

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

Èlia López Cassà elialopez@ub.edu
Meritxell Obiols mobiols@ub.edu
Nuria Pérez Escoda nperezescoda@ub.edu

Universidad de Barcelona

Palabras clave: educación emocional, competencia emocional, inteligencia emocional, competencias del profesorado.

Resumen del artículo

Esta comunicación presenta una investigación sobre la evaluación de las competencias emocionales del profesorado de diferentes centros educativos, datos que pueden ser el punto de partida para su estudio con el profesorado de la educación secundaria.

Para este estudio se aplicó al profesorado el cuestionario CDE-A (Cuestionario de Desarrollo Emocional para adultos). Se trata de un cuestionario de autoinforme basado en el marco teórico de la educación emocional desarrollado por el GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007) según el cual se identifican cinco dimensiones de estudio o subcompetencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar.

La muestra de estudio es de 249 maestros de educación infantil y primaria el CDE-A y los resultados reflejan la necesidad de desarrollar las competencias emocionales del profesorado, paso necesario para ofrecer la educación emocional al alumnado.

A partir de los resultados obtenidos es posible ofrecer orientaciones ajustadas en los procesos de asesoramiento y formación en educación emocional para el colectivo docente.

Desarrollo

1. Objetivos:

En este trabajo se presenta un estudio realizado a partir del cual es posible:

- Conocer el nivel de competencias emocionales del profesorado.
- Presentar el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A) como instrumento de evaluación de la competencia emocional.
- Orientar el asesoramiento y la formación destinados al desarrollo de la competencia emocional de los docentes.

2.Descripción

Justificación

En los últimos años estamos asistiendo a un proceso de importante transformación de los planes de estudio en el sistema educativo español. Desde la implantación de la LOE, (2006) hasta la LOMCE (2014) la escolaridad obligatoria se ha orientado al desarrollo integral de la persona, basándose en el desarrollo de sus competencias. Actualmente esta dimensión está muy presente en la educación. Ya no basta con conseguir un buen rendimiento del alumnado a partir del desarrollo de sus competencias básicas e instrumentales, el éxito educativo queda también vinculado a la formación de personas, poseedoras de competencias sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana e integrarse adecuadamente en la sociedad (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008). Esto implica un cambio importante en el rol del profesor quien, más allá de transmisor de conocimientos culturales y académicos, asume la responsabilidad de potenciar el desarrollo humano de los alumnos en su globalidad. Ésta, no obstante, no es una tarea fácil.

Asimismo se ha destacado la necesidad de que los maestros se resitúen profesional y personalmente frente a esta nueva demanda educativa (Teruel, 2000; Bisquerra, Pérez-Escoda y Filella, 2000). Paralelamente, una de las premisas necesarias para que los alumnos desarrollen sus competencias emocionales es que el docente desarrolle también su propia madurez emocional. Ello es obvio, si tenemos en cuenta que el profesorado, además de conocimientos relacionados con la gestión emocional, enseña en su práctica docente a partir de su propio modelo de comportamiento.

No son pocos los expertos que en estos últimos años se han manifestado favorables a la necesidad de intervenir educativamente y desarrollar propuestas que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado (Bar-On y Parker, 2000; Saarni, 2000; Carpena, 2001; Filella y otros, 2002; Agullo, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Albarca, 2004; Petrices, Frederickson y Furham, 2004; IFMB, 2008; Pena y Repetto, 2006; López Cassà, 2007; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Pérez-Escoda y Bisquerra, 2009, entre otros muchos).

Desde esta perspectiva, el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) ha trabajado intensamente, durante la última década, en la elaboración de programas de educación emocional, en el diseño de diversos instrumentos diagnósticos que permiten la detección de necesidades de desarrollo de las competencias emocionales y en la aplicación de estos avances a procesos de asesoramiento y cursos de formación permanente del profesorado.

Marco teórico referencial

La *teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner constituye un referente fundamental para la educación emocional, en particular por lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas; la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de sí mismo. Ambas están incluidas en el concepto de *inteligencia emocional* (Mayer y Salovey, 1997).

