

Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática

Helena Fuensanta Martínez-SauraUniversidad de Murcia (España)  **Antonio Calderón**Universidad de Limerick (Irlanda)  **María Cristina Sánchez-López**Universidad de Murcia (España)  <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82389>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Octubre 2022 • Aceptado: Noviembre 2022

Resumen. Actualmente, se percibe un incremento de publicaciones sobre programas de formación socioemocional, justificado en que implican una mejora en el bienestar docente y la creación de entornos de aprendizaje de mayor calidad. Los objetivos de este estudio fueron, por un lado, estudiar las características y eficacia de los programas de entrenamiento socioemocional implementados para la formación inicial y permanente del profesorado de Infantil y Primaria; y por otro, evaluar la calidad metodológica de los estudios incluidos en la revisión. La revisión sistemática de la literatura partió de una búsqueda inicial de 721 registros en Scopus y Web of Science. Finalmente, informó sobre una muestra total de 20 estudios publicados entre 2010 y 2021, seleccionados siguiendo los criterios de elegibilidad (inclusión y exclusión) fijados por los autores. Consecuentemente, la representación en la literatura científica de los programas formativos emocionales en el ámbito docente es todavía reducida. Además, existe una gran variedad terminológica de las variables de los programas y vacíos de calidad metodológica que dificulta la difusión y generalización de resultados. Se pone de manifiesto la necesidad de implementar un modelo de programa de formación socioemocional para docentes en ejercicio y formación que incluya la gestión del estrés, el bienestar laboral y la regulación emocional como variables necesarias, así como la evaluación de los programas con variedad de instrumentos.

Palabras clave: programa; competencia emocional; educación infantil; educación primaria; formación inicial y permanente.

EN Emotional intelligence programs for in-service and pre-service teachers of Preschool and Elementary Education: a systematic review

Abstract. Currently, there is an increase in publications on socio-emotional training programs, justified in that they imply an improvement in teacher well-being and the creation of higher quality learning environments. The objectives of this study were, on the one hand, to study the characteristics and effectiveness of the socio-emotional training programs implemented for the initial and permanent training of preschool and elementary teachers; and on the other hand, to evaluate the methodological quality of the studies included in the review. The systematic review of the literature was based on an initial search of 721 records in Scopus and Web of Science. Finally, it completed on a total sample of 20 studies published between 2010 and 2021, following the eligibility criteria (inclusion and exclusion) set by the authors. Consequently, the representation in the scientific literature of emotional training programs in the teaching field is still limited. In addition, there is a great variety of terminology in the variables of the programs and gaps in methodological quality that make it difficult to disseminate and generalize the results. It highlights the need to implement a socio-emotional training program model for practicing and training teachers that includes stress management, work well-being and emotional regulation as necessary variables, as well as the evaluation of programs with a variety of instruments.

Keywords: Program; emotional competence; preschool education; elementary education; initial and permanent training.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Criterios de inclusión. 2.2. Fuentes de información y búsqueda. 2.3. Selección de estudios y recogida de datos. 2.4. Evaluación crítica. 3. Resultados. 4. Discusión y Conclusiones 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martínez-Saura, H. F., Calderón Luquin, A.; Sánchez-López, M. C. (2022). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32.

1. Introducción

Actualmente la inteligencia emocional (IE) se asume como una variable clave dentro del entorno educativo, se considera un componente indispensable del denominado capital profesional docente (Cejudo y López-Delgado, 2017; Dolev & Leshem, 2016; Hawkey, 2006). Asimismo, ante la incipiente situación provocada por la COVID-19 se enfatiza la necesidad de dotar de competencias socioemocionales a los maestros y estudiantes para que tengan suficientes estrategias para hacer frente a tales circunstancias (Hadar et al., 2020). Especialmente, a los maestros de edades tempranas: Educación Infantil y Educación Primaria (EI y EP) ya que han sido los que más estrés han sufrido (Košir et al., 2020).

El aprendizaje de competencias socioemocionales por parte de los docentes tiene influencia en las relaciones profesor-alumno, puesto que los profesores que regulan mejor sus emociones tienen más probabilidades de mostrar afecto positivo y una mayor satisfacción hacia su trabajo (Brackett et al., 2010). De hecho, la evidencia demuestra que las emociones negativas del maestro (específicamente la ira) puede interferir con la capacidad de los niños para procesar información emocional, ya que los docentes son un modelo de actitudes personales y emocionales para sus estudiantes (Calderón et al., 2014; Rodrigo-Ruiz, 2016). Los maestros que tienden a tener niveles más altos de capacidad para percibir, expresar y manejar las emociones, muestran niveles más elevados de eficacia docente y en el manejo del aula (Tyng et al., 2017; Um et al., 2012). Por lo tanto, es importante que desarrollen sus habilidades emocionales durante la formación académica, con el fin de lograr una futura actividad profesional más efectiva (Valente y Lourenço, 2020).

A modo de síntesis, hoy en día los docentes requieren de un adecuado nivel de competencias emocionales debido a dos motivos principalmente:

1. Los maestros con mayores habilidades emocionales exponen menores síntomas de ansiedad, estrés o irritabilidad y mayores niveles de ilusión por enseñar. Por lo que se reduce el común síndrome de burnout de esta comunidad (Mérida-López & Extremera, 2017, Puerto et al., 2019).
2. El bienestar docente refleja en el aula condiciones de mejora en el manejo del conflicto, en el clima de apoyo, en la aparición de conductas prosociales, en las relaciones docente-alumno, en el sentimiento de pertenencia, en la motivación hacia el aprendizaje y en el rendimiento académico del alumnado (Jones et al., 2013).

