unilateral); *Correlación significativa al 95% (unilateral)

Como puede apreciarse a partir de los resultados obtenidos, la edad tuvo una relación directa y significativa con todas las dimensiones evaluadas para los hombres de la muestra, mientras que la edad de las mujeres solo parece incrementar la claridad de sus sentimientos ($r=.295$) y

su capacidad de regulación y reparación emocional ($r=.302$), eso sí, haciéndolo en mayor cuantía que en el caso de los varones.

Al analizar la asociación entre la edad y las competencias emocionales solo entre el estudiantado de Magisterio, se observa que los alumnos incrementan sus niveles de atención emocional ($r=.189$), claridad de sentimientos ($r=.235$) y capacidad de reparación y regulación emocional ($r=.214$) a medida que cumplen años, mientras que las alumnas solo mejoran con la edad la claridad con que interpretan sus sentimientos ($r=.187$). En el caso de los profesores en ejercicio, la asociación entre la edad y las competencias emocionales parece menos relevante, de modo que las maestras tienden a disminuir ligeramente la atención a sus emociones con la edad ($r=-.124$) y los maestros, pierden claridad a la hora de interpretar sus sentimientos ($r=-.333$).

En relación con los años de experiencia docente de los maestros, los datos recogidos en la Tabla 6 indican que no se encontraron relaciones significativas entre esta variable y ninguna de las tres dimensiones analizadas, de modo que puede decirse que la inteligencia emocional percibida de los docentes no está vinculada con sus años de ejercicio profesional.

Tabla 6.

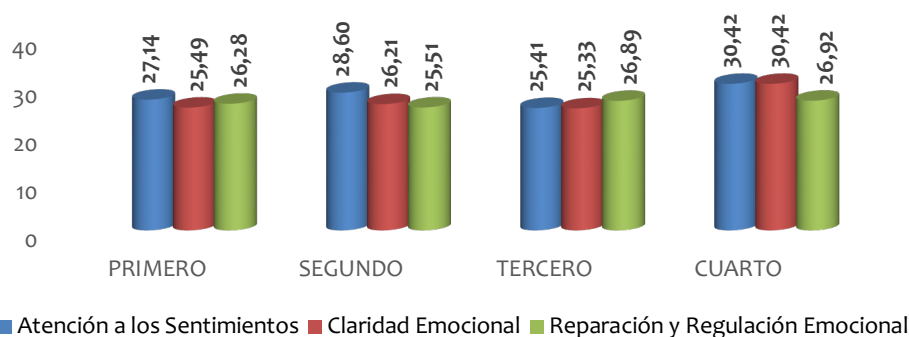
Coefficientes de correlación (r) entre los años de experiencia docente y las dimensiones del TMMS-24 de los maestros en activo

EXPERIENCIA DOCENTE	ATENCIÓN		CLARIDAD		REGULACIÓN	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
	-.091	.064	.036	.274	.023	.349

La evolución de los promedios en los 3 dominios analizados en virtud del curso académico al que pertenecen los estudiantes de la muestra aparece recogida en la Figura 1.

Figura 1.

Dimensiones de competencia emocional y curso académico de los futuros docentes



En términos descriptivos, parece que tanto la *Atención Emocional* como la *Claridad de sentimientos* se mantienen bastante estables a lo largo de los tres primeros cursos del grado, incrementándose ligeramente en su último año de carrera. Por su parte, la capacidad de *Regulación y Reparación Emocional* alcanza puntuaciones promedio muy semejantes a lo largo de los cuatro años de formación universitaria. Tras calcular los indicadores de asociación que permiten vincular estas variables, los resultados recogidos en la Tabla 7 indican que el curso académico de los estudiantes está ligeramente relacionado con su *Atención Emocional*

(Eta=.189) y con su *Claridad en la Comprensión de los sentimientos* (Eta=.246), con un tamaño del efecto pequeño y moderado, respectivamente.

Tabla 7.

Coefficientes de asociación Eta entre el curso académico de los futuros docentes y las dimensiones de Inteligencia Emocional (IE)

CURSO ACADÉMICO	ATENCIÓN		CLARIDAD		REGULACIÓN	
	Eta	Eta ²	Eta	Eta ²	Eta	Eta ²
	.189	.035	.246	.061	.054	.003

Como era de esperar tras lo observado en la figura 1, la capacidad de *Reparación y Regulación Emocional* resultó ser independiente del año cursado por los estudiantes (Eta=.054).