De acuerdo con la definición de Bisquerra (2000) la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

El objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

El modelo de competencias emocionales que se presenta es el ofrecido por el GROPE en Bisquerra y Pérez (2007) según el cual se identifican cinco dimensiones de estudio o subcompetencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar.

La **conciencia emocional** es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

La **regulación emocional** es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc

La **autonomía personal** se puede entender como un concepto amplio que incluye la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Las **competencias sociales** son aquellas capacidades que permiten mantener buenas relaciones con otras personas.

Las **competencias para la vida y el bienestar** son aquellas capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.

Las competencias emocionales cobran importancia desde el momento en que facilitan una mejor adaptación al contexto y favorecen un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

El desarrollo de estas competencias emocionales en el alumnado, de forma intencional y sistemática, requiere una formación previa del profesorado, sin embargo se puede afirmar que el desarrollo de competencias está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros (Bisquerra, 2005).

El desarrollo de la profesión docente obliga a interaccionar continuamente con otras personas y a intervenir en situaciones delicadas, donde las emociones están a flor de piel y pueden llegar a ser motivo de conflicto. Esto, en muchas ocasiones permite al profesorado tomar conciencia de la importancia de aprender a gestionar sus emociones ya que ello influye en su comportamiento. Para conocer nuestra realidad educativa, nos llevaron a profundizar en el análisis de las necesidades a nivel de desarrollo de las competencias emocionales del profesorado con el propósito de determinar con mayor precisión aquellas dimensiones y aspectos a incorporar en el diseño de las acciones de formación permanente del profesorado que les permitan adquirir la seguridad necesaria para poder iniciar procesos de educación emocional con sus alumnos.

Procedimiento

El instrumento de evaluación de las competencias emocionales fue aplicado en una muestra de docentes de educación infantil y primaria de varias localidades del territorio español. Se contó con la colaboración de grupos de profesorado voluntario que formaron parte del muestreo intencional que, entre los años 2009 y 2011, solicitaron asesoramiento formación en educación emocional. Se garantizó a los participantes voluntarios una cumplimentación absolutamente anónima. Después de la aplicación a cada grupo de profesores se elaboró un informe grupal, de tal forma que cada participante tuvo la posibilidad de identificar sus puntuaciones a partir de su número de DNI. Una vez recogidas las puntuaciones, se analizaron los datos mediante el paquete estadístico SPSS.

Muestra de estudio

Se conformó una muestra de estudio formada por 249 profesores procedentes de diferentes localidades españolas. La franja de edades de la muestra de estudio se sitúa entre los 21 y 65 años de edad, con una media de edad de 36 años. La muestra de mujeres es más alta (224) que la muestra de hombres, lo que representa el 90% del total, datos que reflejan la distribución por géneros en el desempeño de la profesión.

Es destacable remarcar que el 38% de los encuestados manifestaron tener a nivel formativo dobles titulaciones de primer ciclo universitario o titulaciones superiores a los estudios que capacitan para ejercer como maestros (estudios de segundo ciclo, postgrados, máster, etc.). A su vez, resulta relevante observar que únicamente 81 profesores (32,5% de la muestra) afirmaron haber realizado anteriormente alguna actividad que consideraban vinculada con la educación emocional (asistencia a conferencias o jornadas, lectura de libros, talleres o cursos, principalmente).

Instrumento de evaluación

Para este estudio se aplicó el cuestionario CDE-A (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos) desarrollado por el GROPE al profesorado. Consiste en un cuestionario de autoinforme basado en el marco teórico de la educación emocional (Bisquerra y Pérez-Escoda 2007), que hemos presentado anteriormente.