Por otro lado, siguiendo a Cornejo y Salas (2011) se observa que en ciencias sociales, son numerosos los estudios que han abordado el estudio de la calidad y el rigor en la investigación. Sin embargo, algunos de ellos se centran principalmente en valorar la repercusión científica y la calidad de gestión editorial de las revistas científicas con alto índice de impacto (Aliaga y Suárez-Rodríguez, 2008; Correa y Aliaga, 2009; Fonseca-Mora y Aguaded, 2014; Giménez, 2014; Galindo-Rodríguez y Arginaga, 2018; Hernández y Maquilón, 2010).

Calderón (2009) remarca la necesidad de que existan una serie de criterios aceptados y transferibles que permitan asegurar la calidad investigadora. Es decir, fijar una serie de parámetros que posibiliten acceder y asegurar la credibilidad, autenticidad, confianza e integridad de los resultados y procesos propuestos en una investigación (Cornejo y Salas, 2011; Davies & Dodd, 2002). Concretamente, en la presente investigación nos centraremos en la herramienta de evaluación crítica diseñada para la etapa de evaluación de revisiones sistemáticas Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) versión 2018 de Hong et al. (2018).

Con todo, las evidencias científicas proponen que, para propiciar altos niveles de competencia emocional estudiantil, antes los docentes deben estar formados en competencias emocionales y empáticas (Martínez-Saura et al., 2021). Sin embargo, a pesar de la creciente investigación sobre la importancia de la formación emocional docente, no se ha realizado hasta el momento una revisión sistemática de los programas actuales de entrenamiento inicial y permanente de competencias emocionales del profesorado de Infantil y Primaria, en el que además se evalúa la calidad metodológica de cada uno de los estudios incluidos, que es la principal motivación del presente estudio. Necesidad investigadora que ha sido expuesta por investigaciones como las de Marques et al. (2019) y Oliveira et al. (2021).

En cuanto a la competencia emocional docente y la calidad metodológica en la investigación, actualmente existe un considerable número de estudios que remarcán la relevancia de desarrollar e implementar programas de IE y competencias socioemocionales en el campo educativo (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2011; Bueno et al., 2005; Cornejo y Salas, 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández et al., 2009; Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Pérez-González, 2008; Pertegal-Felices et al., 2011; Galindo, 2005; Marín et al., 2006; Morse et al., 2002; Teruel, 2000; Pluye et al., 2000).

Con este trabajo pretendemos realizar una revisión sistemática de los programas de entrenamiento socioemocional dirigidos a docentes en formación (estudiantes de Grado) y docentes en ejercicio de Educación Infantil o Primaria. Se plantearon dos preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los componentes, modelos, instrumentos y eficacia de los programas de entrenamiento emocional que se han implementado actualmente para la formación inicial y permanente del profesorado de Infantil y Primaria?
2. ¿Cuál es la calidad metodológica de los estudios actuales sobre programas de formación emocional en los profesores y estudiantes de Infantil y Primaria?

2. Método

Para la presente revisión sistemática se siguió el protocolo presentado en la declaración PRISMA (Liberati et al., 2009). Respecto a las consideraciones éticas, dado que el carácter del artículo es una revisión sistemática de la literatura, no se necesita la aprobación de las juntas de revisión institucionales. Debido a que, los artículos de revisión objeto de estudio son públicos (no pueden ser manipulados) y además, el consentimiento informado y la confidencialidad no son un problema. Esto mismo sucede con los meta-análisis. Sin embargo, las principales consideraciones éticas tenidas en cuenta en este tipo de artículos fueron: informar y publicar los resultados de investigación con precisión y honestidad; evitar cualquier situación de plagio; incluir criterios de inclusión y exclusión transparentes; extraer adecuadas conclusiones (Brown & Hedges, 2009; Cooper y Dent, 2011).

2.1. Criterios de inclusión

A continuación, se presentan los criterios de elegibilidad (de inclusión y exclusión) que se tuvieron en cuenta (Tabla 1).

