

Estado actual de la educación emocional en los centros de educación infantil y primaria de la provincia de Barcelona

¿Están los docentes preparados emocional y profesionalmente para
poner en práctica la educación emocional en las aulas?

Helma Martínez Hermoso
Trabajo Final de Máster (TFM)

Ámbito temático: Desarrollo profesional docente

Tutora: Sué Gutiérrez

Universitat Oberta de Catalunya

Curso 2022-2023

Resumen

La implementación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre ha supuesto un nuevo paradigma en el marco de la educación emocional. Para poder ponerla en práctica, López- Cassá (2016) resalta la importancia de la formación teórico-práctica por parte del profesorado. Así mismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) exponen la necesidad del dominio de las habilidades emocionales por parte de los maestros. El objetivo de este estudio descriptivo de diseño ex-post-facto es determinar el grado de preparación y disposición, así como evaluar las competencias emocionales y el bienestar subjetivo en una muestra de 50 participantes – 41 mujeres y 9 hombres con edades comprendidas entre los 23 y 63 años. Se aplica un cuestionario *ad hoc* constituido por 43 ítems y dividido en tres bloques. Los resultados derivados del análisis constatan que un 86% de los docentes encuestados han recibido algún tipo de formación en educación emocional y su grado de disposición es adecuado ($M=3,38$, $DE=0,81$). Además, tanto los niveles de competencias emocionales ($M=2,94$, $DE= 0,92$) y bienestar subjetivo ($M=3,25$, $DE=0,70$) son considerablemente buenos, siendo mejores en el profesorado con formación. Por tanto, la investigación parece refutar la primera hipótesis y verificar las otras dos.

Palabras clave: educación emocional, preparación, docentes, competencias emocionales, bienestar subjetivo.

Abstract

The implementation of Organic Law 3/2020, of December 29, has meant a new paradigm in the framework of emotional education. In order to put it into practice, López-Cassá (2016) highlights the importance of theoretical-practical training by teachers. Likewise, Extremera and Fernández-Berrocal (2004) highlight the need for teachers to master emotional skills. The objective of this descriptive study of ex-post-facto design is to determine the degree of preparation and disposition, as well as to evaluate emotional competencies and subjective well-being in a sample of 50 participants - 41 women and 9 men aged between 23 and 63 years. An ad hoc questionnaire consisting of 43 items and divided into three blocks is applied. The results derived from the analysis confirm that 86% of the teachers surveyed have received some type of training in emotional education and their degree of willingness is adequate ($M=3.38$, $DE=0.81$). In addition, both the levels of emotional competencies ($M=2.94$, $DE=0.92$) and subjective well-being ($M=3.25$, $DE=0.70$) are considerably good, being better in teachers with training. Therefore, the research seems to refute the first hypothesis and verify the other two.

Keywords: *emotional education, preparation, teachers, emotional competencies, subjective well-being.*

Índice

Resumen	2
1. Introducción	4
2. Justificación	6
3. Planteamiento del problema	8
3.1. Concretar y contextualizar.....	9
3.2. Objetivos del trabajo.....	10
3.3. Hipótesis.....	11
4. Marco normativo	12
5. Marco teórico	16
5.1. Naturaleza de las emociones.....	16
5.2. Funciones de las emociones.....	17
5.3. Inteligencia emocional.....	18
5.4. Educación emocional.....	19
5.5. Competencias emocionales.....	20
5.6. Bienestar subjetivo y satisfacción por la vida.....	21
5.7. La educación emocional en educación infantil y primaria.....	22
5.8. El profesorado y la educación emocional.....	23
5.9. Aportación a la sociedad y a la ética profesional.....	24
6. Marco metodológico	26
6.1. Tipo de investigación.....	26
6.2. Contexto.....	26
6.3. Muestra.....	26
6.4. Instrumentos de recogida de información.....	27
6.5. Planificación y temporización del proceso de trabajo.....	30
6.6. Procedimiento de recogida de datos.....	32
6.7. Procedimiento de análisis de datos.....	32
7. Resultados	33
8. Conclusiones y sugerencias	41
8.1. Conclusiones y discusión.....	41
8.2. Limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora.....	44
8.3. Perspectiva de futuro (prospectiva).....	45
Referencias bibliográficas	48
Anexos	58
Anexo 1. Cuestionario ad hoc.....	58

1. Introducción

El **impacto generado por la COVID-19** a nivel emocional en el ámbito educativo ha afectado directamente al alumnado y al profesorado. Por un lado, generando en los más pequeños irritabilidad, ansiedad y estrés (Fuster, 2022). Incluso después de casi tres años de la pandemia, las consecuencias en relación con la salud mental y bienestar del alumnado siguen siendo enormes, dejando constancia de la falta de rutinas, preocupaciones, miedo e incluso rabia. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021). Por otro lado, también es importante mencionar que tal y como expresa García (2021) el profesorado se ha visto sometido a una gran cantidad de cambios, así como, tener que aprender a utilizar herramientas digitales, modificar objetivos y contenidos, recibir multitud de consultas por parte de las familias, falta de recursos e incluso aumento de la burocracia. Esta **carga tanto emocional como laboral** ha afectado a nivel personal incluso generando la presencia de Burnout (Ribeiro et al., 2020, citado en Troncoso, 2022). Este panorama educativo pone en relieve la necesidad de implementar propuestas educativas que tengan en cuenta la educación emocional, ya que las emociones tienen un papel clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barrera y Mendoza, 2021).

La **perspectiva histórica** sobre la educación emocional ha evolucionado significativamente, puesto que tal y como expone Vivas (2003), años atrás la educación se centraba primordialmente en el desarrollo del intelecto. La parte racional era considerada la más importante y por tanto se educaba teniendo en cuenta que las emociones no debían ser expresadas. De hecho, durante décadas, la "emoción" y la "cognición" se han tratado como áreas de investigación separadas. Sin embargo, según Ambrona et al. (2012), las emociones se aceptaron más ampliamente con la introducción del concepto de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey en 1990. En años posteriores, luego de más investigaciones en esta área, comenzaron a surgir discusiones y varios modelos para adaptar la definición (Bar-On, 1997 y Goleman, 1995). La difusión de este concepto se originó en la segunda mitad de la década de 1990 y se extendió con Goleman en 1995 (Bisquerra et al., 2015). Esto despertó un gran interés por introducir la educación emocional en las escuelas. Según Peraza (2021), la educación emocional es un concepto basado en la inteligencia emocional que utiliza un enfoque de ciclo de vida. Este autor enfatiza que debe ser considerado en el currículo escolar. Bisquerra (2011) afirma que es un "proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral" (p.11). Además, su finalidad es desarrollar competencias emocionales para prevenir los efectos de las emociones negativas y construir emociones positivas.

Por tanto, a partir de esta evolución, es relevante tener en cuenta que, aunque la función de la escuela siempre ha sido aportar y transmitir nuevos conocimientos, actualmente uno de los **grandes desafíos** de la educación es poner especial interés en la **educación emocional**. Tal y como expresan Cabello et al. (2010), la sociedad del siglo XXI ha creado nuevos retos tanto para la escuela como para los docentes. Esta necesidad por cambiar el modelo de enseñanza tradicional se puede ver la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, puesto que en el artículo 19.2 en qué se reflejan los principios pedagógicos, se expone que hay resaltar la educación emocional y en valores. Además, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo se menciona explícitamente el trabajo de la educación emocional.

Por ello, los docentes deben tener otro papel en el aula. Aparte de ayudar a construir el conocimiento, de formar alumnos competentes que no sólo tengan como función memorizar conceptos, también deben motivar y facilitar herramientas de gestión emocional; ayudar a resolver por sí mismos los conflictos que se les presenta fomentando así la autonomía y la responsabilidad. De hecho, Bisquerra et al. (2015) señalan que la educación integral debe tener presentes aspectos del desarrollo humano social y emocional. Para conseguirlo, es primordial que los **docentes** estén implicados y tengan las **habilidades y competencias tanto profesionales como emocionales** para desarrollar propuestas creativas, eficaces y que tengan en cuenta al alumnado como protagonista. Además, tal y como señalan Costa-Rodríguez et al. (2021), el rol que ejerce el docente exige un alto nivel de sensibilidad tanto a sus propias emociones como a las del alumnado para así poder establecer una relación óptima y de calidad.

El estudio que se presenta pone el **foco en el profesorado** y conocer en qué estado actual se encuentran tanto a nivel de preparación como a nivel emocional. El objetivo general es determinar el grado de preparación y disposición que tienen los docentes sobre la educación emocional. Por consiguiente, se busca (1) evaluar la percepción que tienen los docentes sobre sus competencias emocionales y (2) conocer el nivel de bienestar subjetivo que poseen los docentes. Para conseguir alcanzar estos objetivos se realiza, en primer lugar, una fundamentación teórica en la que se abordan temáticas como: la naturaleza de las emociones y sus funciones, el concepto de inteligencia y educación emocional, la implicación de las competencias emocionales según el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007) y, por último, el bienestar subjetivo. En este apartado también se aportan estudios anteriores relacionados con la temática tales como los de Benito et al. (2017), Hernández (2017) y López-Cassá (2018). Se emplea una metodología cuantitativa, y se sigue un diseño no experimental de estudio descriptivo. Se aplica un cuestionario ad hoc constituido por 43 ítems y dividido en tres bloques y se analizan los datos de esta investigación para poder concluir con la discusión y conclusiones del estudio, así como las limitaciones y la prospectiva.

2. Justificación

Durante la trayectoria personal en el ámbito educativo se ha visto reflejada la necesidad de incorporar programas educativos que den valor a la educación emocional, puesto que somos seres emocionales y las emociones están presentes en todos los momentos de nuestra vida. Por esta razón, se considera imprescindible que los niños, desde pequeños, aprendan a conocer sus emociones. Esto les ayudará a que puedan poner nombre a lo que están sintiendo, sepan reconocer cuando sienten cada emoción, las puedan controlar y aprender a vivir con ellas. Por eso, desde el **ámbito psicopedagógico** se deberían crear y proponer programas en las que se tuviera en cuenta este desarrollo. No obstante, para que estas prácticas puedan llevarse a cabo de manera efectiva y coherente es vital que el profesorado adquiera una serie de conocimientos y habilidades emocionales que le ayuden a fomentar esta práctica y favorecer que sea realmente útil y coherente. Por tanto, la motivación principal de este trabajo final de máster viene impulsada por la necesidad de explorar la preparación de estos tanto a nivel académico como emocional, teniendo en cuenta también su bienestar subjetivo.

La elección del ámbito **desarrollo profesional docente** centrada en la educación emocional viene dada por la experiencia profesional fruto de la realización del Posgrado de Educación Emocional y Bienestar en la Universidad de Barcelona (UB). Tras este curso se valoró la importancia que ejerce el docente en las propuestas de educación emocional y la necesidad de crear prácticas reales. Durante las diferentes sesiones y discusiones entre los participantes se debatía si existía un sentimiento generalizado de desconocimiento por parte del colectivo docente a la hora de valorar la importancia de la educación emocional. Además de si era necesaria una formación concreta en este ámbito para poder desarrollar no solo buenas prácticas, sino también fomentar sus competencias emocionales y así poder ayudar y guiar al alumnado a conocer y gestionar sus emociones para que alcancen un mejor bienestar en su vida. Una de las reflexiones finales definía que el maestro debe ser un modelo para el alumnado ya que siguiendo el modelo de aprendizaje social de Bandura (como se citó en Bisquerra, 2013) se aprende a partir de los modelos de referencia que se tienen. Por tanto, el docente deberá velar por conseguir un clima emocional en el aula, es decir, hablar de las emociones con total normalidad y favorecer las relaciones entre el grupo de alumnos y el maestro. Además, será indispensable que tengan un conocimiento de sus emociones, de cómo poder regularse para “posteriormente y a partir de sus propias herramientas poder educar y orientar emocionalmente a sus estudiantes” (Costa-Rodríguez, 2021, p. 231). Sin embargo, tal y como expresan Cabello et al. (2010) en España son muy pocos los programas emocionales destinados a impulsar su inteligencia emocional y aquellos que se imparten son excesivamente teóricos y poco prácticos y vivenciales.

También es importante tener en cuenta que en la mayoría de las escuelas de Barcelona se aboga por la educación emocional y así consta en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), pero la realidad es que según el estudio realizado por el Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada [IDIENA] (2021), se ha podido comprobar que únicamente el 5% de los colegios de España implantan en alguna medida la educación emocional.

Otra de las razones principales para la elección de este tema es poder valorar y analizar el estado actual de los docentes, puesto que tal y como expone García (2021), es común la preocupación por el bienestar emocional del alumnado, pero, muy pocas veces se es consciente de la **importancia de una adecuada gestión emocional por parte del profesorado.**

Ante esta situación como docente y psicopedagoga se considera preciso hacer un análisis exhaustivo para valorar los conocimientos y habilidades de los docentes para poder ayudarlos y mejorar en torno a la educación emocional y el desarrollo de sus competencias emocionales. De este modo a partir de esta investigación, será primordial que los docentes “analicen sus prácticas y tomen conciencia de sus acciones educativas” (Monereo, 2010, p.155) para mejorar su praxis.

3. Planteamiento del problema

Delors (1996) junto a la Comisión Internacional para la Educación elaboró el informe que se manifestaba la importancia de la educación emocional para el desarrollo de las personas. Se contempla que la educación debe favorecer el **pleno desarrollo integral** de todos los niños y que deben adquirirse competencias para lograr superar los retos de la vida. Para conseguirlo, ir a la escuela no sólo debería implicar conocer, sino también aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Bisquerra, 2013).

Para poder fomentar la práctica de la educación emocional en las escuelas se considera **esencial centrarnos en el profesorado**, puesto que Extremera y Fernández-Berrocal (2004) afirman que el dominio de las habilidades emocionales por parte de los maestros contribuye directamente en desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. En este sentido, Cabello et al. (2010, como se citó en García, 2011) argumentan que la capacidad de los profesores para poder identificar y regular sus emociones influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y son esenciales para poder establecer relaciones positivas entre ambos. Por ende, en esta investigación se conocerá el estado actual tanto de la preparación del profesorado para poder hacer frente a propuestas de educación emocional, como analizar sus competencias emocionales y bienestar subjetivo, aspectos influyentes en la calidad de la enseñanza como exponen Vicente et al. (2019).