Discusión y conclusiones

Entre los objetivos de este trabajo estaba, en primer lugar, describir los niveles de competencia emocional percibida (TMMS-24) de una muestra de estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria y de docentes en activo en la Comunidad de Madrid.

Los resultados indicaron que, a pesar de que las puntuaciones medias obtenidas se encontraban en niveles considerados como aceptables para ambos colectivos, un análisis pormenorizado de sus respuestas mostró que más de un cuarto de los futuros docentes no prestaba una adecuada atención a sus emociones y que más de un tercio de ellos presentaba una escasa claridad a la hora de interpretar sus sentimientos y una pobre capacidad de recuperación y regulación emocional. Estos datos refuerzan la idea de que es imprescindible que los estudiantes de los Grados de Magisterio reciban formación específica para desarrollar sus habilidades en este sentido, tal y como afirman multitud de trabajos recientes como los de Ruiz y García (2019), López Hernández y Sabater Fernández (2019), Sepúlveda-Ruiz et al. (2021), Benito Ambrona et al. (2022), Hernández-Aguirre et al. (2022), o Mora Miranda et al. (2022), entre otros, sobre todo si tenemos en cuenta que, según Cañero Pérez et al. (2019, p. 19) “Un exceso de atención puede influir negativamente en el bienestar, mientras que la claridad y la reparación podrían considerarse predictores positivos del bienestar subjetivo”.

Por su parte, y a pesar de que el 94% de los docentes en ejercicio afirma que su desempeño laboral mejoraría si recibieran formación específica en competencias emocionales (IDIENA, 2021), o de que existan evidencias de que su demanda de formación continua a este respecto haya aumentado en los últimos años (Torrijos Fincias et al., 2018; Pérez-Escoda et al., 2019), los resultados obtenidos para los profesionales en activo evaluados mostraron perfiles de autopercepción emocional excelentes en cuanto a la claridad de sus sentimientos (CS) y a su capacidad de regulación y recuperación (RE), en la línea de las conclusiones reportadas en la mayoría de los trabajos incluidos en la revisión sistemática publicada por Duncan-Villareal en 2022. Sin embargo, resulta llamativo que cerca del 19% de los maestros participantes en este estudio presente niveles de atención inadecuados a sus estados de ánimo y sentimientos (AE), especialmente los considerados como “pobres” (11.3%).

Aunque no se han podido encontrar publicaciones concretas que ofrezcan una explicación a este resultado, en el metaanálisis publicado por Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón en 2017 se afirma que la mayoría de las investigaciones analizadas que emplean el TMMS-24 como instrumento de medida, también reportan niveles superiores en las dimensiones de claridad

y reparación emocional que en la de atención entre los docentes españoles. Bien es cierto que esta aparente “deficiencia atencional” mostrada por un subgrupo de maestros podría considerarse como medida de protección, ya que prestar demasiada atención a los sentimientos podría desembocar en estados de “rumiación” con impactos psicológicos negativos (Yaroslavsky et al., 2019; Zareian et al., 2021).

Como era de esperar en virtud de los perfiles descritos para estudiantes y maestros en ejercicio, la comparación entre ambos colectivos ofreció diferencias significativas en dos de las dimensiones analizadas, obteniéndose valores promedio más altos para los docentes en activo. Este resultado es similar al obtenido por Martínez-Saura et al. (2022) en una muestra de la comunidad murciana y podría sugerir que la competencia emocional va incrementándose con la edad y/o la experiencia entre los jóvenes estudiantes en ausencia de entrenamientos específicos.

En esta misma línea, los resultados de los estudios asociativos efectuados parecen indicar que la edad tiene un efecto muy limitado sobre la evolución de las tres dimensiones evaluadas entre los profesionales de la educación en activo, mientras que no parece verse influida en ningún caso por su experiencia profesional. Sin embargo, los futuros docentes sí parecen mejorar su percepción de claridad y regulación emocional a medida que cumplen años, especialmente entre los estudiantes hombres cuyas puntuaciones en las tres dimensiones parecen verse incrementadas con la edad de una forma más significativa que entre las estudiantes mujeres. Este efecto de la edad como factor predictor de la competencia emocional de los futuros docentes va en contra de lo reportado por autores como Sepúlveda-Ruiz et al. (2021) en Andalucía, pero coincide con el obtenido por Gutiérrez Ángel (2020) para quien la edad sí permitiría pronosticar en cierta medida el nivel de habilidad emocional, aunque en una muestra de futuros educadores sociales.

