

NECESIDADES FORMATIVAS EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONAL EN EL CUERPO DOCENTE

Julia García-Martínez, Eduardo J. Fernández-Ozcorta,
Diego Rodríguez-Peláez e Inmaculada Tornero Quiñones

¹Universidad de Huelva. Email: julia.garmar@gmail.com

RESUMEN: Las competencias socioemocionales dentro de la formación, tanto en niños como en adultos, son básicas para crear ambientes favorables de aprendizaje y prevenir problemas de salud psicológica (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Importante, dado que la tarea docente se enfrentan a diferentes tensiones que hacen peligrar el bienestar, la calidad y la longevidad de la profesión (Lhospital y Gregory, 2009). Por lo que el objetivo del siguiente manuscrito es justificar la importancia de la formación de habilidades socioemocionales, tanto en la formación inicial y permanente del profesorado, como garantía de un desempeño laboral adaptado a las necesidades educativas del alumnado y como factor asociado a la salud psicológica del docente.

Por ello, este manuscrito pretende reforzar la idea de la formación en las habilidades que se integran en la inteligencia emocional, a través de un recorrido entre diversos estudios que muestran las relaciones entre las variables que presentan los docentes que cuentan con competencias socioemocionales y bienestar psicológico, sobre su actividad, gestión y repercusión de su actuación en el aula.

PALABRAS CLAVE: docentes, Inteligencia emocional, competencias socioemocionales, formación inicial y formación permanente.

1.- INTRODUCCIÓN

Actualmente, la comprensión de las emociones se erige como elemento esencial para el entendimiento de los comportamientos colectivos e individuales (Bartal, Halperin y de Rivera, 2007). En este sentido, la inteligencia emocional (IE) ha despertado un gran interés en los investigadores y profesionales proponiendo una nueva perspectiva en el estudio de las emociones, gracias a la información que aporta sobre cómo resolver los problemas diarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Pero lo verdaderamente complejo es el cómo la persona regula sus propias emociones. Thompson (1994) definió la regulación emocional como “los procesos intrínsecos y extrínsecos responsables del control, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente de sus características intensivas y temporales, para lograr las metas de uno” (pp. 27-28). Donde la regulación de las emociones explica el funcionamiento de la personalidad de forma individual y social. Desde esta perspectiva, la IE representa el conjunto de habilidades que se relacionan con el procesamiento emocional de la información (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a), es decir, unas competencias socioemocionales que permitan gestionar, de forma eficiente, las emociones.

Entendiendo que cada persona, en función de su habilidad y capacidad de procesar la información emocional, difiera en la toma de decisiones en el transcurso de su vida diaria (Mayer y Salovey, 1997). Así pues, se atiende más a la importancia de la emoción para el juicio óptimo social y la toma de decisiones (Damasio, 2006), por lo que la regulación emocional y su relación con la eficacia del profesor y/o maestro está cobrando cada vez más interés científico (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey, 2010).

2.- INTELIGENCIA EMOCIONAL

El estudio de las emociones positivas se sitúa como campo emergente de la psicología positiva, gracias a que la capacidad de experimentar emociones positivas puede ser una fuerza fundamental para el estudio del desarrollo humano tanto a nivel científico (Fredrickson, 2001) como académico (Cadman y Brewer, 2001). Las emociones cumplen importantes funciones comunicativas y sociales, la transmisión de información acerca de los pensamientos de las personas, los sentimientos y objetivos, la coordinación de los encuentros sociales y orientar el funcionamiento adaptativo (Lopes et al., 2005).

Edward Thorndike (1920) fue el primero en establecer una diferenciación entre las habilidades que podía desempeñar una persona. Enumeró que existían tres tipos de inteligencias, abstracta (capacidad de entender y manejar las ideas), mecánica y social. La inteligencia social es definida como el mecanismo que permite a la persona sintonizar y entender la realidad de los otros, es decir, la capacidad para poder llevar a cabo la interacción social. Años más tarde, Gardner (1983), anuncia la existencia de distintos tipos de inteligencia basadas en la inteligencia intrapersonal o emocional y la inteligencia interpersonal o social. Para ello establece la existencia de 7 inteligencias: lingüística (relacionada con la capacidad verbal, el lenguaje y las palabras), lógica (desarrollo del pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias), musical (habilidades musicales y ritmos), visual-espacial (capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos), kinestésica (todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos), interpersonal (capacidad de establecer relaciones con otros) e intrapersonal (conocimiento de uno

mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación). Actualmente, se sabe que el concepto de IE se refiere a las diferencias individuales en la percepción, el procesamiento, la regulación y la utilización de la información emocional. En relación a estas diferencias han demostrado tener un impacto significativo sobre la salud física y mental, el desempeño laboral y las relaciones sociales (Nelis, Quoidbacha, Mikolajczakb y Hansennea, 2009). Estas diferencias individuales, en cuanto a las habilidades que regulan la emoción, pueden deberse a las metas emocionales individuales y las exigencias del entorno (Thompson, 1994).