En primer lugar, debemos cuestionarnos: ¿están los **docentes emocionalmente preparados** para poner en práctica propuestas de educación emocional en las aulas? El profesorado se considera uno de los colectivos con mayor probabilidad de sufrir estrés, depresión o ansiedad debido a la sobrecarga de actividades, así como la sobrecarga mental (Idrovo y Muñoz, 2019). Aun así, tal y como expone Fernández et al. (2016), son muy poco frecuentes las investigaciones que se centren en evaluar tanto el bienestar como la salud de los docentes, aunque en el momento actual debido a las exigencias y adaptaciones inmediatas Ávila (2019) expone que el nivel de estrés y falta de control está en aumento. Por esta razón, surge la necesidad de conocer en qué estado actual se encuentran y evaluar tanto su percepción sobre sus competencias emocionales como su bienestar subjetivo. De acuerdo con Mearns y Cain (2003, como se citó en Cazalla-Luna y Molero, 2018) aquellos docentes que perciben que poseen habilidades para regular sus emociones utilizan más estrategias en las situaciones de estrés y por ende tienen una mejor realización personal. También Marchesi (2007, como se citó en Pacheco-Salazar, 2016) expone claramente que “el bienestar docente es una condición necesaria para la buena actividad educativa” (p. 141). A parte de esta mejora, Costa-Rodríguez et al. (2021) también resaltan la necesidad de que todo el profesorado tenga conocimiento de sus propias emociones y desarrolle su inteligencia emocional

para poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus aulas. Este punto es esencial para que posteriormente las propuestas de educación emocional en el aula tengan un sentido real y sean verdaderamente eficaces. De hecho, Ávila (2019) afirma que el bienestar de los docentes es esencial para el posterior desarrollo integral del alumnado.

En segundo lugar, otra cuestión relevante para destacar es la importancia de que las propuestas de educación emocional tengan en cuenta las cinco competencias emocionales descritas por Bisquerra y Pérez (2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. A partir de esta fundamentación es relevante plantearse: ¿los docentes poseen la **preparación suficiente a nivel académico** como para crear una propuesta de educación emocional que tenga sentido? En este sentido, Bisquerra y García (2018) evidencian a partir de investigaciones científicas que muchas de las prácticas bajo el nombre de educación emocional, en realidad no tiene efectos porque están poco fundamentadas. Por ello es esencial que “la puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del profesorado” (Bisquerra, 2005, p. 100). No obstante, tal y como expone Monereo (2010), en los modelos formativos a docentes no se aportan realmente las competencias necesarias para hacer frente a una práctica educativa completa. Ulloa et al. (2016), también afirman que actualmente existe una escasa formación inicial para el profesorado en los planes de estudio.

En este estudio se conocerá el bienestar subjetivo de los docentes, así como la percepción que tienen sobre sus competencias emocionales para comprobar la relación existente entre ambas variables y si está relacionado con el grado de preparación y disposición para hacer frente a la práctica de la educación emocional en el aula.

3.1. Concretar y contextualizar

Esta investigación se plantea en el **ámbito formal**, focalizando la mirada en el profesorado de Educación Infantil y Primaria, puesto que según Bisquerra (2011), la educación emocional es esencial en los primeros momentos de vida.

El presente estudio se centra en la provincia de Barcelona, Cataluña. Esta provincia está situada al nordeste del país, en la comunidad autónoma de Cataluña y limita con la provincia de Tarragona por el sudoeste, la de Lérida por el noroeste y con el mar Mediterráneo por el sudeste.

Tabla 1.

Población del estudio, profesores de Educación Infantil y Primaria en las Comarcas de la Provincia de Barcelona.

Comarca	Número de profesores
Alt Penedes	1.110
Anoia	1.223
Bages	1.694
Baix Llobregat	6.765
Barcelonès	16.608
Berguedà	416
Garraf	1.068
Osona	1.661
Valles Occidental	8.192
Valles Oriental	3.543
TOTAL	46.037

Fuente: Instituto de Estadística de Cataluña (2020)

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística [INE] (2021), en esta provincia conviven en total 5.714.730 habitantes (2.791.250 hombres y 2.923.480 mujeres), de los cuales 28,9% se concentra en la capital, Barcelona siendo así la segunda provincia más poblada de España y la segunda de Cataluña. Por lo que respecta al número de profesores de educación infantil y primaria en la provincia de Barcelona se encuentran un total de 46.037, como se muestra en la Tabla 1.

3.2. Objetivos del trabajo

Es relevante resaltar que las preguntas de investigación previamente comentadas definen y formulan los objetivos de la investigación.

Para poder estudiar la situación en la que se encuentran los docentes entorno a la educación emocional, es necesario analizar el grado de preparación y disposición que poseen, así como sus competencias emocionales y bienestar subjetivo.

OG. Determinar el grado de preparación y disposición que tienen los docentes sobre la educación emocional.

OE1. Evaluar la percepción que tienen los docentes sobre sus competencias emocionales.

OE2. Conocer el nivel de bienestar subjetivo que poseen los docentes.

3.3. Hipótesis

La investigación se centra en la detección de la preparación, disposición, competencias emocionales y bienestar subjetivo por parte del profesorado de la provincia de Barcelona. A continuación, se plantean tres hipótesis:

H1. La gran mayoría de los docentes no ha recibido formación inicial y por tanto muestran preocupaciones para poder abordar propuestas que tengan en cuenta la educación emocional

H2. Los docentes que tiene un mayor nivel de preparación también tienen un mejor desarrollo de sus competencias emocionales

H3. Los docentes que poseen mejores niveles de competencias emocionales también tienen un mayor bienestar subjetivo

4. Marco normativo

En este apartado se contextualiza la educación emocional en el marco normativo actual, a escala europea, nacional y centrándose en la legislación de Cataluña con una recopilación de las diferentes leyes que enmarcan la presente investigación. Como se ha comentado anteriormente la educación emocional no ha tenido un papel clave en el mundo educativo hasta hace poco tiempo, por lo que se puede comprender que no ha estado presente en las leyes educativas ni ha formado parte del eje vertebrador del mundo educativo. No obstante, en los últimos años se está viviendo un proceso de cambio y transformación en lo que se refiere a los planes educativos y la educación emocional está cada vez más presente en la normativa educativa.

A escala europea, de acuerdo con la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), se destaca que la educación y formación son aspectos cruciales para la configuración del futuro de Europa. Por tanto, es necesario que los ciudadanos encuentren su realización y bienestar personal para poder adaptarse al mercado laboral y también participar de manera activa y responsable en la sociedad. También se detalla que para mejorar la calidad de la educación se deberá impulsar tanto el crecimiento sostenible, mejorar el bienestar y construir una sociedad más inclusiva. Un aspecto clave de esta Ley Europea es que pone la mirada en el profesorado y defiende que después de la pandemia y en el momento actual en el que vivimos es necesario que se preste esencial atención al bienestar del personal educativo. Además, se añade que este aspecto beneficia directamente en la calidad de la educación, puesto que implica una mayor satisfacción por parte del profesorado. También, en el área prioritaria nº3 se menciona que es necesario poder garantizar programas de educación y formación que preparen a los profesores para poder dotar a los alumnos de las competencias necesarias para vivir. En este caso, es importante mencionar que, aunque no se detallan dichas competencias de manera explícita se refiere a aquellas habilidades emocionales. En este sentido también se da importancia al hecho de propiciar un espacio escolar segura y sin violencia para poder favorecer el bienestar individual del alumnado.

A nivel nacional, desde la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se ha comprobado un avance en materia de educación emocional. En esta ley, aunque no se introdujeron grandes modificaciones en relación con la práctica educativa, se puede constatar que en el preámbulo se expone la necesidad de que los ciudadanos puedan conseguir alcanzar el máximo desarrollo posible en todas sus capacidades, incluyendo las emocionales. Es decir, se incorporan aspectos emocionales para conseguir el desarrollo integral de la persona. Además, en el artículo 14 referido a la ordenación y los principios pedagógicos

se menciona que en la etapa de educación infantil se atenderá la gestión emocional. Por lo que respecta a la educación primaria, en el artículo 19 se expresa como principio pedagógico el especial interés por la educación emocional y en valores. La implementación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, mantiene los cambios propuestos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y especifica en el artículo 71 que las Administraciones educativas deben disponer de los medios necesarios para que el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual social y emocional. Por tanto, se puede afirmar que, con la implementación de estas dos leyes educativas, la escolaridad se empieza a orientar al desarrollo integral de la persona, teniendo en cuenta todas sus competencias. Tal y como exponen Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) estos cambios son debido a la dimensión que actualmente ocupa la educación, puesto que ya no se centra únicamente en el desarrollo de las competencias instrumentales basadas en el rendimiento académico del alumno, sino que se empieza a dar prioridad a cómo enseñar a afrontar los problemas de la vida.

La implementación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre ha supuesto un nuevo paradigma en el marco de la educación emocional, puesto que se ha puesto mayor interés en este tema. Además, tal y como mencionan Saénz y Medina (2021), en la Ley Orgánica 3/2020 se menciona por primera vez y de manera explícita el concepto de educación emocional, hecho que en las otras dos leyes no ocurría. En este sentido, en el preámbulo de esta ley se explicita claramente la necesidad de atender la educación emocional incluyendo la igualdad entre hombres y mujeres como pilar para conseguir una ciudadanía democrática. Además, un aspecto diferenciador en cuanto a las leyes anteriores es que se menciona que tanto la educación emocional y en valores como la educación para la paz y no violencia se deben trabajar en todas las materias, y por tanto se da una visión transversal de esta práctica. También, en el artículo 4 destinado a la enseñanza básica se argumenta que se debe procurar que el alumnado adquiera tanto los conocimientos como las competencias indispensables para su desarrollo personal. En este caso, a pesar de no especificar la educación emocional, puede intuirse su presencia en los aprendizajes, ya que es necesaria para poder resolver las situaciones y retos de los distintos ámbitos de la vida.

A nivel de Cataluña, en el artículo 2 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol se hace también hincapié en que uno de los principios rectores del sistema educativo debe ser la formación integral de las capacidades intelectuales, éticas, físicas, emocionales y sociales del alumnado para que así pueda desarrollar plenamente su personalidad. En el Decreto 101/2010, de 3 d'agost, se contempla la importancia de poder contribuir al desarrollo emocional y afectivo en la etapa de educación infantil como finalidad primordial. En el artículo 5 de esta misma ley se menciona que una de las capacidades que deben adquirir en esta etapa educativa es la de formar una imagen positiva de ellos de las otras personas e ir

adquiriendo hábitos básicos de autonomía., aspectos esenciales de las competencias emocionales descritas por Bisquerra y Pérez (2007). Además, uno de los objetivos claramente contemplados hace referencia a la expresión y manifestación de emociones y sentimientos propios, aspecto clave de la conciencia emocional.

Por lo que respecta al Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo es importante mencionar que en el artículo 2, el bienestar emocional se contempla como uno de los elementos definitorios de la educación básica y, por tanto, se considera que promover el bienestar de toda la comunidad educativa es un factor de protección. En este caso y refiriéndose al artículo 17 se contempla la acción tutorial como el conjunto de acciones educativas que contribuye al desarrollo de dichas competencias personales, sociales y emocionales. En cuanto a las áreas, en la de lengua castellana i catalana se observa que la competencia específica 3 hace referencia a la expresión de sentimientos y emociones a partir de textos orales, por tanto, alude a la conciencia emocional. En este sentido también se refiere en el área de Coneixement del Medi Natural cuando se contempla como competencia específica 4 la conciencia del propio cuerpo y de las emociones y sentimientos propios y de los otros. En el área de matemáticas se presencia que la competencia específica 7 va destinada a la identificación y gestión de las emociones, así como a la adquisición de destrezas emocionales para poder mantener una actitud positiva y gestionar el estrés, relacionadas con las competencias emocionales de regulación emocional y autonomía emocional. En la Educació Artística se considera esencial el vínculo entre la educación emocional y afectiva a la hora de poder comunicar y expresar ideas. Uno de los bloques que se trabaja en el área de Educació en Valors Cívics i Ètic es la educación emocional, centrado en el desarrollo de la autoestima, la toma de conciencia de las emociones para poder efectuar una regulación positiva y así conseguir alcanzar relaciones personales basadas en la empatía y asertividad. Esta práctica supone un gran avance en materia de educación emocional en la legislación educativa, puesto que se defiende que la educación emocional es imprescindible para la formación de todo el alumnado y para que consigan mantener relaciones plenas tanto con ellos mismos como con su alrededor. Por lo que respecta al profesorado, La Ley 10/2015, del 19 de junio establece en el artículo 21 que todas las personas tienen derecho a una formación profesional permanente para así garantizar una formación de calidad. De hecho, la actualización permanente de los conocimientos se considera un aspecto necesario para poder responder a las necesidades del sistema educativo.

Tabla 2*Relación del marco normativo y los objetivos del estudio*

<p>OG. Determinar el grado de preparación y disposición que tienen los docentes sobre la educación emocional.</p>	<p>En la Ley 10/2015, del 19 de junio se menciona que la formación docente es un derecho y que, la formación permanente de los profesionales del mundo educativo se valora de manera positiva, puesto que ayuda a responder a las necesidades del sistema educativo actual. También en la Resolución de la Unión Europea se menciona la necesidad de programas de educación y formación para el profesorado.</p>
<p>OE1. Evaluar la percepción que tienen los docentes sobre sus competencias emocionales.</p>	<p>En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, la Llei 12/2009, del 10 de juliol se hace mención la importancia de que el alumnado pueda desarrollar en la escuela las capacidades emocionales y por ende alcanzar su máximo bienestar. Aunque no se haga referencia al profesorado, como se ha comprobado en el apartado del planteamiento del problema, que, para que el alumnado puede desarrollar sus competencias emocionales, el profesorado también debe hacerlo. De hecho, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo se contempla que en el marco de la acción tutorial es donde se deben desarrollar las competencias emocionales. Por tanto, se puede clarificar que en estas Leyes están relacionadas con el OE1. Además, en el Decreto 101/2010, de 3 d'agost se menciona de manera implícita las competencias de conciencia y autonomía emocional. Así como en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo se explicita cada una de las áreas y en todas se contemplan aspectos relacionados con las competencias emocionales.</p>
<p>OE2. Conocer el nivel de bienestar subjetivo que poseen los docentes.</p>	<p>En la Resolución de la Unión Europea se transmite la importancia de mejorar el bienestar del alumnado y trabajar sobre ello en el ámbito escolar. Además, se clarifica que no solo debe tenerse en cuenta a los alumnos, sino que poner el foco en el bienestar del profesorado será clave para poder mejorar la calidad de la enseñanza. Por tanto, esta Resolución da importancia al OE2 puesto que el bienestar subjetivo del personal educativo es crucial. En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo también se menciona la importancia de poder promover el bienestar emocional de toda la comunidad educativa.</p>

Fuente: Elaboración propia

Como conclusión, es importante recalcar que en todas las leyes expuestas en el marco normativo se hace referencia y se menciona la educación emocional, puesto que actualmente se considera un aspecto clave en la formación integral del alumnado. No obstante, tal y como mencionan Saénz y Medina (2021), en muchas ocasiones el tópico de análisis aparece en las leyes educativas, pero sin conexión real con un modelo de educación emocional.

