

Educación emocional en el futuro docente: una asignatura pendiente

Julia Pérez-Sáenz, Adriana Díez-Gómez,
Alicia Pérez-Albéniz, Eduardo Fonseca-Pedrero

Universidad de La Rioja

Resumen. La educación emocional sigue siendo una tarea pendiente en el alumnado universitario. En los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil siguen sin existir asignaturas que aborden de forma explícita este ámbito especialmente en las edades más tempranas. El objetivo de este proyecto fue trabajar en el aula distintos contenidos relacionados con la salud emocional y dotar de estrategias al futuro docente para que puedan ser utilizadas de forma personal y profesional. A partir del “Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales” se diseñó una adaptación de 6 sesiones en las que se trabajó con un total de 68 personas. A pesar de que los resultados no mostraron una mejoría estadísticamente significativa en la experimentación de emociones aversivas, los resultados recogidos sobre la satisfacción reflejaron una gran acogida de la propuesta y una implicación notoria en las actividades a realizar. La educación emocional continúa estando en un segundo plano a pesar de que es bien sabido que una educación de calidad requiere que el profesorado posea estas competencias para poder regular sus propias emociones y saber enseñar cómo hacerlo a su alumnado. La sociedad actual necesita de profesionales que no solo dominen la materia curricular, sino que también persigan el bienestar emocional.

Palabras clave: educación emocional, protocolo Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales, Grados de Educación, docente, salud mental.

1. Introducción

Predecir la habilidad de adaptación y de éxito en la vida de una persona es una tarea muy compleja. Sin embargo, hoy se sabe que depende de distintos elementos emocionales y sociales y no solo cognitivos (García, 2017). Desde la publicación del Informe para la Unesco de Educación (Delors, 1996) y su propuesta de trascender a la visión puramente instrumental de la educación, se entremezclan las dimensiones cognitiva y emocional en la escuela a partir de cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

La introducción de la educación emocional en el currículo es una realidad y no sólo desde el punto de vista metodológico (educar con afecto), sino como parte de los conocimientos teórico-prácticos que se imparten en las aulas (García, 2017). Pero, tal y como afirman Bisquerra y Pérez-Escoda (2012), esta idea solo se puede conseguir a partir de la convicción por parte de las personas que la tienen que poner en práctica. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002), los educadores son los principales líderes emocionales de su alumnado. La capacidad del profesorado para captar, comprender y regular las emociones de sus discentes es el mejor índice del bienestar emocional que se dará en su clase.

Además de este aspecto, resulta de interés señalar que los datos de la última encuesta realizada por el *Gallup Panel Workforce Study* (2022) revelan que el profesorado que imparte docencia en los cursos de primaria y secundaria sufre con mayor frecuencia el síndrome denominado "queme profesional" (refieren más puntuación en el análisis de *burnout*) que trabajadores de cualquier otro sector. Según estos resultados, el 52% del profesorado encuestado refiere sentirse "siempre" o "muy a menudo" quemado en el trabajo. Por esta razón, se hace necesario fomentar el bienestar emocional desde los primeros pasos hacia la labor docente.

Las competencias emocionales, por lo tanto, deben ocupar un lugar principal en la formación del profesorado dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. El conocimiento de las emociones no debería quedarse en un contenido transversal o basar su conocimiento en aspectos conceptuales, sino que debe tratarse de forma explícita (García, 2017). Cabe destacar que autores como Garaigordobil y Pena-Sarrionanda (2015), Herpertz et al. (2016) o Palomera et al. (2012), entre otros, señalan que el dominio de estas habilidades se puede adquirir a partir de un entrenamiento adecuado.

De acuerdo con Bisquerra (2005), un docente puede ser más consciente de los vínculos socioafectivos que establece con sus estudiantes en la medida en que es más consciente de su propia emocionalidad. En este sentido, resalta la importancia de recibir una formación que proporcione un bagaje sólido en materia de salud mental y sobre todo en competencias socioemocionales. Estos conocimientos permitirán al maestro o maestra afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad, comenzando por su propio desarrollo personal y profesional y desde allí, por extensión, potenciarlo en el alumnado. Además, de acuerdo con esto, distintos estudios muestran que una adecuada inteligencia emocional se asocia con mayor satisfacción laboral (Fernández-Berrocal et al., 2017), mejores relaciones docente-alumnado y una gestión más eficaz del aula (Jennings y Greenberg, 2009).