Los que acuñaron el término de inteligencia emocional (IE) fueron Salovey y Mayer (1990), aunque Pérez-González, Petrides, Furnham (2007) encuentran que el término aparece previamente varias veces en la literatura científica. Pese a ello, el desarrollo del concepto de IE arranca de los estudios de Salovey y Mayer (1990), representado a la IE como parte de la inteligencia social, lo que sugiere que ambos conceptos están relacionados y pueden, con toda probabilidad, representar componentes interrelacionados de la misma construcción (Bar-On, 2006). Dentro de su primera definición, Salovey y Mayer (1990) describieron este constructo como la capacidad del individuo para controlar sus sentimientos y emociones, discriminar entre las emociones, y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción. Otros autores, a partir de los estudios de Salovey y Mayer, proponen una descripción alternativa al constructo. Para Goleman (1996) la IE es la capacidad de controlar y regular los sentimientos propios, además de reconocer los de los demás, sumado a usar la emoción como motor de nuestras acciones y pensamientos. Según Bar-On (2002), es la habilidad para comprender a los demás y a sí mismo, relacionarse con la gente, y adaptarse y hacer frente, con éxito, a las exigencias externas.

El modelo desarrollado por Salovey y Mayer incide en el hecho de establecer a la IE como una inteligencia que implica emoción. Es decir, una capacidad de reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, además de una capacidad para emplear las emociones para actividades cognitivas (e.g. razonamiento, solución de los problemas) (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001). Este modelo propone que las personas necesitan la IE para codificar la información, para dirigir la cognición y motivar el comportamiento (Meyer y Zizzi, 2007). Inicialmente Salovey la desarrolla a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), siendo su desarrollo esencial para optimizar el potencial intelectual (Goleman, 1996). Estas son organizadas en cinco competencias esenciales: 1) reconocimiento de las propias emociones, 2) la capacidad de controlarlas, 3) automatizarse, 4) reconocimiento de las emociones ajenas (empatía) y 5) control de las relaciones. La definición que ofrecieron dichos autores en la visión de que la IE es la capacidad de controlar los propios sentimientos y emociones y los de los demás, haciendo uso de las mismas para guiar el pensamiento y la acción (Salovey y Mayer, 1990). El modelo presentado enfatizaba en los aspectos cognitivos relacionados con el reconocimiento de las emociones, ya que la IE es concebida como la habilidad de percibir, comprender, utilizar y manejar las emociones para facilitar el pensamiento (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). El modelo presentado por Salovey y Mayer es conocido el modelo de capacidad de la IE, el cual conceptualiza la IE como las habilidades mentales relacionadas con el procesamiento de la información relacionada con las emociones (Brackett y Geher, 2006).

En un nuevo modelo, Mayer y Salovey (1997; Mayer et al., 2002) entienden la IE como un concepto unitario y subdivisible en cuatro niveles, que aglutinan desde los procesos psicológicos básicos a los más complejos proyectándose desde la emoción y la cognición. El modelo teórico se compone de habilidades: Percepción de emociones; Facilitación emocional; Comprensión emocional y Manejo de emociones. El primer nivel se traduce en la percepción, evaluación y expresión de las emociones, lo que implica la identificación y expresión de las emociones en uno mismo y en otras

personas. Las emociones son identificadas y reconocidas en las demás personas y objetos, además de expresar las emociones de forma coherente. El segundo nivel se caracteriza por el uso de las emociones para facilitar y dar prioridad a los pensamientos e implica el uso de las emociones para mejorar el pensamiento. Esta habilidad permite mejorar el pensamiento, ya que la persona puede dirigir la atención hacia la información emocional relevante, pudiendo determinar las diferentes ópticas de los problemas. En un tercer nivel se encuentra la distinción entre emociones, este hecho implica el razonamiento para procesar las emociones, comprendiendo y empleando el conocimiento emocional. Permite relacionar las diferentes emociones con su significado, tanto cuando son complejas o se producen de manera simultánea. Y el cuarto representa, la regulación de la emoción, refiriéndose a la autogestión emocional y gestión de las emociones en otras personas. Por otro lado, permite modelar las emociones permitiendo aumentar las positivas y reprimiendo las negativas.

Ahora bien, el cultivo de las habilidades en la ciudadanía requiere que se recojan dentro de los procesos formativos. Los estudios de Mayer y Salovey se orientaron a la comprensión del aprendizaje y la adaptación social, posibilitando la integración de la alfabetización emocional en los planes de estudio (Fernández, Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Incluso los autores (Mayer y Salovey, 1997) sugieren la inclusión de la enseñanza emocional dentro de la enseñanza de los contenidos específicos de las diferentes áreas que se desarrollan dentro del currículum escolar. Básicamente, la formación en materia de IE, como conjunto de habilidades que el docente ha de desarrollar, se debe establecer dentro del currículum principalmente por dos razones: "1) porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos y 2) porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo" (Extremera y Fernández-berrocal, 2004a: 1).

3.- EFECTO DEL DESARROLLO DE LA IE EN EL ALUMNADO

En el contexto educativo no existió hasta mediados de la primera década del siglo XXI una implantación de programas en los que se enfatizase en el desarrollo específico de las competencias socioemocionales en el alumnado. Muchas de las dudas a cerca de la implantación de programas que desarrollen la inteligencia emocional se debían a la falta de estudios empíricos que avalasen sus resultados (Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2004). Pero la investigación posterior ha demostrado que, incluso en ausencia de intervención académica específica, los estudiantes que reciben instrucción social-emocional de aprendizaje muestran mejores resultados académicos que sus compañeros (Cherniss, Extein, Goleman y Weissberg, 2006; Zins et al., 2004), una disminución en conductas insalubres y en el absentismo (Qualter Gardner, Pope y Kelly, 2012). Este hecho ha provocado, de forma directa o indirecta, la preocupación sobre la materia. Por ejemplo, un dato sobre la preocupación a cerca de la temática es que el 87% de las escuelas estadounidenses, en 2005, realizaron evaluaciones sobre: comportamiento emocional y salud mental, pero solo el 59% de las escuelas habían implementado en sus currículums programas para la mejora de las competencias socioemocionales del alumnado (Foster et al., 2005).