5. Marco teórico

5.1. Naturaleza de las emociones

Los seres humanos **somos seres emocionales** y, por tanto, no podríamos vivir sin las emociones. “Biológicamente hablando, las emociones son las que constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso de todo lo que razonamos” (Maturana, como se citó en Boix, 2007, p.19).

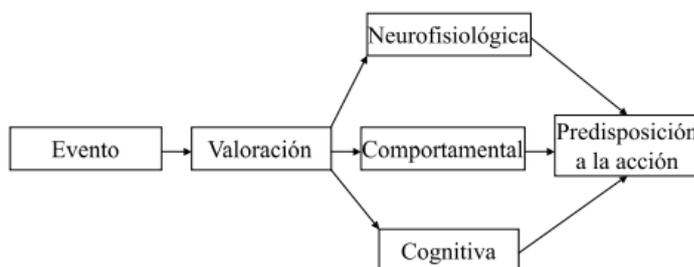
La etimología de la palabra “emoción” deriva del verbo latino “emovere” que significa “movimiento hacia”. Así pues, de acuerdo con Bisquerra et al. (2015), las emociones nos preparan para la acción (aunque no siempre la acción debe darse necesariamente), es decir, vienen cargadas de información tanto interior como exterior, del pasado, presente o futuro y se activan a partir de la valoración que se hace de un evento. Por tanto, cuando un acontecimiento o estímulo se percibe a partir de los sentidos, se produce una valoración automática. Según la teoría de Arnold, (1960, como se citó en Bisquerra, 2009) “esta primera valoración es un mecanismo que sirve para preguntarnos consciente o inconscientemente cómo afecta este evento a la propia supervivencia o bienestar” (p.16). Por tanto, esta valoración automática puede ser negativa (se activan emociones negativas) o considerarse como un progreso (se activan emociones positivas).

Una vez que se ha producido la valoración automática, Lazarus (1991, como se citó en Bisquerra, 2009) argumenta que se produce una valoración cognitiva o secundaria. En este caso, las preguntas que se hace la persona tienen que ver con sus condiciones para poder hacer frente a la situación que se plantea. Por tanto, si la respuesta es afirmativa, la respuesta fisiológica disminuye de intensidad; pero si la respuesta es negativa, la intensidad de respuesta neurofisiológica va a aumentar.

Teniendo en cuenta el modelo Bioinformacional de Lang de 1984 (como se citó en Díaz, 2010), cabe destacar que la valoración de los eventos activa tres componentes. En primer lugar, la respuesta psicofisiológica se refiere a las reacciones corporales; como la sudoración, cambio de tono muscular... En segundo lugar, la respuesta comportamental coincide con la expresión emocional, es decir, las expresiones del rostro, el lenguaje no verbal,... Por último, la respuesta cognitiva coincide con lo que se denomina sentimientos y se basa en la conciencia de la experiencia emocional y poder etiquetar la emoción que se está sintiendo.

Figura 1

Modelo de emoción



Fuente: Bisquerra (2009)

Como puede observarse en la Figura 1, se muestra el proceso de valoración de la emoción e integra los elementos más esenciales de ésta.

5.2. Funciones de las emociones

Las emociones desempeñan un **papel imprescindible en nuestra adaptación** al medio para asegurar nuestra supervivencia. En la Tabla 3 se presentan las principales funciones de las emociones.

Tabla 3

Funciones de las emociones

EMOCIÓN	FUNCIÓN
Miedo	Impulsar a la fuga ante un peligro real e inminente para asegurar la supervivencia
Ansiedad	Estar en atención vigilando lo que pueda ocurrir. Existen peligros potenciales y supuestos.
Ira	Intentarlo duramente. La impulsividad agresiva está presente.
Tristeza	No hacer nada. Reflexionar y buscar planes nuevos.
Asco	Desechar sustancias (alimentos en mal estado) que pueden ser perjudiciales para la salud.
Alegría	Continuar con los planes, ya que han funcionado hasta conseguir los objetivos.
Amor	Sentirse atraído hacia otra persona

Fuente: Oatley y Jenkins (1996, como se citó en Bisquerra (2009))

A parte de la función de adaptación, también debe señalarse su **función informativa**, dado que las emociones nos permiten obtener información tanto de otros individuos como de nosotros mismos. Otra función es la que tiene que ver con el **ámbito social**, puesto que las emociones nos sirven para poder comunicar a otras personas cómo nos sentimos. Cabe destacar la estrecha relación entre **emoción y motivación**, ya que, si una emoción predispone a la acción, una de sus funciones es motivar a la conducta. Además, muchas de nuestras decisiones están condicionadas por nuestras emociones y, por tanto, éstas juegan un papel clave en la **toma de decisiones**. Por último, también existe una función de **bienestar emocional** porque ésta se caracteriza por la experiencia emocional positiva.

5.3. Inteligencia emocional

Antes de definir el término “inteligencia emocional” es necesario puntualizar qué es la inteligencia. Según Bisquerra et al. (2015), a lo largo de la historia se ha definido de diferentes formas según el marco teórico al que se hacía referencia.

Tal y como señala Leal (2011), en 1903, el Ministerio de Educación francés encargó a Binet, un pedagogo y psicólogo francés, la realización de un instrumento para poder diferenciar a los alumnos que podían continuar en centros ordinarios y los que serían escolarizados en centros de educación especial. Desde ese momento se le dio una **visión académica** al concepto de inteligencia. Sin embargo, según Molero et al. (1998), Thorndike en 1920 introdujo el término de inteligencia social, entendida como la capacidad para comprender y dirigir a personas. Desgraciadamente, estos trabajos cayeron al olvido en esa época.

En el período de 1970 a 1989 la importancia dada a los procesos internos, así como la presencia de nuevos avances tecnológicos favorecieron el **resurgir de la psicología de las emociones** y su relación con la cognición (Moltó, 1995). Gardner (1983), en su obra Inteligencias múltiples propuso la existencia de distintas formas de inteligencia no centradas en el dominio de la cognición. Es así como rompió con la idea tradicional y estableció siete tipos de inteligencia, que más adelante acabarían siendo nueve. Cabe destacar que Gardner (como se citó en Bisquerra et al; 2015), las llama inteligencias para subrayar que son tan o más importantes como la inteligencia clásica.

Salovey y Mayer (1990, como se citó en Fernández y Extremera, 2005) definieron formalmente el concepto **de inteligencia emocional**, aunque en ese momento pasó desapercibido. Estos autores incluían la suma de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en el término conocido como inteligencia emocional. La definían como “capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar

el pensamiento y la conducta de uno mismo” Salovey y Mayer (como se citó en Barrutia, 2009, p. 18). No obstante, la difusión de este concepto surge a partir de la segunda mitad de los años noventa con Goleman (1995). Se defiende que existe un coeficiente tanto intelectual como emocional y ambos se complementan, es decir, proporciona una visión holística de la inteligencia. Goleman (1995) hace referencia a lo que explicaron Salovey y Mayer y afirma que lo que provoca bienestar no es la inteligencia tradicional, sino la inteligencia emocional. Para este autor hay cinco componentes que constituyen la inteligencia emocional: conocer las propias emociones, regular las emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

5.4. Educación emocional

La educación emocional es una propuesta educativa encaminada al desarrollo de las competencias emocionales. Esta práctica recoge las aportaciones de otras ciencias (Bisquerra, 2009). La inteligencia emocional es uno de sus fundamentos básicos, así como la teoría de las emociones o de las inteligencias múltiples, las aportaciones de la neurociencia, que han permitido conocer mejor el funcionamiento del cerebro. También las investigaciones sobre el bienestar subjetivo o psicología positiva.

En este trabajo se ha considerado el **modelo de Bisquerra**, puesto que durante la búsqueda bibliográfica se ha podido constatar que existe controversia por parte de multitud de autores en lo que se refiere a la inteligencia emocional, entendida como un modelo teórico, es decir, un constructo hipotético propio del campo de la psicología. Incluso, tal y se comenta en Bisquerra y Pérez (2007), algunos autores (Davies et al., 1998; Hedlund y Sternberg, 2000 y Saarni, 2000) han llegado a poner esta inteligencia en duda. Sin embargo, basándonos en Bisquerra y Pérez (2007), esta investigación se centra en el modelo de educación emocional, entendido “como un proceso educativo, continuo y permanente” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.12) que tiene como finalidad el desarrollo de las competencias emocionales, puesto que según indican estos autores, “lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales” (p.74).

De acuerdo con Durlak et al. (2011, como se citó en Bisquerra y Mateo 2019), la educación emocional posee **gran cantidad de ventajas**, entre las que destacan: la mejora de las actitudes hacia uno mismo, mejora del clima del aula y los comportamientos positivos en clase, así como el rendimiento académico. También afirman que la enseñanza de la educación emocional favorece a la disminución de conflictos, agresividad y ansiedad o estrés. Teniendo en cuenta esta serie de beneficios y fruto de las investigaciones en neurociencia, Guerrero (2018) expresa la necesidad de poner en marcha programas de educación

emocional en las aulas para poder educar las emociones y que el alumnado desarrolle habilidades emociones que necesitará a lo largo de su vida.

5.5. Competencias emocionales

En relación con las competencias emocionales, también existe controversia de opiniones para la delimitación de este término. Para autores como Steiner y Perry (como se citó en Vivas, 2003) la educación emocional consiste en el desarrollo de tres capacidades: comprender las emociones, expresarlas de forma adecuada y sentir empatía. Sin embargo, este trabajo se centrará en el modelo de cinco competencias emocionales expuestas en la Figura 2. De acuerdo con Bisquerra (2011) las competencias emocionales son “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.11).

Figura 2

Modelo pentagonal de las competencias emocionales



Fuente: GROU (2009)

La **conciencia emocional** es la más importante, puesto que es la base de la educación emocional y sin la cual sería imposible llevar una vida emocionalmente plena. Implica la toma de conciencia de las propias emociones, hacer un uso eficaz del vocabulario emocional, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

La **regulación emocional** consiste en tomar conciencia de las emociones y ser capaz de gestionarlas de forma apropiada sin que se sufran situaciones en las que la emoción se apodere de la persona.

La **autonomía emocional** es la capacidad de actuar de forma coherente con las propias emociones y tomar decisiones por uno mismo asumiendo las consecuencias y sin que la persona se vea afectada por estímulos del entorno. “La autonomía emocional es un equilibrio entre la dependencia emocional y la

desvinculación. Para conseguirlo será necesario tener una buena autoestima, una actitud positiva y responsabilidad” (Bisquerra et al., 2015, p.175).

Las **habilidades sociales** son un conjunto de capacidades que permiten a las personas relacionarse con otros de forma adecuada. Entre ellas se encuentran el dominio de las habilidades sociales básicas, el respeto a los demás o la asertividad.

Las **habilidades de vida y bienestar** son la capacidad de afrontar los retos de la vida y tomar conciencia de los factores que implican bienestar y de los que no.

5.6. Bienestar subjetivo y satisfacción por la vida

Según Bisquerra (2009), la educación emocional tiene como objetivo **desarrollar el bienestar subjetivo**, entendido como la valoración global que hace una persona sobre la satisfacción de su vida. Este bienestar depende de las circunstancias que nos envuelven y de la interpretación que se haga de estas. Por esta razón, la base del bienestar subjetivo radica en la experiencia interior de las emociones positivas e influye en la valoración de las vivencias relacionadas con la salud, la profesión, la sociedad... Diener (1984) equipara este concepto al de satisfacción con la vida. No obstante, Pérez (2013), afirma que este último tópico representa una percepción personal de la propia situación de vida basada en los propios intereses, objetivos y expectativas.

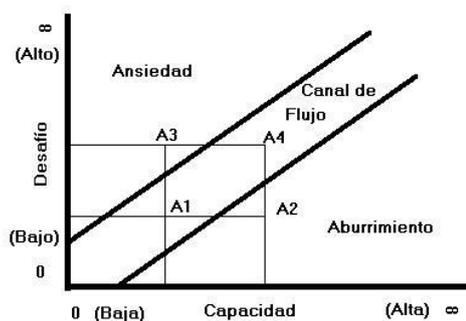
En el presente estudio se toma como referencia lo propuesto por Cuadra y Florenzano (2003), puesto que estos autores determinan que el bienestar subjetivo incluye tanto componentes cognitivo-valorativos, como afectivo-emocionales. En este sentido, también se tiene en cuenta que Hervás y Vázquez (2013, como se citó en Calleja y Mason, 2020) lo definen como “la satisfacción general que surge de la evaluación de la experiencia global de la propia vida y un estado anímico positivo” (p.188).

Relacionado con el bienestar también se encuentra el concepto de **fluir** que se muestra en la Figura 3, descrito por primera vez en 1997 por Mihaly Csikszentmihalyi. Se trata de una experiencia óptima que en ocasiones se experimenta cuando se tiene un profundo sentimiento de alegría y felicidad. Es tan placentero que incluso las personas están dispuestas a experimentarla por el simple motivo de disfrutar de ella.

Es importante mencionar que tanto las emociones positivas, como el bienestar emocional y el fluir han empezado a generar un interés social a partir del siglo XXI. Estos conceptos son temas fundamentales que abarca la psicología positiva, ya que pone especial interés en los aspectos positivos del funcionamiento humano. Por tanto, tal y como expresa Bisquerra (2009), la psicología positiva “se propone mejorar la calidad de vida y el bienestar emocional; prevenir la aparición de trastornos mentales; desarrollar competencias emocionales que preparen la vida” (p.243)

Figura 3

Concepto de *fluir*



Fuente: Bisquerra (2009)

Como puede observarse en la Figura 3, se denomina “canal de flujo” a aquellas situaciones en las que los retos están en concordancia con las competencias de la persona, es decir, el sujeto deberá esforzarse, pero estará en condiciones de superar el reto. Por tanto, no siente ansiedad (el reto es superior a las competencias) ni aburrimiento (el reto es inferior a las competencias).

