

Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo

Development of emotional competencies in the future secondary teachers. Results of the implementation of training program

Patricia Torrijos Fincias. *Universidad de Salamanca (España)*

Juan Pablo Hernández Ramos. *Universidad de Salamanca (España)*

María José Rodríguez Conde. *Universidad de Salamanca (España)*

Contacto: patrizamora@usal.es

Fecha recepción: 06/06/2016 - Fecha aceptación: 06/09/2016

RESUMEN

En el presente estudio se establece la necesidad e importancia de desarrollar competencias emocionales en el futuro profesorado de Educación Secundaria. Para ello, se parte del diseño, implementación y evaluación de un programa de Educación Emocional (Pro-Emociona) que, como estrategia de formación inicial, tiene como objetivo la promoción de una serie de competencias intra e interpersonales para favorecer el desarrollo emocional y la mejora del bienestar personal y social entre los estudiantes del Master Universitario de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca.

Para medir la eficacia del programa, se aplica un diseño de investigación evaluativa de tipo pre-experimental (sin grupo control) con medida pre-postest, mediante el uso de pruebas previamente validadas. La muestra participante quedó constituida por 25 estudiantes de la Universidad de Salamanca que asistieron de forma voluntaria al curso formativo, implementado durante los meses de Abril y Mayo de 2015. Los resultados obtenidos tras la aplicación y evaluación del programa, muestran niveles superiores estadísticamente significativos (n.s. 0,05) en las distintas dimensiones de la competencia emocional evaluada, así como un grado alto de satisfacción hacia este tipo de formación por los futuros docentes, quienes valoraron muy positivamente el interés y la utilidad de los contenidos trabajados.

PALABRAS CLAVE

Formación de docentes de Secundaria, competencias emocionales, evaluación de programas, educación emocional.

ABSTRACT

In the present study is established the need and importance of developing emotional competencies in the future teachers in Secondary Education. For it, we grow from the design, apply and evaluation of an Emotional Education program that, initial training strategie, it has as aim develop a set of competencies intra e interpersonal to favour emotional development and improve personal and social wellbeing from students of the Secondary School Teaching, Vocational Training and Language Teaching Training at the University of Salamanca.

To measure the effectiveness of the programme, we apply an evaluative research design pre-experimental (without a control group) and pre-postest measure, by the application of previously validated trials. The sample of participants was constitute by 25 students, they were attend of voluntary form at the formative course during April and May in 2015. The results obtained after the application and evaluation of the program, they show top statistically significant levels (s.s. 0.05) in the different dimensions of the emotional competence evaluated, as well as a high degree of satisfaction towards this type of formation for the futures teachers, who valued very positively the interest and the usefulness of work contents.

KEYWORDS

Secondary teacher education, emotional competencies, program evaluation, emotional education.

1. INTRODUCCIÓN. LA NECESIDAD DE PROMOVER COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

“La profesión de enseñar es una labor apasionante pero al mismo tiempo compleja y exigente, pues para desempeñarla con éxito se necesitan múltiples y variadas competencias profesionales y personales que incluyen conocimientos pedagógicos y teóricos sobre la materia que se imparte, pero también recursos parapedagógicos, entre los que destaca una actitud de compromiso moral y de equilibrio emocional, ya que la meta es formar personas, objetivo de gran trascendencia en la creación de una sociedad más justa, pacífica y solidaria” (Vaello, 2009, p.10).

Las constantes transformaciones y demandas sociales plantean una interesante reflexión en torno a la formación de los docentes. Ofrecer una educación de calidad a los beneficiarios del proceso educativo, exige que el docente sea mucho más que un mero transmisor de conocimientos, convirtiéndose en un facilitador y promotor del desarrollo integral de los alumnos con los que desempeña su labor educativa (Imbernón, 2014).

Desarrollar la capacidad de comprender las emociones propias y ajenas o la regulación emocional se convierten en herramientas fundamentales para el profesorado; competencias que, sin duda, influirán en los procesos de enseñanza aprendizaje, en las relaciones interpersonales que se establecen en los centros educativos, en el rendimiento o en el bienestar personal y social (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Palomero, 2009).

