

Conocimiento y percepción emocional en una muestra de futuros docentes

María José Ruiz-Melero¹; Marta Sainz-Gómez²; Begoña Jiménez-Carmona³; Rosario Bermejo⁴

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Abril 2022 / Aceptado: Mayo 2022

Resumen. Dada la importancia que en la investigación se le ha otorgado a la estimulación de la Inteligencia Emocional (IE) desde los primeros niveles instruccionales, es fundamental tener en cuenta el conocimiento de IE que los estudiantes universitarios en Educación adquieren durante su formación. Por ello, en este estudio se analiza el conocimiento de IE y su actitud hacia el aprendizaje en una muestra de futuros docentes en función de su nivel de IE autopercebido. Así como, se trata de identificar la percepción que los participantes tienen sobre la importancia del trabajo de la IE en el aula y los momentos en los que consideran más adecuada su implementación. Han participado 183 alumnos del Grado de Educación Primaria y de la programación conjunta de estudios oficiales de grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, de dos centros universitarios de la Región de Murcia (España), de los cuales 38 son chicos (20.80 %), con edades comprendidas entre los 18 y los 56 años ($M = 21.86$; $DT = 5.31$). Para dar respuesta a los objetivos propuestos, se han utilizado diferentes instrumentos; por un lado, un cuestionario diseñado *ad hoc*, en el que se contempla el nivel de formación en IE que presentan los estudiantes, así como, la actitud que estos tienen hacia su aprendizaje. Y, por otro, se ha utilizado el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Escala rasgo de metacognición de los estados emocionales. Los resultados apuntan que aquellos estudiantes que se autoperciben más competentes a nivel emocional también perciben tener un mayor conocimiento sobre cómo estimular la IE en sus futuros alumnos.

Palabras clave: formación; profesorado; inteligencia emocional; conocimiento emocional.

[en] Emotional Knowledge and perception in a sample of future teachers

Abstract. Given the importance that research has given to the stimulation of Emotional Intelligence (EI) from the first instructional levels, it is essential to take into account the knowledge of EI that university students in Education acquire during their training. Therefore, this study analyses the knowledge of EI and the attitude towards its learning in a sample of future teachers according to their self-perceived level of EI. It also aims to identify the participants' perception of the importance of EI work in the classroom and the moments in which they consider its implementation to be most appropriate. The study involved 183 students from the Bachelor's Degree in Primary Education and from the joint programme of official degree studies in Early Childhood Education and Primary Education, from two university centres in the Region of Murcia (Spain), of whom 38 were boys (20.80 %), aged between 18 and 56 years ($M = 21.86$; $SD = 5.31$). In order to respond to the proposed objectives, different instruments were used; on the one hand, a questionnaire designed *ad-hoc*, in which the level of training in EI presented by the students was considered, as well as their attitude towards learning EI. On the other hand, the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) was used. The results show that those students who perceive themselves as more emotionally competent also perceive themselves as having greater knowledge of how to stimulate EI in their future students.

Keywords: training; teachers; emotional intelligence; emotional knowledge.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Muestra. 2.2. Procedimiento. 2.3. Instrumentos. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ruiz-Melero, M. J.; Sainz-Gómez, M.; Jiménez-Carmona, B.; Bermejo, R. (2023). Conocimiento y percepción emocional en una muestra de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 519-528

¹ Universidad de Murcia (España)
E-mail: mariajose.ruiz4@um.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7883-1491>

² Universidad de Murcia (España)
E-mail: m.gomez@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5573-9748>

³ Universidad de Murcia (España)
E-mail: begona.jimenezc@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1383-1105>

⁴ Universidad de Murcia (España)
E-mail: charo@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2430-9200>

1. Introducción

Desde hace unos años, la importancia de la Inteligencia Emocional (IE) en el contexto educativo ha ido tomando cada vez mayor relevancia y aún cobra un relieve más especial en la actualidad, dadas las circunstancias acontecidas a nivel mundial, derivadas del Covid-19; a partir de las cuales los profesores y los alumnos han sufrido un proceso de adaptación muy rápido enfrentándose en su día a día a nuevos retos. Lo cual ha derivado en el desarrollo de nuevas competencias, sobre todo en el profesorado, a nivel tecnológico, metodológico y, principalmente, socio-emocionales, donde la formación continua se ha constituido como la base fundamental para poder afrontar los desafíos que los nuevos escenarios de enseñanza han marcado.