5.7. La educación emocional en educación infantil y primaria

La educación emocional debería plantearse como una **práctica necesaria** desde las primeras etapas educativas hasta el final de la escolarización. Sin embargo, López-Cassá (2016) señala que las etapas de educación infantil y primaria son las esenciales para el desarrollo y el aprendizaje escolar del alumnado. Por un lado, en la **etapa de educación infantil** se da importancia a trabajar principalmente a partir de situaciones habituales que se pueden generar de manera espontánea para así favorecer la comprensión emocional. También es imprescindible que en esta etapa educativa se le dé importancia a la música, los títeres, los cuentos y el juego, puesto que son pilares que ayudan a trabajar la educación emocional. Por otro lado, en la **etapa de educación primaria**, el docente se considera un mediador del aprendizaje y aquel que propone dinámicas a partir de una actitud abierta, flexible y empática, como por ejemplo juegos de simulación, grupos de discusión, role-playings utilizando noticias de actualidad, personajes de ficción, etc (Bisquerra, 2011). Por tanto, en ambas etapas la práctica de la educación emocional debe llevarse a cabo mediante **metodologías activas, vivenciales y participativas**. Tal y como afirma Bisquerra (2011), la metodología didáctica se fundamenta en diferentes enfoques: enfoque constructivista (construcción del conocimiento a partir de la participación de los alumnos, de los conocimientos previos, intereses y necesidades), enfoque sistemático (importancia tanto del papel del adulto y la interacción con los alumnos) y enfoque humanista (creación de actividades que fomenten el pensamiento de los niños).

Una forma clave para poder llevar a la práctica la educación emocional en estas etapas educativas es mediante **programas**, es decir plantear una propuesta considerando objetivos, contenidos, actividades y evaluación de forma sistemática. Bisquerra (2011) afirma que "en el estado actual de conocimiento, una buena dosis podrían ser sesiones semanales de 45-60 minutos durante todo el curso ya lo largo de todos los cursos" (p.19). "Una vez que el programa de educación emocional esté plenamente introducido en la acción tutorial, se puede pensar en iniciar la integración en el currículo" (Álvarez, 2001, p.54).

Por lo que respecta a la **evaluación**, existen hoy en día dificultades para definir como debería ser, puesto que emociones son subjetivas y, por tanto, difíciles de poder medir. Cabe destacar que la finalidad de la evaluación no es evaluar de forma cuantitativa, sino detectar si las actividades se adecuan a sus necesidades, permiten mejorar el clima del aula y aportan un mejor bienestar a los alumnos. Bisquerra et al. (2006), Álvarez (2001) y Renom (2012), proponen una serie de ideas para poder evaluar un programa de educación emocional:

- Realización de un pretest y un postest para detectar las diferencias de los alumnos. En caso de alumnos de entre 9 a 13 años, se puede pasar el QDE-9-13.
- Diario de clase para recabar información de las actividades realizadas.
- Valorar el grado de satisfacción de los alumnos una vez terminadas las actividades, es decir, que los niños indiquen de forma individual en qué grado les ha servido y ayudado la dinámica realizada.
- Evaluación Feed-Back 360º: Los resultados surgen a partir de triangular las puntuaciones de distintos informantes. Generalmente se utilizan cuestionarios de autoinforme adaptados a distintos informantes (familia, alumnos, compañeros, profesorado).

5.8. El profesorado y la educación emocional

La práctica docente se desarrolla en **contextos de interacción** constante en los que las emociones están implícitamente presentes (Abarca et al., 2002). Por ello, Retana et al. (2020) afirman que "las emociones son el factor de mayor influencia en la enseñanza y el desarrollo profesional" (p.17). Por tanto, uno de los grandes retos de los docentes del siglo XXI es consolidar el desarrollo humano y las competencias emocionales del alumnado. No obstante, López- Cassá (2016) afirma que para poder poner en práctica propuestas de educación emocional es clave la competencia profesional de los agentes educativos y que por ello es necesario una formación teórico- práctica. En este sentido esta misma autora resalta la importancia de ser un modelo y que las actuaciones y habilidades del profesorado tengan relación con la praxis de la educación emocional. Siguiendo a Bisquerra y Mateo (2019), el primer paso para formar al profesorado en materia de educación emocional es la **sensibilización**. Es decir, que entiendan que es necesario un cambio en el paradigma educativo, ya que no debe basarse únicamente en el desarrollo de la competencia cognitiva. El segundo paso tiene

relación con la formación basada en la **fundamentación teórica** a la vez que se propone una visión práctica. El último paso consiste en el **diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional** mediante un trabajo en equipo por parte del profesorado y el equipo directivo. Así mismo, Camargo et al. (2004) afirman que en el ámbito educativo se necesita un profesorado autónomo, capaz de responder a las demandas en un mundo cambiante. Por esta razón, es esencial que se entienda la tarea docente como un proceso constante de actualización y formación.

Además, conviene destacar que las altas exigencias a las que se enfrenta el profesorado a diario manifiestan la necesidad de que ellos mismos desarrollen competencias emocionales para poder mejorar su bienestar y enfrentarse a las demandas del día a día con mayor facilidad. De acuerdo con el estudio de Puertas et al. (2018), aquellos profesionales que poseen competencias emocionales consiguen gestionar de mejor manera las emociones, afrontar situaciones difíciles, a la vez que presentan niveles más bajos de estrés e insatisfacción laboral.

5.9. Aportación a la sociedad y a la ética profesional

La presente investigación se considera relevante para la sociedad, puesto que pone el foco en el **profesorado**. Los docentes actúan como modelos para el alumnado y por tanto es vital tener en cuenta su bienestar emocional, ya que es un elemento básico para favorecer el desarrollo integral del alumnado (Ávila, 2019). De hecho, Schmelkes (1995, como se citó en Hernández, 2017) afirma que la mejora de la calidad de la educación está íntimamente relacionada con cómo desempeñan los maestros su labor educativa y no tanto en los planes de estudio. Este desempeño y la sensación de motivación e ilusión por su tarea tienen gran relación con sus habilidades emocionales puesto que desarrollarlas está estrechamente relacionado con poseer menores síntomas de estrés, ansiedad o depresión (Extremera et al., 2019). En esta investigación no solo se quiere comprobar los niveles de competencias emocionales como en los estudios de Benito et al. (2022) o Hernández (2017), sino que también se propone comprobar el bienestar subjetivo de los docentes, ya que sentirse satisfecho en la vida es también un aspecto clave para que los docentes puedan estar preparados para trabajar la educación emocional en las aulas. Por esta razón, analizar la variable de bienestar subjetivo juntamente con las competencias emocionales pueden permitir conocer cómo se sienten emocionalmente los docentes y, por ende, si están preparados para afrontar la práctica de la educación emocional. De hecho, un estudio realizado por Vicente et al. (2019) muestra cómo la satisfacción del profesorado influye directamente en el alumnado y también tiene una repercusión en la calidad de la enseñanza. En este sentido, también se toma como referencia el estudio realizado por López-Cassá et al. (2018) en el cual se analizó la relación entre el nivel de competencia

emocional, el bienestar y el nivel de satisfacción de vida en adolescentes. Es importante destacar que se ha considerado oportuno focalizar la mirada en el bienestar, puesto que Diener (1994) afirma que durante muchas décadas se ha ignorado el bienestar subjetivo y las investigaciones sobre psicología positiva para centrarse en la infelicidad humana.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la cambiante realidad educativa y las aportaciones de las nuevas leyes de educación contemplan la necesidad de que desde los centros educativos se contribuya al desarrollo integral del alumnado. No obstante, es indudable que debería hacerse más hincapié en la **necesidad de formar al profesorado** para que así puedan educar en competencias emocionales e integrarlas en las actividades del aula. Teruel (2000) expone la importancia de que los docentes sean conocedores de las líneas de investigación de la educación emocional para poder incorporarlas dentro del aula, ya que esta práctica no puede seguir siendo la olvidada en el sistema educativo. De hecho, Nickel (1982) indica que la acción pedagógica del profesorado está determinada en gran parte por los antecedentes de su formación profesional, ya que estarán preparados para poder aplicar aquellos conocimientos y prácticas que hayan adquirido. Por ello es imprescindible una **formación inicial y permanente en educación emocional** por parte de los docentes. No obstante, como menciona Monereo (2010), aunque se necesita una formación que tenga en cuenta la parte emocional, los modelos formativos tradicionales no han aportado los conocimientos y competencias que se exigen para poder educar y afrontar los problemas más comunes en la práctica educativa. En este caso los **equipos de orientación** juegan un papel clave, puesto que son los encargados de guiar y colaborar con los docentes para poder planificar respuestas y actuaciones que contribuyan al desarrollo personal del alumnado (Pérez et al., 2004). Es importante mencionar que esta responsabilidad es compartida y que por ello las aportaciones de este estudio permitirán conocer en qué estado se encuentran los docentes y proponer líneas de investigación para mejorar dichos resultados.

Por lo que respecta a la **ética profesional**, es importante destacar que el plagio es el problema ético más conocido (Paz, 2018). Por ello, en esta investigación se justifican las decisiones tomadas citando a los autores correspondientes según las normas APA7. En este estudio también se reconoce el derecho a retirarse en cualquier momento (BERA, 2018), así como el tratamiento confidencial y anónimo de los datos que se extraigan (Valdeoriola, 2018). Se sigue la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos, por lo que en todo momento se omite el nombre de los participantes para preservar su identidad. Además, de acuerdo con Blaxter et al. (2010), se tiene en cuenta la necesidad de obtener el consentimiento informado de los participantes. En este sentido, Kennedy (2005, como se citó en Correa, 2011), especifica que este documento se deberá garantizar la participación voluntaria, así como detallar los objetivos del estudio, sus riesgos y beneficios.

6. Marco metodológico

6.1. Tipo de investigación

Tal y como exponen Hernández et al. (2014) la selección de un buen diseño de investigación permite responder a las preguntas de investigación, así como a los objetivos del estudio. En el caso de esta investigación se emplea una **metodología cuantitativa**, puesto que se analizan e interpretan todos los datos obtenidos a través de tratamientos estadísticos. Se sigue un **diseño no experimental de estudio descriptivo**, ya que tal y como argumenta Mateo (como se citó en Rodríguez-Gómez, 2018) “las metodologías *ex-post-facto* son las más utilizadas en el ámbito educativo y nos proporcionan técnicas para describir la realidad, analizar relaciones, categorizar, simplificar y organizar las variables que configuran el objeto de estudio” (p.27). Además, según Ñaupas et al. (2014), el método no experimental es utilizado en los estudios en que no se puede ejercer el control de las variables y se favorece la validez externa. Por ello, este método facilita el análisis de las relaciones entre la preparación docente, sus competencias emocionales y el bienestar subjetivo.

6.2. Contexto

La investigación se lleva a cabo en diversos **colegios públicos, concertados o privados de la provincia de Barcelona**. Los centros pertenecientes a la administración pública imparten clases des de **Educación infantil a Educación primaria**. Sin embargo, gran parte de los colegios concertados o privados pueden impartir clases de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Por tanto, los destinatarios del estudio son directamente los docentes pertenecientes a las etapas de educación infantil y primaria de los centros educativos. La población del estudio equivale a 46.037 docentes de educación infantil y primaria de la provincia de Barcelona (Instituto de Estadística de Cataluña, 2020). De éstos, 28.468 trabajan para la administración en centros públicos, mientras que 17.569 trabajan en colegios privados o concertados.

6.3. Muestra

La muestra de este estudio está compuesta por 50 docentes de educación infantil y primaria, de los cuales 41 son mujeres (82%) y 9 son hombres (18%) de entre 23 y 63 años. Se contó con un total de 15 participantes que trabajan en la etapa de educación infantil (30%) y 35 que trabajan en la etapa de educación primaria (70%). De todos los participantes, 42 personas afirman haber recibido formación de algún tipo sobre educación emocional, mientras que únicamente 8 personas

no han recibido ningún tipo de formación. En el apartado de los resultados se describirán con más detalle las características descritas.

La muestra se extrae mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad, ya que tal y como defienden Rodríguez- Gómez (2018) este tipo de muestreo se fundamenta principalmente por la proximidad de los sujetos para el investigador y por la facilidad de acceso que se dispone a ellos. En este caso, se envía el enlace de los cuestionarios a docentes que se conoce para que estos los contesten y a la vez también puedan enviarlos a otros profesionales de la educación que conozcan y cumplan las características del estudio. También es importante remarcar que los participantes se seleccionan a partir de los criterios de inclusión, es decir ser docente de educación infantil o primaria de ambos sexos y exclusión, no ser docente o ser docente de educación secundaria, bachillerato, universidad o ciclos formativos (Otzen y Manterola, 2017).

6.4. Instrumentos de recogida de información

En la presente investigación se sigue una **metodología de encuestas** de tipo **transversal**, ya que se describe y comprende el comportamiento y las percepciones de una determinada población. Además, la metodología de encuestas resulta idónea en casos que se quieren investigar fenómenos relacionados con actitudes, comportamientos, etc (Fàbregues et al., 2016). Tal y como expone Rodríguez- Gómez (2018), en este tipo de metodología, los datos se recogen en un momento determinado de un mismo grupo de personas, que en este estudio son los docentes de educación infantil y primaria de la provincia de Barcelona. Concretamente se utiliza la **técnica del cuestionario** para poder conocer la opinión de los participantes en relación con su preparación y su percepción en cuanto a las competencias emocionales y su bienestar subjetivo. Fàbregas et al. (2016) defienden que el cuestionario es el instrumento más utilizado y esta herramienta permite plantear un conjunto de preguntas para recoger información de manera estructurada y así, producir datos cuantitativos para su tratamiento representando a una población determinada. Hernández et al. (2014) define que existen dos tipos de preguntas: abiertas, en las cuales se proporciona un mayor grado de libertad al participante y por tanto proporcionan información más amplia, y las cerradas en las que se debe elegir entre las diferentes alternativas de respuesta y posteriormente son más fáciles de codificar. En el cuestionario *ad hoc* (<https://forms.gle/WSzHLDhiGG1EfViL6>), todas las respuestas excepto dos son de tipo cerrado, ya que se estima una mayor precisión.