Existen estudios concluyentes que verifican la importancia y la idoneidad de la aplicación de programas que fomenten la educación socioemocional. Durlak y Weissberg, en 2005, revisaron 379 estudios relacionados con la educación

socioemocional. Los estudios revisados eran intervenciones en niños y jóvenes de entre 5 y 18 años, en los cuales, se desarrollaban competencias socioemocionales. Las conclusiones que se desprenden son que el desarrollo de estos programas repercutió en la mejora de competencias socioemocionales y el rendimiento académico (al menos 10% superior), pero además, disminuyen los comportamientos antisociales, conductas agresivas y absentismo. Estudios posteriores siguen ofreciendo resultados similares. En un estudio con escolares británicos, Qualter y colaboradores (Qualter et al., 2012) encontraron que la IE modera el efecto existente entre la capacidad cognitiva, y ésta tiene una relación directa con el rendimiento académico. Por ello, sugieren que el desarrollo del funcionamiento emocional tiende a aumentar el éxito académico. También estudios españoles demuestran esta relación. Con 127 adolescentes españoles, Mestre y colaboradores (Mestre, Guil, Lopes, Salovey, y Gil-Olarte, 2006) estudiaron si la capacidad de entender y manejar las emociones se correlacionaba con el rendimiento académico y la adaptación a la escuela. Los resultados apoyaron parcialmente que las habilidades emocionales se correlacionan con la adaptación social y académica.

Este hecho se confirma en la investigación cuasi-experimental realizado por Brackett y colaboradores (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012), que desarrollaron un plan de estudios basado en la teoría del aprendizaje social emocional (SEL; Social and Emotional Learning) durante 30 semanas en tres escuelas con un total de 273 alumnos de 5 y 6 grado. Tras la aplicación del programa se observó que los alumnos participantes obtuvieron puntuaciones más altas en competencias sociales y emocionales y calificaciones más altas que el grupo control.

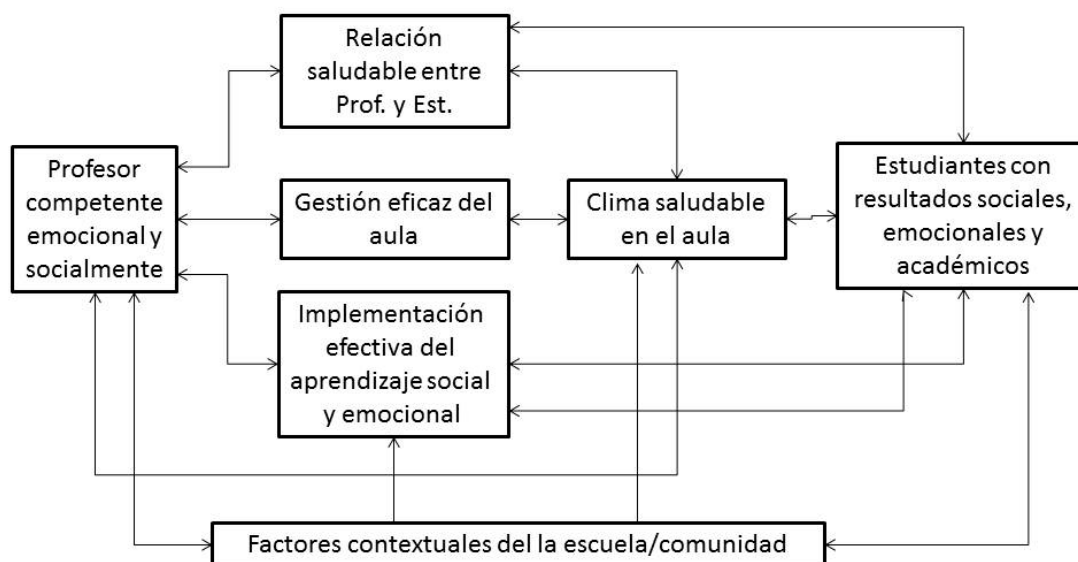
Las evidencias de esta relación también se ofrecen en nuestro país, en cuanto a la IE y logro académico. Algunos de los autores que han estudiado de forma profusa esta relación son Extremera y Fernández-Berrocal (2004b; 2004c). Estudios (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005) concluyen que hay relación entre los niveles de inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, independientemente de la personalidad, la inteligencia general y el efecto de ambos. Por el contrario, Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), encontraron cuatro problemas asociados a bajos niveles de IE en el contexto educativo: déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Efectivamente, el grado de desarrollo de la IE es un indicador de aspectos relacionados con el desarrollo personal y académico y por lo tanto profesional, por lo que la IE es un indicador de éxito en muchos aspectos de la vida (Bar-On 2002; Goleman, 1996).

4.- MODELO DE AULA PROSOCIAL

Para poder aplicar estos programas de forma efectiva en el aula, se presta necesario que los docentes tengan un desarrollo elevado de las competencias socioemocionales. El docente, de forma consciente o inconsciente, participa de forma activa en el desarrollo afectivo y debería hacer uso consciente de estas habilidades en el aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). En este sentido, Jennings y Greenberg (2009) presentan el modelo de Aula Prosocial, el cual, puede ayudar a entender la relación existente entre el docente emocionalmente competente y las variables que a este hecho le acompañan.