Asimismo, la formación del profesorado en IE es un tema ampliamente recogido en la literatura científica y especialmente relevante en la formación inicial de los futuros docentes. Al respecto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) indican que el desarrollo de la IE implica un conjunto de habilidades a aprender por parte del docente, aspecto esencial en el contexto educativo, principalmente porque representan el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor relevancia para los estudiantes y, además, porque la investigación apunta que unos niveles adecuados de IE favorecen el poder abordar con éxito los problemas cotidianos y minimizar el estrés laboral (D' Amico et ál., 2020). En este sentido, recientemente, Fernández-Berrocal et ál. (2017) analizan distintos estudios en relación con las competencias socioemocionales en educación, concluyendo que en la mayoría de ellos, la formación tanto del profesorado como del alumnado en dichas competencias es clave para que los beneficios de la misma puedan ser reportados en el ámbito educativo. Entre las múltiples utilidades se encuentran el que los docentes con más IE tendrán más herramientas para estimular una mayor competencia emocional en los alumnos, lo que a su vez repercutirá en un mejor rendimiento de estos (Pourbahram y Hajizadeh, 2018), así como, en una mayor competencia para abordar las diferentes situaciones estresantes que pueden surgir en dicho contexto, tanto en los estudiantes como en el profesorado (Cabello et ál., 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Rodríguez-Corrales et ál., 2017; Valente et ál., 2020). En la misma línea, en el estudio de Palacios et ál. (2020), también se pone de relieve la importancia de la dimensión afectiva o emocional del docente en el liderazgo pedagógico del mismo, principalmente en aspectos como el trato adecuado o el respeto hacia sus estudiantes, así como, al resto de la comunidad educativa. Por tanto, como indican los autores es fundamental su formación en esta línea como aspecto destacado para la mejora de la calidad educativa. En definitiva, como sostienen Buitrón y Navarrete (2008) los docentes emocionalmente inteligentes afrontan varios retos en su labor cotidiana, puesto que no solo se les exige una formación previa como requisito ineludible, sino que, además, implica un compromiso por su parte que va más allá del plano profesional, ya que también coincide con el plano afectivo y emocional. En este sentido, como hacen referencia los autores, sus mundos interiores se transforman, ya que conlleva crecer como individuos, un mayor autoconocimiento y abordar sus propios miedos.

Sin embargo, la formación en la competencia emocional ha de llevarse a cabo mediante programas de desarrollo validados científicamente y con la implicación de la comunidad educativa en su conjunto. A este respecto, también sostienen Cabello et ál. (2010) que la escuela del siglo XXI requiere de profesorado emocionalmente inteligente, y que la totalidad del cuerpo de docentes estén formados en competencias socioemocionales. Lo que implica, como indican Extremera y Fernández-Berrocal (2004), que este perfil docente se pueda beneficiar de un menor desgaste cotidiano, fruto de su labor profesional y que pueda disfrutar de la fascinante tarea de enseñar a sus estudiantes.

También, cabe destacar tal y como refieren Cabello et ál. (2010) que la formación, siempre que sea posible, vaya precedida de una valoración del nivel de IE de partida del colectivo a formar; e inciden los autores, en la relevancia de complementar la formación del profesorado con los aspectos socioemocionales, de forma que la IE, sea un complemento fundamental en el desarrollo cognitivo de docentes y estudiantes. Por tanto, como indican Extremera y Fernández-Berrocal (2004) el docente debe tener un papel activo en el desarrollo afectivo de sus estudiantes y ha de hacer un uso deliberado de las habilidades emocionales en el ejercicio de su función docente. Por ello, la competencia emocional se considera clave en el perfil docente (García-García et ál., 2021). Asimismo, es importante que el profesorado estimule sus propias competencias emocionales, para posteriormente poder desarrollar estas habilidades en sus estudiantes, especialmente la regulación emocional, identificándose como imprescindible y beneficiosa en el ámbito educativo para los profesores de las diferentes etapas educativas y clave para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Santander et ál., 2020).

En este sentido, tal como recogen Extremera et ál. (2019), la IE también actúa como factor protector ante las demandas propias de la profesión, reduciendo los niveles de estrés en el profesorado y aumentando la experimentación de estados de ánimo positivos (Mérida-López y Extremera, 2017) y, por ende, tiene un impacto positivo en su desempeño dentro del aula, al favorecer el desarrollo de habilidades para la gestión de los conflictos, lo cual mejoraría la convivencia escolar (Pacheco-Salazar, 2017; Torrijos et ál., 2018), convirtiéndose, por tanto, en un factor de prevención primaria, al favorecer el afrontamiento de las circunstancias adversas con éxito (Bisquerri y García, 2018; Costa-Rodríguez et ál., 2021; Torrijos et ál., 2018). De modo que, la estimulación de las competencias emocionales tanto en los docentes como en los estudiantes favorece no sólo mejoras a nivel personal, interpersonal, y laboral, sino que también tiene repercusiones positivas en

el rendimiento académico, al incentivar un clima de aula que favorece el aprendizaje (Rueda y Filella, 2016). Constituyendo por todo ello, un pilar fundamental en la formación docente (Pacheco-Salazar, 2017).