El cuestionario *ad hoc* (anexo 1) que se administra cuenta con tres bloques principales teniendo en cuenta el objetivo general y los dos específicos.

Primeramente, es importante mencionar que los **datos sociodemográficos** de los sujetos se evalúan al inicio del cuestionario. Este apartado es de elaboración

propia y se recoge información relacionada con el sexo, la edad, los años de experiencia docente, la etapa educativa en la que imparte más clases y el tipo de colegio en el que trabaja.

Por lo que respecta al **primer bloque**, da respuesta al objetivo general y se realiza para conocer el nivel de preparación de los docentes y disposición que tienen para trabajar la educación emocional en las aulas. Los tipos de preguntas están enfocadas a conocer si han recibido formación sobre educación emocional en algún momento o si el centro donde trabajan facilita este tipo de formaciones, así como si estarían dispuestos a formarse y si se sienten preparados para trabajar la educación emocional en el centro escolar. También, se quiere averiguar la importancia que le dan a la educación emocional, que consideran necesario para poder trabajarla en el aula y si conocen el modelo de educación y competencias emocionales que se hace referencia en este estudio. Es relevante que se tenga en cuenta que el cuestionario se compone de preguntas en la que debe contestar SÍ o NO, preguntas de opción múltiple en las que deberá seleccionar la opción de acuerdo con su experiencia y una pregunta de respuesta abierta. También hay preguntas de estimación que proporcionan respuestas graduadas en intensidad, siendo 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

En relación con el **segundo bloque**, se evalúa el nivel de competencia emocional de los docentes. Para ello, se ha utilizado y modificado el cuestionario de autoinforme propuesto por Pérez-Escoda et al. (2010), que parte del marco de referencia que se sigue en este estudio. El cuestionario original consta de 48 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional (7 elementos), regulación emocional (13), competencias sociales (12 elementos), autonomía emocional (7 elementos) y competencias para la vida y el bienestar (9 elementos). En su primera versión se configuró en forma de escala de Likert con 7 categorías de respuesta, donde 1 significaba totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. No obstante, a partir de la primera validación por jueces expertos se decidió modificar el número de categorías a 11 opciones, donde 0 significaba totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo. Una vez realizado este cambio se analizó la fiabilidad de la escala y las subescalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo un índice de fiabilidad de 0,92 para la escala completa y superior a 0,70 para cada una de las dimensiones. En este estudio se ha adaptado a un número inferior de ítems (25 en total, 5 por cada competencia) y también se ha decidido que el número de categorías de respuesta sea 4, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Se ha seleccionado un cuestionario de autoinforme, puesto que como mencionan Del Valle y Zamora (2021), este tipo de instrumento se utiliza para recolectar datos en los que los encuestados deben responder preguntas sobre ellos mismos.

Por último, el **tercer bloque** del cuestionario está relacionado con conocer el nivel que poseen los docentes en cuanto a su bienestar subjetivo. Para ello, se utiliza el cuestionario EBS-8 (Calleja y Mason, 2020), en el que se toma como referencia medir tanto la satisfacción con la vida como el afecto positivo. Esta versión fue definida a partir de la EBS-20 para poder utilizar un instrumento de aplicación breve y práctica en que se destinan 4 ítems para medir la satisfacción de vida y otros 4 para el afecto positivo. Tal y como detallan Calleja y Mason (2020) ambas versiones (EBS-20 y EBS-8) cuentan con evidencias de validez y fiabilidad muy satisfactorias. Es importante mencionar que en este estudio se mantienen los 8 ítems propuestos en el EBS-8, pero se valora a partir de una escala Likert de 4 opciones de respuesta, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo.”

Tabla 4

Síntesis de los objetivos y los instrumentos de recogida de información

Objetivos	Instrumento	Preguntas
OG. Determinar el grado de preparación y disposición que tienen los docentes sobre la educación emocional.	Cuestionario <i>ad hoc</i> de 10 para dar respuesta al objetivo general	<ul style="list-style-type: none"> • Formación recibida y la preparación: 6 ítems • Importancia y trabajo de la educación emocional en el centro escolar: 3 ítems • Conocimiento del modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra y Pérez (2007): 1 ítem
OE1. Evaluar la percepción que tienen los docentes sobre sus competencias emocionales.	Adaptación del cuestionario CDE-A propuesto por Pérez-Escoda et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional: 5 ítems • Regulación emocional: 5 ítems • Autonomía emocional: 5 ítems • Competencia social: 5 ítems • Habilidades de vida y bienestar: 5 ítems
OE2. Conocer el nivel de bienestar subjetivo que poseen los docentes.	Adaptación del cuestionario propuesto por Calleja y Mason (2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con la vida: 4 ítems • Afecto positivo: 4 ítems

Fuente: Elaboración propia

En conjunto y considerando los tres bloques principales del cuestionario *ad hoc* se estima que el tiempo de realización sea de entre 12-15 minutos aproximadamente.

Por lo que respecta a los **aspectos éticos**, cabe destacar que este cuestionario se realiza de forma anónima para que no haya influencias que puedan interferir en el análisis por parte del investigador y de los usuarios. Se ha considerado pertinente administrarlo online debido a su reducido coste y facilidad para la recogida de forma rápida e inmediata las respuestas electrónicas (Fàbregues et al., 2016). También es importante mencionar que tal y como asegura Sañudo

(2006), es éticamente necesario obtener el consentimiento informado de los participantes, incluso en las técnicas de recogida de información “que no involucren una clara manipulación de las personas como puede ser el cuestionario” (p. 93). Es decir, se debe informar sobre aspectos relacionados con el propósito del estudio y la garantía del anonimato en un documento con toda la información de estudio para garantizar que se respete el código ético. Por ello, en esta investigación, antes de contestar dicho cuestionario, los participantes del estudio tienen a su disposición un consentimiento informado en el cual se explica brevemente la finalidad del estudio, así como sus derechos y el tratamiento que se hará de sus datos personales para que libremente puedan decidir si desean participar o no en la investigación.,

6.5. Planificación y temporización del proceso de trabajo

La planificación y temporalización del proceso de investigación se centra en la fase de recogida y análisis de datos. Por tanto, equivale al periodo desde la búsqueda y creación de un cuestionario que responda de manera óptima a los objetivos planteados, hasta el momento en que se analizan los resultados y se establecen las conclusiones del estudio. Es importante remarcar que la temporización (tabla 5) se ajusta a la duración de la cuarta fase de entrega

Tabla 5

Temporización

	Noviembre 2022			Diciembre 2022			
	3	4	5	1	2	3	4
	Semana del 14 al 20	Semana del 21 al 27	Semana del 28 al 30	Semana del 1 al 4	Semana del 5 al 11	Semana del 12 al 18	Semana del 19 al 22
Búsqueda de cuestionarios ya creados que respondan a los objetivos del estudio							
Elaboración del apartado datos sociodemográficos y el bloque 1 relacionado con el OG							
Adaptación del cuestionario de Pérez-Escoda (2010) relacionado con el OE1							
Adaptación del cuestionario de Calleja y							

Mason (2020) relacionado con el OE2							
Cambios en el diseño del cuestionario							
Diseño del cuestionario en formato online							
Aplicación del cuestionario							
Tratamiento y codificación de los datos							
Análisis de los datos							
Redacción de las conclusiones y discusión							
Redacción de las limitaciones y prospectiva							
Revisión y entrega							

Fuente: Elaboración propia

En relación con el procedimiento que se ha establecido, conviene recalcar que tal y como mencionan Hernández et al. (2014) es necesario elaborar un **plan detallado para recolectar los datos**. En este estudio el primer paso consiste en documentarse en relación con la bibliografía existente sobre los instrumentos de evaluación ya creados siguiendo el marco teórico de referencia. A su vez se plantea el apartado sobre datos sociodemográficos y la elaboración del bloque 1 del cuestionario que está relacionado con el OG del estudio. Tras la localización de dos cuestionarios que cumplen las condiciones necesarias que se plantean en la investigación, se procede a adaptarlos y se elaboran en Google Forms, que será la vía de aplicación del cuestionario. Se considera oportuno el uso de Google Forms, puesto que se trata de una herramienta gratuita que no tiene limitadas el número de preguntas por encuesta y a su vez es una buena opción para la recogida de las respuestas, puesto que quedan guardadas en la plataforma y se pueden descargar o exportar a un Excel. A continuación, se dejan 11 días para que los participantes puedan contestar el cuestionario. En este sentido, es importante remarcar que se ha sido más flexible con la temporización porque lo que se buscaba era que la muestra fuese lo más representativa posible. Una vez finalizado el periodo de aplicación, se destinará una semana para recoger los datos y hacer el análisis de resultados y así, poder redactar las conclusiones y la discusión del estudio. La semana de la entrega se dedicará a exponer las limitaciones del estudio, así como la prospectiva de futuro. El último paso será la revisión del estudio para poder realizar la entrega el día 22 de diciembre.

6.6. Procedimiento de recogida de datos

En relación con el **procedimiento** y teniendo en cuenta la presente propuesta de estudio, es relevante que previamente a la recogida de datos y la demanda de los participantes se hagan una serie de pruebas de acceso al cuestionario para asegurar el buen funcionamiento del instrumento de investigación. Una vez realizadas las comprobaciones, se contacta vía correo con un grupo de 25 profesores, pertenecientes a los diversos colegios en los que se ha trabajado. Se escribe un breve mensaje explicativo junto al enlace al cuestionario de Google Forms y se les pide que difundan el mensaje y cuestionario entre sus contactos docentes de educación infantil y primaria de la provincia de Barcelona. Gracias a esta petición, finalmente se logra alcanzar una muestra de 50 maestros. Dado que la técnica seleccionada es el cuestionario y su aplicación es en formato online, se deja un plazo de 11 días hábiles (desde el jueves 1 de diciembre hasta el domingo 11 de diciembre) para que pueda ser contestado. Una vez finalizado el plazo se obtiene toda la información, se analizan los resultados a través del programa de Microsoft Excel y se extraen conclusiones.

6.7. Procedimiento de análisis de datos

Para realizar el análisis estadístico de los datos se utilizarán el programa de **Microsoft Excel**. El tipo de análisis que se presenta en este estudio es estadístico descriptivo, puesto que se utilizan un conjunto de técnicas para ordenar y representar los datos en tablas y realizar su posterior representación gráfica de manera ordenada, sencilla y clara (Fernández et al., 2002).

Primeramente, se describirán y analizarán las variables sociodemográficas de la muestra, así como las 10 preguntas correspondientes al bloque 1 del cuestionario. De los bloques 2 y 3 del cuestionario se analizarán las distintas secciones que componen el cuestionario con alternativas de respuesta tipo Likert que oscilan entre 1 (“Totalmente en desacuerdo”) y 4 (“Totalmente de acuerdo”). Cabe remarcar que en el bloque 2, las primeras cinco preguntas y las cinco últimas, correspondientes a conciencia emocional y habilidades de vida y bienestar, se valorará marcar la categoría 4 como lo óptimo en el sentido positivo. En cambio, en el resto de las preguntas de este bloque sería la inversa.

Mediante estas variables cuantitativas se analizará el grado de preparación, competencias emocionales y bienestar subjetivo que poseen los docentes. Para el análisis de los datos cuantitativos se realizará un estudio de los parámetros: **valor medio, moda y desviación típica**.

Además, se comparará el nivel de competencias emocionales con otros dos factores: el de preparación y bienestar subjetivo. Para ello, se utilizarán **técnicas de regresión y correlación** entre las variables para determinar si las hipótesis se verifican, y en qué grado.

7. Resultados

En primer lugar, en la Tabla 6 se describen las características sociodemográficas y laborales de los participantes.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas y laborales

Variable	
Género	
Hombre	9 (18%)
Mujer	41 (82%)
Distribución de la edad	
23-29	14 (28%)
30-39	10 (20%)
40-49	13 (26%)
50-59	10 (20%)
60-63	3 (6%)
Experiencia docente	
Hasta de 5 años	3 (6%)
Entre 6 y 10 años	7 (14%)
Entre 11 y 15 años	11 (22%)
Entre 16 y 20 años	13 (26%)
Más de 20 años	16 (32%)
Etapas educativas del docente	
Educación infantil	15 (30%)
Educación primaria	35 (70%)
Tipología de centro	
Público	25 (50%)
Concertado	24 (48%)
Privado	1 (2%)

Fuente: Elaboración propia

La muestra total del estudio es de 50 docentes de Educación Infantil y Educación Primaria de la provincia de Barcelona. Más de la mitad de la muestra (70%) son docentes de la etapa de Educación Primaria, mientras que el resto trabaja en Educación Infantil. Por lo que respecta al género, el 82% equivale a mujeres y el 9% de los docentes a hombres. En cuanto a la edad, la muestra está bastante repartida, aunque el porcentaje más alto equivale a los docentes entre 22 y 29 años (28%), seguido del grupo entre 40 y 49 (26%). A pesar de la equidad entre la edad de los participantes, existen diferencias en los grupos de experiencia docente, siendo mayor el número de participantes que tienen más de 20 años de experiencia (32%) y aquellos que tienen entre 16 y 20 (26%), seguidos de los docentes entre los 11 y 15 años de experiencia (22%) y los que se encuentran entre los 6 y 10 (14%). Los participantes que únicamente tienen hasta 5 años de experiencia equivalen únicamente al 6% del total de la muestra. Por último, en cuanto a la tipología de centro, los docentes que trabajan en centros públicos (25%) y en centros concertados (24%) están muy equilibrados, y únicamente un 1% pertenece a un centro privado.

Para poder **dar respuesta al objetivo general** del estudio, se ha analizado la preparación que poseen los docentes en relación con la educación emocional (Tabla 7)

Tabla 7

Grado de preparación de la muestra

Formación en Ed.Emocional en la Universidad	Formación en Ed. Emocional por cuenta propia	Formación en Ed.Emocional en el lugar de trabajo	TOTAL
No			43
	No		10
		No	8
		Sí, formación inferior a 12h	2
	Sí		33
		No	15
		Sí, formación inferior a 12h	7
		Sí, formación superior a 12h	11
Sí			7
	Sí		7
		No	6
		Sí, formación inferior a 12h	1

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se puede observar el tipo de formación sobre educación emocional que han recibido los participantes del estudio. Concretamente, solo el 14% de los encuestados han aprendido sobre educación emocional en la universidad, y hay 8 individuos (16%) que jamás han tenido contacto con este ámbito ni en la

universidad, ni por cuenta propia, ni en la escuela. También cabe destacar que aquellas personas que no recibieron formación en sus licenciaturas o graduados, el 76,7% sí que tuvo algún tipo de formación a posteriori. Por último, también es remarcable el hecho que el 41% de la muestra no haya recibido nunca formación sobre educación emocional en su lugar de trabajo.