En este sentido, la promoción de competencias en el profesorado, mediante el diseño y aplicación de programas de Educación Emocional (Bisqueira, 2000, 2005), pretende promover una serie de competencias emocionales que son claves para el bienestar del docente y, por consiguiente, para la calidad del proceso educativo.

Se hace mención a “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisqueira, 2010, p.19). Se alude así a la Educación Emocional como una innovación educativa en la búsqueda por favorecer estrategias de afrontamiento a los retos del ejercicio profesional de los docentes, previniendo disfunciones y dotando de una serie de herramientas que permitan fortalecer la convivencia de los centros educativos, afrontando los conflictos cotidianos y favoreciendo un equilibrio emocional saludable (Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Sutton y Wheatly, 2003).

Por lo tanto, siguiendo las aportaciones de autores como Álvarez y Bisquerra (2012) o Extremera y Fernández-Berrocal (2004), se entiende que el primer destinatario de la Educación Emocional debe ser el profesorado. Dos son las razones bajo las que se fundamenta esta postura: en primer lugar, porque necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión y, en segundo lugar, para poder contribuir al desarrollo de las dichas competencias entre sus estudiantes; pues solamente el profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva.

Bajo estas premisas y teniendo en cuenta la escasez de programas específicos para promover la competencia emocional del profesorado o la limitada atención que se le ofrece a este tipo de aprendizajes en los nuevos planes de estudio bajo los que se regula la formación docente, se diseña e implementa un programa educativo para los futuros docentes que se encuentran cursando el Máster Universitario de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

2. METODOLOGÍA

2.1. El Programa de Promoción de Competencias Emocionales para el Profesorado. Planteamiento del estudio

Teniendo en cuenta la experiencia desde el grupo de investigación en Evaluación y Orientación educativa de la Universidad de Salamanca (GE2O) a la hora de diseñar, implementar y evaluar programas en materia de Educación Emocional (Torrecilla, 2014; Torrijos y Martín, 2014; Torrijos, Martín, Torrecilla y Hernández, 2013), nos planteamos nuevamente el diseño de un programa formativo bajo el título Pro-Emociona, para promover competencias intrapersonales (conciencia emocional, regulación y motivación) e interpersonales (empatía y habilidades sociales) en los futuros docentes.

Esta propuesta se apoya en un marco teórico consolidado bajo los modelos, teorías e investigaciones de autores como Álvarez, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez (2001), Bisquerra (2005); Bisquerra y Pérez (2007), Elías, Tobias y Friedlander (1999), Díez y Martí (1998), Gardner (1995) o Goleman (1995), entre otros.

Nuestro interés, por tanto, es fomentar el autoconocimiento de los participantes, así como trabajar una gestión emocional adecuada, equilibrada y constructiva que fortalezca la competencia emocional de los futuros docentes, empoderándoles para hacer frente a la realidad educativa de sus aulas.

Estructuramos la propuesta de contenidos de acuerdo a 6 bloques temáticos (Tabla 1) que se desarrollan a través de una metodología eminentemente práctica, activa y participativa a lo largo de 30 horas presenciales,

en las que se pretende que los participantes experimenten a través de las distintas actividades toda una serie de emociones, para poder trabajar estrategias de regulación o gestión emocional y poner en práctica las distintas competencias a desarrollar (Álvarez et al., 2001; Fernández 2006; Torrijos et al., 2013).

Bloques temáticos en Formación Inicial	Contenidos
I. Aproximación a la Inteligencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es Inteligencia emocional? Conceptos previos. • Componentes de la Inteligencia emocional: enfoques y modelos • ¿Cuándo y cómo desarrollar la inteligencia emocional?
II. El reconocimiento de emociones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son las emociones y como se producen? • El papel de las emociones en la vida cotidiana.
III. La regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de regulación emocional: cómo evitar estar a merced de las emociones incontroladas. • El uso de las afirmaciones positivas. • Enfocarse en positivo. La clarificación de pensamientos limitantes.
IV. De la emoción a la acción: Automotivación	<ul style="list-style-type: none"> • Factores que influyen en la motivación. • Encaminarse al logro de objetivos: comunicación intrapersonal. • Compromiso y responsabilidad.
V. Actuar con responsabilidad: Empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer emociones en los otros, la clave para dar una respuesta empática. • La comunicación afectiva, algunas claves para manejar la escucha activa.
VI. La competencia social: Interactuar de forma efectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva: el respeto por uno mismo y por los otros. • Feedback positivo y negativo: cumplidos, críticas y peticiones difíciles.