Pero, la formación en este tipo de competencias no está contemplada en los planes de estudios, en lo que se refiere a formación inicial del profesorado en Educación Primaria, Educación Secundaria y a la del Master de Formación del Profesorado (Bisquerra y García, 2018; Rodríguez-Corrales et ál., 2017), vacío que Sánchez et ál. (2013) remarcan especialmente en la etapa de Educación Primaria, la cual identifican como fundamental para asentar las bases del desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. De modo que, para que la educación emocional pueda tener una repercusión en la práctica docente, esta debe formar parte del conocimiento pedagógico del profesorado (Cejudo et ál., 2015), pero aunque los docentes estén concienciados de la importancia de estas competencias emocionales, la formación que se les imparte a nivel inicial y continuo presenta ciertas carencias, como son la falta de un conocimiento práctico y los recursos necesarios para estimular dichas competencias (García-Navarro, 2017; Suberviola-Ovejas, 2012), o se limita a facilitar materiales, orientaciones generales o actividades que se pueden desarrollar en el aula, pero sin atender a la competencia emocional que tiene el docente (Torrijos et ál., 2018).

Así, algunos de los objetivos necesarios para la formación de profesores en educación emocional son la sensibilización hacia el desarrollo de sus propias competencias emocionales, el tener los conocimientos básicos de esta, poseer una formación sobre actividades prácticas que permitan estimular las habilidades emocionales en los estudiantes, a través de actividades o tareas para trabajar en las aulas (García-Navarro, 2017), y favorecer competencias interpersonales como serían una actitud y comportamiento empático, una gestión cálida pero firme de los conflictos que acontecen en ellas y ser capaz de generar un buen clima de clase (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021). En definitiva, como sostienen Fernández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014) los planes formativos de los docentes han de estar orientados a cubrir estas demandas.

Tras el análisis de la revisión de la literatura, cabe destacar que en la actualidad la formación del profesorado presenta grandes retos y todavía algunas carencias a nivel formativo. A este respecto, para abordar el estudio empírico de este trabajo se ha considerado relevante seleccionar un modelo teórico consolidado sobre el que asentar la evaluación de este tipo de competencias emocionales y las conclusiones de nuestro estudio. Así, en el mismo, se ha seguido el marco teórico planteado por Mayer et ál. (2016), pioneros en el campo científico de la IE, con gran relevancia en la actualidad y quienes la definen, teniendo en cuenta su modelo de las cuatro ramas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, como “la capacidad de razonar eficazmente sobre las emociones y sobre la información relacionada con ellas, así como, de utilizar las emociones para mejorar el pensamiento” (Mayer et ál., 2016; p. 296). Lo cual representa un marco teórico favorecedor para el estudio del nivel de formación en IE de una muestra de estudiantes universitarios. Por ello, este estudio presenta un doble objetivo: por una parte, analizar el conocimiento y la actitud en una muestra de futuros docentes en función de su nivel de IE autopercebido. Y, por otra, identificar la percepción que los participantes tienen sobre la importancia del trabajo de la IE en el aula y los momentos en los que consideran más adecuada su implementación.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra del estudio está conformada por 183 alumnos de dos centros universitarios de la Región de Murcia (España), de los cuales 38 son chicos (20.80 %) y 145 son chicas (79.20 %), con edades comprendidas entre los 18 y los 56 años ($M=21.86$; $DT=5.31$). Los participantes pertenecen a diferentes cursos del Grado en Educación Primaria: 62 alumnos (33.90 %) cursan primer curso; 75 alumnos (41 %) cuarto curso y 46 alumnos (25.10 %) segundo curso de la programación conjunta de estudios oficiales de grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria (PCEO). La selección de la muestra en este estudio ha sido no probabilística de carácter voluntario e incidental, ya que se ha constituido a partir de aquellos estudiantes invitados que voluntariamente querían participar en el estudio (Hernández et ál., 2012) y siguiendo los requisitos éticos de toda investigación científica.

2.2. Procedimiento

Las fases del procedimiento que se han seguido para llevar a cabo esta investigación son: en primer lugar, y a partir de la idea de investigación, se ha realizado una búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos. Teniendo en cuenta la literatura científica y habiendo marcado los objetivos, se estableció el medio por el que se iba a dar respuesta a estos y para ello, se seleccionó el instrumento para la recogida de información, además, en este caso en particular, también se diseñó un cuestionario *ad hoc*, pasando de forma previa a su administración, por el juicio de cuatro expertos en el área de IE e introduciendo las modificaciones pertinentes. A continuación, se procedió a la selección de la muestra y a la posterior administración de los cuestionarios de forma virtual debido a las condiciones sociosanitarias derivadas de la pandemia por Covid-19, utilizando

para ello la herramienta Google Forms. Una vez obtenidos los datos a partir de las respuestas en la misma y habiendo mecanizado los datos en el programa informático Microsoft Excel, se procedió al análisis estadístico de los mismos con el programa SPSS en su versión 24 para Windows.