Tabla 8

Tipo de formación por cuenta propia

ÍTEMS	Total
Asistencia a conferencias	5
Curso de formación permanente	26
Otros	3
Máster	3
Posgrado	3
Ninguna formación	10

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la formación por cuenta propia de los participantes en el estudio, el 52% mencionó la formación mediante cursos de formación permanente, seguido de la asistencia a conferencias con un 10%.

Con tal de **dar respuesta al objetivo general**, también se ha analizado la disposición de los participantes en relación con la implementación de la educación emocional en los centros educativos, así como su importancia en el mundo educativo (Tabla 9) y (Figura 4). Además, se ha comprobado las diferencias existentes entre los docentes sin formación y con formación (Tabla 10), con tal de poder verificar la hipótesis 1.

Tabla 9

Grado de disposición

ÍTEMS	Media	Desv. Estándar	Moda
¿Te gustaría formarte o seguir formándote en este ámbito?	3,62	0,57	4
¿Sientes que estas preparado/a para trabajar la educación emocional en el aula?	2,7	0,91	2
¿Consideras importante trabajar la educación emocional en la escuela?	3,84	0,37	4

¿Sientes que trabajas en tu día a día del aula aspectos relacionados con la educación emocional? 3,36 0,78 4

TOTAL DISPOSICIÓN	3,38	0,81	4
--------------------------	-------------	-------------	----------

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la muestra respecto al grado de disposición y la importancia de la educación emocional indican que los participantes muestran un alto grado de acuerdo en la importancia de la educación emocional ($M=3,84$, $DE=0,37$), siendo el ítem mejor valorado por la muestra. En cambio, el ítem con un grado más bajo de acuerdo es el referido a la preparación que sienten los docentes para llevar a cabo propuestas de educación emocional en el aula ($M=2,7$, $DE=0,91$), ya que la mayoría de los participantes han contestado “En desacuerdo” como se puede observar en su moda.

Figura 4

Necesidades para la implementación de la educación emocional planteadas por los docentes



Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta al primer ítem de la Tabla 9, relacionado con el deseo de continuar formándose, se puede comprobar que a la mayoría de los docentes les gustaría seguir actualizándose sobre aspectos referidos a la educación emocional ($M=3,62$, $DE=0,57$). Estos resultados concuerdan con la Figura 4 que hace referencia al ítem en que se preguntaba que creían que se necesitaba para poder implantar realmente la educación emocional. En este caso, 35 de los docentes hicieron referencia a formación. En concreto, 3 participantes refiriéndose a formación en la Universidad, 23 a formación continuada, 5 a formación práctica y vivencial y 4 a formación desde el propio centro escolar y contando con la implicación de toda la comunidad educativa. No obstante, a pesar del deseo por continuar con su formación para poder mejorar en este ámbito, gran parte de los profesores encuestados sienten que trabajan aspectos

de la educación emocional en su día a día ($M=3,36$, $DE=0,78$). Sin embargo, únicamente el 44% de los docentes conocen el modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra y Pérez (2007). Cabe destacar que el grado más observado en este bloque del cuestionario ha sido de “Totalmente de acuerdo”, lo que indica un alto grado de disposición de los encuestados a formarse e implementar herramientas de educación emocional.

Tabla 10

Comparativa de la disposición de los docentes sin formación y los docentes con formación

ÍTEMS	SIN FORMACIÓN			CON FORMACIÓN		
	Media	Des. Típica	Moda	Media	Des. Típica	Moda
¿Te gustaría formarte o seguir formándote en este ámbito?	3,63	0,52	4	3,62	0,58	4
¿Sientes que estas preparado/a para trabajar la educación emocional en el aula?	2,13	0,99	2	2,81	0,86	3
¿Consideras importante trabajar la educación emocional en la escuela?	3,75	0,46	4	3,86	0,35	4
¿Sientes que trabajas en tu día a día del aula aspectos relacionados con la educación emocional?	3,38	0,92	4	3,36	0,76	4
TOTAL DISPOSICIÓN	3,22	0,56	4	3,41	0,43	4

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los resultados del grado de disposición entre los docentes sin formación y con formación (Tabla 10), no se puede concluir que exista una diferencia significativa entre ambos grupos. En particular, ambos destacan de igual manera el deseo por formarse en el ámbito de la educación emocional, así como la implementación de ella en su día a día. No obstante, se observa que el ítem que obtiene mayor diferencia entre ambos grupos de docentes es el relacionado con el grado de preparación que ellos mismos sienten, puesto que aquellos que no han recibido formación no se consideran tan dispuestos ($M=2,13$, $DE=0,99$) como aquellos que sí están formados ($M=2,81$, $DE=0,86$).

Con tal de **dar respuesta al primer objetivo específico**, se han analizado las competencias emocionales de los docentes (Tabla 11). Además, para validar la hipótesis 2, se han comparado los resultados entre los docentes sin formación y aquellos que tienen algún tipo de formación (Figura 5).

Tabla 11

Competencias emocionales de los participantes

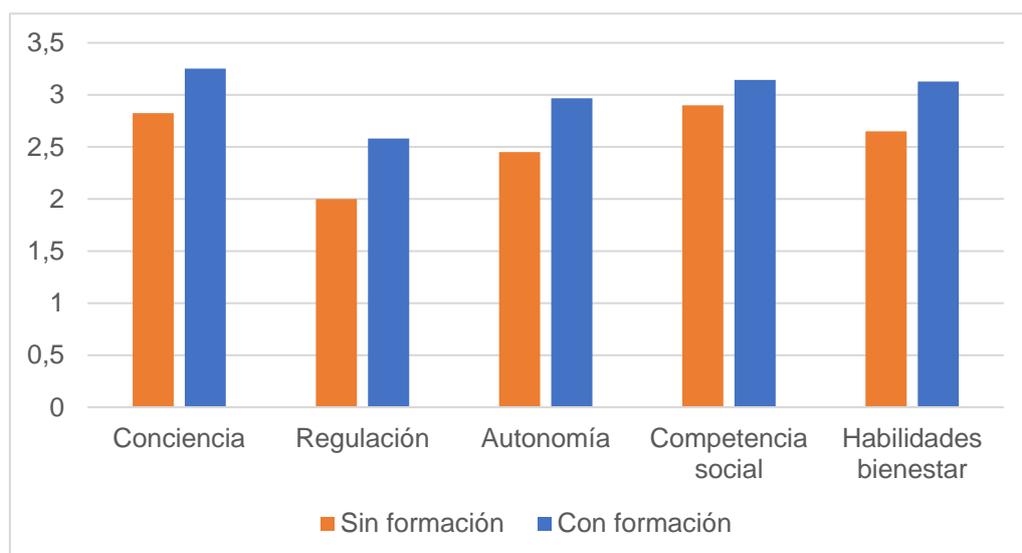
COMPETENCIA EMOCIONAL	Media	Desv. Estándar	Moda
Conciencia emocional	3,18	0,70	3
Regulación emocional	2,49	0,97	3
Autonomía emocional	2,88	0,94	3
Competencia social	3,10	0,95	4
Habilidades de vida y bienestar	3,05	0,85	3
TOTAL	2,94	0,92	3

Fuente: Elaboración propia

Se puede comprobar que, aunque el resultado global es ligeramente inferior a 3 (M=2,94, DE=0,92), tanto en conciencia emocional (M=3,18, DE= 0,70), en competencia social (M=3,10, DE= 0,95) y en habilidades de vida y bienestar (M=3,05, DE=0,85) se supera este umbral. De estas tres competencias emocionales se destaca que la conciencia emocional es la más desarrollada, según los participantes del estudio. Hay que remarcar que el nivel de competencia de los encuestados en términos de regulación emocional es el menor de todos ellos (M=2,49, DE=0,97). De todo ello, se concluye que el grado de competencias emocionales de la muestra es adecuado, a pesar de haber margen de mejora.

Figura 5

Comparativa del nivel de competencias emocionales entre los docentes sin formación y los docentes con formación



Fuente: Elaboración propia

A partir de la Figura 5 se comprueba que el profesorado formado en educación emocional posee un mayor nivel de competencia emocional que aquel que no está formado. Concretamente, en todas las competencias se observa que el primer grupo supera al segundo. Se destaca que la mayor diferencia obtenida se encuentra en la regulación emocional, con 0,58 puntos de media. En contra, en términos de competencia social apenas existe disparidad (0,24)

Con tal de **dar respuesta al segundo objetivo específico**, se ha analizado el bienestar subjetivo (Tabla 12). Además, para validar la hipótesis 3, se ha estudiado la correlación entre el nivel de competencias emocionales y el de bienestar subjetivo en función de la formación recibida (Figura 6).

Tabla 12

Bienestar subjetivo de los participantes

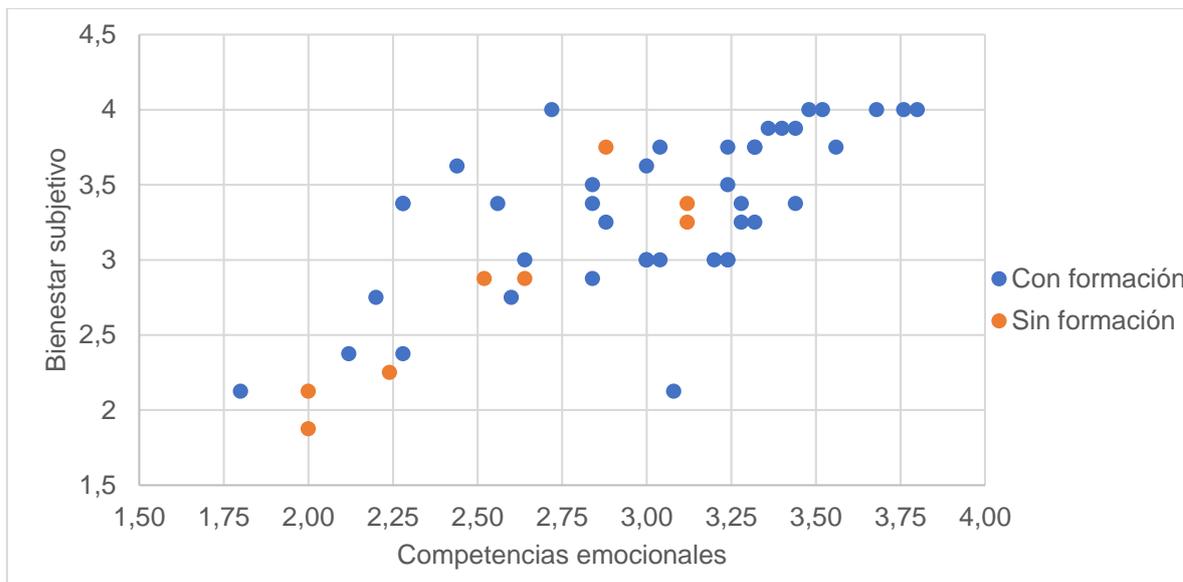
ÍTEMS	Media	Desv. Estándar	Moda
Me gusta mi vida	3,34	0,69	4
Soy una persona feliz	3,20	0,70	3
Estoy satisfecho/a con mi vida	3,32	0,74	4
Mi vida me trae alegría	3,32	0,71	4
Mi vida es feliz	3,28	0,70	3
Disfruto de mi vida	3,28	0,67	3
Mi vida es maravillosa	2,88	0,69	3
Estoy "de buenas"	3,36	0,63	3
TOTAL BIENESTAR	3,25	0,70	3

Fuente: Elaboración propia

En relación con la Tabla 12 destinada a analizar el bienestar subjetivo de la muestra, se destaca una gran similitud y homogeneidad en todos los ítems, puesto que están en torno al valor medio de 3,3. La única excepción observada se refiere al ítem "mi vida es maravillosa" (M=2,88, DE=0,69).

Figura 6

Comparativa entre competencias emocionales y bienestar subjetivo



Fuente: Elaboración propia

La figura 6 de dispersión muestra la relación que existe entre las competencias emocionales de cada individuo en relación su bienestar subjetivo. Como se puede observar, existe una correlación creciente entre ambas variables: a mayor grado de una, mayor de la otra, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0,72. En particular, el punto medio de los individuos sin formación se encuentra en bienestar subjetivo de “2,79” respecto al “3,32” de los que sí han recibido algún tipo de formación.

8. Conclusiones y sugerencias

8.1. Conclusiones y discusión

El **objetivo general** de este estudio era “determinar el grado de preparación y disposición que tienen los docentes sobre la educación emocional”, medido en el bloque 1 del cuestionario *ad hoc*. Valorando el grado de preparación, se ha comprobado que únicamente 7 participantes habían recibido formación reglada sobre educación emocional en la universidad. No obstante, un total de 42 individuos poseen nociones básicas en cuanto a este ámbito, ya que han recibido algún tipo de preparación formativa, ya sea por cuenta propia o desde el centro escolar en el que trabajan. Por otro lado, a pesar de que gran parte de la muestra ha recibido formación en educación emocional, el profesorado no se siente realmente preparado para implementar la educación emocional en el aula ($M=2,7$, $DE=0,37$), aunque sí sienten que intentan trabajarlo en su día a día y valoran de forma positiva la educación emocional en el mundo educativo. Se puede destacar que los propios docentes aseguran que la educación emocional es un aspecto clave y por ello sienten que es verdaderamente importante trabajarla desde las aulas y poseen un alto grado de disposición para continuar aprendiendo ($M=3,62$, $DE=0,57$). Estos datos permiten concluir que el grado de preparación y disposición es elevado, puesto que casi toda la muestra está formada en educación emocional. Sin embargo, el sentimiento que tienen los docentes es que se necesitan más recursos, tiempo y una formación continuada y vivencial desde la universidad hasta la participación de toda la comunidad educativa, puesto que la que han recibido no es suficiente para sentirse preparados. Por ello, se pone en duda la suficiencia de la formación recibida.