Tabla 1. Contenidos del Programa Pro-Emociona para su aplicación en Formación Inicial (Elaboración propia)

La propuesta de evaluación constituye en sí misma el enfoque metodológico del estudio, cuyo objetivo principal se fundamenta en comprobar la eficacia del programa de promoción de competencias emocionales (Pro-Emociona) para los futuros docentes de Educación Secundaria, de acuerdo al nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado por los participantes.

Dicho objetivo de evaluación se engloba en la siguiente hipótesis de partida: El modelo de formación de desarrollo de competencias emocionales del programa Pro-Emociona para el futuro profesorado de Educación Secundaria, contribuirá a mejorar el nivel de competencia autopercebido y manifestado por el docente.

Se adopta un diseño de investigación de corte pre-experimental con medida pre-postest (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973), cuya variable

dependiente (nivel de competencia emocional adquirido) es medido en un momento inicial [O1] y tras la aplicación [O2] del tratamiento [X], entendiéndose por el tratamiento la aplicación del Programa Pro-Emociona, configurando así la variable independiente del estudio.

El instrumento principal utilizado para medir el nivel de competencia emocional autopercebido tanto como medida pretest, como medida posttest, es el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos -CDE-A- de Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010). Dicho cuestionario se compone de 48 ítems en escala tipo Likert de 11 puntos, que se puntúan de 0 a 10 en función del grado de acuerdo del evaluado con cada una de las afirmaciones, donde 0 indica un total desacuerdo y 10 un acuerdo total.

Además, con objeto de mejorar el programa para futuras intervenciones y sin dejar de lado la perspectiva formativa de la evaluación (Pérez, 2006), se diseña ad hoc un Cuestionario de satisfacción final que fue sometido a una validez de contenido de acuerdo a un procedimiento de juicio de expertos y que consta de una serie de preguntas abiertas y cerradas en escala Likert de 5 puntos. Con la aplicación de dicho cuestionario se pretende recoger la valoración de los participantes en torno a: los recursos personales, materiales y organizativos empleados, aspectos didácticos y calidad de la formación recibida o la satisfacción global, así como el interés por seguir formándose en materia de Inteligencia emocional.

2.2. Descripción de la muestra participante e implementación del Programa

Durante los meses de octubre a diciembre de 2014, se establece contacto con los estudiantes del MUPES. Inicialmente, se interesaron por participar en el estudio 77 de los 213 matriculados en el máster, de los cuáles el 45,5% indicaron tener algunos conocimientos previos sobre el tema, siendo sus principales fuentes de información el trabajo en torno a estos temas en alguna asignatura

o las autobúsquedas a través de la red (Torrijos, Martín, Torrecilla y Rodríguez, 2015).

El interés y la motivación hacia la formación mostrada por los estudiantes durante la difusión de la propuesta, llevó a plantear la implementación del programa durante los meses de abril y mayo de 2015 estructurándolo de acuerdo a 10 sesiones formativas, con dos sesiones semanales de 3 horas de duración. La elección de la temporalización de la formación se debe a que el interés se centró en hacerla coincidir con el periodo en prácticas de los estudiantes, donde tendrían sus primeros contactos con la realidad educativa de los centros. Finalmente, fueron seleccionados 25 participantes, de acuerdo al orden de inscripción así como a la representatividad de la población de referencia en función del área de conocimiento, atendiendo a 3 áreas: humanidades (12 participantes), sociales (5 participantes) y ciencias (8 participantes). Recibidas las inscripciones y seleccionada la muestra en función del orden de inscripción, se calcula la bondad de ajuste del modelo para comprobar si los datos de la muestra se corresponden a la distribución poblacional, aplicando la prueba estadística de Chi cuadrado (χ^2), cuyo valor resultante es de 1,465, con un nivel de significación $p=0,481$.