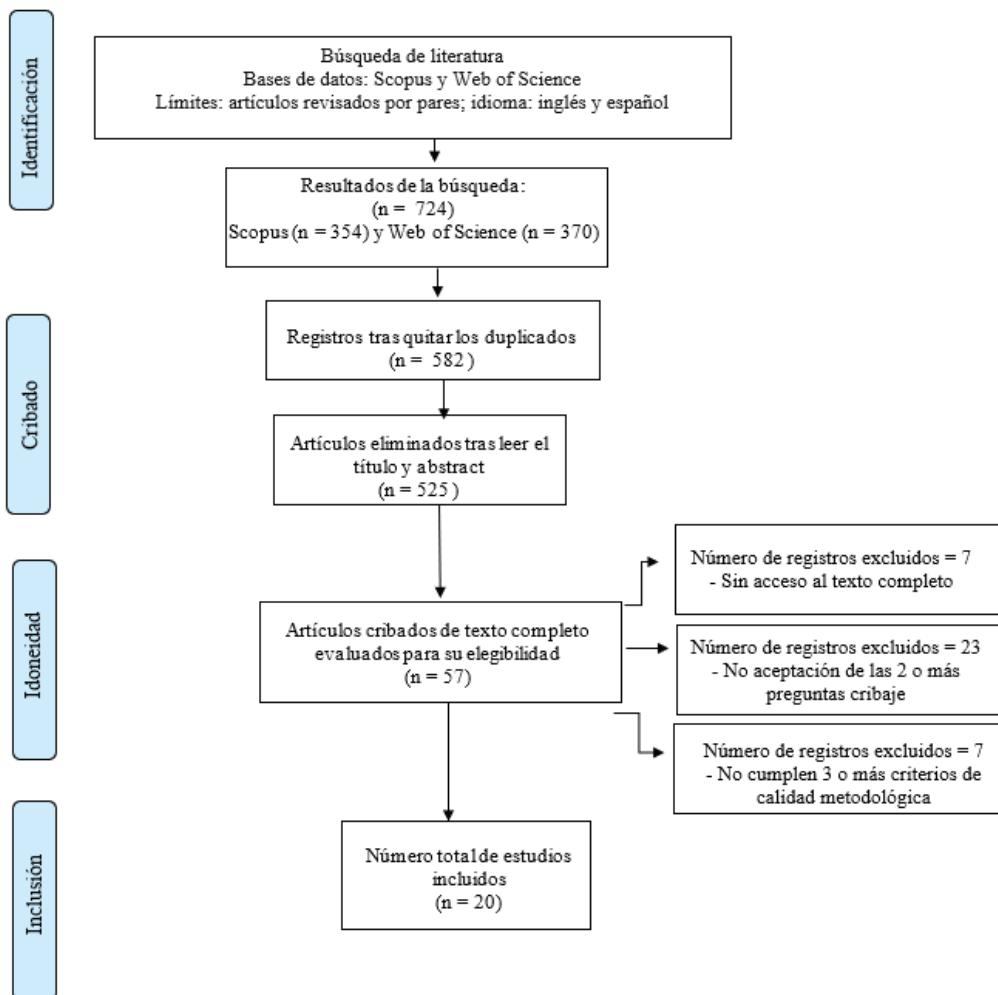
Tabla 1. Criterios de elegibilidad

Criterio	Inclusión	Exclusión
Fecha	2010 – 2021.	2022 (11 años).
Idioma	Inglés y español.	Otras lenguas diferentes a la española o inglesa.
Muestra	Docentes en ejercicio y estudiantes universitarios de Grados de las etapas de educación infantil o primaria.	Docentes o estudiantes de etapas superiores (educación secundaria, formación profesional, universitaria...).
Enfoque de la literatura	Estudios empíricos.	Revisiones sistemáticas, estudios de casos individuales, libros o manuales.
Contenido	Artículos que detallen el efecto del programa y sus beneficios (calidad de la investigación).	Programas formativos docentes que no incluyan evaluación.
Tipo de publicación	Artículos de revistas revisados por pares.	Resúmenes de conferencias, disertaciones, reseñas de literatura y capítulos de libros.

2.2. Fuentes de información y búsqueda

La búsqueda de los artículos se realizó utilizando las bases de datos Web of Science y Scopus. Las búsquedas se realizaron entre el 1 y el 19 de abril de 2021. Los parámetros de búsqueda seleccionados fueron resúmenes (abstracts) que comprendieran las palabras emotional Intelligence, program y teacher. Además se incluyeron sinónimos de búsqueda en los términos “program” y “teacher” tales como intervention, training program, outcome, evaluation, teaching, teacher education, teacher training, etc. Se aplicaron límites para artículos revisados por pares y escritos en inglés o español.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión según PRISMA



2.3. Selección de estudios y recogida de datos

La búsqueda de estudios devolvió 724 resultados, de los cuales 142 fueron excluidos por estar duplicados. De este modo 582 artículos se cargaron en un programa de software de revisión en línea (Rayyan). Se utilizó un proceso de selección de estudios de dos etapas: (1) revisión del título y del resumen, (2) revisión del texto completo.

En la primera etapa, tres revisores, de forma independiente, procedieron a preseleccionar las referencias potencialmente relevantes por los títulos y los resúmenes según los criterios de inclusión. Después de revisar títulos y resúmenes, se seleccionaron 57 publicaciones que cumplirían con los criterios de inclusión. Una vez finalizada la etapa de preselección, se procedió a repetir la metodología anterior con los artículos completos para seleccionar los artículos que se analizaron y sintetizaron en la revisión (etapa 2). Cualquier desacuerdo entre los autores con respecto a la elegibilidad de los estudios se resolvió por consenso. Este procedimiento permitió identificar un total de 20 artículos (Figura 1).

2.4. Evaluación crítica

Los tres revisores acordaron utilizar la herramienta de evaluación de métodos mixtos (MMAT) para evaluar la calidad metodológica de los estudios incluidos (Hong et al., 2018). El MMAT incluye cinco criterios selectivos de calidad metodológica para cada categoría de estudio: investigación cualitativa, ensayos controlados aleatorios, estudios no aleatorios, estudios descriptivos cuantitativos y estudios de métodos mixtos; así como, dos preguntas de detección o cribaje, que fueron adaptadas a cinco por los tres revisores del estudio. Estas fueron: S1. ¿Existe un programa de intervención relacionado con la mejora de la IE?; S2. ¿La muestra son profesores en ejercicio o en formación de educación primaria o infantil?; S3. ¿El artículo completo está escrito en inglés o español?; S4. ¿Hay preguntas de investigación claras?; S5. ¿Los datos recopilados permiten abordar las preguntas de investigación?