Con respecto al **primer objetivo específico**, “evaluar la percepción que tienen los docentes sobre sus competencias emocionales”, medido en el bloque 2 del cuestionario *ad hoc*, se remarca de manera positiva el nivel de competencias emocionales por parte de los participantes. No obstante, es importante remarcar que existe grado de mejora en cada una de ellas, sobre todo en lo que se refiere a regulación emocional y autonomía emocional. Estos datos evidencian que el profesorado debe seguir trabajando, sobre todo la regulación emocional, competencia fundamental para el profesorado debido a su directa influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Torrijos et al., 2016).

Con respecto al **segundo objetivo específico** “conocer el nivel de bienestar subjetivo que poseen los docentes” medido en el bloque 3 del cuestionario *ad hoc*, se ha comprobado que el profesorado encuestado muestra un alto nivel de bienestar subjetivo y únicamente en el ítem referido a si su vida es maravillosa se obtiene una media inferior a 3. Por tanto, a partir de los datos obtenidos se puede asegurar que tanto la satisfacción por la vida como el afecto positivo son considerablemente buenos.

Los resultados obtenidos también permiten contestar a las preguntas de investigación planteadas al inicio del estudio. En primer lugar, estos datos dan respuesta a la **primera pregunta de investigación** “¿los docentes poseen la preparación suficiente a nivel académico como para crear una propuesta de educación emocional que tenga sentido? Es importante remarcar que a pesar de que 42 participantes han recibido formación, la gran mayoría no se sienten preparados. Además, más de la mitad, concretamente el 56% de los participantes asegura no conocer el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), hecho significativo, puesto que es uno de los modelos más extendidos y aceptados a nivel nacional. Por tanto, se puede determinar que los docentes aun no sienten que poseen la suficiente preparación como para proponer programas de educación emocional, aunque se va por el camino correcto porque la gran mayoría se han formado en este ámbito.

En segundo lugar y teniendo en cuenta la **segunda pregunta de investigación** “¿están los docentes emocionalmente preparados para poner en práctica propuestas de educación emocional en las aulas?, se puede determinar que sí están preparados emocionalmente, puesto que su bienestar subjetivo es elevado. Aun así, se debe hacer hincapié en seguir trabajando y mejorando las competencias emocionales.

Con todo lo expuesto y a partir del análisis descriptivo que se ha llevado a cabo se puede evidenciar que la investigación parece refutar la primera hipótesis, y en cambio parece confirmar las otras dos hipótesis planteadas:

En relación con la **hipótesis 1** “La gran mayoría de los docentes no ha recibido formación inicial y por tanto muestran preocupaciones para poder abordar propuestas que tengan en cuenta la educación emocional” se ha comprobado que la gran mayoría de los docentes sí ha recibido algún tipo de formación, ya sea en el grado universitario, por cuenta propia o por voluntad del centro escolar. Por tanto, la hipótesis parece refutada. Así bien, sí que es cierto que aquellos que no han recibido ningún tipo de formación muestran un grado más bajo en el apartado de disposición. Lo que parece indicar que los docentes más formados también se sienten más preparados y por ende más dispuestos a incorporar la educación emocional en sus aulas, favoreciendo así el desarrollo integral de su alumnado.

En respuesta la **hipótesis 2** “los docentes que tiene un mayor nivel de preparación también tienen un mejor desarrollo de sus competencias emocionales”, se ha podido comprobar que los docentes con formación tienen mejores niveles que los docentes sin formación, tanto en la competencia total como en cada una de las competencias emocionales. Así pues, existe una tendencia a verificar la hipótesis planteada.

Por último, en términos de responder a la **hipótesis 3**, que establecía que “los docentes que poseen mejores niveles de competencias emocionales también

tienen un mayor bienestar subjetivo”, los resultados obtenidos tras el análisis parecen confirmar la hipótesis. Por tanto, con todo lo expuesto se puede determinar que los docentes formados tienen un mayor nivel de competencias emocionales y a su vez un mejor bienestar subjetivo.

Para finalizar este apartado es necesario comparar el **marco teórico** existente con los resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta los resultados de acuerdo con el objetivo general del estudio por lo que respecta al grado de preparación, se ha podido comprobar que el 42% de los centros educativos ofrecen formaciones relacionadas con este ámbito. Lo que reafirma lo encontrado en otros estudios (IDIENA, 2021) y (Barrientos et al., 2019) cuando exponen que cada vez son más los equipos directos que poseen un grado de sensibilidad más elevado en torno a la educación emocional y se muestran preocupados por plantear programas de formación al profesorado. También, es importante mencionar que en el estudio realizado por IDIENA (2021), el 94% de los docentes argumentaba la importancia de formarse en educación emocional para poder mejorar como profesionales. Este resultado concuerda con los de este estudio, ya que, aunque únicamente 7 personas recibieron formación en el grado universitario, 33 de las que no recibieron decidieron formarse por su cuenta y las 7 que sí recibieron continuaron formándose. Además, aparte de todo lo realizado hasta el momento, los docentes encuestados continúan a favor de seguir formándose y ampliar sus conocimientos. En referencia a la importancia de la educación emocional, Suberviola-Ovejas (2012) comparte y pone de manifiesto que el profesorado es consciente de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, aspecto que coincide también con la investigación planteada ($M=3,84$, $DE=0,37$). Además, de la misma manera que los participantes de esta investigación, en el estudio propuesto por Cejudo y López-Delgado (2016) se evidencian y comparten algunas de las limitaciones comentadas: no disponer ni de la formación ni de los recursos para poder desarrollarla de manera óptima.

De acuerdo con los resultados obtenidos en relación con el primer objetivo específico, se ha podido comprobar que existe un grado más bajo en los niveles de las competencias emocionales de la regulación emocional ($M=2,49$, $DE=0,97$) y la autonomía emocional ($M=2,88$, $DE=0,94$). Así, los resultados obtenidos en este estudio estarían en línea con la investigación de Torrijos et al. (2016), indicando que los participantes concebían con menores niveles aquellas competencias relacionadas con la capacidad de autogestión emocional, autoestima y actitud positiva, así como las habilidades de afrontamiento. Por tanto, al igual que en este estudio, se perciben con mayores niveles las competencias relacionadas con la conciencia emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. También, Ávila (2019) argumentó en su investigación que es necesario destinar más atención a trabajar aquellas competencias emocionales de tipo intrapersonal como la regulación y autonomía emocional. Es por esta razón que Santander et al. (2020) exponen la necesidad de una formación docente en las que se consideren las competencias emocionales y se haga especial énfasis en ellas. Relacionado con la formación,

según los resultados obtenidos, existe una correlación positiva entre los niveles de competencias emocionales y la preparación de los participantes, ya que aquellos que han recibido formación poseen mejores competencias emocionales. Este hallazgo se asemeja con los planteamientos de Hernández (2017) y Fernández-Berrocal et al (2017), ya que exponen la necesidad de poner más énfasis en la formación inicial y continua para el desarrollo de las competencias emocionales. A su vez, el estudio realizado por Torrijos (2016) también demostró, en este caso con docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria, que los niveles de sus competencias emocionales aumentaban con la formación en este campo.

Es importante mencionar que, en relación con el segundo objetivo específico, se ha podido comprobar la poca variedad de estudios en referencia la evaluación del bienestar y de la salud de los docentes Fernández et al. (2016). No obstante, el estudio realizado por Muñoz et al. (2018) arroja resultados similares a los obtenidos en este estudio y corrobora los buenos niveles de bienestar subjetivo del profesorado. Por lo que respecta a la relación entre competencias emocionales y bienestar subjetivo, en general, se encontró una correlación positiva entre ambas variables, puesto que, a mayor nivel de competencia emocional, mayor nivel de bienestar subjetivo. Estos resultados concuerdan con la investigación presentada por Ávila (2019) en la cual se expone que un profesor emocionalmente competente presenta un mayor nivel de bienestar, es decir, una alta competencia emocional influye directamente en el bienestar del docente. Lo que reafirma lo encontrado en otros estudios (Extremera et al., 2019), (Bermúdez et al, 2003) y (Santander et al., 2020) cuando exponen que a mayor competencia emocional se presentan niveles más altos de bienestar, satisfacción vital y profesional.

8.2. Limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora

El estudio presenta una serie de limitaciones que se deben tener en cuenta. En primer lugar, es importante remarcar que el **tamaño muestral** (50) no es representativo de la población de la investigación (46.037). Esto ha sido consecuencia del tiempo ajustado del estudio, de aplicación de los cuestionarios y realización del posterior análisis de datos. Además, el hecho de haberlo administrado durante el final del primer trimestre ha supuesto un obstáculo, porque este año los docentes están más sobrecargados por la implantación de la nueva ley educativa y la nueva manera de evaluar. También, cabe destacar que se ha podido comprobar que el número de docentes con formación y sin formación está muy descompensado. Por estas razones, los resultados obtenidos no se pueden generalizar y para futuras líneas de investigación sería conveniente ampliar la muestra, así como intentar que el número de ambos grupos de docentes esté equilibrado para así, realizar comparaciones de manera más precisa. En este sentido, el hecho de disponer de una muestra que no es

suficientemente grande ni representativa de la población, de no haber realizado un muestreo aleatorio y la falta de conocimientos más profundos sobre estadística son las razones por la que únicamente se ha llevado a cabo un análisis descriptivo.

En segundo lugar, utilizar únicamente como instrumento de recogida de información un **cuestionario** de autoinforme, implica tener una perspectiva subjetiva de las respuestas de la muestra. Tal y como argumentan Rodríguez y Valdeoriola (2009), sería conveniente disponer de diferentes técnicas o instrumentos de recogida de datos para poder triangular la información y realizar una investigación más profunda y rigurosa. Por tanto, si se dispusiese de más tiempo, sería recomendable completar el estudio con entrevistas semiestructuradas a los diferentes docentes para poder obtener más información sobre las formaciones que han realizado, que creen que han aprendido, como creen ellos que podrían mejorar la puesta en práctica de la educación emocional, cómo la llevan a cabo, así como las competencias emocionales que podrían mejorar etc. También se plantearía una serie de observaciones en las aulas de educación infantil y primaria para poder comprobar de qué manera se implementa la educación emocional, ya que muchos de los participantes han expuesto en el cuestionario que sí llevan a cabo prácticas que implican la educación emocional, pero no se puede comprobar de qué manera, con qué intensidad, que metodología siguen... Por lo tanto, de acuerdo con Hernández et al. (2014) tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo deberían considerarse como complementarios en este estudio y, así utilizar una metodología mixta que combine técnicas de recogida de datos cuantitativas y cualitativas para alcanzar los objetivos propuestos de manera más completa.

Por último, y por lo que respecta al cuestionario utilizado, hubiese sido relevante realizar **más preguntas referentes a la formación** obtenida en relación con la educación emocional (cuántas horas incluía, si era únicamente teórica o también tenía una parte vivencial y cuántos creen que les sirvió) para así valorar de manera más exhaustiva la preparación docente. Por lo que respecta a los bloques 2 y 3 referido a las competencias emocionales y al bienestar subjetivo respectivamente, se considera que hubiese sido más conveniente **utilizar una escala con 6 o 7 ítems** de respuesta para así incrementar la dispersión de la distribución y reducir el porcentaje de participantes en las opciones superiores.

8.3. Perspectiva de futuro (prospectiva)

Realizando una **mirada global** a los resultados y las conclusiones del estudio, es relevante valorar futuras líneas de trabajo.

Por un lado y teniendo en cuenta los resultados en relación con las formaciones sobre educación emocional y las necesidades que se han contemplado por parte de los docentes, sería recomendable estudiar el **impacto de una formación educación emocional en docentes en activo**. Tal y como menciona Torrijos

(2016), a pesar de que existen formaciones al profesorado, “escasean las investigaciones científicas sobre la eficacia de los programas de competencias socioemocionales” (p.149). Por esta razón una línea de investigación consistiría plantear un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos con medidas pretest y postest. En primer lugar, se realizaría un pretest de los cuestionarios de Pérez et al. (2010) y Calleja y Mason (2020) para poder comprobar el nivel de competencias emocionales y bienestar subjetivo de los docentes, así como analizar el nivel de disposición y conocimientos teóricos. Una vez obtenidos los resultados, el grupo experimental recibiría una formación en educación emocional tanto teórica como práctica y el grupo control no. Cuando finalizase, se podría comprobar la incidencia de la formación, gracias a las diferencias encontradas en las medidas pretest y postest de ambos grupos. Por tanto, de acuerdo con Pena y Repetto (2008), a partir de este estudio se constataría la eficacia de una formación en educación emocional y si ésta mejora tanto las competencias emocionales de los docentes como su nivel de preparación y disposición para proponer prácticas de educación emocional a nivel de aula e incluso de centro escolar.

Por otro lado, otra línea de trabajo complementaria consistiría en **profundizar de qué manera se está llevando actualmente a cabo la educación emocional** en las aulas. Gran cantidad de maestros ($M=3,36$, $DE=0,78$) aseguraron en el cuestionario administrado que proponen actividades basadas en la educación emocional, pero realmente a partir del cuestionario no se puede comprobar si realmente se está enfocando de la manera correcta y eficiente. Además, el 56% aseguraron que no conocían el modelo de Bisquerra y Pérez (2007). Por ello sería conveniente incidir y comprobar cómo llevan a cabo los programas de educación emocional y si se tiene en cuenta tanto la fundamentación teórica como los aspectos metodológicos y evaluativos.

También, sería interesante estudiar y analizar los **planes formativos** de las diferentes universidades, ya que únicamente un 14% de los participantes mencionaron que recibieron algún tipo de formación en educación emocional en la carrera universitaria. De esta manera se podría conocer el grado de formación impartido y poder extraer conclusiones para incidir en el replanteamiento de los planes formativos universitarios y poner de manifiesto la necesidad de completar la formación académica y didáctica con aspectos emocionales.

Por último, si se dispusiesen de los recursos y el tiempo suficiente se podría proponer una investigación en que también se incluyesen a los **docentes de educación secundaria**, puesto que tal y como exponen Sánchez-Calleja et al. (2016), la adolescencia es una de las etapas de la trayectoria vital caracterizada por la inestabilidad emocional y los conflictos. Por ello, la educación emocional cobra especial interés. Además, se podría plantear el **estudio a nivel de Catalunya** y así poder generalizar los resultados a toda la Comunidad Autónoma.