2.3. Instrumentos

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación, se han utilizado dos instrumentos:

1) *Cuestionario diseñado ad hoc para este estudio*, cuyo objetivo es recabar información sobre la percepción que presentan los futuros docentes sobre su nivel de conocimiento en IE, así como, valorar la actitud que estos tienen hacia el aprendizaje de la misma. En este cuestionario también se recogen ítems, relativos a cuestiones de carácter general, con los que se pretende obtener información sobre la realización de cursos de IE, el grado de interés por la materia, etc.

El cuestionario se compone, además, de 39 ítems valorados a través de una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta, de modo que a la respuesta “Nada” se le otorga el valor numérico 1, a la respuesta “Poco” se le otorga el valor numérico 2, a la respuesta “Algo” se le otorga el valor numérico 3 y a la respuesta “Mucho” se le otorga el valor numérico 4. Cabe destacar que esta batería de 39 ítems, a su vez está compuesta por 6 bloques de contenidos de la IE; del ítem 1 al 14 las cuestiones están relacionadas con el conocimiento sobre la materia, del ítem 15 al 19 se hace alusión a la percepción emocional, del ítem 20 al 24 se refieren a la comprensión emocional, del ítem 25 al 29 se pregunta por la regulación emocional, los ítems 30, 31, 32, 33 y 34 hacen alusión a la facilitación emocional y, por último, del ítem 35 al 39 se aborda la actitud de los participantes frente a la materia. Tras la realización del análisis factorial del cuestionario, se obtuvo que los ítems del 1 al 34 tendían a agruparse en un único factor, por lo que, se consideró para este estudio que estos ítems conformarían la variable “Conocimiento emocional”, un ejemplo de ítem es: *Conozco tareas para estimular en los estudiantes el reconocimiento de la emoción o emociones que están sintiendo*. Y el resto de ítems constituirían el segundo factor relativo a la “Actitud emocional”, un ejemplo de este es: *Tengo la intención de seguir ampliando mis conocimientos en el área de la Inteligencia Emocional*.

Para este trabajo, también se obtuvo el índice de fiabilidad del cuestionario mediante el cálculo del estadístico alfa de Cronbach, con un valor de .945, que se considera excelente según el criterio de George y Mallery (2003).

2) *Trait Meta-Mood Scale* (Escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales, versión reducida; *TMMS-24*) diseñada por Salovey et ál. en 1995, versión en castellano adaptada por Fernández-Berrocal et ál. (2004).

La escala TMMS-24 está formada por 24 ítems, los cuales se responden en una escala Likert de 5 puntos, desde 1 “Nada de acuerdo”, hasta 5 “Totalmente de acuerdo”. Correspondiendo con las siguientes dimensiones: Atención emocional (del ítem 1 al 8), Claridad emocional (del ítem 9 al 16) y Reparación emocional (del ítem 17 al 24). Aquellos ítems relacionados con la Atención emocional se vinculan a la atención a los sentimientos de forma adecuada, los relacionados con la Claridad emocional van dirigidos a la correcta comprensión de los estados emocionales y, por último, en cuanto a la Reparación emocional los ítems hacen referencia a la capacidad de regular los estados emocionales de manera apropiada.

En estudios previos realizados con este instrumento se ha obtenido una fiabilidad global a través del Alfa de Cronbach de .890 (Angulo y Albarracín, 2018); posteriormente, y al analizar la fiabilidad para cada una de las dimensiones, se obtuvo que para la dimensión Atención emocional, el alfa de Cronbach era de .84; para la dimensión Comprensión emocional, era de .88 y para la dimensión Regulación emocional de .860 (Angulo y Albarracín, 2018). En las tres dimensiones se puede observar que se hallan valores de fiabilidad en rangos aceptables. Para este estudio, se obtuvo el índice de fiabilidad del cuestionario mediante el cálculo del estadístico alfa de Cronbach, con un valor de .914, que se considera excelente atendiendo a los criterios recogidos por George y Mallery (2003).

2.4. Análisis de datos

El diseño del presente estudio es cuantitativo, no experimental y de carácter descriptivo. Los análisis de datos realizados para dar respuesta a los objetivos planteados han sido: análisis descriptivos, análisis de diferencia de medias atendiendo a la normalidad y homogeneidad de las variables contempladas, para comparar diferentes grupos en función del nivel de IE de los participantes, así como, análisis de frecuencias. Todo ello a través del programa estadístico SPSS versión 24 para Windows.