Figura 1.-
Modelo Modelo de Aula Prosocial (adaptado de Jennings y Greenberg, 2009).



En la figura 1 se representan a los docentes socio-emocionalmente competentes (SEC) y su influencia sobre diversos campos de estudio. El modelo de Jennings y Greenberg (2009), se representa el clima generado en el aula y su repercusión en el alumnado resultante de un profesor SEC. La primera figura del modelo, entiende que un profesor SEC apoya al discente. Entre las competencias que demuestra, reconoce las emociones individuales del alumnado, comprende las evaluaciones cognitivas asociadas con estas emociones, y cómo estas cogniciones y emociones motivan el comportamiento del estudiante, respondiendo de forma efectiva a las necesidades individuales del estudiante. En la segunda figura los profesores SEC pueden demostrar una gestión más eficaz en el aula, gracias a las habilidades emocionales y expresiones verbales que apoyan la promoción del disfrute y entusiasmo y facilitan la orientación y manejo de la conducta de los estudiantes. En tercer lugar, éstos implementarán de forma activa el desarrollo emocional derivado del currículo con mayor eficacia. Su comprensión social y emocional es compatible con la capacidad para reproducir en el aula actividades basadas en procesos de la vida diaria. Estos tres aspectos apoyan firmemente a un clima saludable en el aula, a su vez, éste contribuye a los resultados emocionales y académicos obtenidos por el alumnado. Además, el clima ayuda a reforzar el disfrute, eficacia y compromiso profesional del profesorado, produciendo un bucle de retroalimentación positiva que puede prevenir el agotamiento docente.

No se pueden olvidar los factores contextuales que rodean a la docencia y pueden incidir en el rendimiento de las habilidades sociales y emocionales, y por lo tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los factores contextuales a los que el modelo se refiere son: el apoyo recibido, contexto socio-económico, filosofía del centro, política educativa y demandas sociales. Por otro lado, se encuentran los personales como: relaciones sentimentales, amistades, estrés diario, entre otros. Estos factores que componen el entorno del centro han sido estudiados con respecto a la relación con el bienestar del profesorado. Malakolunthu, Idris y Rengasamy (2010) lo estudiaron y concluyeron que el ambiente de trabajo tenía una relación directa y negativa con el bienestar general del profesorado, sin importar los años de experiencia. Aunque existen diversos factores que pueden incidir sobre el docente, son tres los más determinantes: Curso al que se dirige la docencia, aspectos socio-económicos de la zona y el número de alumnos (Vercambre, Brosselin, Gilbert,

Nerrière, y Kovess-Masféty, 2009). Los autores estudiaron diferentes variables que determinan el burnout (cansancio emocional, alta despersonalización y escasa realización personal) con variables demográficas, el medio socio-laboral, la insatisfacción laboral, las dificultades experimentadas en el trabajo y las motivaciones de enseñanza, en una muestra con profesores franceses (en activo y jubilados). Además hallaron que los alumnos que presentaban dificultades se asociaban a mayor burnout del docente, en todas sus dimensiones. También que las escuelas inmersas en contextos socialmente y económicamente desfavorecidos se relacionan con un elevado cansancio emocional y alta despersonalización.

Para poder hacer frente a estas situaciones externas, al control del propio docente, es necesario que el docente haya desarrollado unas herramientas que le permita afrontar las emociones negativas que surjan. Algunas de estas competencias a las que se hace referencia son: reconocer sus emociones, generar y utilizar las emociones y motivar y auto-motivarse, siendo realista con sus fortalezas y debilidades (Jennings y Greenberg, 2009). Nelson, Low y Nelson aportan otras características, tales como: reflexivos (no reactivo), flexibles frente a los cambios (no resistente al cambio), se comunican asertivamente (no agresiva o pasiva), más optimistas y lleno de esperanza (no pesimista y negativa), y se basan en habilidades y hábitos positivos (no hábitos reactivos). Además, estos autores enumeran los campos de aplicación de las habilidades emocionales para mejorar en:

- La salud física y mental a través de la adquisición de técnicas que le permitan enfrentarse a la reactividad emocional.
- La productividad y satisfacción personal, permitiéndole armonizar su pensamiento y sentimientos.
- Experimentar un cambio personal positivo hacia sentimientos de autoestima y confianza.
- La comunicación tanto en el contexto personal como laboral.
- Mejorar su rendimiento bajo presión.
- Capacidad de entablar y mantener relaciones interpersonales.
- Capacidad de comprender y aceptar las diferencias con los demás.
- Capacidad para planificar, formular, ejecutar los procedimientos de resolución eficaz de problemas en situaciones de estrés.
- Capacidad de persuadir e influencias a otros.
- Dirigir su motivación y sus actos a un fin concreto.
- Gestionar de forma eficaz el tiempo para alcanzar metas propuestas.
- Capacidad de compromiso.
- Mayor control en situaciones de estrés.

5.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

5.1.- Formación inicial

Para lograr que el modelo de Jennings y Greenberg (2009) se pueda establecer en el aula, ha de partir desde un docente SEC. Para ello, el desarrollo de programas que faciliten el progreso en la adquisición de competencias socioemocionales ha de estar presente durante toda la vida académica y profesional.

