

---

# Creencias de docentes de secundaria sobre la educación del aprendizaje social y emocional

Secondary school teachers' beliefs about education of social and emotional learning

Убеждения учителей средней школы о социальном и эмоциональном обучении

中学教师关于社交和情感学习教育的信念

---

**Helena Fuensanta Martínez-Saura**

Universidad de Murcia  
helenafuensanta.martinez@um.es  
<https://orcid.org/0000-0003-1544-3632>

**María Cristina Sánchez-López**

Universidad de Murcia  
crisalo@um.es  
<https://orcid.org/0000-0001-8161-8782>

**Manuel Javier Cejudo Prado**

Universidad de Castilla-La Mancha  
manueljavier.cejudo@uclm.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2381-0714>

**Juan-Carlos Pérez-González**

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
jcperez@edu.uned.es  
<https://orcid.org/0000-0003-4025-7516>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2023-12-20  
Aceptado: 2024-05-05  
Publicado: 2024-07-01

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Fuensanta, H., Sánchez-López M. C., Cejudo, M. J., & Pérez-González, J. C. (2024). Creencias de docentes de secundaria sobre la educación del aprendizaje social y emocional. *Publicaciones*, 54(1), 81–98. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i1.27136>

## Resumen

**Introducción:** Actualmente, se considera que los docentes son las principales figuras para la implementación de programas de educación emocional. En este contexto, será preciso conocer las creencias e ideas de los docentes sobre la educación del aprendizaje social y emocional, en concreto, con respecto a su comodidad de aplicación, a su grado de compromiso y al apoyo percibido de sus respectivos centros educativos.

**Método:** Bajo esta consideración, este trabajo está enfocado en analizar en qué medida el nivel de inteligencia emocional (IE) rasgo de los docentes se relaciona con tales creencias e ideas (comodidad, compromiso y apoyo) que poseen con respecto a la implementación de la educación emocional. Para ello, se analizaron diferencias según nivel de IE rasgo y según el sexo. Se contó con una muestra de 115 profesores de Educación Secundaria y Bachillerato. Los instrumentos utilizados fueron Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form" (TEIQueSF) y el Domains of SEL Beliefs Scale (DSBS) de Brackett et al. (2012).

**Resultados:** Los resultados revelaron que los docentes muestran puntuaciones medio-altas en IE y que existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias del profesorado según sexo y su nivel de IE.

**Conclusiones:** Se concluye de este modo que, por un lado los docentes están comprometidos con la importancia de la impartición de aprendizaje social y emocional, pero no perciben suficiente apoyo por parte de las instituciones educativas, por lo que su nivel de IE rasgo es susceptible de mejora; por otro lado, se evidencia que el profesorado con mayor nivel de IE, mayor es su grado de comodidad para impartir estos aprendizajes emocionales. Finalmente, las docentes parecen tener mayor sensación de apoyo del centro para impartir aprendizajes socioemocionales al alumnado.

---

**Palabras clave:** aprendizaje socio-emocional, creencias del profesorado, evaluación del profesorado, calidad educativa.

---

## Abstract

**Introduction:** Currently, teachers are considered to be the main figures for the implementation of emotional education programmes. In this context, it will be necessary to know the beliefs and ideas of teachers about social and emotional learning education, specifically with respect to the comfort of its implementation, their degree of commitment and the perceived support of their respective schools.

**Method:** In this way, this work is focused on analysing to what extent teachers' level of trait emotional intelligence (EI) is related to such beliefs and ideas (comfort, commitment and support) that they have regarding the implementation of emotional education. Differences were analysed according to EI level and sex in a sample of 115 Secondary Education teachers. The instruments used were the Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form" (TEIQueSF) and the Domains of SEL Beliefs Scale (DSBS) by Brackett et al. (2012).

**Results:** The results revealed that teachers show medium-high scores in EI and that there are statistically significant differences in teachers' beliefs according to gender and EI level.