3. Resultados

En primer lugar, para abordar los objetivos planteados para este estudio se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de IE (Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional), así como, de aquellas relativas a la percepción de conocimiento sobre IE y la actitud de los futuros docentes ante el aprendizaje de esta (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

	Mín.	Máx.	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Atención emocional TMMS	2.25	5.00	3.65	.72	-.07	-.88
Claridad emocional TMMS	1.25	5.00	3.11	.91	.23	-.64
Reparación emocional TMMS	1.00	5.00	3.21	.90	.25	-.83
TMMS Total	2.00	5.00	3.33	.64	.23	-.30
Conocimiento emocional	1.35	3.41	2.40	.46	.15	-.63
Actitud emocional	1.00	4.00	3.61	.47	-2.51	8.89

Como se puede apreciar en la Tabla 1, a nivel general, las puntuaciones medias obtenidas tienden a situarse en torno al rango central de puntuaciones contempladas, excepto en la variable Actitud emocional. En este sentido, cabe resaltar una actitud muy favorable de los estudiantes de Grado hacia la adquisición de este conocimiento. En relación con las variables valoradas a través del TMMS-24 cabe indicar que es en la variable de Atención emocional donde se observa la media más alta, mientras que la puntuación media más baja se observa en la Comprensión de las emociones (Claridad emocional). Finalmente, destacar que las puntuaciones de asimetría y curtosis se ajustan a parámetros adecuados desde un punto de vista estadístico, excepto en el caso de la variable de Actitud emocional, donde prácticamente todos los participantes tendían a puntuaciones muy elevadas.

Antes de abordar los análisis de datos que nos permitan responder al objetivo principal de esta investigación relativo a analizar las diferencias en función del nivel de IE autopercebido por los futuros docentes, se realizó la prueba de normalidad a través de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov, a partir de la cual se obtuvo que hay variables que no siguen una distribución normal, pero dado el tamaño de la muestra de este estudio ($n > 30$), se optó por realizar estadística paramétrica. Para poder analizar si el mayor nivel de IE en los participantes se corresponde con una mayor percepción de conocimiento y una mejor actitud hacia el aprendizaje de la IE, dividimos la muestra en tres grupos (alta, media y baja IE autopercebida) en función de los percentiles para cada una de las dimensiones del TMMS-24 (Atención, Claridad y Reparación emocional). Y se realizó el análisis Anova de un factor, atendiendo al estadístico de homogeneidad de varianzas a través de la prueba de Levene para las variables que se ajustaban a la normalidad y se aplicó el corrector de Welch para las que no (véase Tablas 2, 3 y 4).

A continuación, se muestran los análisis de diferencia de medias para Conocimiento y Actitud emocional de los futuros docentes para la dimensión Atención emocional (Tabla 2), para la dimensión Claridad emocional (Tabla 3) y finalmente, para Reparación emocional (Tabla 4).

Tabla 2. Análisis de diferencia de medias para conocimiento y actitud en función de la variable Atención emocional

	Grupos IE	Media	DT	Mín.	Máx.	Anova de un factor y Welch	Post-Hoc
Conocimiento emocional*	1	2.22	.42	1.53	3.29	F (2, 120) = 4,154; $p = .018$	1 < 3
	2	2.43	.40	1.56	3.41		
	3	2.52	.53	1.35	3.26		
Actitud emocional**	1	3.50	.55	1.20	4.00	F (2, 81, 53) = 1,249; $p = .292$	
	2	3.64	.37	2.20	4.00		
	3	3.65	.56	1.00	4.00		

* No se asume homogeneidad de varianzas; Prueba Post-Hoc, T3 Dunnett

** F distribuida de forma asintótica a través del corrector de Welch

Nota: 1 = Baja IE; 2 = Media IE; 3 = Alta IE

Los resultados apuntan que son los participantes del grupo de alta Atención emocional los que obtienen puntuaciones medias más elevadas, tanto para la variable Conocimiento emocional como para la de Actitud emocional. Pero, para analizar si estas diferencias son estadísticamente significativas se pasó a realizar las pruebas de diferencia de medias correspondientes, obteniendo que la variable de Conocimiento emocional sí diferencia a los futuros docentes en función de su nivel de Atención emocional, concretamente aquellos que presentan una alta habilidad para identificar las emociones, perciben tener un mayor Conocimiento emocional que aquellos que tienen un bajo nivel de Atención autopercibida. De manera que, aquellos estudiantes de Grado que perciben que prestan demasiada atención a su forma de experimentar y sentir sus emociones, también se identifican como más competentes para estimular la IE en sus futuros estudiantes.