Durante la formación inicial, dentro del terreno universitario, se ha estudiado de qué forma el cultivo de habilidades socioemocionales o IE repercuten sobre diferentes factores. Los estudios han demostrado que existe una relación directa y positiva con los resultados académicos, conductas saludables, socialización, etc. Uno de los

primeros trabajos que comparaban la IE con el rendimiento académico con estudiantes universitarios fue el de Cadman y Brewer (2001), mostrando que el nivel de la IE es un predictor fiable de la progresión en los estudios universitarios con una muestra de enfermeras. Los estudios han progresado y han encontrado mayor relación entre la IE con estudiantes universitarios. Brackett, Mayer, y Warner, (2004) encontraron que los alumnos universitarios que tienen cierto desarrollo emocional presentan relaciones más positivas, son menos proclives a involucrarse en conductas de riesgo, experimentan menos síntomas emocionales negativos y tienen un mejor desempeño académico. La explicación a este último hecho la expuso Fredrickson (2001), el cual, demostró que las emociones positivas crean un ambiente idóneo para un mayor desarrollo de la atención y cognición.

También se conoce que la aplicación de programas que fortalezca la IE ayuda a los estudiantes universitarios a desarrollar diferentes apartados de sus competencias emocionales. Corcoran y Torney (2010) aplicaron un proyecto de investigación acción en el que se planteaba el desarrollo de la IE en la formación inicial del maestro, mostrando que los sujetos que participaron en la intervención mejoraron de forma significativa en algunas áreas de diferentes competencias emocionales con respecto al nivel inicial. También se han estudiado las deficiencias en IE en el alumnado, mostrando que las personas con escasa gestión emocional limitan sus relaciones sociales y las que poseen son de baja calidad (Lopes et al, 2004; 2005). Además es un factor que motiva a que sean más proclives a conductas insalubres (Brackett et al., 2004).

Estas necesidades, en cuanto a la formación en competencias socioemocionales, son reconocidas como importantes por los alumnos de magisterio. Marín, Teruel y Bueno (2006) muestran que los estudiantes de magisterio consideran que las competencias emocionales son esenciales en su formación, por encima de otras competencias como la falta de preparación académica.

5.2.- Formación permanente

Una vez hecho un pequeño recorrido por la necesidad de implantar una formación específica sobre estas competencias en la formación inicial del educador, ¿existe también la necesidad de implantar un programa de desarrollo de las mismas competencias en el profesorado en activo? La formación permanente acerca de la aplicación de programas que configuren y desarrollen las habilidades emocionales del profesorado, también es un aspecto clave para el desarrollo del Modelo de Aula Prosocial, dado que el proceso de formación de un docente emocionalmente inteligente no alcanza un límite, sino que se traduce en un desarrollo continuo (Nelson, Low y Nelson). Los maestros y profesores social y emocionalmente competentes desarrollan su docencia a través del apoyo a sus alumnos, a través del desarrollo de sus habilidades y fortalezas, la cooperación y la comunicación, además de aplicar estrategias que desarrollen la motivación intrínseca (Jennings y Greenberg, 2009), todo ello enfocado a que el alumno desarrolle una conducta prosocial. Pero qué sucede cuando las competencias socioemocionales no son cultivadas en el profesorado en activo.

Como se ha ido mostrando, el desarrollo de la IE es un indicador de éxito para la persona (Bar-On 2002; Goleman 1996). En el campo que nos atañe, cuando los docentes dominan las competencias sociales y emocionales, y por lo tanto presentan cierto grado de bienestar psicológico, su acción educativa se vuelve más agradable y eficaz (Goddard, Hoy, Hoy y Woolfolk-Hoy, 2004). Pero también existen emociones negativas que pueden llevar a una mala salud mental a través de estrés, depresión o ansiedad (Biddle y Mutrie, 2008).

Por otra lado, gran parte de la investigación se ha interesado por el estudio de las habilidades emocionales como predictores de la actividad del bienestar psicológico, salud y relaciones interpersonales (Heck y Oudsten, 2008), debido a que las respuestas psicofisiológicas al estrés pueden ser un posible mecanismo subyacente del funcionamiento emocional (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Desarrollando una IE adecuada, es posible mejorar las emociones y tomar decisiones más saludables de afrontamiento, así como decisiones más eficaces cuando existen situaciones de estrés y estados de ánimo negativos (Meyer y Zizzi, 2007). En consecuencia, numerosos estudios se han centrado principalmente en el papel que juega la IE en las reacciones emocionales subjetivas de un individuo cuando se enfrenta a situaciones estresantes, y cómo estas habilidades emocionales pueden influir en el bienestar psicológico (Law, Wong y Song, 2004; Rey y Extremera, 2011; Salovey, Mayer, Caruso, y Yoo, 2009; entre otros), atendiendo a su componente afectivo que provoca la frecuencia de emociones positivas frente a las negativas (Bradburn, 1969). Este hecho puede ser motivado debido a que las emociones son parte integral y significativa de la naturaleza humana y la motivación de la conducta (Goleman, 1996).

Las emociones negativas se relacionan directamente con el agotamiento y la tensión en el desempeño laboral (Brotheridge y Grandey 2002), lo que desemboca en el conocido burnout. En el estudio de Guerrero y Rubio (2005) se muestra que el estrés es uno de los detonantes más usuales en la tramitación de las bajas laborales, con un 50% del total. Por lo que los autores recomiendan favorecer las estrategias que permitan la prevención del burnout. Estos resultados vienen a constatar los resultados de Brotheridge y Grandey (2002), que demostraron que en los trabajos donde existe una relación o contacto directo con las personas (e.g. docentes, comerciales...) tienden al burnout en mayor medida que los trabajadores que no tienen ese contacto directo (e.g. gerentes, administrativos...). Estas diferencias son asociadas a que en los profesionales dedicados al trato personal, están predispuestos a una mayor demanda de relaciones interpersonales y tienden a un menor control personal sobre las emociones. A este hecho se le añade que al cuerpo docente la sociedad le solicita ser un adecuado gestor de las emociones de los discentes, sin olvidar el rendimiento académico (Hargreaves, 1998). Estos factores, entre otros, provocan que muchos docentes lleguen al burnout.