Aunque la idea de que las mujeres tienen niveles de atención emocional más altos que los hombres mientras que estos presentan mayor claridad y capacidad de reparación y regulación emocional es mayoritariamente aceptada (Suberviola, 2019), no ha sido posible encontrar en la bibliografía revisada estudios que analicen la evolución temporal de la competencia emocional en función del sexo en población adulta como la que nos ocupa, lo que apoya la necesidad de ahondar en este aspecto para contrastar si, realmente, los cambios más notables que se han producido en los estudiantes de esta muestra son algo anecdótico o pueden generalizarse.

Con respecto a la asociación entre el curso académico de los estudiantes y su competencia emocional percibida, los resultados señalaron que tanto la *Atención Emocional* como la *Claridad de sentimientos* se mantuvieron estables a lo largo de los tres primeros cursos del grado, incrementándose ligeramente en el último año de carrera. Por su parte, la capacidad de *Regulación y Reparación Emocional* alcanzó puntuaciones promedio muy semejantes a lo largo de los cuatro años de formación universitaria (ver figura 1). Estos resultados contrastan en cierta medida con los obtenidos por Porras et al. (2020), quienes encontraron que las puntuaciones de las dimensiones relativas a la claridad de sentimientos y la capacidad de reparación y regulación emocional eran significativamente más altas entre los estudiantes que acababan su grado de maestro que entre los que empezaban, manteniéndose constantes los niveles de atención emocional de los futuros docentes.

En cualquier caso, es importante señalar que sería muy recomendable ampliar la muestra de estudio para dotar de mayor validez externa a las conclusiones alcanzadas en este trabajo, no solo en lo referente a su tamaño sino también a la variedad de comunidades autónomas y universidades participantes. Al mismo tiempo, resultaría interesante complementar en la medida de lo posible la evaluación de la competencia emocional de los sujetos con

instrumentos objetivos que fueran más allá de los autoinformes habitualmente empleados por su facilidad de aplicación. Ambas medidas tomadas de manera conjunta podrían ofrecer una visión más precisa del estado actual de la competencia emocional de los maestros en formación y en ejercicio españoles.

A pesar de las limitaciones que acabamos de comentar, los resultados aquí presentados permiten concluir que las competencias emocionales de los maestros en ejercicio en la CAM gozan de unos niveles aceptables en las tres facetas evaluadas, aunque la demanda de formación sobre estas ilustra el interés y la importancia que estos docentes les conceden para la mejora y desarrollo de su ejercicio profesional. Por otro lado, las competencias emocionales de los estudiantes universitarios de los Grados de Maestro parecen desarrollarse con la edad y el transcurso de los cursos académicos, lo que abre un mundo de posibilidades a su potenciación por parte de las políticas educativas a través de la inclusión de formación específica durante su formación reglada.

Así, las instituciones universitarias cumplirían con las demandas actuales, mejorando la inserción laboral y maximizando el desarrollo profesional de unos docentes que dispondrán tanto de las competencias específicas propias de su sector, como de una de las competencias genéricas consideradas con mayor valor en el mercado laboral del siglo XXI: la competencia emocional.

Referencias

- Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en Docentes Españoles. *ReiDoCrea*, 6, 170-193.
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 2017, 453-470. <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>
- Benito Ambrona, T., Messina Alvarenque, C., Andrés Vloria, C., & Fernandes Procópio, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145–157. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>
- Bisquerra Alzina, R., & López-Cassá, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757–766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Cañero Pérez, M., Mónaco Gerónimo, E., & Montoya Castilla, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29.
- Caruso, D. R., Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2015). The ability model of emotional intelligence. In S. Joseph (Ed.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life* (2nd Ed., pp. 543–558). Wiley.
- Cera Castillo, E. (2012). La educación emocional en los planes de estudio del grado de primaria en la comunidad andaluza. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 9, 37-44.