Si atendemos a la habilidad para comprender las emociones (Claridad emocional), se analizó en primer lugar, la prueba de Levene, obteniendo que se asume la homogeneidad de varianzas para las variables Conocimiento y Actitud emocional, recogidas en la Tabla 3. En segundo lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos, confirmándose que son los estudiantes que puntúan más alto en esta habilidad emocional los que perciben tener, a nivel descriptivo, un mayor Conocimiento y una mejor Actitud ante el aprendizaje de la IE. Para analizar la significación de estas diferencias se han realizado los correspondientes análisis de diferencia de medias, obteniendo que estas eran estadísticamente significativas. Los análisis post-hoc, a través de la prueba de Tukey han indicado que estas diferencias se producían entre todos los grupos, siempre a favor de los grupos en los que la autopercepción de los participantes se corresponde con un mayor nivel de Claridad emocional. De manera que, los futuros docentes que se perciben como más competentes para la comprensión emocional, también se autoperciben con un mayor conocimiento para estimular esta habilidad en sus futuros estudiantes.

Tabla 3. *Análisis de diferencia de medias para conocimiento y actitud en función de la variable Claridad emocional*

	Grupos IE	Media	DT	Mín.	Máx.	Anova de un factor	Post-Hoc
Conocimiento emocional	1.00	2.09	.40	1.35	3.00	F (2, 121) = 25,739; $p \leq .001$	2 > 1; 3 > 1; 3 > 2
	2.00	2.35	.35	1.68	3.12		
	3.00	2.79	.45	1.71	3.41		
Actitud emocional*	1.00	3.50	.61	1.00	4.00	F (2, 89.243) = 2,320; $p = .104$	
	2.00	3.63	.42	2.00	4.00		
	3.00	3.73	.38	2.20	4.00		

* F distribuida de forma asintótica a través del corrector de Welch

Nota: Para los análisis Post-Hoc se utilizó la prueba de Tukey. Los grupos establecidos son 1= Baja IE; 2 = Media IE; 3 = Alta IE

A continuación, en la Tabla 4, se recogen las diferencias en función del nivel de Reparación emocional de los futuros docentes, variable relativa a la regulación emocional. Se observó a nivel descriptivo que, al igual que en las variables emocionales contempladas anteriormente, son los estudiantes con un mayor nivel en esta habilidad los que se perciben con un mayor nivel de Conocimiento para la estimulación de la IE en el aula, así como, presentan una mejor Actitud para el aprendizaje de la misma. Tras realizar los análisis de diferencia de medias correspondientes, las diferencias estadísticamente significativas se observan en la variable de Conocimiento emocional. Los análisis post-hoc a través de la prueba T3 de Dunnett indican que estas se dan a favor de los grupos de alta y media habilidad de Reparación emocional con respecto al de baja habilidad para regular las emociones, es decir, la habilidad para regular los estados emocionales de forma adecuada favorece que los futuros docentes se perciban como más competentes para estimular la IE en el aula.

Tabla 4. *Análisis de diferencia de medias para conocimiento y actitud en función de la variable Reparación emocional*

	Grupos IE	Media	DT.	Mín.	Máx.	Anova de un factor y Welch	Post-Hoc
Conocimiento emocional*	1.00	2.16	.36	1.53	3.09	F (2, 119) = 5,384; $p = .006$	2 > 1; 3 > 1
	2.00	2.43	.43	1.35	3.32		
	3.00	2.52	.54	1.56	3.41		

	1.00	3.53	.51	1.20	4.00	
Actitud emocional	2.00	3.61	.49	1.00	4.00	F (2, 87.745) = .902; p = .410
	3.00	3.67	.43	2.20	4.00	

* No se asume homogeneidad de varianzas; Prueba Post-Hoc, T3 Dunnett

** F distribuida de forma asintótica a través del corrector de Welch

Nota: 1 = Baja IE; 2 = Media IE; 3 = Alta IE

Tras analizar las diferencias en la percepción de los futuros docentes sobre su nivel de Conocimiento de la IE y, tal como hemos apuntado en este estudio empírico, la Actitud de los futuros docentes es una característica especialmente relevante, ya que independientemente del nivel de IE que presenten, los participantes en este estudio le otorgan una gran importancia a esta habilidad. En esta línea, y con el objetivo de identificar la percepción que los alumnos tienen sobre la importancia del trabajo de la IE en el aula se realizó un análisis de frecuencias donde se obtuvo que el 69.40 % de los participantes apuntaban que la importancia sería muy alta y un 26.90 % de los futuros docentes participantes en este estudio indicaba que esta sería alta; es decir, casi la totalidad de ellos consideraba que la IE es una habilidad fundamental y que hay que favorecerla en los estudiantes. En base a estos resultados, se analizaron los momentos del día o las asignaturas que destinarían para la estimulación de la IE en el aula. Para ello, se realizó un análisis de frecuencias, tal como se recoge en la Tabla 5.