Primeramente, una vez clasificados los artículos según su categoría, aquellos que no cumplían dos o más preguntas cribaje fueron eliminados. Seguidamente, aquellos artículos que no cumplían al menos tres o más criterios de calidad metodológica según el instrumento MMAT, fueron eliminados (Figura 1), resultando una muestra total de 20 artículos.

3. Resultados

3.1. ¿Cuáles son las variables, modelos, instrumentos y eficacia de los programas de entrenamiento emocional que se han implementado actualmente para la formación inicial y permanente del profesorado de Infantil y Primaria?

Los artículos estaban escritos en inglés y español, y procedían de 9 países diferentes. Se encontró que en mayor proporción los estudios (45%) fueron realizados en España, y los restantes en diversos países. En igual proporción (5%): Polonia, Israel, Nueva Zelanda, Grecia y Canadá. En la misma proporción (10%): Turquía, Sudáfrica e Irán. Respecto a las fechas de publicación, el 50% de los artículos fueron publicados en el período 2012-2016 frente al 50% de los artículos publicados en el período 2017-2020.

Los programas van destinados a la formación emocional inicial y permanente del profesorado. Se encontró que, en mayor proporción los estudios (80%) iban destinados a maestros/as en ejercicio de Educación Infantil y Primaria y en menor proporción (20%) a estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. En cuanto a la descripción del programa dada por cada uno de los estudios, un 25% no especificaban el modelo del mismo, un 20% se basaban en el modelo de Mayer y Salovey (1997), un 15% se trataban de talleres de entrenamiento psicológico o de SEL, otro 15% se fundamentaban en el modelo IE mixto de Bar-On (2000), un 10% en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), un 5% se basaron en el modelo de IE-rasgo y el 5% restante al modelo de capacidad de Steiner y Perry (1998).

Entre las técnicas empleadas en los programas, se destacan ejercicios de relajación y autocontrol, talleres de formación y psicológicos, diálogo, seminarios de capacitación en las aulas, sesiones grupales, tutorías individuales, trabajo e-learning, métodos de presentación oral, técnica pregunta-respuesta, ejercicios de autoobservación, trabajo en casa, módulos de formación y el coaching. La duración promedio de las intervenciones fue de 76.21 horas. Seis programas no indicaron las horas de intervención sino los meses o sesiones de intervención.

Los contenidos que han utilizado los estudios seleccionados para analizar la efectividad de los programas formativos fueron: el autocontrol emocional; el aprendizaje cooperativo; la identificación emocional y de los sentimientos del otro; el reconocimiento emocional para obtener información valiosa del entorno; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones de los profesores y estudiantes para predecir el comportamiento; la etiquetación de las emociones para describir los sentimientos de forma precisa; la regulación de las emociones propias y ajenas; la percepción y comprensión de las propias emociones y de los demás; la expresión de las propias emociones y controlar el estado de ánimo; la influencia o impacto en los estados de ánimo y las emociones de los demás; la adaptabilidad y toma de decisiones; el humor general y autoexpresión; la gestión del estrés o del agotamiento; comprensión y gestión emocional; la empatía; el autoconcepto; la autoconfianza; la relación verbal y no verbal o habilidades comunicativas; la escucha activa y asertividad; habilidades de resolución de conflictos; capacidad de liderazgo; el rendimiento académico estudiantil; la competencia socioemocional; competencias para la vida y bienestar; el coaching emocional; la autoconciencia; el comportamiento proactivo; el cultivo de emociones positivas; el optimismo; bienestar laboral; la relación profesorado-alumnado; la salud mental; la asertividad y la autoestima.

Finalmente, observamos que la totalidad de los estudios analizados, evidencian mejoría con la formación emocional para algunas de las variables. Respecto a los contenidos gestión del estrés o agotamiento (burnout) y competencia socioemocional 10 de los 20 estudios demostraron efectividad en los programas de formación tanto de docentes como de estudiantes universitarios (futuros maestros). En cuanto al contenido bienestar laboral que aludían a competencias de realización personal, eficacia, compromiso laboral, energía, concentración y motivación 9 de los 20 estudios informaron que los entrenamientos formativos fueron efectivos para aumentarla. Del mismo modo, en relación al contenido percepción y comprensión de las emociones propias y ajenas, así como en el contenido regulación y gestión emocional, 7 de los 20 estudios demostraron efectividad en los programas tanto en docentes como en estudiantes universitarios. También empatía mostró eficacia en 5 de los 20 estudios; mientras que expresión de las propias emociones en 4 y rendimiento académico del alumnado en 3. Asimismo y en menor medida, los componentes adaptabilidad y toma de decisiones, relación verbal-no verbal y habilidades comunicativas, resolución de conflictos, capacidad de liderazgo y relación profesorado-alumnado demostraron eficacia en 2 de los 20 investigaciones. Finalmente, los últimos componentes que demostraron ser eficientes a nivel formativo en 1 de los 20 estudios fueron: la influencia o impacto en los estados de ánimo y las emociones de los demás, el autoconcepto, la asertividad, la salud mental y la resiliencia.

3.2. ¿Cuál es la calidad metodológica de los estudios actuales sobre programas de formación emocional en los profesores y estudiantes de Infantil y Primaria?

En la Tabla 2 se recogen los resultados de la valoración crítica (MMAT).