**Conclusions:** It is concluded that on the one hand, teachers are committed to the importance of teaching social and emotional learning, but they do not receive sufficient support from educational institutions, so their level of trait EI is open to improvement; on the other hand, it is evident that the higher level of EI teachers have, the greater their degree of comfort in imparting this emotional learning. Finally, teachers seem to have a greater sense of support from their centre for imparting socio-emotional learning to students.

---

**Keywords:** socio-emotional learning, teachers' beliefs, teacher evaluation, educational quality.

---

## Аннотация

**Введение:** В настоящее время учителя считаются главными фигурами в реализации программ эмоционального воспитания. В этом контексте необходимо знать убеждения и представления учителей о социальном и эмоциональном обучении, в частности, в отношении удобства их реализации, степени их приверженности и предполагаемой поддержки со стороны школ.

**Метод:** В соответствии с этим, данная работа направлена на анализ того, в какой степени уровень эмоционального интеллекта (ЭИ) учителей связан с убеждениями и идеями (комфорт, приверженность и поддержка), которых они придерживаются в отношении внедрения эмоционального образования. Для этого были проанализированы различия в зависимости от уровня эмоционального интеллекта и пола. В выборке участвовали 115 преподавателей средней школы и бакалавриата. Использовались опросник Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQueSF) и шкала Domains of SEL Beliefs Scale (DSBS) от Brackett et al. (2012).

**Результаты:** Результаты показали, что учителя демонстрируют средне-высокие показатели ЭИ и что существуют статистически значимые различия в убеждениях учителей в зависимости от пола и уровня ЭИ.

**Выводы:** Таким образом, можно сделать вывод, что, с одной стороны, учителя убеждены в важности социального и эмоционального обучения, но не ощущают достаточной поддержки со стороны образовательных учреждений, поэтому их уровень ЭИ может быть улучшен; с другой стороны, очевидно, что учителя с более высоким уровнем ЭИ чувствуют себя более комфортно при проведении эмоционального обучения. Наконец, учителя, по-видимому, в большей степени ощущают поддержку со стороны центра в деле обучения школьников социально-эмоциональным навыкам.

**Ключевые слова:** социально-эмоциональное обучение, убеждения учителей, оценка учителей, качество образования.

---

## 概要

**简介:** 目前, 教师被认为是实行情感教育项目的主角。在这种情况下, 我们认为有必要了解教师对社会和情感学习教育的信念和想法, 特别是他们对使用应用程序的舒适度、承诺程度以及学校对其的支持程度。

**研究方法:** 在此考虑下, 本研究的重点是分析教师的情商 (EI) 水平特质在多大程度上与他们对实行情感教育所持有的信念和想法 (舒适感、承诺感和支持感) 相关。为此, 根据情商水平和性别对差异进行了分析。样本包括 115 名初中和高中教育老师。研究使用的工具是由 Brackett 等人 (2012) 制作的的特质情商问卷简表 (TEIQueSF) 和 SEL 信念领域量表 (DSBS)。

**研究结果:** 结果显示, 教师的情商得分为中高, 并且根据性别和情商水平, 教师的信念存在统计显著差异。

**结论:** 结论得出, 一方面, 教师致力于提供社会和情感学习的重要性, 但他们没有感受到教育机构的足够支持, 因此他们的特质情商水平容易提高; 另一方面, 很明显, 情商水平越高的教师, 在传授这种情感学习时的舒适度就越高。最后, 教师似乎更能感受到中心对学生提供社会情感学习的支持。

## Introducción

En las últimas décadas, se ha evidenciado un cambio en el enfoque de la enseñanza. Lo afectivo, social y emocional se ha posicionado como el centro de todo desarrollo de enseñanza-aprendizaje (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014; Uitto et al., 2015), y la educación emocional (Bisquerra et al., 2015) como una línea de acción educativa enfatizada progresivamente en los últimos años por políticas educativas. Como es el caso de las promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a nivel internacional (Tuomi, 2022), o el de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) a nivel español.