Como se ha comentado anteriormente, la docencia es considerada una de las profesiones que más desgaste personal generan debido a que implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones, sino también las de estudiantes, familiares, compañeros/as, etc. (Brotheridge y Grandey, 2002). Como consecuencia, la formación en competencias emocionales es necesaria para que tanto niños y niñas (futuros adultos) como el profesorado puedan adaptarse con éxito en el aula y en su entorno en general. Esta idea no es solo importante de cara a poder desarrollar dichas competencias en el estudiantado o de cara a prevenir desajustes en la salud mental del profesorado, sino que resulta esencial para la creación de entornos favorecedores de aprendizaje (Palomera et al., 2008). Un meta-análisis de cerca de 300 investigaciones mostró que la educación socio-emocional no solo aumenta el aprendizaje en estas áreas del desarrollo, sino que también tiene un impacto en el propio aprendizaje académico (Taylor et al., 2017).

Una vez establecido el marco teórico, el objetivo principal de este trabajo fue diseñar y poner en marcha un programa que fomentara y promoviera el bienestar emocional en los/las futuros/as docentes del Grado de Educación Infantil. De este objetivo se derivaron los siguientes objetivos secundarios:

- Conocer qué importancia otorga el estudiantado a su educación emocional.
- Sensibilizar y formar sobre conceptos de bienestar emocional y salud mental.
- Dotar de herramientas y estrategias que favorezcan su bienestar y el de su futuro alumnado en el aula.

- Analizar el impacto del programa sobre el grado de regulación y bienestar emocional a través de evaluaciones pre y post- tratamiento.

2. Método

2.1. Material

El Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales (Barlow et al., 2018) se erige como un programa ampliamente validado para población adulta e infanto-juvenil donde se incluyen ejercicios prácticos que abordan, entre otras muchas variables, los problemas emocionales (p.ej., ansiedad, depresión) (Ehrenreich-May et al., 2020; Fonseca-Pedrero et al., 2023). Para este proyecto se realizó una adaptación en 6 sesiones con el objetivo de poder ser aplicadas en los grupos reducidos de la asignatura de Psicología de la Educación Infantil de la Universidad de La Rioja durante el curso 2021-2022. A continuación, se detalla el programa aplicado con el alumnado.

Previo al comienzo del programa, el alumnado recibió una ponencia impartida por una especialista en el ámbito de la educación emocional con el objetivo de implantar los conceptos básicos y anticipar los objetivos del programa. De esta forma, el alumnado se beneficia de un primer contacto y contextualización de lo que se trabajará en las sesiones posteriores.

En la primera sesión de grupo reducido, se realizó un análisis sobre los objetivos que el alumnado podía plantearse en relación a su propio bienestar emocional. De esta forma, se pretende que se impliquen de forma personal y dirijan el trabajo posterior a sus objetivos propios. Para ello, se definieron en primer lugar las metas en formato SMART, por sus siglas en inglés se hace referencia a metas específicas (*specific*), medibles (*measurable*), alcanzables (*attainable*), relevantes (*relevant*) y acotadas en un tiempo concreto (*timely*) y se hace hincapié también en la importancia de ser conscientes de los objetivos deseados para poder trazar mejor el plan hasta lograrlos.

En la segunda de las sesiones se profundiza sobre lo que se denomina en el protocolo el “Modelo ARCO (Antecedentes-Respuestas-Consecuencias)” de cada una de las acciones que generan, en mayor medida, emociones desagradables o conductas disfuncionales que solo permiten un bienestar a corto plazo y no a largo plazo. De esta forma, el alumnado toma consciencia de qué antecedentes activan experiencias emocionales desagradables o aversivas, qué pensamientos, sensaciones corporales y comportamientos emocionales llevan a cabo y, por último, qué beneficios obtienen a corto y largo plazo de sus acciones.

En la tercera sesión se persigue el objetivo de trabajar la flexibilidad mental mediante estrategias prácticas. Se trata de enseñarles cómo hacer que los pensamientos no determinen de forma irrefutable nuestra forma de actuar o sentir y permitir al alumnado ver otras opciones más flexibles a la hora de enfrentarse a situaciones vividas como adversas.

Durante la cuarta de las sesiones se trabajaron técnicas de manejo de la ansiedad mediante meditación y visualización. En la actualidad, la sintomatología ansiosa está muy presente, especialmente en el estudiantado (Cardona-Arias et al., 2015) por lo que esta sesión resulta relevante para dotar de técnicas específicas que les permitan manejar esta emoción de forma funcional.