Tabla 2. Evaluación de la calidad según MMAT

Estudio cualitativo		1.1. ¿Es apropiado el enfoque cualitativo para responder a la pregunta de investigación?	1.2. ¿Los métodos de recopilación de datos cualitativos adecuados para abordar la pregunta de investigación?	1.3. ¿Los hallazgos se derivan adecuadamente de los datos?	1.4. ¿La interpretación de los resultados está suficientemente respaldada por datos?	1.5. ¿Existe coherencia entre las fuentes de datos cualitativos, la recopilación, el análisis y la interpretación?
1	Johnson, S.M. & Naidoo, A.V. (2017) <i>Psychological and Socio-medical Aspects of AIDS/HIV Improving Schools</i>	Sí	Sí	No se indica	No	Sí
2	Martínez, Y., et al (2020)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Estudio cuantitativo controlado aleatoriamente		2.1. ¿Se realiza correctamente la aleatorización?	2.2. ¿Son los grupos comparables al inicio del estudio?	2.3. ¿Hay datos de resultados completos?	2.4. ¿Los evaluadores están cegados a la intervención proporcionada?
3	Pozo-Rico, T. & Sandoval, I. (2020) <i>Frontiers in Psychology</i>	No se indica	Sí	Sí	No se indica	Sí
4	Castillo-Gualda, R., et al (2019) <i>International Journal of Stress Management</i>	No se indica	Sí	Sí	No se indica	Sí
5	Gilar-Corbi, R., et al (2018) <i>Psicología: Reflexão e Crítica</i>	No se indica	Sí	Sí	No se indica	Sí
6	Gilar-Corbi, R., et al (2018) <i>Educación XXI</i>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
7	Castillo-Gualda, R., et al (2017) <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>	No se indica	Sí	Sí	No se indica	Sí
8	Giannakou, I., et al. (2016) <i>Springer International Publishing Suiza</i>	No se indica	Sí	Sí	No se indica	Sí
9	Karimzadeh, M., et al (2014) <i>Advances in Environmental Biology</i>	No se indica	Sí	Sí	No se indica	Sí
10	Pozo-Rico, T., et al. (2020) <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>	No se indica	Sí	Sí	No se indica	Sí
11	Karimzadeh, M., et al (2012). <i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i>	No se indica	Sí	Sí	No se indica	Sí
	Estudio cuantitativo no aleatorizado		3.1. ¿Son los participantes representativos de la población objetivo?	3.2. ¿Son las mediciones apropiadas tanto con respecto al resultado como a la intervención?	3.3. ¿Hay datos de resultados completos?	3.4. ¿Se tienen en cuenta los factores de confusión en el diseño y el análisis?
12	Kuk, A., et al (2021) <i>Current Psychology</i>	Sí	Sí	Sí	Sí	No se indica

13	Tuluhan, S.M. & Yalcinkaya, M. (2018) Revista de Cercetare si Interventie socială	Sí	Sí	Sí	No se indica	No
14	Vesely, A.K., et al (2014) <i>Personality and Individual Differences</i>	Sí	Sí	Sí	No se indica	Sí
15	Pérez-Escoda, N., et al (2013) <i>EducaciónXXI</i>	Sí	Sí	Sí	No se indica	Sí
16	Pérez-Escoda, N., et al (2012) <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>	Sí	Sí	Sí	No se indica	Sí
Estudio de métodos mixtos						
17	Harvey, S.T., et al (2016) <i>The International Journal of Emotional Education</i>	No se indica	Sí	Sí	Sí	Sí
18	Tuncay, H. (2016) <i>The Turkish Online Journal of Educational Technology</i>	Sí	Sí	Sí	No se indica	No se indica
19	Dolev, N. & Leshem, S (2016) <i>The International Journal of Emotional Education</i>	No se indica	Sí	Sí	No se indica	Sí
20	Barnfather, N. & Amod, Z. (2012) <i>South African Journal of Psychology</i>	No se indica	Sí	Sí	Sí	No se indica

En relación a la categoría de estudio y su valoración crítica (MMAT), siendo todos ellos de tipo empírico, un 45% eran estudios cuantitativos controlados aleatoriamente, un 25% eran estudios cuantitativos no aleatorizados, un 20% eran estudios de métodos mixtos y el 10% restante eran estudios cualitativos. Siendo, en general, su calidad metodológica en su mayoría (70%) de 3 puntos sobre 5, seguidos de un 20% de 4 puntos sobre 5 y una minoría (10%) de 5 puntos.

A menudo, los estudios no proporcionaron suficiente información para permitirnos emitir juicios sobre si los hallazgos se derivaron adecuadamente de los datos. De los estudios incluidos con diseños cualitativos, uno de ellos cumplió con todos los criterios de calidad metodológica, mientras que el otro no cumplió con dos de los criterios establecidos. De los estudios incluidos con diseños cuantitativos controlados aleatoriamente, solo 1 de los 9 estudios cumplió con todos los criterios de calidad metodológica, si bien el resto no cumplió con dos de los criterios inclusos. De los estudios incluidos con diseños cuantitativos no controlados aleatoriamente, 4 de los 5 cumplieron casi con la totalidad de los criterios de calidad. Finalmente, de estudios inclusos con diseños mixtos, únicamente 1 de los 4 cumplió con la casi totalidad de los criterios. No se introdujeron estudios descriptivos según la clasificación de Hong et al. (2018).