Los procesos socioemocionales están presentes en cualquier contexto escolar y más específicamente, en las aulas. Estos procesos podrán provocar tanto aspectos de crecimiento, como de desgaste para los maestros y estudiantes (Fernández-Domínguez et al., 2009).

Son numerosos los estudios que muestran los beneficios de las emociones en la mejora de la salud (física y mental) de los estudiantes; en su rendimiento académico y mejora de las calificaciones (Durlak et al., 2011); en la reducción de manifestaciones de problemas de conducta en el aula y en la aparición de conductas prosociales (Gardenswartz et al., 2010; Brackett et al., 2012; Romano et al., 2020). Y en definitiva, en la mejora de la calidad y efectividad de la enseñanza (Chan, 2008; Di Fabio & Palazzeschi, 2008; Castillo et al., 2013; Jennings & Greenberg, 2009; López-Goñi & Goñi, 2012; Wong et al., 2010).

No obstante, un aspecto fundamental para mejorar los procesos emocionales en el alumnado es que los docentes se encuentren formados previamente y tengan un buen nivel de competencias emocionales (Martínez-Saura et al., 2022). En este contexto, la investigación sobre la importancia de la formación emocional docente se ha visto también incrementada en estos últimos años (Cejudo & López-Delgado, 2017; Golombek & Doran, 2014; Thomson & Palermo, 2014). Los maestros que puntúan más bajo en IE sufren mayor síndrome de burnout (Oberle et al., 2020; Puertas et al., 2019), y consecuente perciben un mayor apoyo social para paliar el malestar físico y anímico (Blázquez et al., 2022), entendido dicho apoyo social como el conjunto de personas de confianza que permiten afrontar situaciones de ansiedad y estrés (Thoits, 1982).

Del mismo modo, se ha de tener presente que, los adolescentes y por tanto los estudiantes de secundaria, son más susceptibles al apoyo emocional recibido por sus maestros, ya que de este depende mayormente su éxito académico (Allen et al., 2013), la satisfacción con la vida (Zullig et al., 2018) y su bienestar psicológico (Pössel et al., 2013). En palabras de Pianta y Hamre (2009) y Schenke et al. (2017) el apoyo emocional docente se define como la capacidad de los maestros para generar un clima óptimo en el aula, relaciones positivas con sus estudiantes, impulsar su autonomía y competencias emocionales, así como la capacidad para respetar la perspectiva de su alumnado.

Siguiendo a Brackett et al. (2012), puesto que son los maestros los que principalmente se implican en la ejecución y puesta en marcha de los programas de educación emocional, las actitudes y creencias que estos tengan sobre la importancia emocional en la enseñanza, influirán en su práctica docente (Bowden et al., 2003). En este caso, son

varios los factores influyentes: la comodidad a la hora de impartirlo será esencial para su continuidad (Rohrbach et al., 1993); la implicación y respaldo de toda la comunidad educativa del centro (Brackett et al., 2009; Devaney et al., 2006) y el compromiso a la hora de aprender estas competencias por parte de los maestros.

Pese a la suficiente justificación de la importancia de trabajar las competencias emocionales en los contextos educativos y la concienciación docente, estos no poseen suficiente formación para llevarla a cabo (Romero, 2021; Suberviola-Ovejas, 2012). De este modo, es necesario partir de una formación inicial emocional desde los Grados universitarios (Retana-Alvarado et al., 2018; Bisquerra, 2005; Bueno et al., 2005; Teruel, 2000; Martínez-Saura et al., 2022).