Para concluir, después de la realización de este estudio queda patente la importancia que se le da a la educación emocional. También, el deseo del profesorado de seguir formándose para poder mejorar tanto sus competencias emocionales como para poder llevar a la práctica un programa completo y eficiente de educación emocional. Por ello, aunque aún queda un largo camino, es importante valorar la disposición tanto de los centros educativos como de los propios docentes. Siguiendo las aportaciones de Ávila (2019) y tras los resultados de esta investigación, es imprescindible que se cuide y fomente una formación previa para todos los docentes, ya que son un modelo que imitar. Partiendo de esta idea me gustaría acabar este estudio haciendo referencia a la frase que expone Carpena (2012) “la mejora de los procesos de construcción personal es tan importante en el profesorado como en el alumnado” (p.106).

Referencias bibliográficas

- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. CISSPRAXIS
- Ambrona, T, López, B, y Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*, 23(1), 39-49. <https://doi.org/g6z5>
- Asociación Británica de Investigación Educativa [BERA]. (2018) *Guía Ética para la Investigación Educativa* (4ª ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>
- Ávila, AM. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528260>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Barrera, R. y Mendoza, A. (2021). *Inteligencia emocional y su relación con el desempeño académico en matemáticas de los estudiantes de educación media en tiempos de covid-19*. [Trabajo final de grado, Universidad De La Costa]. <https://hdl.handle.net/11323/8268>
- Barrientos, A., Sánchez-Cabrero, R., y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis y Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Barrutia, A. (2009). *Inteligencia emocional en la familia: herramientas para resolver conflictos en el ámbito familiar*. Toro Mítico.
- Benito, T., Albarenque, C., Andrés, C., y Fernandes, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente al alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>

- Bérmudez, MP., Álvarez, T., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720105>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., & Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 187-203. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97371>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. Pérez, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 13-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785338>
- Bisquerra, R., y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2010). *How to research*. McGraw-Hill Education
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz: una propuesta de educación emocional*. Ediciones Ceac.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>

- Calleja, N., y Mason, T. (2020). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y Validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(55), 185-201. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.14>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M.C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores* (7), 79-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041051>
- Carpena, A. (2012). *Com et sents? Educació socioemocional dels cinc als dotze anys*. Eumo Editorial.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 215-233. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63642>
- Cejudo, J., López- Delgado, ML. (2016). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6261140>
- Correa, S. (2011). *La ética en la investigación educativa, y la protección de los sujetos humanos*. Editor Asociado MNG Mani, 32.
- 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 (Valdivia)*, 47 (1), 2019-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>
- Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5686 de 5 d'agost de 2010. <https://cido.diba.cat/legislacio/1354311/decret-1012010-de-3-dagost-dordenacio-dels-ensenyaments-del-primer-cicle-de-leducacio-infantil>

- Del Valle, M., y Zamora, E. (2021). El uso de las medidas de auto-informe: ventajas y limitaciones en la investigación en Psicología. *Alternativas Psicología*, 47. 22-35. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/173600>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO
- Díaz, A. (2010). Teorías de las emociones. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, (29), 1-9. <https://docplayer.es/21306871-Teorias-de-las-emociones.html>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Ibero Americana De Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., Mérida-López., 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), 74-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137237>
- Fàbregues, S., Menses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.
- Fernández, S., Cordero, JM., y Córdoba, A. (2002). *Estadística descriptiva*. ESIC
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, MJ. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(88), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>
- Fernández, P., y Extremera, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

- Fernández, V., Chamarro, A., Longás, J., y Segura, J. (2016). Evaluación del bienestar y la salud de los docentes en centros concertados. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 897-911. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50679
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Los efectos nocivos de la COVID-19 sobre la salud mental de los niños, niñas y jóvenes son solo la punta del iceberg*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/efectos-nocivos-covid19-salud-mental-ninos-ninas-jovenes-punta-iceberg>
- Fuster, C. (2022). Consecuencias del COVID-19 en la salud psicológica y emocional en escolares de primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 541-550. <https://doi.org/10.5209/rced.76331>
- García, JA. (2011). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- García, T. (2021). El impacto de la pandemia en docentes y alumnado. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 8(11), 91- 103. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/el-impacto-emocional-de-la-pandemia-en-docentes-y-alumnado/ensenanza-politica-educativa/25182>
- Gardner, H (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- GROP. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Parramón
- Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego: pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula*. Planeta
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas psicología*, 34, 79-92. <https://docplayer.es/48675087-Las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional.html>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, MP. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Idrovo, C., y Muñoz, J.A. (2019). *Estrés y síndrome de burnout en docentes de educación primaria de cuatro centros educativos en la zona urbana de la ciudad de Cuenca*. [Trabajo previo a la obtención de título de: psicólogos clínicos, Universidad del Azuay].

Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat). (2020). *Educación infantil y primaria. Centros y profesores. Por titularidad del centro. Comarcas y Aran, ámbitos y provincias*.
<https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15713&lang=es>

Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada [IDIENA]. (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España*.

Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2021). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero*.
<https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2861>

Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovacion y experiencias educativas*, 39, 1-12.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/ALFONSO_LEAL_2.pdf

Ley 10/2015, de 19 de junio, de formación y cualificación profesionales. *Boletín Oficial del Estado*, 164, de 10 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2015/06/19/10/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://cido.diba.cat/legislacio/6120955/ley-102015-de-19-de-junio-de-formacion-y-cualificacion-profesionales-comunidad-autonoma-de-cataluna>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC, 5422, del 16 de juliol de 2009.
<https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=480169>

López- Cassá. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En Soler, JL., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano., y Rodríguez, A (Coords), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (1rd ed, 557- 570)*. Ediciones Universidad San Jorge

López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.
<https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>

Molero, C., Saiz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1). 11-30.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>

Moltó, J. (1995). *Psicología de las Emociones entre la biología y la cultura*. Albatros Ediciones.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52,149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>

Muñoz, E., Fernández, A., y Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>

Nickel, H. (1982). *Psicología de la conducta del profesor*. Herder.

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa,E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U.

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1). 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Pacheco-Salazar, B. (2016). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Paz, E.J. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(1), 45-51. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.219>
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 400-420. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1284>
- Peraza-de-Aparicio, C. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Medisur*, 19(5), 891–894. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5150>
- Pérez, ML., Carretero, MR., y Juandó, J. (2004). Capítulo 13. Proyecto de integración de la educación emocional en las programaciones escolares. En Mauri, T., Monereo, C., Badia, A (Coord), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pp.245- 261). Eurecamedia, SL.
- Pérez- Escoda, N., Bisquerra, R., y Filella, G., y Soldevilla, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Puertas, P., Ubago, JL., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistémica. *REOP*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52 de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Renom, A (Coord). (2012). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Wolters Kluwer

- Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *DOUE*, 66 de 26 de febrero de 2021. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017>
- Retana, D., de las Heras, MA., y Jiménez, R. (2020). ¿Puede influir una práctica docente emocional en el cambio de emociones del alumnado? Un estudio en la formación inicial de maestros. *Revista de Investigación e Innovación Educativa* (102), 16-31. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.02>
- Rodríguez - Gómez, D. (2018). *El Proyecto de Investigación*. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez., y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Sáenz, P., y Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., y Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *RELIEVE*, 22(2), 11-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Santander, S., Gaeta, ML., y Martínez-Otero, V. (2010). 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.v34i2.77695>
- Sañudo, LE. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos-Producción de Conocimiento*, 3(6), 83-98. [https://www.researchgate.net/publication/287846324 LA ETICA EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA](https://www.researchgate.net/publication/287846324_LA_ETICA_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA)
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1154-1167. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>
- Teruel, MP. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 141-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>

- Torrijos, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas* [Tesis Doctoral en formación en la sociedad del conocimiento, Universidad de Salamanca].
- Torrijos, P., Hernández, JP., y Rodríguez, MJ. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa Hekademos*, (21), 35-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280722>
- Troncoso, JL. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia COVID-19. *Revista Cuadernos de Neuropsicología*, 16(1), 94-99.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8407829>
- Ulloa, M., Evans, I., y Jones, LC. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de psicología*, 9(1), 1-14.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092016000100001&script=sci_abstract&lng=en
- Vicente, MS., López, P., Trejo, C., y González, S. (2019). Satisfacción docente y su influencia en la satisfacción del alumnado. *Revista INFAD De Psicología, International Journal of Development and Educational Psychology*, 3(1), 37-56.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1449>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2).

Anexos

Anexo 1. Cuestionario ad hoc

Este documento quiere informar sobre un Trabajo Final de Máster de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya titulado “Estado actual de la educación emocional en los centros de educación infantil y primaria de la provincia de Barcelona. El objetivo principal de la investigación es determinar el grado de preparación y disposición de los docentes sobre la educación emocional. Para ello se quiere analizar su formación y la importancia que se le da a este ámbito. También conocer la percepción que tienen sobre sus competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar), así como de su bienestar subjetivo. Se facilita un cuestionario con un total de 43 ítems que os ocupará entre 12-15 minutos.

De acuerdo con Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, puede ejercer los derechos de acceso, modificación, oposición y supresión de vuestros datos de carácter personal. Asimismo, la participación es voluntaria y anónima, y los datos serán recogidos con finalidades exclusivamente docentes y de investigación por lo que no se le podrá identificar en los resultados del estudio.

Para cualquier consulta puede dirigirse al Responsable de este Trabajo Final de Máster, Helma Martínez Hermoso, a través del siguiente correo electrónico: h.martinezhe@uoc.edu

AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO:

He leído la información sobre el proyecto de investigación y he quedado satisfecho con la información recibida. Comprendo que mi decisión de participar es voluntaria y que la información otorgada es anónima. Por ello, autorizo a Helma Martínez Hermoso, estudiante de la asignatura Trabajo Final de Máster en Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) para que trate mis datos de carácter personal facilitados para la realización de la investigación descrita en el marco del Estudio indicado.

Si desea participar voluntariamente y da su consentimiento para el tratamiento de sus datos, marque la siguiente casilla:

- Acepto participar en el estudio

Datos sociodemográficos

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
En este apartado se solicita que conteste a 5 preguntas relacionadas con datos personales y su experiencia laboral docente.
Género <ul style="list-style-type: none">• Mujer• Hombre• No binario
Edad:
Experiencia docente <ul style="list-style-type: none">• Hasta 5• Entre 6-10• Entre 11-15• Entre 16-20• Más de 20
Etapa educativa en la que imparte clases la mayoría del tiempo <ul style="list-style-type: none">• Educación Infantil• Educación Primaria
Tipología de centro <ul style="list-style-type: none">• Centro público• Centro concertado• Centro privado

Bloque 1. Grado de preparación y disposición

GRADO DE PREPARACIÓN Y DISPOSICIÓN
Este primer bloque consta de 10 ítems y está diseñado para conocer su preparación y disposición en relación con la educación emocional. Es relevante que tenga en cuenta que el bloque se compone de preguntas en la que debe contestar SÍ o NO, preguntas de opción múltiple en las que deberá seleccionar la opción de acuerdo con su experiencia. También hay preguntas de estimación que proporcionan respuestas graduadas en intensidad, siendo 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Por último, hay una pregunta de respuesta abierta.
1. ¿Recibiste formación sobre educación emocional en la carrera de Educación Infantil/ Educación Primaria? <ul style="list-style-type: none">• Sí• No
2. ¿Has realizado alguna formación sobre educación emocional? <ul style="list-style-type: none">• Sí• No
3. Si en la respuesta anterior marcaste SÍ, ¿de qué tipo? <ul style="list-style-type: none">• Curso de formación permanente

<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a conferencias • Postgrado • Máster • Otros 				
4. ¿La escuela donde trabajas ofrece formación relacionada con la educación emocional?				
<ul style="list-style-type: none"> • Si, formación inferior a 8 horas • Si, formación superior a 8 horas • No, nunca 				
5. ¿Conoces el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra y Pérez (2007)?				
<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No 				
	1	2	3	4
6. ¿Te gustaría seguirte o seguir formándote en este ámbito?				
7. ¿Sientes que estas preparado/a para trabajar la educación emocional en el aula?				
8. ¿Consideras importante trabajar la educación emocional en la escuela?				
9. ¿Sientes que trabajas en tu día a día del aula aspectos relacionados con la educación emocional?				
10. ¿Qué crees que se necesita para implantar la educación emocional en los centros educativos? (respuesta abierta)				

Bloque 2. Competencias emocionales

COMPETENCIAS EMOCIONALES				
Este bloque consta de 25 ítems con la intención de conocer el nivel de competencias emocionales de los docentes. Es relevante que tenga en cuenta que el cuestionario se compone de preguntas de estimación que proporcionan respuestas graduadas en intensidad, siendo 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Usando esta escala numérica deberá valorar una serie de afirmaciones relacionadas con sus competencias emocionales.				
	1	2	3	4
Consciencia emocional				
1. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros				
2. Noto si los otros están de mal o buen humor				
3. Conozco bien mis emociones				
4. Puedo describir fácilmente mis sentimientos				
5. Sé poner nombre a las emociones que experimento				
Regulación emocional				
6. Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso y me equivoco				

7. Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupó durante mucho tiempo				
8. Me desanimó cuando algo me sale mal				
9. A menudo me dejó llevar por la rabia y actué bruscamente				
10. Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme				
Autonomía emocional				
11. Estoy descontento conmigo mismo				
12. Tengo la sensación de no aprovechar bien mi tiempo libre				
13. Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago				
14. Me preocupa mucho que los otros descubran que no se hacer alguna cosa.				
15. Cuando resuelvo un problema nunca pienso cosas cómo: Magnífico!, Lo he conseguido!, He sido capaz de.. etc				
Competencia social				
16. Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo				
17. Me cuesta defender opiniones diferentes a la de otras personas				
18. No sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien				
19. Me cuesta hacer amigos con facilidad				
20. Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos				
Habilidades de vida y bienestar				
21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo				
22. No me asustan los cambios				
23. Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad				
24. Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones				
25. Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo				

Bloque 3. Bienestar subjetivo

BIENESTAR SUBJETIVO				
Este bloque consta de 8 ítems relacionados con conocer el nivel que poseen los docentes en cuanto a su bienestar subjetivo. Es relevante que tenga en cuenta que el cuestionario se compone de preguntas de estimación que proporcionan respuestas graduadas en intensidad, siendo 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Usando esta escala numérica deberá valorar una serie de afirmaciones relacionadas con su bienestar subjetivo.				
	1	2	3	4
1. Me gusta mi vida				
2. Soy una persona feliz				
3. Estoy satisfecho con mi vida				
4. Mi vida me trae alegría				
5. Mi vida es feliz				
6. Disfruto de mi vida				
7. Mi vida es maravillosa				
8. Estoy “de buenas”				