El reto de crear nuestro propio instrumento surgió durante el curso escolar 2005-06. Los instrumentos de evaluación que ofrecía el mercado para la medición de la competencia emocional al profesorado eran escasos y estaban sujetos a críticas centradas en la falta de un marco teórico claro y/o en la falta de fundamentos empíricos firmes (Pérez, Petrides y Furnham, 2005). Nuestro objetivo era disponer de un instrumento para

evaluar el nivel de competencia emocional en adultos que facilitara la labor de ajustar las intervenciones educativas a desarrollar. Así, tras un complejo proceso de elaboración, el CDE-A se concretó en 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). Se responde puntuando en una escala de Likert de 11 puntos según escala valorativa (siendo 0 Nunca y 10 Siempre).

En la actualidad ya disponemos de suficientes evidencias acerca de la fiabilidad y validez del instrumento. El coeficiente de consistencia interna para el total de la escala puede considerarse óptimo siendo $\alpha = 0.921$ tanto en los estudios previos (Pérez, Filella y Soldevila, 2010; y Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010) como en la muestra objeto de este estudio.

3. Resultados y conclusiones

Nivel de desarrollo emocional en el CDE-A

Ha resultado de gran utilidad la información sobre el nivel de competencia emocional del profesorado encuestado, información obtenida a raíz de los resultados del cuestionario.

En la tabla de resultados que presentamos a continuación (Tabla1), podemos observar las puntuaciones promedio de las respuestas dadas al cuestionario para cada una de las cinco dimensiones y en el total de la prueba. Las puntuaciones oscilan entre 0 y 10, interpretándose el 0 como una falta total de competencia en la dimensión y el 10 como un dominio absoluto de la misma. Las puntuaciones más altas son indicadores de mayor dominio y las más bajas indicadores de menor dominio.

El análisis de los resultados demuestra que se trata de un grupo cuya nivel de competencia emocional es medio (6,29) disponiendo de un potencial de mejora o desarrollo global de 3'71 puntos. Sin embargo, el grupo hace evidente una clara heterogeneidad, puesta en evidencia por una gran diferencia entre el desarrollo emocional de los profesores encuestados con menor puntuación (3'25) y mayor puntuación (8'77). Los datos obtenidos ponen en evidencia que será preciso tomar en consideración las diferencias individuales además de tener en cuenta los resultados medios para el diseño de acciones formativas dirigidas al conjunto de profesorado. Esto supone que en cada curso de formación podemos encontrar algunos profesores o profesoras que manifiesten algunas carencias específicas en relación con su desarrollo emocional, lo que motiva al formador a estar atento a la detección de estas necesidades con el objetivo de contemplar las diferencias individuales y ofrecer una atención más personalizada.

¹ Los autores agradecen el soporte de las ayudas ARCE 2009 y 2010, concedidas por la l'Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació de la Universidad de Barcelona.

	N	Puntuación Mínima	Puntuación Máxima	Puntuación Media del grupo	Desviación típica
TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL	249	3,25	8,77	6,29	1,06
CONCIENCIA EMOCIONAL	249	3,57	9,86	7,24	1,25
REGULACIÓN EMOCIONAL	249	1,54	9,31	5,64	1,37
COMPETENCIA SOCIAL	249	3,08	9,25	6,20	1,24
AUTONOMÍA PERSONAL	249	,43	9,00	5,48	1,43
COMP. DE VIDA Y BIENESTAR	249	3,22	10,00	7,24	1,19

Tabla1.- Resultados de la competencia emocional del profesorado de infantil y primaria

Podemos establecer algunas orientaciones para el diseño de formaciones grupales. Por ejemplo, los resultados advierten que el profesorado obtiene puntuaciones más bajas en la dimensión de autonomía personal (5,5) y a su vez, se evidencian dificultades en la capacidad de regular adecuadamente sus emociones. De hecho, la puntuación sólo es un punto superior al obtenido en el caso de la autonomía personal (5,6). La competencia social es la tercera dimensión con puntuaciones más bajas. En este caso también se requiere un desarrollo importante ya que obtiene una puntuación de 6,2 sobre 10. Hay que tener muy presente que la competencia social se transmite al alumnado principalmente mediante el aprendizaje vicario y por esta razón resulta necesario que los profesores sean buenos modelos.