Dado que la investigación previa ha mostrado que el nivel de IE docente se asocia con diversas actitudes, como por ejemplo con las concernientes a la atención a la diversidad (Cejudo et al., 2016) y con la importancia conferida a la educación emocional (Cejudo & López-Delgado, 2017), este trabajo está enfocado a conocer en una muestra de docentes de Secundaria, la relación entre el nivel de IE rasgo de los docentes, y su comodidad y/o autoconfianza para impartir el aprendizaje social basado en emociones (ASE), el compromiso o deseo de participar en la formación y enseñanza del ASE y la cultura escolar de apoyo que perciben en su institución escolar para fomentar el ASE.

Teniendo en consideración estos aspectos, los objetivos de esta investigación son:

1. Identificar las creencias de los docentes sobre la educación emocional.
2. Estudiar la correlación entre la puntuación general de IE rasgo y el nivel de comodidad, compromiso y apoyo que percibe el docente.
3. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias de los docentes sobre la educación emocional en función del nivel de IE rasgo y del sexo.

## Metodología

### Participantes

La muestra incidental está formada por un total de 115 docentes en ejercicio de Educación Secundaria y Bachillerato de 12 centros públicos de la Región Murcia, pertenecientes a centros de titularidad pública, de los cuales 72 son mujeres (62.6%) y 43 son hombres (37.4%). Sus edades se encuentran comprendidas entre los 25 y 63 años ( $M = 42.39$ ;  $DT = 10.06$ ) de diferentes especialidades educativas. El rango de antigüedad en el ejercicio de la docencia oscila entre 1 y 38 años de experiencia, con una media de 15.20 años ( $DT = 10.17$ ).

### Instrumentos

Para la evaluación de la IE como rasgo de personalidad se utilizó la versión española (Pérez, 2003) del TEIQue-SF [Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form] (Petrides, 2009), Está compuesto por 30 ítems, siendo una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es completamente en desacuerdo y 7 completamente de acuerdo. En este estudio la consistencia interna fue de  $\alpha = .87$ .

Para valorar las creencias de los docentes sobre el aprendizaje social basado en las emociones se hizo uso de la adaptación española del Domains of SEL Beliefs Scale (DSBS) de Brackett et al. (2012), realizada ad hoc para esta investigación. Las directrices para la traducción y adaptación del instrumento se basaron en: primeramente, en hacer uso de dos traductores humanos que tenían experiencia con el concepto de interés para disminuir las probabilidades de obtener una traducción meramente literal. En segundo lugar, un comité evaluador comparó las dos traducciones para evitar equivalencias conceptuales. Seguidamente, se hizo una traducción inversa al idioma original del instrumento (retrotraducción) y finalmente, se comparó el instrumento original con una versión adaptada.

El instrumento valora tres dimensiones sobre las creencias de los docentes en aprendizaje social y emocional. Con los datos del presente estudio, se obtuvo una consistencia de ( $\alpha$  de Cronbach = .78). Cada uno de los factores está formado por 4 ítems: Comodidad (sensación de autoconfianza en la enseñanza de ASE) (“Me siento cómodo proporcionando formación en habilidades sociales y emocionales a mi alumnado”), Compromiso (deseo de participar en la formación y enseñanza del ASE) (“Quiero mejorar mi capacidad para enseñar habilidades sociales y emocionales”), y Cultura de centro (apoyo de la escuela para fomentar el ASE) (“La cultura escolar de mi centro apoya el desarrollo de competencias socioemocionales de los niños y las niñas”).

Cada uno de los 12 ítems cuenta con 5 opciones de respuesta en una escala tipo Likert que va desde el 1 (completamente en desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo).

## Procedimiento

En primer lugar, se seleccionaron los instrumentos y se adaptaron a un mismo cuestionario de Google Forms, para facilitar una recogida de datos online.

Por un lado, este formato permitió preservar el anonimato de los docentes participantes y, por otro lado, se evitó la aparición de valores perdidos, ya que el sistema no permitía avanzar de sección o enviar respuestas si no se habían completado todos los ítems. El cuestionario pasó por un proceso de revisión de expertos y traductores.