De las 25 personas que participaron en el programa, la muestra participante estaba formada por 7 hombres y 18 mujeres cuya edad media se sitúa en torno a los 25 años de edad, con un valor medio calculado igual a 24,48 ($Sx=1,50$) y donde en su gran mayoría manifestó no tener conocimientos previos sobre el tema. Cabe señalar que el tamaño reducido de la muestra queda justificado de acuerdo a la metodología utilizada así como por los resultados obtenidos en estudios previos similares realizados con otras muestras participantes (Torrijos y Martín, 2014), en las que el tamaño muestral se estimó como uno de los factores que influían en la satisfacción hacia las actividades y, por lo tanto, en los niveles de competencia emocional, puesto que cuanto mayor es el número de participantes disminuye la atención individualizada.

3. RESULTADOS

Delimitando y definido el estudio que nos ocupa así como la muestra participante, se procede a continuación a presentar los resultados del análisis de datos realizado a partir de la información recogida mediante los instrumentos anteriormente señalados. Para ello, se dividen los resultados de acuerdo al nivel de competencia emocional percibido por los participantes y a la satisfacción de estos hacia el proceso formativo.

3.1. Nivel de competencia emocional autopercebido por los participantes

Los resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A), como medida de autoinforme, ofrecen una puntuación global y puntuaciones en cada una de las 5 dimensiones que bajo el modelo pentagonal del GROP conforman la competencia emocional (Pérez et al., 2010).

El análisis de puntuaciones medias iniciales por dimensiones (Tabla 2), puso de manifiesto un mayor potencial de desarrollo en las dimensiones relacionadas con la regulación emocional y la autonomía emocional, con puntuaciones medias de 5,05 ($S_x=1,47$) y 5,54 ($S_x=1,69$) respectivamente. Lo cual indica que los participantes se concebían con menores niveles de dominio en las competencias que guardan relación con capacidades de autogestión personal, la autoestima, actitud positiva y la autoeficacia emocional, así como con el manejo de emociones, las habilidades de afrontamiento o la capacidad para autogenerarse emociones positivas

Del mismo modo, se perciben con mayores niveles de dominio en aquellas dimensiones relacionadas con la conciencia emocional o las competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

Finalizado el proceso formativo, se observa que las puntuaciones medias son superiores en todas las dimensiones del CDE-A, produciéndose diferencias en todas las dimensiones.

Del mismo modo, nuevamente la regulación y la autonomía emocional vuelven a corresponderse con las dimensiones donde los participantes perciben un mayor potencial de desarrollo, con puntuaciones medias de 6,02 ($S_x=1,18$) y 6,33 ($S_x=1,57$).

La conciencia emocional y las competencias para la vida y el bienestar siguen correspondiéndose a las dimensiones en las que los participantes se perciben con un mayor dominio, indicando valores de dominio altos, resultados que se pueden observar con detalle en la tabla siguiente.

	Dimensiones del CDE-A											
	Total CDE-A		Conciencia Emocional		Regulación Emocional		Competencia Social		Autonomía Emocional		Competencias vida y bienestar	
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
Pretest	5.78	0.97	6.33	1.13	5.05	1.47	5.93	1.18	5.54	1.69	6.85	1.03
Postest	6.70	0.86	7.43	0.91	6.02	1.18	6.51	1.04	6.33	1.57	7.64	1.02

Tabla 2. Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (pretest-postest)

Con objeto de profundizar en la significatividad de esa diferencia de medias, comparando los resultados del postest con respecto al pretest, se estudia la normalidad de cada una de las variables del estudio. El contraste de normalidad, de acuerdo a las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) y Shapiro Wilk, mostró evidencias suficientes para afirmar que la distribución de las variables se ajustan a una distribución normal ($p>0,05$). De esta manera, se procede a realizar un contraste paramétrico, aplicando la prueba t de Student para muestras relacionadas (pre-postest), calculando también el tamaño del efecto (d) de Cohen, cuyos resultados se encuentran detallados en la Tabla 3.

	t	p	d
Puntuación total (postest-pretest)	6.745	.000	0.95
Conciencia emocional (postest-pretest)	5.309	.000	1.21
Regulación emocional (postest-pretest)	4.504	.000	0.81
Competencia social (postest-pretest)	3.725	.001	0.56
Autonomía social (postest-pretest)	4.309	.000	0.50
Competencias vida y bienestar (postest-pretest)	6.350	.000	0.79

Tabla 3. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa de acuerdo al nivel de competencia emocional autopercebido

Con base a los resultados del contraste de hipótesis, se evidencian diferencias significativas en todas las dimensiones, así como tamaños del efecto medianos en las dimensiones de autonomía y competencia social, altos en las dimensiones de competencias para la vida y bienestar o regulación emocional y muy altos en la dimensión de conciencia emocional.