A nivel de calidad metodológica (Hong et al., 2018), se identificaron vacíos en determinadas variables según la categoría de estudio. Respecto a los estudios cualitativos, se evidenciaron carencias en la concreción de si los hallazgos se derivaban adecuadamente de los datos (1.3), es decir, si se desarrollaron varios métodos de análisis de datos y si su uso dependía de la pregunta de investigación y el enfoque cualitativo. Así como en si la interpretación de los resultados fue suficientemente respaldada por los datos recopilados (1.4). En los estudios cuantitativos controlados aleatoriamente, las lagunas se hallaron repetidamente en la correcta realización de la aleatorización (2.1) ya que no se describían cómo se generó el programa de aleatorización. Asimismo, se encontraron en la falta de concreción de si los evaluadores desconocían quién recibe qué intervenciones (2.4). En los estudios cuantitativos no aleatorizados, no se detallaban los factores de confusión en el diseño y análisis (3.4) y no se concretaron si hubo presencia de contaminación (por ejemplo, el grupo de control puede ser indirectamente expuestos a la intervención) o si hubo cointervenciones (3.5). Finalmente, en los estudios mixtos, los déficits se hallaron en la falta de explicación de por qué se realizó un estudio mixto (5.1), en la no especificación de divergencias e inconsistencias entre los resultados cuantitativos y cualitativos (5.4) y en la falta de evaluación individual de la fiabilidad de los componentes cuantitativos y cualitativos.

Por otra parte, también observamos otras insuficiencias que restringen la generalización de los resultados en la falta de unificación en los criterios de clasificación de las variables de los programas de formación emocional, el poco consenso en los modelos teóricos de partida de IE, la falta de utilización de instrumentos de evaluación estandarizados sobre el constructo IE y la falta de descripción de algunos datos en los estudios realizados.

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo de investigación es una prueba de que existen programas e intervenciones formativas emocionales como un factor de mejora educativa, sin embargo, no están aún suficientemente extendidas. Según los resultados expuestos se puede apreciar que, el desarrollo de programas formativos en IE, tiene como finalidad por un lado, prevenir el proceso de agotamiento docente y mejorar su bienestar docente. Y por otro, potenciar la eficacia de la enseñanza que favorece mantener un ambiente escolar positivo y un desempeño académico exitoso de sus estudiantes, así como desarrollar mejor sus carreras profesionales como futuros docentes.

No obstante, no en todos los casos se acompañan de pruebas claras que evidencien su eficacia y las certezas que aportan no son aún concluyentes (Pérez-González, 2008; Repetto-Talavera et al., 2007). De este modo, contar con una revisión sistemática de los programas de formación emocional para docentes y estudiantes de Grado de Educación Infantil y Primaria, muestra el estado actual de investigación en este campo, dando lugar a un posible desarrollo de transferencias que posibilite aportar cambios y proponer programas de entrenamiento acordes con las necesidades de la población docente en ejercicio y preparación (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Cejudo y López-Delgado, 2017).

De acuerdo con la información analizada se puede concluir que, tras la aplicación de los programas de formación emocional, se advierte que se reduce el agotamiento docente (burnout) y que por tanto mejora su capacidad de resiliencia; aumenta la IE total y especialmente, la percepción, comprensión y regulación emocional (propia y ajena); presentan mayor adaptabilidad a situaciones de exigencia, estresantes o traumáticas; manejan mejor los conflictos; muestran mayor capacidad empática, de autocritica, asertiva y de motivación; y además mejora el rendimiento académico de los estudiantes, así como las relaciones docente-estudiante, lo cual deriva en un mayor bienestar laboral, mejor clima institucional y por tanto, en una mayor calidad educativa. Sin embargo, los resultados exponen variables altamente heterogéneas y distintas lo cual provoca una cierta inconsistencia a la hora de valorar la eficacia de los programas. Situación similar exponen las conclusiones del estudio de Oliveira, et al. (2021), por lo que futuros estudios deberán establecer un mayor ajuste en los instrumentos de evaluación y variables de los programas formativos. Diversos metaanálisis demuestran que IE correlaciona positivamente con rendimiento laboral (Joseph & Newman, 2010), salud (Martins et al., 2010; Schutte et al., 2007) y rendimiento académico (O'Boyle et al., 2011). Los programas formativos emocionales que trabajan la regulación emocional, mejoran la percepción de las emociones y la IE rasgo (Pérez González & Qualter, 2018).

Por otra parte, respecto a la importancia de la calidad metodológica en estudios de educación, partimos como principal motivación de la necesidad expuesta por Oliveira, et al. (2021) de mejorar la calidad (en

términos de procesos metodológicos) de los estudios científicos para garantizar una mayor calidad y validez de las contribuciones referidas a la formación emocional docente. Siguiendo a Rodríguez-Sabiote y Úbeda-Sánchez (2019) la mejora de esta será directamente proporcional a la preocupación de los autores de los artículos a la hora de explicitar los criterios seguidos y la capacitación del equipo de revisores de las revistas científicas.

En esta revisión se observa que, en los estudios cualitativos la principal carencia es la adecuación a la hora de presentar los análisis de datos. Crawford, et al. (2000) enfatizan la relevancia de los reportes exhaustivos del proceso investigativo en este tipo de investigaciones con el fin de dar cuenta de su credibilidad, transmisibilidad, seriedad y confirmabilidad a los resultados. Mientras que, en los estudios cuantitativos la principal laguna se denotó en la precisión de la aleatorización de las muestras (Rodríguez-Sabiote y Úbeda-Sánchez, 2019).