Tabla 5. Frecuencia de mayor a menor en que los participantes consideran relevante trabajar la IE en función de la asignatura y del momento del día

Asignaturas	Frecuencia	Momentos del día	Frecuencia
En todas las asignaturas	41.70 %	Tutoría	9.40 %
Valores Sociales y Cívicos	8.30 %	Tras el recreo	8.30 %
Lengua Castellana y Literatura	6.30 %	Al comenzar la mañana	7.30 %
Educación Física	6.30 %	Al finalizar la mañana	4.20 %
Artística	2.10 %	Tras un conflicto	3.10 %
Ciencias Sociales	1.00 %	Antes de un examen	1.00 %
Inglés	1.00 %		

Como se puede apreciar en la Tabla 5, un alto porcentaje de los participantes (el 41.70 %) considera que la IE es una habilidad importante a trabajar en todas las asignaturas que componen el currículo de Educación Primaria. De modo que, se vertebra la IE como una habilidad a implementar a nivel transversal desde las diferentes materias. También cabe apuntar que asignaturas como la de Valores Sociales y Cívicos, Educación Física, así como, Lengua Castellana y Literatura, son señaladas por los participantes como materias relevantes en las que introducir la IE, obteniendo estas frecuencias muy similares. Finalmente, al analizar las situaciones del día que destinarían los participantes de este estudio al fomento de la IE cabe destacar la tutoría, tras el recreo o al comenzar la mañana. Momentos que tienen frecuencias de respuesta similares entre sí. Pero, los datos parecen apuntar que la IE debería ser una habilidad a estimular junto con los contenidos, actividades y dinámicas de aula que se desarrollan en las diferentes asignaturas.

4. Discusión y Conclusiones

A la luz de los datos de este estudio se pueden extraer varias ideas principales, en primer lugar, se presenta la IE como una habilidad muy relevante en el contexto educativo, herramienta fundamental y requisito esencial de los docentes en su praxis pedagógica, de forma muy similar a otros estudios (Cabello et ál., 2010; Costa-Rodríguez et ál., 2021; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Rodríguez-Corrales et ál., 2017). Así, añaden Suárez et ál. (2021) que la formación en IE que alcancen los estudiantes universitarios será de vital relevancia para un exitoso desempeño en el ámbito profesional.

Además, cabe destacar la aplicación práctica de esos conocimientos sobre la IE que los estudiantes adquieren en las diferentes asignaturas, así como, en los centros educativos durante las prácticas escolares, llevadas a cabo durante la formación de Grado en Educación de los estudiantes. A pesar de ello, faltaría una

mayor potenciación de los conocimientos y habilidades emocionales en la formación inicial del profesorado, en la línea de lo planteado por diferentes estudios (Bisquerra y García, 2018; Rodríguez-Corrales et ál., 2017). Formación a nivel emocional que, como sostienen Fernández y Pastor (2008), debe quedar reflejada tanto en los ámbitos educativos formales como no formales.

En segundo lugar, los resultados obtenidos en este estudio apuntan a que el nivel de autopercepción de la IE de los futuros docentes diferencia significativamente el nivel de conocimientos sobre IE que perciben tener. Sin embargo, el conocimiento de los participantes sobre la estimulación de la IE sí presenta diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, es decir, aquellos más competentes a nivel emocional perciben tener un mayor conocimiento sobre cómo estimular la IE en sus estudiantes. Si analizamos estos resultados atendiendo a la habilidad emocional contemplada (Atención, Claridad o Reparación emocional), es la Claridad emocional la que presenta mayores diferencias entre los grupos, ya que hay diferencias entre todos los grupos, siempre a favor de aquellos que se identifican como más competentes para comprender los estados emocionales. Es decir, su percepción de competencia para la estimulación de la IE en el aula se ve influido especialmente por el nivel de comprensión de los estados emocionales que los futuros docentes tienen. Resultados en esta línea fueron los obtenidos por García-Domingo (2021), quien halló que los docentes de Educación Primaria en ejercicio también destacan en Claridad emocional con respecto a los docentes de Educación Infantil. Lo que podría indicar la relevancia de esta habilidad para los docentes de este nivel educativo.

La segunda habilidad más relevante, según nuestros resultados, es la Reparación emocional, donde no sólo los estudiantes con un nivel alto en esta variable se diferencian de aquellos que se autoperciben como poco competentes, sino también aquellos que presentan un nivel medio en esta habilidad con respecto a los del grupo de baja Reparación. Todo ello podría apuntar a la importancia de la propia habilidad para regular las emociones en la percepción de competencia de los futuros docentes para la estimulación de esta habilidad en sus futuros estudiantes. Presentándose esta habilidad emocional como una variable muy relevante. Resultados en la línea de los obtenidos por Santander et ál. (2020) quienes sostienen que la Reparación emocional es la competencia más importante para los profesores de las diferentes etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria), así como, un constructo clave a estimular en los estudiantes.