No obstante, antes de dar difusión a la herramienta de recogida de datos, se presentó la documentación necesaria al Comité de Ética de la Universidad de Murcia para obtener su aprobación y así dotar de mayor rigor a la investigación. Asimismo, siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Al inicio del cuestionario se incorporó un consentimiento informado para autorizar o no la participación y la recogida y tratamiento de los datos. Tras aceptar y dar su consentimiento se iniciaban cada uno de los cuestionarios. Estos estaban separados en varias secciones y con pequeños títulos, de una o dos palabras, para no aportar información sobre qué se iba a analizar y así evitar posibles condicionantes en las respuestas. Al final de este, los participantes podían leer un texto de agradecimiento, así como los datos de contacto por si necesitaban resolver alguna duda u obtener más información acerca del estudio. El enlace al cuestionario online estuvo activo durante 60 días. Al acabar el plazo, se bloqueó el enlace para no admitir más respuestas.

## Análisis de datos

Se realizó un análisis de la fiabilidad (consistencia interna) de los instrumentos utilizados, mediante el cálculo del alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Tras esto, se realizó un análisis descriptivo de las respuestas dadas por los docentes hallando las medias y desviaciones típicas globales y por dimensiones.

Se analizaron las correlaciones, mediante el coeficiente de correlación de Pearson de los resultados obtenidos entre las diferentes dimensiones. Para la valoración del tamaño del efecto se tomaron en consideración los valores expuestos por Funder y Ozer (2019).

Finalmente, se estudiaron las diferencias entre las medias en función del nivel de IE como rasgo de personalidad y del sexo de los docentes. Se llevó a cabo una prueba t-Student para muestras independientes, calculando además el estadístico d de Cohen para determinar el tamaño del efecto. En todos los casos el nivel de significación estadístico obtenido fue de \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS, en su versión 28.0.

## Resultados

### Inteligencia emocional y Creencias sobre ASE

Tal y como se refleja en la Tabla 1, en las dimensiones vinculadas a las Creencias sobre el aprendizaje social basado en emociones (ASE) se observa una puntuación total media-alta ( $M = 3.82$ ,  $DT = .440$ ). Según las Creencias de los docentes sobre el aprendizaje social basado en las emociones, el Confort es la dimensión más valorada (4.04), mientras que el Compromiso es la que ha obtenido una puntuación menos elevada (3.67).

En este caso, los profesionales se sienten cómodos y formados ante el aprendizaje social basado en emociones, sin embargo, no en todos los centros educativos se favorece un entorno donde se puedan desarrollar este tipo de formaciones.

En relación con la IE rasgo y siguiendo los baremos indicados en el artículo de Petrides (2009) sobre las propiedades psicométricas del TEIQue-SF, la muestra presenta un nivel medio-alto ( $M = 5.11$ ,  $DT = .67$ ).

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de la escala DSBS y la Inteligencia Emocional rasgo*

	Media	DT
CDG	3.82	.440
Dimensión Confort-Comodidad	4.04	.710
Ítem 5. Es algo natural para mí ocuparme de las necesidades sociales y emocionales de mi alumnado.	4.20	1.019
Ítem 7. Me siento cómodo proporcionando formación en habilidades sociales y emocionales a mi alumnado.	3.91	1.039