3.2. Satisfacción hacia el proceso formativo

El 72% de los encuestados (18 participantes), manifestaron haber adquirido niveles de conocimiento alto, 3 de ellos afirmaron haber adquirido un nivel de conocimientos suficiente y 4 de ellos muy alto. Al preguntarles por su opinión en cuanto al nivel de adquisición y/o mejora de las competencias trabajadas, todos los participantes afirmaron haber mejorado, obteniéndose puntuaciones medias que oscilan entre 3,88 y 4,40 sobre 5, concibiendo que han adquirido un mayor nivel de aprendizaje en la competencia de conciencia emocional y menores niveles en competencias relacionadas con la regulación emocional. Entre las razones por las que justifican su valoración encontramos comentarios como los siguientes:

“Antes del curso ni si quiera te paras a pensar en las emociones, tampoco te planteas por qué las sientes y mucho menos el hecho de regularlas. El curso me ha enseñado a darme cuenta de lo que siento y a preguntarme no sólo lo que pueden sentir los demás, sino a intentar entenderlo y ponerme en su lugar” (Par_5_Sec).

“Creo que este curso me ha servido para conocer e identificar las emociones sentidas por mí y por los demás. Pero lo más importante es que me ha dado las claves para poder regularlas y no reprimirlas” (Par_18_Sec).

Los participantes perciben los contenidos como útiles e interesantes (cuya puntuación media es de 4,48 sobre 5) tanto para su vida personal como profesional, valorando positivamente la metodología utilizada, cuya puntuación media se sitúa en 4,68, así como la

competencia del profesorado encargado de impartir la formación, con una puntuación media de 4,84 sobre 5, siendo este uno de los aspectos mejor valorados.

En cuanto a la duración de la formación, encontramos que el 68% de la muestra (17 participantes) la conciben adecuada, un 28% corta o muy corta (7 participantes) y solamente una persona la concibe muy larga o excesiva. Encontramos un nivel de satisfacción global muy alto, con valores medios situados en 4,64 sobre 5, donde aportaron razones como las que se presentan a modo de ejemplo a continuación:

“Aunque estoy falto de muchos conocimientos relacionados con lo visto y me gustaría aprender más, eso también se lo atribuyo al curso, el hecho de que me haya picado la curiosidad para saber más. Estoy satisfecho por lo aprendido, por la gente que he conocido, por la metodología, y por lo que ya puedo aplicar a mi propia vida personal, lo cual ya me está ayudando” (Par_3_Sec).

“He aprendido muchísimo, me lo he pasado muy bien, he conocido a gente maravillosa y he empleado mi tiempo en algo que verdaderamente me interesa y que en mi futuro tendré que lidiar con ello de manera diaria. Me siento más competente al abordar estos temas, aunque creo que aún me queda mucho por aprender” (Par_17_Sec).

El 100% de los encuestados afirmaron que recomendaría el curso a otras personas y no únicamente a docentes, sino a amigos, familiares o a los alumnos. Además, afirmaron que la formación les había servido para aumentar su interés por seguir formándose y desarrollando su inteligencia emocional.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados destacados, podemos concluir que el programa Pro-Emociona, como estrategia de formación inicial para los futuros docentes de Educación Secundaria, favorece el desarrollo de

competencias emocionales entre los participantes.

Los efectos del programa se pueden ver reflejados en mayor medida en aquellas dimensiones del CDE-A donde los encuestados manifestaron un mayor potencial de desarrollo, principalmente en la dimensión de regulación y autonomía emocional. Se evidencia así la importancia de la evaluación como elemento consustancial (Pérez Juste, 2006) que nos permitirá adaptar la propuesta formativa a las características, demandas y necesidades puestas de manifiesto por parte de los destinatarios, lo que nos lleva a seguir afianzado el carácter flexible de nuestra propuesta formativa.