Así pues, los datos de estas tres dimensiones son las que presentan un mayor potencial de desarrollo y en las que debe incidirse más en los procesos formativos grupales. Estos datos junto al análisis desde el marco teórico antes expuesto permiten realizar unas primeras consideraciones:

- Resulta relevante el notable nivel de conciencia emocional obtenido por el grupo (7,24); No obstante sería conveniente seguir introduciendo algunas actividades que contribuyeran al refuerzo y mejora de esta dimensión.
- En el diseño de acciones formativas dirigidas al profesorado en materia de educación emocional sería necesario potenciar de forma especial el aumento de su autoestima, el desarrollo de una actitud positiva delante de la vida, el refuerzo de la autoeficacia personal, el desarrollo de recursos para el afrontamiento de las emociones negativas (especialmente de la ira, la tristeza y la frustración), el aprendizaje de técnicas para generar emociones positivas, el desarrollo de la asertividad, la capacidad para expresar y compartir emociones, el comportamiento prosocial, la cooperación, la prevención y resolución de conflictos.

Diferencias en función de otras variables

Se procedió al análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de competencia emocional en función de otras variables recogidas en el estudio una vez los datos generales resultaran analizados.

Se valoró como interesante analizar si existían diferencias en los niveles de desarrollo emocional entre el profesorado en función de la variable género a pesar de la gran desproporción del número de mujeres en la muestra. Para ello se llevó a término la prueba de comparación de medias no hallándose resultados estadísticamente significativos. Por tanto, los resultados nos permiten afirmar que no se han encontrado diferencias en el nivel de desarrollo emocional de las maestras y los maestros de educación infantil y primaria.

A continuación procedimos al análisis de las diferencias en los niveles de competencia emocional de la muestra atendiendo a la variable edad. Para ello se procedió a agrupar la muestra en cuatro grupos diferenciados (< 25 años, de 26 - 35 años, 36 – 45 años y > 45 años). El estudio de comparación de medias volvió a poner en evidencia que tampoco existían diferencias significativas entre los grupos estudiados. Por tanto, estos resultados permiten afirmar que no se han encontrado diferencias en el nivel de desarrollo emocional del profesorado más joven o de mayor edad.

Otra nueva variable de estudio fue el nivel de estudios académicos. Se agrupó la muestra en dos grandes grupos, el primer grupo constituido por los que declaraban poseer únicamente estudios de primer ciclo para ejercer como maestros y el segundo integraba a aquellos que tenían dobles titulaciones o estudios superiores a los del primer grupo. La comparación de medias mostró de nuevo que tampoco se detectaban diferencias significativas entre ellos. Esto permite afirmar que un mayor nivel académico no implica mayor dominio de las competencias emocionales.

A raíz de los resultados obtenidos de estos resultados cabe plantear la posibilidad de pensar en la existencia de nuevas variables que puedan explicar la gran heterogeneidad señalada anteriormente.

Finalmente, se procedió a separar en dos grupos aquellos profesores que habían afirmado haber recibido anteriormente algún tipo de formación relacionada con el desarrollo de sus competencias emocionales y aquellos que declararon que nunca habían tenido formación al respecto. Se procedió a comparar los niveles medios de competencia emocional y se observaron diferencias significativas entre el nivel de desarrollo de la competencia emocional a favor de aquellos que habían desarrollado algún tipo de acción formativa específica con anterioridad. Esto nos llevó a realizar un segundo análisis para averiguar si estas diferencias se producían en cada una de las dimensiones de la competencia emocional objeto de estudio.