La sesión quinta tiene el objetivo de tomar consciencia de los comportamientos emocionales que se realizan a veces de manera automática y se trabaja por encontrar otras opciones que

permitan obtener beneficios no solo en un periodo corto de tiempo sino también a largo plazo de forma eficaz.

Durante la última sesión, se realiza una recapitulación conjunta sobre los conocimientos adquiridos y las dudas que puedan surgir entre el alumnado. Al mismo tiempo, se revisan los objetivos propuestos en la primera de las sesiones y se hace hincapié en la importancia de seguir trabajándolos, de conocer qué falta por asentar, qué puede estar fallando en el plan de acción planteado y, sobre todo, profundizar en la importancia de poner en práctica las herramientas aprendidas.

2.2. Participantes

Un total de 68 personas pertenecientes al primer curso del año 2021-2022 del Grado de Educación Infantil de la Universidad de La Rioja participaron en el proyecto de innovación "Educación emocional en el docente". La media de edad fue de 20,83 años, siendo el 86,4% de las participantes mujeres.

El programa se implantó en los grupos reducidos de la asignatura Psicología de la Educación Infantil para permitir una interacción más personal con el alumnado. De esta forma, se trabajó con 3 grupos reducidos de 23 personas aproximadamente cada uno de ellos entre los meses de febrero y junio.

2.3. Diseño

La participación del alumnado fue totalmente voluntaria, pudiendo no realizar las tareas o mantener el anonimato de sus respuestas en todo momento. El primer día, todos los participantes realizaron una batería de pruebas en la que se obtuvieron medidas sobre variables de ansiedad, depresión y regulación emocional, así como de la importancia que otorgaban a la educación emocional como docentes. De la misma manera, se les preguntó sobre el tiempo que dedicaban a formarse o a trabajar cuestiones relacionadas con su bienestar emocional.

Las sesiones consecutivas estuvieron dirigidas a la implantación del programa adaptado detallado anteriormente y durante la última sesión se recogieron de nuevo datos sobre ansiedad, depresión y regulación emocional y una valoración sobre la satisfacción con el programa realizado.

2.4. Instrumentos

Escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales - 24 (*Trait Meta-Mood Scale-24, TMMS-24*) (Salovey et al., 1995). El TMMS-24 es un autoinforme compuesto por 24 ítems distribuidos en tres dimensiones (ocho ítems cada una): percepción, comprensión y regulación emocional. Esta escala permite la valoración de los aspectos reflexivos de la experiencia emocional, dentro de los modelos de inteligencia emocional como habilidad. El formato de respuesta es tipo Likert de cinco puntos (1 = *completamente en desacuerdo*; 5 = *completamente de acuerdo*). Estudios previos realizados en jóvenes españoles indican que es un instrumento que presenta un adecuado comportamiento psicométrico.

Cuestionario de ansiedad, depresión (Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales) (Barlow et al., 2018). Estas escalas

recogen información sobre la frecuencia, intensidad y dificultades asociadas a la emoción presentada (ansiedad y depresión) durante las últimas semanas en una escala Likert de 5 puntos (0 = *no, nada*; 4 = *sí, todo el tiempo*).

Cuestionario sobre emociones desagradables y agradables (Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales) (Barlow et al., 2018). Esta escala pretende recoger información sobre una emoción desagradable que el participante escoja -*Identifica una experiencia emocional con la que te sientas a disgusto (p.e., rabia, vergüenza, celos...)*- para posteriormente evaluar su frecuencia, intensidad y dificultades asociadas durante las últimas semanas en una escala Likert de 5 puntos (0 = *no, nada*; 4 = *sí, todo el tiempo*).

Cuestionario ad-hoc sobre Educación Emocional en el docente. Se desarrolló un cuestionario para evaluar la importancia del alumnado sobre la educación emocional del futuro docente. El cuestionario cuenta con un total de 6 preguntas donde se aborda la importancia otorgada a la educación emocional, el tiempo que le dedican y la necesidad que detectan de incorporar asignaturas dedicadas al cuidado de la salud mental en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Estas cuestiones se evalúan con una escala *Likert* de 10 puntos (siendo diez la valoración más alta). El cuestionario incluye otras 3 preguntas abiertas que indagan sobre por qué otorgan importancia a este contenido, qué actividades realizan para su formación y por qué consideran necesaria su inclusión en los planes de estudios superiores.