Y, en relación con la Actitud hacia la formación, desarrollo o adquisición de competencias emocionales cabe señalar que esta es muy elevada, independientemente del nivel de IE que los futuros docentes presentaran. Lo que confirmaría la gran relevancia que los mismos le dan a esta habilidad dentro de la enseñanza formal. De un modo similar, el trabajo de Cejudo y López-Delgado (2017), concluye que la IE de los docentes puede favorecer una actitud adecuada para considerar relevantes algunas características personales ligadas con la IE rasgo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, de acuerdo con los autores, es probable esperar que unos niveles adecuados de IE en el proceso de enseñanza-aprendizaje puedan contribuir a favorecer una enseñanza de calidad, tal como también apuntan autores como Bisquerra y García (2018), García-Domingo (2021), Pacheco-Salazar (2017) o Torrijos et ál. (2018).

De manera que, cabe destacar que la IE se presenta, por tanto, como una habilidad imprescindible en los docentes, ya que un adecuado nivel en esta, una actitud favorable hacia su aprendizaje y mejora, junto con la sensibilización para la puesta en práctica de estas habilidades y conocimientos en el día a día del aula, podrían favorecer el desarrollo de esta competencia en los niños desde los primeros niveles instruccionales, estimulando de esta manera el desarrollo integral de los mismos dentro de la educación formal.

Por tanto, tras los resultados obtenidos en este estudio cabe incidir en la idea de que independientemente de su nivel de IE, la actitud no diferencia a los futuros docentes, probablemente debido a que todos los participantes en el estudio indicaron tener una muy buena actitud hacia el aprendizaje de esta habilidad. Esta habilidad emocional habría que estimularla en todas las asignaturas, es decir, de una forma transversal, así como, que el momento del día no marca una especial diferencia para su estimulación.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio se encuentra el carácter local del mismo y el haber utilizado únicamente instrumentos de valoración de la IE de autopercepción. Y como líneas futuras de investigación destacar la importancia de utilizar, además de instrumentos de autopercepción como el utilizado en este trabajo, otros que evalúen la IE como habilidad, con el fin de enriquecer la comprensión del perfil emocional de los futuros docentes, y especialmente, seguir profundizando en aquellos aspectos que influyen en el desarrollo de la IE de este colectivo, puesto que puede repercutir en su motivación, satisfacción laboral, etc.; y, en definitiva, en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos formales, así como, en la relación que el profesorado establece con los agentes educativos de los contextos no formales, como es el caso de las familias.

5. Referencias bibliográficas

Angulo, R., y Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Lebre, 10*, 61-72. <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.219>

- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 15-27. <http://hdl.handle.net/11162/178704>
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 1-8.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 41-49.
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 1, 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- D' Amico, A., Geraci, A., y Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psihologijske Teme*, 29(1), 63-84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., Mérida-López, S., y 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*, 2, 74-97. <http://hdl.handle.net/10234/186906>
- Fernández, M. C. y Pastor, M. I. (2008). La educación emocional en los ámbitos formal y no formal. Propuesta aplicable a una visita museística. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 347-366.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 15-26.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr.94.3.751-755>
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P. y Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), 1-30. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>
- García-Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. Tesis Doctoral. Barcelona: Departament MIDE de la Universitat de Barcelona.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4ª ed.)*. Allyn & Bacon.
- Hernández, J. M., García-Sanz, M. P., Mancheño, M. A. y Sánchez, A. (2012). Trabajos empíricos. En M. P. García-Sanz y P. Martínez-Clares (Coords.), *Guía Práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster* (pp. 247-284). Editum.
- Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Pacheco Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente. *Ciencia y sociedad*, 42(1), 104-110.
- Palacios, S., González-Fernández, R. y Silfa, H. O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495.
- Pourbahram, R., y Hajizadeh, M. (2018). The Relationship between EFL Instructors' Emotional Intelligence and Learners' Academic Achievement. *Online Submission*, 1(1), 42-51.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, (31.1), 91-106.
- Rueda, P. M. y Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>

- 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. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez, J., Pérez, F. J. y Venegas, A. J. (2013). Educación emocional en el proceso de formación docente. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 184-190. <http://dx.doi.org/10.33776/remo.v0i1.2270>
- Santander, S., Gaeta, M. L. y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.7769>
- Suárez., A. Hurtado, J. R. y Bustamante, R. E. (2021). La educación emocional en las aulas universitarias, un reto a alcanzar. *Opuntia Brava*, 13(2), 391-402.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Vivat Academia*, 117, 1154-1167. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>
- Torrijos, P., Martín, J. F. y Rodríguez, 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://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9943>
- Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., y Dominguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología*, 13(2), 18-31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>