En la tabla siguiente sólo se detectan diferencias significativas en algunas de las dimensiones, concretamente en la conciencia emocional y en la competencia social.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inf.	Sup.
AUTONOMIA	,982	,323	-1,652	247	,100	-,31922	,19323	-,69981	,06136
COMPSOCIAL			-1,566	138,378	,120	-,31922	,20390	-,72240	,08395
			-2,318	247	,021	-,38477	,16602	-,71176	,05778
COMPVIDA			-2,333	160,882	,021	-,38477	,16491	-,71044	,05911
			-1,738	247	,083	-,27815	,16003	-,59335	,03706
CONCIÈNCIA			-1,655	139,983	,100	-,27815	,16806	-,61041	,05412
			-2,291	247	,023	-,38360	,16744	-,71339	,05381
REGULACIÓ			-2,279	156,019	,024	-,38360	,16832	-,71608	,05112
			-1,062	247	,289	-,19628	,18488	-,56043	,16788
TOTALQDEA			-,980	130,144	,329	-,19628	,20030	-,59255	,20000
			-2,136	247	,034	-,30400	,14229	-,58425	,02374
			-2,050	142,546	,042	-,30400	,14831	-,59717	,01083

Tabla 2. Comparación de medias del profesorado en función de haber recibido o no formación previa relacionada con la educación emocional.

Los resultados obtenidos demuestran que el participar en acciones formativas específicas está relacionado con un mejor nivel de desarrollo emocional. Esto nos anima a seguir proponiendo acciones formativas concretas y ajustadas a este objetivo concreto. En cambio, hemos podido observar como las actividades realizadas no han incidido en la autonomía personal y en la regulación emocional, que según el cuestionario son las competencias emocionales de las que más se carece. Consiguientemente, será imprescindible que, a partir de estos resultados, se tome en

consideración la necesidad de que las acciones formativas a desarrollar incluyan sin falta el desarrollo de estos aspectos.

A partir de la experiencia acumulada nuestro objetivo es presentar a continuación una posible propuesta de formación de educación emocional para docentes. Nuestra propuesta va más allá del desarrollo personal, capacitando también a los participantes para la aplicación de un programa de educación emocional a sus alumnos. Ello implica la necesidad de que el profesorado se forme en el dominio conceptual, procedimental y actitudinal en educación emocional.

Lo óptimo de esta formación es que pueda realizarse en el mismo centro (*on the job training*) de cara a la implantación inmediata de programas de educación emocional en los centros educativos.

Interesa particularmente la identificación de personas y centros que puedan ser agentes de cambio para la implantación de programas de innovación educativa.

Propuesta de formación: Educación emocional para docentes

Objetivos

Al finalizar la formación al profesorado habrá adquirido competencias para:

- Comprender la importancia de la dimensión emocional en el ámbito educativo y en la vida.
- Tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás.
- Regular las propias emociones ante situaciones difíciles en la vida escolar.
- Conocer y valorar nuestras capacidades y limitaciones, concepto y estima de uno mismo, etc.
- Mejorar las relaciones interpersonales y de convivencia escolar.
- Diseñar una propuesta para favorecer el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.

Contenidos

-Marco conceptual de las emociones.- Concepto de emoción. Los fenómenos afectivos. Las emociones y la salud.

-Tipología de las emociones.- Emociones básicas. Clasificación de las emociones. Las emociones básicas: emociones agradables, emociones desagradables, emociones ambiguas, emociones estéticas.

-La inteligencia emocional.- De la inteligencia clásica a la inteligencia emocional. La teoría de las inteligencias múltiples. Naturaleza de la inteligencia emocional. Implicaciones psicopedagógicas.

-La educación emocional y las competencias emocionales.- Justificación. Importancia y necesidad de la educación emocional. Definición. Destinatarios. Objetivos, contenidos y metodología.

- Conciencia emocional. Autoobservación y reconocimiento de las emociones. Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones. Evaluación de la intensidad de las emociones. El lenguaje y la expresión de las emociones. Reconocer las emociones de los demás.

-Regulación emocional. Manejar las emociones. Tolerancia a la frustración. Autocontrol de la impulsividad. Manejo de la ira y el comportamiento agresivo. Retrasar gratificaciones. Adoptar una actitud positiva ante la vida. Resiliencia. Estrategias de regulación emocional.

- Autonomía personal. Autoconcepto. Autoestima. Automotivación.