Cuestionario de satisfacción con el programa “Educación Emocional en el futuro docente”. Se desarrolló un cuestionario para analizar la satisfacción de los participantes con el programa. Para la construcción del cuestionario se siguieron las directrices internacionales (Muñiz y Fonseca-Pedero, 2019). El autoinforme consta de 10 ítems. Las primeras 7 preguntas tratan sobre la satisfacción de los participantes con diferentes aspectos del programa. Todas ellas se evalúan con una escala *Likert* de 5 puntos (1 = *totalmente en desacuerdo* y 5 = *totalmente de acuerdo*). Asimismo, el cuestionario incluye otras 2 preguntas sobre la valoración global del programa y el nivel de implicación en las actividades planteadas con una escala *Likert* de 10 puntos (siendo diez la valoración más alta). Finalmente se solicita, mediante una pregunta abierta, aspectos de mejora del programa.

2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se realizó, en primer lugar, un estudio de los estadísticos descriptivos (Media y Desviación Típica). A continuación, se empleó la prueba U de Mann-Whitney de comparación entre grupos (pre-test y post- test) en las variables frecuencia, intensidad e interferencia de la ansiedad y de la tristeza y en las dimensiones de Percepción, Comprensión y Regulación del cuestionario TMMS-24. El programa empleado para el análisis estadístico fue el IBM SPSS Statistics (Versión 28).

3. Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos referentes a la frecuencia, intensidad e interferencia de la ansiedad y la tristeza en el alumnado participante. Como se puede observar, las medias obtenidas no reflejan una mejora en la sintomatología ansioso-depresiva tras la aplicación del programa.

Al considerar los análisis de diferencias de media mediante la prueba U de Mann Whitney se observan diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de ansiedad ($p < .001$), evitación por ansiedad ($p = .04$), intensidad de la emoción de ansiedad ($p = .008$) e interferencia de la ansiedad ($p = .02$). Por el contrario, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones pre-test y post-test en intensidad de tristeza ($p = .07$) e interferencia de la tristeza ($p = .37$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos pre- test y post- test variables ansiedad y tristeza

| | PRE-TEST <i>M (DT)</i> | POST-TEST <i>M (DT)</i> |
|--------------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Frecuencia ansiedad | 1,29 (.83) | 2,1 (1,13) |
| Frecuencia de evitación por ansiedad | 1,22 (1,04) | 1,63 (1,15) |
| Intensidad de la ansiedad | 1,07 (1,12) | 1,67 (1,09) |
| Interferencia de la ansiedad | 1,07 (1,10) | 1,48 (1,13) |
| Intensidad variable tristeza | 1,24 (.98) | 1,69 (1,23) |
| Interferencia de la tristeza | 1,05 (1,14) | 1,25 (1,10) |

Nota: *M* (Media); *DT* (Desviación Típica).

En la Tabla 2 se presentan los resultados del cuestionario TMMS-24 en la recogida pre-test y post-test. Los resultados no reflejan una mejora tras pasar por el programa en las subvariables de percepción, comprensión y regulación emocional. Al considerar los análisis de diferencias de media mediante la prueba U de Mann Whitney no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas pre- test y post-test en las variables de Percepción ($p = .87$), Comprensión ($p = .07$) y Regulación Emocional ($p = .06$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos pre- test y post- test TMMS-24

| | PRE-TEST <i>M (DT)</i> | POST-TEST <i>M (DT)</i> |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| TMMS Percepción | 26,84 (6,6) | 26,23 (6,3) |
| TMMS Comprensión | 25 (6,2) | 22,95(6,1) |
| TMMS Regulación emocional | 26,04 (6,2) | 23,29(6) |

Nota: *M* (Media); *DT* (Desviación Típica).

Por último, en la Figura 1 se presentan los resultados del cuestionario realizado sobre la importancia otorgada a la educación emocional en las aulas. Como se puede observar, el alumnado reconoce la importancia de la educación emocional pero no implican tanto tiempo en su formación. Además, consideran muy importante que existan asignaturas específicas en el Grado de Educación Infantil que contemplen estos contenidos en su currículum.