Entre las limitaciones del presente estudio, es importante mencionar la no inclusión de estudios relativos a trabajos fin de Grado, Máster o Tesis Doctorales que pudieran reportar resultados significativos en cuanto a la mejora formativa emocional docente. También, la falta de búsqueda manual de estudios en las bases de datos con los descriptivos prefijados (algoritmo de búsqueda) para el estudio. Así como la limitación metodológica de focalizarnos en presentar los resultados cualitativamente, sin incluir técnicas cuantitativas o de metaanálisis. Por otro lado, también debemos mencionar la escasa representación del término “inteligencia emocional” ya que varía según los autores y el modelo teórico que se haya utilizado en la investigación (Pérez-González y Qualter, 2018). Esto puede repercutir en la dificultad de localizar estudios que usen otros términos referentes a este mismo.

A pesar de las limitaciones expuestas, el presente estudio se considera relevante porque nos permite conocer los actuales programas de formación emocional para docentes en ejercicio y en formación, lo cual es una laguna de estudio y por tanto, nuestra principal contribución (Oliveira et al., 2021; Schonert-Reichl et al., 2017). Todo ello con variables medidas de modo sistematizado con el fin de que sus resultados puedan ser replicados y contrastados en futuras investigaciones. Puesto que, conocer las variables que resultan más efectivas a la hora de diseñar e implementar un programa para mejorar la IE en docentes y futuros maestros es esencial para que de forma posterior, sus alumnos adquieran dichas competencias socioemocionales. Asimismo, se sugiere como prospectiva, que los programas formativos emocionales adopten una intervención a nivel organizacional (Durlak et al., 2015), en la que se integre toda la comunidad educativa, siendo esta otra de las lagunas percibidas en los estudios analizados.

Además, mediante nuestra primera pregunta de investigación se pretende suplir la carencia expuesta en varios estudios que versa sobre la importancia de desarrollar intervenciones de IE para docentes más sólidas metodológicamente, a fin de garantizar una mayor calidad y validez de la investigación y proporcionar evidencia empírica más confiable (Biglan et al., 2003; Higgins et al., 2011; Oliveira et al., 2021). De este modo, los hallazgos encontrados en la presente revisión sistemática contribuyen a enriquecer el cuerpo de conocimientos de la Psicopedagogía así como a mejorar los planes de estudios formativos universitarios y de formación permanente del profesorado.

4. Referencias bibliográficas

- Las referencias señaladas con asterisco corresponden a estudios de esta revisión sistemática.
- A. A.V. (2005). *Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio*. ANECA.
- Aliaga, F. M. y Suárez, J. M. (2008). La repercusión científica de una revista académica: análisis del caso de RELIEVE. *RELIEVE*, 14(2), 1-11.
- *Barnfather, N. & Amod, Z. (2012). Empathy and personal experiences of trainees in an Emotional Literacy and Persona Doll programme in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 598-607.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Biglan, A., Mrazek, P. J., Carnine, D. & Flay, B. R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *Am. Psychol.* 58, 433-440. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.433>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brown, B. L., & Hedges, D. (2009). Use and misuse of quantitative methods: Data collection, calculation, and presentation. In D. M. Mertens & P. E. Ginsberg (Eds.), *The handbook of social research ethics*. Thousand Oaks.
- Bueno C., Teruel, P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Calderón, C. (2009). Assessing the Quality of qualitative health research: Criteria, process and writing. *Qualitative Social Research*, 10(2).
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23.

- *Castillo-Gualda, R., Galan, A. & Pena, M. (2017). Preliminary findings from RULER Approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 641-664.
- *Castillo-Gualda, R., Brackett, M. A., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R. & Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146-158.
- Crawford, H. K., Leybourne, M. L. & Arnott, A. (2000). How we ensured rigour in a multisite, multidiscipline, multi-researcher study. *Qualitative Social Research*, 1(1).
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Correa, A. D. y Aliaga, F. M. (2009). Mejora de la calidad, la gestión y la difusión de RELIEVE. *RELIEVE*, 15(2), 1-7.
- Cooper, H. y Dent, A. (2011). Cuestiones éticas en la realización y presentación de informes de metanálisis. En A.T. Panter y S.K. Sterba (Eds.), *Handbook of Ethics in Quantitative Psychology*. Routledge (pp. 417-443).
- Davies, D. & Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research*, 12, 279-289.
- *Dolev, N. & Leshem, S. (2016). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1). <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. y Gulotta, T. P. (2015). *Manual de aprendizaje social y emocional: investigación y práctica*. Publicaciones de Guilford.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds.), *Corazones inteligentes* (pp. 353-375). Kairós.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-11.
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fonseca-Mora, M. C. y Aguaded, I. (2014). Las revistas científicas como plataformas para publicar la investigación de excelencia en educación: estrategias para atracción de investigadores. *RELIEVE*, 20(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4274>
- Galindo, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. ICCE.
- Galindo-Rodríguez, A. y Arginaga, F. (2018). Análisis bibliométrico de la Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte (2006-2017). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 33-40.
- *Giannakou, I., Paraskeva, F., Alexiou, A. & Boutsis, H. (2016). A Case of Emotional Intelligence for Teachers' Professional Development: Emotions and Connections are Ubiquitous in Second Life. Springer International Publishing, 39-50. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42147-6_4
- *Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M.L. & Sanchez, B (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasiexperimental study. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 31(33).
- *Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, J.L. (2018). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19880>
- Giménez, E. (2014). Imposturas en el ecosistema de la producción científica. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 13-23. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.190251>
- Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B. & Ariav, T (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis, *European Journal de la formación del profesorado*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- *Harvey, S.T., Bimler, D. & Evans, I. (2016). Warming the emotional climate of the classroom: Can teachers' social-emotional skills change? *The International journal of Emotional Education*, 8(2), 70-87.
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 137-147. <https://doi.org/10.1080/1361260500493485>
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). Indicadores de calidad de las revistas científicas y sistema de gestión editorial mediante OJS. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 13-29.
- Higgins, J. P., Altman, D. G., Götzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savovic, J., Schulz, K. F. y Weeks, L.(2011). La herramienta de la Colaboración Cochrane para evaluar el riesgo de sesgo en ensayos aleatorios. *Hermano Medicina. J.* 343, 889-93. <https://doi.org/10.1136/bmjd5928>
- Hong, Q. N., Fábregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.C., Vedel, I. & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Revista Educación para la información*, 34(4).
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta- Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 1, 54-78.
- *Johnson S. M. & Naidoo, A.V. (2017). A psychoeducational approach for prevention of burnout among teachers dealing with HIV/AIDS in South Africa. *AIDS Care*. <https://doi.org/10.1080/09540121.2016.1201193>