	Media	DT
Ítem 8. Las lecciones o clases informales sobre aprendizaje social y emocional forman parte de mi práctica docente.	4.23	.983
Ítem 9. Confío en mi capacidad para proporcionar formación sobre aprendizaje socioemocional.	3.84	1.204
<b>Dimensión Compromiso</b>	<b>3.67</b>	<b>.480</b>
Ítem 3. Todo el profesorado debería recibir formación sobre cómo enseñar habilidades sociales y emocionales a los/as estudiantes.	4.44	.808
Ítem 4. Me gustaría asistir a un taller para desarrollar mis propias habilidades.	3.90	1.071
Ítem 10. Me gustaría asistir a un taller para aprender cómo desarrollar las habilidades sociales y emocionales en mi alumnado.	2.02	1.192
Ítem 11. Quiero mejorar mi capacidad para enseñar habilidades sociales y emocionales.	4.35	.849
<b>Dimensión Cultura de Centro-Apoyo</b>	<b>3.76</b>	<b>.470</b>
Ítem 1. Mi centro educativo espera que el profesorado se interese por las necesidades sociales y emocionales del alumnado.	4.21	.996
Ítem 2. La cultura escolar de mi centro apoya el desarrollo de competencias socioemocionales de los niños y las niñas.	4.64	.840
Ítem 6. Mi equipo directivo del centro crea un entorno que promueve el aprendizaje social y emocional en nuestro alumnado.	4.17	.991
Ítem 12. Mi equipo directivo no fomenta la enseñanza de habilidades sociales y emocionales en al alumnado.	3.97	1.008
<b>IERG</b>	<b>5.14</b>	<b>.672</b>

Nota. IERG = Inteligencia Emocional Rasgo General; CDG = Creencias del Dominio General.

## Convergencia entre IE rasgo y Creencias sobre ASE

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 2, la IE como rasgo de personalidad presentó una correlación positiva, significativa y con tamaño del efecto medio en la creencia denominada Cultura ( $r = .22^*$ ,  $p = .018$ ).

**Tabla 2**

*Correlaciones entre IE rasgo y Creencias*

	IERG	Confort	Compromiso	Cultura	CDG
IERG					
Confort	.04				
Compromiso	.09	.50**			
Cultura	.22*	.44**	.32**		
CDG	.13	.88**	.75**	.71**	

Nota. IERG = Inteligencia Emocional Rasgo General; CDG = Creencias del Dominio General; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

## Diferencia de medias en Creencias según IER

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del nivel de IE se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba t de Student para muestras independientes (Tabla 3): submuestra de docentes que presentan un nivel bajo de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales inferiores al percentil 25; n = 28) y submuestra de docentes que presentan un nivel alto de IE (sujetos que habían obtenido puntuaciones iguales o superiores al percentil 75; n = 31).

Tal y como se refleja en la Tabla 3, al comparar la valoración concedida a cada dimensión de la escala DSBS se observaron diferencias significativas en función del nivel de IE de los docentes participantes en puntuación global en creencias del dominio para el aprendizaje social de contenido emocional y en la dimensión Confort

En ambas variables de la escala, los docentes con un nivel alto de IE manifiestan puntuaciones más elevadas que los docentes con un nivel bajo de IE.

Para valorar la magnitud de las diferencias se ha calculado el tamaño del efecto para cada una, observándose un tamaño del efecto muy grande en Confort ( $d = .943$ ), grande en Creencias ( $d = .620$ ) y pequeño en Compromiso ( $d = .300$ ), y Cultura ( $d = .341$ ).

**Tabla 3**

*Creencias en función de IERG*

		N	Media	Dt	t	p	d
Confort	Baja IE	28	3.56	.411	-3.624	<.001	.943
	Alta IE	31	3.90	.307			
Compromiso	Baja IE	28	3.65	.570	-1.111	.273	.300
	Alta IE	31	3.79	.348			
Cultura	Baja IE	28	3.91	.704	-1.312	.195	.341
	Alta IE	31	4.16	.757			
CDG	Baja IE	28	3.70	.428	-2.297	.024	.620
	Alta IE	31	3.95	.380			

*Nota.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

## Diferencia de medias en Creencias según Sexo

En la Tabla 4, se aprecia la diferencia estadísticamente significativa que existe entre los Hombres y Mujeres en la dimensión cultura de apoyo en el centro y en la puntuación general de creencias del profesorado sobre el dominio que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido socioemocional.