-Competencias sociales. Escucha activa, asertividad, resolución de conflictos, empatía, trabajo en grupo. Las emociones y las relaciones interpersonales.

-Competencias para la vida y el bienestar. Bienestar subjetivo y experiencia óptima (fluir). Felicidad y compromiso social.

-La práctica de la educación emocional. Objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos y evaluación.

Temporización: Recomendamos que este tipo de formación tenga como mínimo 30 horas distribuidas en sesiones de tres horas con un total de 10 sesiones de formación.

Metodología: Esta formación requiere que las sesiones sean prácticas para que pueda integrarse el contenido teórico de forma vivencial y participativa a través de dinámicas de grupo, reflexión, debates, role-playing, etc.. En momentos puntuales se utilizará la exposición de algunos temas a nivel teórico. Es interesante compartir las vivencias de cada uno de los participantes de la formación al finalizar cada sesión de trabajo.

Recursos: Según la sesión se pueden utilizar recursos tales como la música, imágenes, objetos, lápices, cartulinas, papeles, etc.

Como principal conclusión podemos afirmar que el éxito del profesorado está vinculado en su formación. La formación es el elemento clave para que el profesorado se sienta más competente como docente y puede llevar a su práctica diaria tanto el conocimiento teórico como práctico. No olvidemos que el docente es el modelo y referente para sus alumnos.

Así pues, tal como hemos visto anteriormente, es importante evaluar qué necesidades reales presentan los docentes y a partir de aquí diseñar acciones de formación permanente ajustadas a cada una de las individualidades. No es fácil encontrar instrumentos de evaluación, ya que hay lagunas sobre ello, pero el CDE-A es un instrumento clave para detectar los puntos fuertes y débiles del nivel de competencia emocional del profesorado. Demostrando una vez más que los programas de formación deben responder a las necesidades detectadas y a potenciar el desarrollo de aquellas que no se han completado totalmente.

Sin duda alguna estamos ante la necesidad de cambio de modelo, que pase de una escuela tradicional a una escuela más integradora que integre lo intelectual y lo emocional como un contexto facilitador y adecuado para el desarrollo global de nuestros alumnos y alumnas. Se requiere una escuela feliz, competente y sana y esto sólo será posible con docentes emocionalmente inteligentes y competentes.

4. Bibliografía

Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54 (19, 3), 95-114 [en línea]. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209145656.pdf [consulta 2010, 18 de enero]

Bisquerra, R., Pérez, N. y Filella, G. (2000) L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació, en Carmen, L. M. del (ed.) *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 13-16.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32 (13, 1), 41-49 [en línea]. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf [consulta 2010, 18 de enero]

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Disponible en: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php [consulta: 2007, 12 de noviembre]

Colom, R. y Froufe, M. (2001) *Inteligencia emocional: cómo aplicarla en la práctica docente*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: www.planamanecer.com/recursos/docente/basica8_10/.../doc1_10mo.pdf [consulta: 2011, 12 de febrero]

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: US Department of Education, Mid-Atlantic Regional Education Laboratory.

De la Caba M.A. (1999) Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela». En López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M.; Ortiz, M.J. (coords.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Ebel, R.L. y Frisbie, D.A. (1986). *Essentials of Education Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.

Extremera, N., Durán A y Rey L. (2010) Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.

Fernández-Berrocal, P. (2008). La educación emocional y social en España, en Clouder, C. (dir.) *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159-196.

Fernández-Berrocal, O., Ruiz-Aranda, D. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En A. Costa (dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J., Soldevila, A. (2002) *Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria*. Educar, 30, 159-167.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

ISBE (Illinois State Board of Education). (2006). *Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL)*. Disponible en: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm [consulta: 2007, 12 de noviembre]

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006) ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-56.

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010) Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 2, 367-379.

Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

Repetto, E. y col. (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid. La Muralla.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective, en Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.) *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sureda, I. y Colom, J. M. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-4 [en línea]. Disponible en:

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713661.pdf [consulta 2010, 19 de enero]

Teruel, M^a C: (2000) La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.