- Jones, S. M., Bouffard, S. M. & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177%2F003172171309400815>
- *Karimzadeh, M., Goodarzi, A. & Rezaei, S. (2012). The effect of social emotional skills training to enhance general health & Emotional Intelligence in the primary teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 57-64.
- *Karimzadeh, M., Tahmasebi, S. & Ajilchi, B. (2014). Implementing Social-Emotional Skills Training in Primary Students. *Advances in Environmental Biology* 8(825), 154-161.
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z. & Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/gj3e5>
- *Kuk, A., Guszkowska M. & Gala-Kwiatkowska A. (2021). Changes in emotional intelligence of university students participating in psychological workshops and their predictors. *Current Psychology*, 40, 1864-1871. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0115-1>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Marín, M., Teruel, P. y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(3), 3-391.
- Marques, A. M., Tanaka, L. H. y Fóz, A. Q. (2019). Evaluación de programas de intervención para el aprendizaje socioemocional del profesor: Una revisión integrativa. *Revista Portuguesa de Educação* 32, 50-60. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- *Martínez, Y., Monge, C. & Torrego, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools*, 23(3), 277-290.
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2021). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mérida-López, S. & 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>
- Morse, J., Barret, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-20.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Polack, J. M., Hawver, T. H. & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A metaanalysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- *Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teacher and pupils in school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208
- *Pérez-Escoda, N., Guiu, G.F., Soldevila A. y Fondevila A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *EducaciónXXI*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 523-546.
- Pérez González, J. C. & Qualter, P. (2018). Emotional Intelligence and Emotional Education in the School Years. En L. Dalcre y P. Qualter (Eds.), *An Introducción to Emotional Intelligence*. Wiley.
- Pertegal M. L., Castejón, J. L. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Pluye, P., Nadeau, N. & Nadeau, L. (2000). Les contraintes imposées par le terrain sur la rigueur. *Recherches Qualitatives*, 21, 125-136.
- *Pozo-Rico, T. & Sandoval, I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency?. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>
- *Pozo-Rico, T., Gilgar-Corbí, R., Izquierdo, A. & Castejón, J. L. (2020). Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>
- Puertas, P., Zurita, F., Ubago, J. L. & González, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(185), 1-12. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Repetto-Talavera, E., Pena-Garrido, M., Mudarra, J. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(11), 159-178.

- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Efecto de las emociones de los profesores en sus alumnos: algunas evidencias. *Revista de Educación y Política Social*, 3(4).
- Rodríguez-Sabio, C. y Úbeda-Sánchez, A. M. (2019). Análisis bibliométrico a través de indicadores de calidad metodológica de las revistas españolas de educación indizadas en JCR durante el trienio 2014-2016. *RELIEVE*, 25(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12771>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J y Hanson-Peterson, J. (2017). *Para Llegar a los Estudiantes, Enseñar a los Maestros: Una Exploración Nacional de Preparación de Maestros y Aprendizaje Social y Emocional. Un informe preparado para el Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL)*. Universidad de Columbia Británica.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). La educación emocional. Javier Vergara Edición.
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. & Rooke, S. (2007). A metaanalytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Teruel, P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Tyng, C.M., Amin, H.U., Saad, M.N.M. & Malik, A.S. (2017). Las influencias de la emoción en el aprendizaje y la memoria. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- *Tuncay, H. (2016). Syllabus or silly-bus? A suggested technology, EQ and performance-based non-native ELT/EFL teacher training syllabus (TTS). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 514-526.
- *Tuluhan, S. M. & Yalcinkaya, M. (2018). The effect of communication skills training program on teachers' communication skills, emotional intelligence and loneliness levels. *Revista de Cercetare si Interventie socială*, 62, 151-172.
- Um, E., Plass, J.L., Hayward, E. O. y Homer, B.D (2012). El diseño emocional en el aprendizaje multimedia. *Revista de psicología educativa*, 104(2), 485-498. <https://doi.org/10.1037/a0026609>
- Valente, S. y Lourenço, A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: El impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know And Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- *Vesely, A. K., Saklofske, D. H. & Nordstokke, D. W. (2014). El training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 81-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>