En ambas variables de la escala, son las mujeres las que alcanzan puntuaciones más elevadas. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de las variables, observándose un tamaño del efecto pequeño para las dimensiones Confort ( $d = .127$ ) y Compromiso ( $d = .104$ ). El tamaño del efecto para para Cultura y la puntuación general de Creencias es moderado.

**Tabla 4***Creencias en función del sexo*

		N	Media	Dt	t	p	d
Confort	Hombre	43	3.72	.515	-.740	.461	.127
	Mujer	72	3.78	.443			
Compromiso	Hombre	43	3.64	.485	-.528	.599	.104
	Mujer	72	3.69	.480			
Cultura	Hombre	43	3.80	.660	-2.931	.004	.575
	Mujer	72	4.19	.703			
CDG	Hombre	43	3.72	.423	-2.010	.047	.391
	Mujer	72	3.89	.441			

Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

## Discusión y Conclusiones

La finalidad del presente trabajo de investigación ha consistido en analizar el nivel de IE rasgo de los docentes y sus creencias para abordar procesos de enseñanza-aprendizaje socioemocional.

Los resultados obtenidos en el estudio han mostrado que, en general, los participantes valoran como bastante importante poseer un buen nivel de IE para realizar un buen desempeño de su labor docente ya que han obtenido una media de 5.17, siendo la puntuación máxima 7. Además, se evidencia un nivel medio-alto en relación a la IE rasgo, según los baremos indicados por el autor de la escala (Petrides, 2009). Puntuaciones similares de IE medio-alta se han podido observar en otros estudios con distintos instrumentos (Palomera et al., 2006; Pena & Extremera, 2012).

De hecho, investigaciones como la de Cejudo y López-Delgado (2017) exponen que, la IE del profesorado es una variable condicionante sobre su actitud propicia a la importancia de la formación emocional. Los docentes con alta IE rasgo dan mayor reconocimiento y son más sensibles a las dimensiones emocionales en la ejecución de la práctica docente de calidad (Bisquerra et al., 2015). Más concretamente, el profesorado opina que las dimensiones emocionales interpersonales (gestión emocional de los demás, habilidades de relación y control de la impulsividad) son más necesarias que las intrapersonales.

Estos valores son susceptibles de mejora y nos trasladan a la necesidad de seguir trabajando en la formación emocional del y con el profesorado, a pesar de su incremento en los últimos diez años (Golombek & Doran, 2014; Uitto et al., 2015). Prueba de ello son los resultados presentados en revisiones sistemáticas de la literatura como la de Martínez-Saura et al. (en prensa) que muestran que existen programas formativos emocionales, pero no están aún lo suficientemente extendidos. A pesar de ello, a grandes rasgos estos implican una mejoría en el clima institucional y por tanto, en una mayor calidad educativa.

Por otro lado, los docentes presentan un alto grado de confort-comodidad respecto a la posibilidad de recibir e impartir formación sobre educación emocional, pero la

percepción que tienen sobre la cultura de sus centros en este mismo sentido no acompaña dicha creencia, dado que las puntuaciones son menos elevadas.

De este resultado podemos aventurar que es necesario que las entidades educativas se posicionen como el primer motor de fomento de la formación en ASE. Precisamente, Murillo et al. (2011) reconocen la importancia que posee el sentido de pertenencia a su institución por parte de toda la comunidad educativa y la fuerte influencia que tiene el contexto sociopolítico y escolar (formación, inicial y permanente; condiciones laborales; clima escolar; planteamiento de la dirección y administración educativa o participación de las familias). De este modo, se evidencia la necesidad de que los programas formativos en educación emocional partan de mejorar el clima institucional (Johnson & Naidoo, 2017; Ju et al., 2015).