En una muestra de 153 profesores de secundaria de Hong Kong, Chan (2003) estudió la relación entre los componentes que derivan en el burnout y los cuatro componentes de la IE de Schutte y colaboradores (evaluación emocional, regulación positiva, la utilización de la sensibilidad empática y positiva; Schutte et al, 1998). El modelo de ecuación estructural resultante presentó que los componentes de evaluación emocional y regulación positiva fueron predictores significativos del agotamiento emocional, y que éste fue, a su vez, predictor de la despersonalización. Concluyen que un maestro que no domine las competencias emocionales y sociales necesarias puede conllevarle a un agotamiento emocional y despersonalización dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Jennings y Greenberg (2009) los docentes que carecen de competencias socioemocionales para manejar los desafíos diarios del aula, experimentan estrés emocional con el respectivo efecto adverso sobre el rendimiento y, consecuentemente, el burnout. Además, un problema asociado al burnout de la docencia, es que tienden a ver en mayor medida conductas antisociales que sus homónimos menos desgastados (Kokkinos, Panayiotou y Davazoglou, 2005), este hecho empaña la eficacia del proceso educativo.

Para evitar el deterioro de la estabilidad socioemocional del docente, aparece como una de las soluciones más eficaces el cultivo de la IE, como demuestran

diversos estudios. Uno de los estudios más paradigmático en este sentido ha sido el desarrollado por Krasner y colaboradores (Krasner et al, 2009), en el que llevaron un programa de intervención con médicos de atención primaria, en el que el objetivo era determinar si un programa intensivo de desarrollo en la atención, la comunicación y la autoconciencia se asociaba con una mejoría en el bienestar, malestar psicológico, el agotamiento y la capacidad para relacionarse con los pacientes. El estudio se llevó a cabo con 70 médicos de atención primaria durante 15 meses. Los resultados obtenidos indicaron que el entrenamiento en habilidades socioemocionales disminuyen los sentimientos de burnout y apunta mejorías (a corto y largo plazo) en el bienestar y las actitudes relacionados con la atención centrada en el paciente.

En un estudio más próximo, en el profesorado universitario, la percepción de la IE y la satisfacción con la vida se tornan como elementos esenciales. Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez de Antoñana y Pulido (2006), mostraron en 52 profesores universitarios que uno de los predictores más significativos, con relación a la satisfacción con la vida, fue la claridad emocional. También Rey y Extremera (2011), en su estudio con 123 profesores, confirmaron la relación positiva existente entre la inteligencia emocional percibida con mayores niveles de satisfacción vital, además de una mayor percepción de apoyo social.

Existen suficientes evidencias científicas como para que se desarrollen programas enfocados al desarrollo de la IE y habilidades relacionadas con las competencias socioemocionales, ya que éstas repercuten sobre la salud del propio docente y de sus discentes. Pero esta apreciación ya la observó Hargreaves (1998), el cual, no comprendía que aun conociendo las necesidades impuestas a los docentes, no recibiesen una formación específica para hacer frente a la importancia de las cuestiones socioemocionales en el aula. Dicha preocupación ha hecho que personas sensibles a la temática desarrollen proyectos en pos de la mejora de dichas necesidades. Un ejemplo, Margaret Cullen, en 2008, lanzó el programa "SMART in Education™" (Stress Management and Relaxation Techniques in Education; Manejo del estrés y técnicas de relajación en la Educación), diseñado para desarrollar las habilidades necesarias para que los educadores tomen conciencia y regulen sus pensamientos, emociones y conductas, con el objetivo de gestionar más eficazmente el estrés y mejorar la salud y su bienestar, para recuperar un sentido de su profesión.

Pero se han de tener en cuenta diferentes aspectos previos, ya que para emprender acciones formativas en este ámbito hay que trazar unas líneas de trabajo preliminares. Uno de los aspectos fundamentales es el hecho de que para el desarrollo de la IE es necesario cubrir las etapas de forma ordenada, debido a que la complejidad de las habilidades crece desde el primer nivel al cuarto (1. Percepción de emociones; 2. Facilitación emocional; 3. Comprensión emocional y 4. Manejo de emociones). Cada rama tiene su propia trayectoria de desarrollo, partiendo de habilidades relativamente fáciles a las más sofisticadas (Mayer, Salovey y Caruso, 2008). Según Extremera y Fernández-Berrocal (2009) el modelo de Salovey y Mayer permite conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un correcto equilibrio psicológico, y permite entender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su atribución sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal.