Figura 1. Cuestionario ad-hoc sobre Educación Emocional



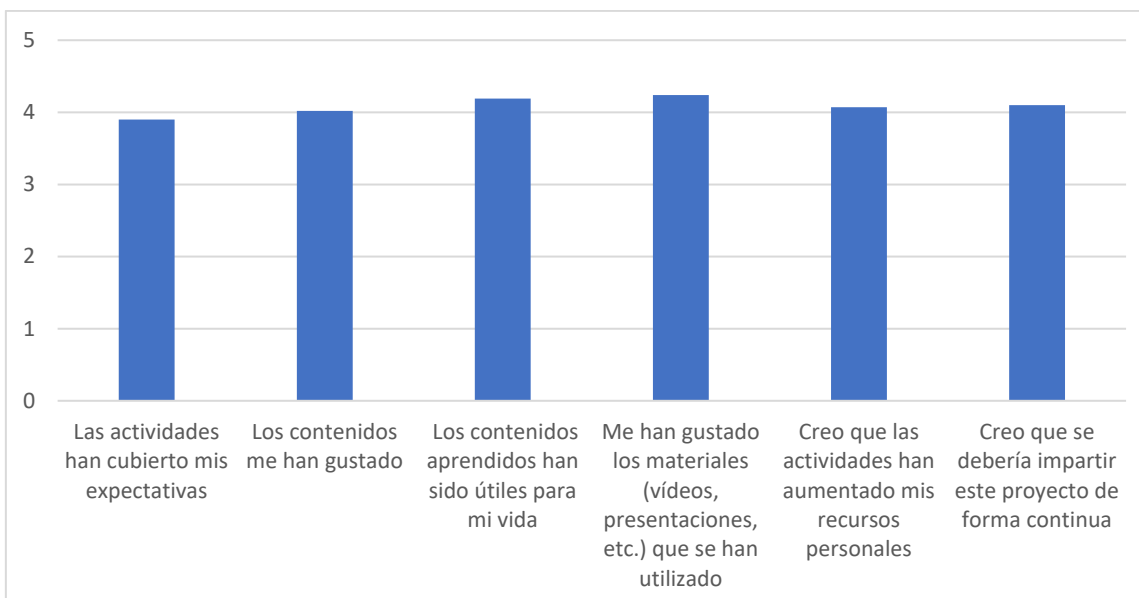
Nota: EE (Educación emocional).

Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre evaluaciones (pre-post) en referencia a la disminución en la sintomatología emocional desagradable. Por el contrario, los resultados sobre la evaluación de la satisfacción con el programa reflejaron una gran acogida de la propuesta y una implicación notoria en las actividades y tareas a realizar.

La valoración general del proyecto fue muy positiva por parte del alumnado ($M=8,27$, $DT=1,33$) asimismo, la implicación mostrada por cada uno de los estudiantes obtuvo muy buenas puntuaciones ($M=7,52$, $DT=1,60$).

A continuación, en la Figura 2 se presentan los resultados obtenidos de la valoración del programa una vez finalizado.

Figura 2. Resultados de la valoración del proyecto “Educación emocional en el docente”



4. Discusión

La educación emocional en el estudiantado universitario resulta una tarea fundamental a desarrollar en los contextos de educación superior. La motivación y el objetivo principal en el desarrollo de este proyecto, fue la creciente necesidad de dotar de estrategias para

alcanzar su bienestar emocional a jóvenes en formación para una futura labor docente. Esto les permitirá, en primer lugar, la autorregulación y, en segundo lugar, transmitir en su quehacer docente el manejo funcional de sus emociones, pensamientos y conductas. Resulta imprescindible incidir en la importancia del cuidado personal como estrategia de prevención universal y, posteriormente, aprender a transmitir mediante herramientas específicas ese cuidado de la salud emocional a los más pequeños y pequeñas desde la promoción del bienestar emocional en el aula (Fonseca-Pedrero et al., 2021).

Los resultados no reflejaron un impacto estadísticamente significativo del programa sobre el bienestar y la regulación emocional. Una posible cuestión a tener en cuenta podría ser la época en la que se obtienen las respuestas (al principio del semestre y antes del periodo de exámenes), por esta razón se podría relacionar las diferencias en la variable ansiedad que sí que son estadísticamente significativas, pero no las relacionadas con la variable tristeza ni percepción, comprensión o regulación emocional. A pesar de esto, los resultados sobre la satisfacción sí reflejan una excelente acogida y una percepción de mejora en las habilidades personales. Igualmente, la ausencia de resultados estadísticamente significativos se podría deber, entre otros, al reducido tamaño muestral, a la baja sensibilidad psicométrica de los test a la hora de captar la variabilidad de las puntuaciones, o la naturaleza de los constructos objeto de medición (rasgo vs. estado). Futuros estudios deberían seguir profundizando en la sintomatología ansioso-depresiva, especialmente en los primeros años de educación superior ya que, tal y como recogen autores como García-Ros et al. (2012) y Pérez et al. (2013), durante el periodo universitario es normal que aparezca sintomatología ansiosa como reacción a la novedad que implica esta etapa (posible salida del hogar, implicación personal en la carrera futura, desempeño académico, nuevas amistades, etc.). Todo lo anterior justifica la necesidad de diseñar contextos y programas de prevención y promoción del bienestar emocional en dicha población.