- Chico Librán, E. (2016). *Manual de Psicología Diferencial. Inteligencia y Personalidad*. Editorial Club Universitario.
- De Alonso Paz, A. (26 de abril de 2023). La profesión docente: claves para conjugarla en futuro perfecto. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/04/26/la-profesion-docente-claves-para-conjugarla-en-futuro-perfecto/>
- Duncan-Villarreal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>
- 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.
- Flynn, J. R. (2016). *Does Your Family Make You Smarter? Nature, Nurture, and Human Autonomy*. Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairos S.A.
- Gutiérrez Ángel, N. (2020). Perceived Emotional Intelligence in Higher Education Students: Analysis of Differences in the Different Dimensions. *Actualidades En Psicología*, 34(128), 17-33. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.34469>
- Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D. I., & Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 6, e1611. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>
- IDIENA (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7470_d_1-Estudio-Educacion-Emocional-en-los-Colegios-en-Espana-2021.pdf
- López Hernández, L., & Sabater Fernández, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias sociopersonales según género y etapa educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- Machera, R. P., & Machera, P. C. (2017). Emotional Intelligence (EI): A Therapy for Higher Education Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 461-471.
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C., & Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 1-25. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifrá Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: Necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29 (2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2018.03.002>

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396–420). Cambridge University Press.
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307–329.
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero, P. V., Santander Trigo, S., & Gaeta González, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53–77.
- OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning network*. OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf
- Pérez-Escoda, N., Berlanga Silvente, V., & Alegre Rosselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(1), 97–113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Porras Carmona, S., Pérez Dueñas, C., Checa Fernández, P., & Luque Salas, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 76–90. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Rebolledo, C. C. (2022). Educación emocional en tiempos de crisis: de la pedagogía de la emergencia a la pedagogía del cuidado para el bienestar integral. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 9–12.
- Rodríguez Siu, J. L., Rodríguez Salazar, R. E., & Fuerte Montañó, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (2nd ed.). Sage.
- Ruiz, C. y García, L. M. (2019) Mención cualificadora en inteligencia emocional del Grado de Educación Infantil. *Escuela Abierta*, 22, 3–13. <https://doi.org/10.29257/EA22.2019.02>
- 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, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sepúlveda-Ruiz, M. P., Guillén-Gámez, F. D., García-Vila, E., & Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación universitaria*, 14(3), 105–114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>
- Serrat, R., & Celdrán, M. (2022). *Claves para la comprensión de la inteligencia humana*. Editorial Síntesis.
- Servicio Público de Empleo Estatal (2023). *2023 - Tendencias del mercado de trabajo en España*. Ministerio de Trabajo y Economía Social. Gobierno de España. <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/comunicacion-institucional/publicaciones/publicaciones-oficiales/listado-pub-mercado-trabajo/informe-mercadotrabajo-estatal-general.html>

- Sternberg, R. J. (2018). *The nature of human intelligence* (2nd Ed.). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (ed.) (2020). *The Cambridge Handbook of Intelligence* (2nd Ed.). Cambridge University Press.
- Suberviola, I. (2019). Diferencias en competencias emocionales desde la variable género. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, M. M. Simón Márquez, A. B. Barragán Martín, A. Martos Martínez, & M. Sisto (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. V. III (pp. 281-286). ASUNIVEP.
- Tornel Abellán, M., Candeloro, A., López López, C. M., & Jiménez Hernández, D. (2020). Soft Skills, unas habilidades en auge en Europa. En O. F. von Feigenblatt y B. Peña-Acuña (eds.), *Perspectivas españolas en la educación: mejores prácticas para el siglo XXI* (pp. 147-174). Catholic University of New Spain.
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J. F., & 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. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>
- Vera, F., & Tejada, E. (2020). Developing soft skills in undergraduate students: A case at a Chilean private university. *Revista Electrónica Transformar*, 1(1), 57-67.
- World Economic Forum (2020, Octubre). *The Future of Jobs Report 2020*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Yaroslavsky, I., Allard, E. S., & Sánchez-López, A. (2019). Can't look Away: Attention control deficits predict Rumination, depression symptoms and depressive affect in daily Life. *Journal of affective disorders*, 245, 1061-1069. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.036>
- Zareian, B., Wilson, J., & LeMoult, J. (2021). Cognitive Control and Ruminative Responses to Stress: Understanding the Different Facets of Cognitive Control. *Frontiers in Psychology*, 12, 660062. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660062>