Por otro lado, se ha de tener en cuenta el desarrollo actual de las habilidades, dependiendo de diversos factores como son el área de estudio, el género y el nivel educativo al que va dirigido la docencia. La investigación ha mostrado que cada área presenta un nivel concreto de partida en cuanto a su desarrollo emocional de su alumnado, ya que cada área profesional presenta un desarrollo o un perfil diferente. Un estudio (Sánchez-Ruiz, Pérez-González y Petrides, 2010) de perfiles

motivacionales entre los estudiantes de cinco titulaciones (estudios técnicos, ciencias naturales, ciencias sociales, artes y humanidades), demostró que la titulación de ciencias sociales y de arte presentan valores más altos de emotividad que los estudios técnicos. Además, existía una interacción entre el género y la facultad en cuanto a la emocionalidad. En los estudios de ciencias sociales, las mujeres lograron mejores resultados que los varones, mientras que en las humanidades se produjo el caso contrario. Los autores achacan esta interacción a que los rasgos como la expresión de las emociones y la empatía no pueden ser igualmente importantes en especialidades como la historia, la filosofía o la lingüística, ya que son en las ciencias sociales (por ejemplo, el trabajo social y psicología), donde un enfoque orientado a las personas es dominante y se requieren interacciones sociales de forma continua. También se han encontrado diferencias en cuanto al desarrollo de la IE, siendo las mujeres las que aparecían con mayor desarrollo social-cognitivo y socioemocional de base (Brackett et al., 2004; Mayer, Caruso, y Salovey, 1999).

El género también aparece como aspecto mediador en las diferencias en cuanto al desarrollo de la IE. Sutarso, Baggett, Sutarso, y Tapia (1996) fueron de los primeros autores que estudiaron las diferencias entre género en cuanto al rendimiento académico y la IE. El estudio se desarrolló empleando una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que realmente existían diferencias, las estudiantes tuvieron una mayor puntuación en los factores de la compasión y la conciencia de sí mismas que los hombres. Posteriormente, otros estudios como el de Mayer y Schutte (Mayer et al., 1999; Schutte et al., 1998) también mostraron que las mujeres puntuaban más alto en algunas medidas de IE. En estudios actuales, como el de Tapia y Marsh (2006) las mujeres puntúan más alto que los hombres en la empatía. Estos resultados se relacionan con la explicación que aportaron Trobst, Collins, y Embree (1994), sobre el por qué las mujeres tienen niveles más altos de IE. La explicación aportó que las mujeres tienden a ser más positivas y empáticas, además tienden a buscar el apoyo social para afrontar emociones negativas que los hombres. También se ha postulado que las maestras son más susceptibles a un elevado cansancio emocional y a la reducción del desarrollo personal. Sin embargo, los maestros son más susceptibles a una alta despersonalización. (Vercambre et al., 2009).

Como se comentó anteriormente, existen diferencias en cuanto al nivel educativo en el cual se desarrolle la labor docente. Vercambre et al. (2009) encontraron que los docentes de primaria son más susceptibles a un alto agotamiento emocional, pero menos susceptible a la alta despersonalización y escasa realización personal que los docentes de niveles educativos más altos.

De forma general, los programas han de tratar de promover habilidades relacionadas con las habilidades emocionales y de reconocimiento de las emociones que le permitan aplicarlas al desarrollo de una enseñanza socioemocional del alumnado. En este sentido, Brackett y Caruso (2006) enumeran las áreas donde ha de incidirse a la hora de formar a los docentes en las competencias emocionales. Encuentran que, principalmente, la formación ha de estar vinculada a tres áreas principales: 1) reconocimiento y etiquetado de las emociones, 2) comprensión de las emociones y su expresión, y 3) regulación de las emociones en respuesta a las situaciones más comunes del aula.

6.- CONCLUSIONES

Como se ha ido mostrando, un desarrollo adecuado de la IE es un factor indispensable para alcanzar el éxito personal y profesional (Goleman, 1996; 1998). La IE denota gran importancia en cuanto a la adaptación a diferentes contextos sociales (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001). Por ejemplo, cierto grado de desarrollo de IE se le asocia el desarrollo de relaciones interpersonales positivas (Schutte, Schuettpelez y Malouff, 2001). En este sentido, Lopes, Salovey y Straus (2003) indicaron la relación existente entre IE y la calidad de las relaciones sociales, dado que un uso inteligente de las emociones es esencial para la propia adaptación física y psicológica al contexto social (Mayer y Salovey, 1997; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). Además, también se ha asociado positivamente, con variables de la personalidad, como la autoestima (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Por lo que la autorregulación eficaz de las emociones se tornan esenciales esencial para garantizar la calidad de las relaciones sociales (Lopes, Salovey, Côté y Beers, 2005). Por lo que se hace evidente que un docente, o futuro docente, ha de ser referentes en cuanto al desarrollo de sus competencias socioemocionales, entre otros aspectos. Estas habilidades son determinantes para poder recrear en el aula el modelo de Jennings y Greenberg (2009) del Aula Prosocial, dado que la escuela se establece como un contexto ideal para desarrollar competencias sociales y emocionales (Zins et al., 2004).

Pero existe otro aspecto inherente que hace necesario el trabajo de las competencias socioemocionales con los docentes. El comportamiento emocionalmente saludable del docente se refleja en diferentes características como son: el nivel de actividad docente y diaria, con unas características muy concretas (en su forma de pensar, identificar, gestionar y expresar sus sentimientos y en la elección de comportamientos). De forma que los docentes que intencionalmente desarrollan habilidades emocionales experimentan el éxito en su propia experiencia cotidiana, encontrando mayor satisfacción en su carrera profesional y en la vida. Además, se muestran más resistentes y proactivo para responder a los factores estresantes y menos propensos a reaccionar ante el estrés. Mientras que los docentes con mayores niveles de agotamiento reducen la tolerancia a satisfacer la necesidades educativas de los alumnos más difíciles, independientemente de los años de experiencia del docente (Kokkinos et al., 2005).