Los participantes son conscientes de la necesidad, importancia e utilidad de desarrollar este tipo de competencias no sólo para hacer frente a los desafíos cotidianos de su práctica docente, sino para su bienestar personal y social. Resultados que están en consonancia con investigaciones precedentes y que ponen de manifiesto una vez más la necesidad de seguir trabajando por incluir las competencias emocionales como competencias básicas en los objetivos de los planes de estudio oficiales de formación del profesorado (López y Goñi, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Pegalajar y López, 2015; Teruel, 2000).

Además, se perciben con mayores niveles de competencia emocional una vez finalizada la formación, algo que se refleja no sólo a través de la medida de autoinforme, sino a través de los resultados ofrecidos en el cuestionario de satisfacción. Del mismo modo, podemos señalar que esa necesidad y motivación inicial se ve incrementada a medida que profundizan en el proceso formativo, puesto que son conscientes de que su parti-

cipación en el programa constituye un paso previo para poder poner en práctica las estrategias trabajadas así como de cuáles son las competencias en las que se perciben con mayor potencial de desarrollo.

Podemos señalar que se encuentran altamente satisfechos de haber participado en la formación, valorando como puntos fuertes del programa la metodología utilizada, la organización de la formación o la competencia de los formadores, constituyendo variables intervinientes a tener en cuenta a la hora de readaptar la propuesta formativa con otros grupos participantes. Entre los aspectos menos valorados destacan principalmente la duración de la formación, donde algunos participantes mostraron su interés hacia que la formación hubiera sido más prolongada en el tiempo.

Como limitaciones a este estudio conviene tener presente el tamaño reducido y el perfil concreto de la muestra, así como las características concretas de los instrumentos de evaluación utilizados, puesto que constituyen medidas de autoinforme pudiendo encontrarnos con sesgos importantes. Esto nos lleva a adoptar con ciertas precauciones la generalización de los resultados del estudio, abriéndonos posibilidades de cara a futuras investigaciones en las que podamos contrastar y complementar el estudio con otras muestras participantes, así como a través de otras estrategias evaluativas en las que se incluyan otras fuentes de información o complementarlo con otras medidas de capacidad de la Inteligencia Emocional, como por ejemplo a través del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MESCEIT) de Mayer, Salovey y Caruso (2002).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G, Fita, E, Martínez, F. y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer: España.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Baron, J. Jacobus, G. Maree y M. J. Elias (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp.123-137). Wesport: Praeger.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Díez, A. y Martí, J. (1998). La educación emocional: Estrategias y actividades para la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 84-96.
- Elías, M., Tobías, S. & Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-36.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Madrid: Octaedro.
- López-Goñi, I. & Goñi-Zabala, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Mayer, J., Roberts, R.D. & Barsadé, S. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Item Booklet. Toronto: MHS Publishers.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Pegalajar, M.C. y López, L. (2015). Competencias emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 13(3), 95-106.

- Pérez, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A). *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 367-379.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Sutton, E. & Wheatley, K. (2003). Teacher's emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Teruel, M.P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (38), 141-152.
- Torrecilla, E.M. (2014). *Diseño y evaluación de un programa en Resolución de Conflictos para la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Torrijos, P. & Martín, J.F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de Educación Secundaria a través de una intervención por programas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15 (1), 90-105.
- Torrijos, P., Martín, J.F., Torrecilla, E.M. & Hernández, JP. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. En MC. Pérez Fuentes y MM. Molero Jurado (Eds.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp.243-248). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Torrijos, P., Martín, J.F., Torrecilla, E.M. & Rodríguez, M.J. (2015). Interés por la promoción de Competencias Emocionales en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca a través de una intervención por programas. En B. Barredo, R. Bisquerra, N., García, A. Giner; N. Pérez y A. Tey (Coord.). *XI Jornades d'Educació Emocional/XI Jornades de Educació Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona e Institut de Ciències de l'Educació (pp.162-172). Document electrònic. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/65846>].
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Grao.