A la hora de analizar las respuestas sobre la importancia que el alumnado otorga a su salud mental y a la adquisición de recursos se sigue viendo una necesidad no cubierta por los planes de estudio actuales. Durante los años de estudio en los Grados de Educación y, especialmente en el Grado de Educación Infantil, el estudiantado recibe una formación extensa sobre el desarrollo físico, social, intelectual y madurativo de los más pequeños y pequeñas, pero no se aborda de forma explícita en ninguna de las asignaturas el conocimiento y manejo afectivo propio en primer lugar y que permita, posteriormente, trasladarse al aula. Con la publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (conocida como LOMLOE), uno de los principales cambios del currículo es la búsqueda de una enseñanza personalizada basada en un currículo competencial donde la competencia socioemocional adquiere gran relevancia. El deber de los profesionales encargados de la docencia es dotar de estas herramientas no solo para prevenir en un futuro problemáticas relacionadas con la salud mental, sino para promover el cuidado de la esfera emocional del alumnado.

El trabajo actual presenta distintas limitaciones como son el tamaño reducido de la muestra, el tiempo dedicado a las actividades que debía ser compartido con las exigencias de la asignatura, el trabajo en formato grupal que en ocasiones impide compartir experiencias personales o la falta de seguimiento de los resultados obtenidos. Todas estas cuestiones deben actuar como motor para seguir profundizando en el estudio del bienestar emocional de nuestro alumnado y, en especial, de los futuros docentes. La educación emocional sigue siendo la tarea pendiente en los contextos universitarios (Sáenz-López y Heras, 2013) y no debemos olvidar, tal y como afirma Cury (2010, p. 69), que “el educador es un artesano de la personalidad, un poeta de la inteligencia y un sembrador de ideas”.

Referencias

- Barlow, D.H., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Allen, L. B. y May, J. T. E (2011). *The Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders: Therapist Guide*. Oxford University Press.
- Bisquerra, R. (2005). La Educación Emocional en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Brotheridge, C. M. y Grandey, A.A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Cardona-Arias, J., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocapo, S., Gómez-Martínez, J. y Reyes, A. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 11(1), 79-89.
- Cury, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Planeta.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Ehrenreich-May, J., Kennedy, S. M., Sherman, J. A., Bilek, E. L., Buzzella, B. A., Bennett, S. M. y Barlow, D. H. (2020). *Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en niños y adolescentes. Manual del paciente*. Pirámide.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J. y Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8, 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Fonseca- Pedrero, E., Díez Gómez, A., Pérez de Albéniz, A. e Inchausti, F. (2021). Educación emocional para el docente en el siglo XXI. En Navaridas Nalda, F. y Raya Diez, E. (Eds.), *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado: Hacia un modelo de calidad educativa* (pp. 79-99). Wolters Kluwer.
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Al-Halabí, S., Lucas-Molina, B., Ortuño-Sierra, J., Díez-Gómez, A., Pérez-Sáenz, J., Inchausti, F., Valero García, A. V., Gutiérrez García, A., Aritio Solana, R., Ródenas-Perea, G., De Vicente Clemente, M. P., Ciarreta López, A., y Debbané, M. (2023). PSICE project protocol: Evaluation of the unified protocol for transdiagnostic

- treatment for adolescents with emotional symptoms in school settings. *Clínica y Salud*, 34(1): 15-22. <https://doi.org/10.5093/clysa2023a3>
- Gallup. (2022). *Panel Workforce Study*. <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace-2022-report.aspx>
- García, O. (2017). Bienestar emocional en educación: Empecemos por los Maestros [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Herpertz, S., Schütz, A., y Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences*, 95, 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.015>
- IBM SPSS Statistics for Windows. (2021) (Version 28.0) [Computer software]. IBM Corp.
- 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>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Pérez, C., Maldonado, P. y Aguilar, C. (2013). Clima educativo y su relación con la salud mental de alumnos universitarios chilenos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 22(3), 257-268.
- Sáenz-López Buñuel, P. y Heras Pérez, M. Á. D. L. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2265>
- 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. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sarrionandia, A. y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <http://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>