Como reflexión final y al igual que indican Malakolunthu et al. (2010), y apoyados por las evidencias científicas que se han ido exponiendo, los poderes públicos han de hacerse eco de las necesidades en la mejora de condiciones de trabajo, ya que este repercutirá sobre el bienestar de los docentes y con ello, un mejor desempeño profesional que repercutirá sobre los alumnos.

7.- BIBLIOGRAFÍA

- Augusto-Landa J. M., López-Zafra, E., Martínez de Antoñana, R., y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Bar-Tal, D., Halperin, E., y de-Rivera, J. (2007). Collective emotions in conflict situations: Societal implications. *Journal of Social Issues*, 63(2), 441-460.

- Biddle S. J. H., y Mutrie, N. (2008). *Psychology of Physical Activity. Determinants, Well-Being and Interventions* (2º ed.). Nueva York: Routledge.
- Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2006). *The emotionally intelligent teacher*. Ann Arbor, Michigan: Quest Education.
- Brackett, M. A., y Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. En J. Ciarrochi, J. R. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2º ed.) (pp. 27-50). Psychology Press. Disponible en: http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub95_Brackett_Geher_2006_Elinever_ydaylife.pdf (Consultada el 20 de abril de 2012).
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224.
- Brackett, M.A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, supl., 34-41.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brotheridgea, C. M., y Grandeyb, A. A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of “People Work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17–39.
- Cadman, C. y Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of Nursing Management*, 9(6), 321-324.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., y Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., y Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239–245.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Corcoran, R., y Torney, R. (2010). Teacher education, emotional competencies and development education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2448-2457.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2005, Agosto). A major meta-analysis of positive youth development programs. Ponencia invitada en el *Annual Meeting of the American Psychological Association* (Reunión Anual de la Asociación Americana de Psicología), Washington, DC.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8). Disponible en: <http://www.campus-ei.org/revista/deloslertores/759Extremera.PDF> (Consultada el 12 abril de 2012).
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> (Consultada el 15 abril de 2012).

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004c). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). La influencia de la inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía de los estudiantes universitarios malagueños. En González, F.J. (Coord.) *Innovación educativa y calidad de la docencia universitaria* (pp. 207-228). Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Fernández, I., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional en el contexto cultural y educativo (pp. 297-328). En Gómez, A., Gaviria, E. y Fernández, I. (Coords.). *Psicología social*. Madrid: Sanz y Torres.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Foster, S., Rollefson, M., Doksum, T., Noonan, D., Robinson, G., y Teich, J. (2005). *School mental health services in the United States 2002–2003*. (DHHS Pub. No. (SMA) 05–4068). Rockville, Maryland: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Consultado el 20 de abril de 2012 desde: <http://www.projectforum.org/docs/SchoolMentalHealthServicesintheUS.pdf>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gil-Olarte P., Guil R., Mestre, J. M., y Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay, y R. A. García Mira (eds.), *Psicología social y problemas sociales* (vol. 5; Psicología ambiental, comunitaria y de la educación, pp. 351-358).
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., y Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(25), 27-33.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesor, Cultura y Postmodernidad* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Heck, G.L. van, y Oudsten, B.L. den (2008). Emotional intelligence: Relationship to stress, health, and well-being. En A. Vingerhoets, I. Nyklicek, y J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation. Conceptual and clinical issues* (pp. 97-121). Nueva York: Springer.
- 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.
- Kokkinos, C. K., Panayiotou, G., y Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in The Schools*, 42(1) 79-89.
- Law, K. S., Wong, C. S., y Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496.
- Lhospital, A. S., y Gregory, A. (2009). Changes in teacher stress through participation in pre-referral intervention teams. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1098-1112.

- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., y Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Malakolunthu, S., Idris, A., y Rengasamy, N. (2010). Teacher professional experience and performance: impact of the work environment and general welfare in Malaysian secondary schools. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 609-617.
- Marín, M., Teruel, M. P., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D.; Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mestre J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, supl., 112-117.
- Meyer, B. B., y Zizzi, S. (2007). Emotional intelligence in sport: conceptual, methodological, and applied issues. En A. M. Lane (Ed.), *Mood and human performance: Conceptual, measurement, and applied issues* (pp.131-154). Hauppauge, Nueva York: Nova Science Publishers.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M, y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41.
- Nelson, D. B., Low, G. L., y Nelson, K. *The Emotionally Intelligent Teacher: A Transformative Learning Model*. Consultado el 23 de abril de 2012 desde: http://www.tamuk.edu/edu/kwei000/research/articles/article_files/emotionally_intelligent_teacher.pdf
- Palomera, R., Pablo Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-98). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J. y Kelly, J. M. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
- Rey, L. y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., y Yoo, S. H. (2009). The positive psychology of emotional intelligence. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *The handbook of positive psychology* (2º Ed., pp. 237-248). Nueva York: Oxford University Press.

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17*(5), 611-627.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Pérez-González, J. C., y Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 51-57.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167-177.
- Schutte, N. S., Schuettepelz, E, y Malouff, J. M. (2001). Emotional intelligence and task performance. *Imagination, Cognition, and Personality, 20*, 347-354.
- Tapia, M., y Marsh, G.E. II. (2006b). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema, 18*, supl., 108-111.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7984164> (Consultada el 12 abril de 2012).
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.
- Trost, K. K., Collins, R. L., y Embree, J. M. (1994). The role of emotion in social support provision: gender, empathy and expression of distress. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*(1), 45-62.
- Vercambre, M. N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nèrrière, E., y Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health, 9*, 333.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., y Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg. (eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (pp. 3-22). Nueva York: Teachers College Press.