Resultados similares sobre elevados niveles de Confort se han visto reflejados en otros estudios (Collie et al., 2015), lo cual evidencia una creciente concienciación por parte del colectivo docente sobre sus necesidades formativas en materia de educación emocional a nivel global. Esto viene a concluir que las creencias del profesorado sobre sus capacidades formativas emocionales para hacer frente a las demandas socioemocionales del aula son elevadas. Sin embargo, estos datos que no están en consonancia con lo que se está viviendo actualmente en los centros. El profesorado se ve desbordado y necesitado de estrategias (Moreira et al., 2018). Por lo cual demuestra tener carencias formativas (Gallante, 2013) que han sido principalmente evidenciadas en situaciones estresantes como la pandemia provocadas por la Covid-19 (Fernández-Abascal & Martín-Díaz, 2022; Jennings et al., 2020).

Por otra parte, la correlación entre la IE rasgo global y cultura del centro a la hora de impartir educación emocional es significativa. De esta manera, los resultados coinciden con los mostrados por Poulou (2017) donde la percepción de Confort en la aplicación de las prácticas de ASE se asoció con las relaciones profesor-alumno, caracterizadas por la cercanía, apoyando el modelo de aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009), que afirma que la IE de los profesores es importante para las relaciones sanas y relacionando así, ambas variables. Las creencias sobre la enseñanza en general, como la autoeficacia (Confort) y la cultura escolar, tienen importantes vínculos con la eficacia del profesorado (Collie et al., 2015).

En cuanto a las diferencias encontradas en función del nivel de IE, destacar que los docentes con mayor IE rasgo, manifiestan tener un nivel de creencias más fortalecido, alcanzando diferencias significativas en lo vinculado al Confort o Comodidad que tienen ante el contenido socioemocional. Los resultados alcanzados nos aproximan a docentes con creencias firmes en su capacidad, adherencia, confianza para abordar y dinamizar actividades sobre ASE.

De nuevo, en relación con las diferencias por sexos, las mujeres han obtenido medias superiores en las tres dimensiones y en el promedio global con respecto a los hombres. Además, existen diferencias significativas en dos de ellas: Cultura y Creencias del Dominio General. Resultados similares se encuentran en el estudio de Molina et al. (2022) donde los hombres son menos propensos a expresar comodidad para enseñar educación ASE que las mujeres. Además, mencionan que aportan evidencia que muestra que los profesores de secundaria tienen menos probabilidades que los maestros de primaria de implementar programas sobre ASE y que, en los institutos, la educación para el bienestar está infravalorada en comparación con las materias estructuradas del currículum.

De la misma manera, respecto a la diferenciación por sexos como variable sociodemográfica, diversos estudios exponen que las docentes exhiben una mayor satisfacción laboral (Anaya & López, 2014; Anaya & Suárez, 2007); conceden más importancia a la adaptación a los cambios y automotivación para el desarrollo de su docencia (Cejudo & López-Delgado, 2017); poseen mayores niveles en comprensión y regulación emocional (Suárez & Martín, 2019); y exponen niveles más altos de ilusión por el trabajo [engagement] (Pena et al., 2012). No obstante, los docentes varones parecen mostrar mayor regulación emocional (Cazalla-Luna & Molero, 2018; Molero et al., 2010; Saucedo et al., 2019).

Para finalizar, se considera que la principal contribución de este estudio ha sido ofrecer una nueva visión sobre la IE rasgo vinculada a la importancia que otorgan los docentes a ser emocionalmente inteligentes para desempeñar su trabajo de forma óptima y cómo se relaciona el nivel de IE de estos con sus creencias sobre el dominio respecto al ASE. Además, esta investigación se caracteriza por ser una de las primeras en utilizar la escala DSBS (Domains of Social and Emotional Learning Beliefs Scale) en el contexto español, aportando, con ello, una nueva herramienta para la investigación en educación emocional.

En suma, las conclusiones derivadas de este estudio son las siguientes:

En primer lugar, los resultados confirmaron que las puntuaciones obtenidas sobre el nivel de IE rasgo de los participantes, aunque alentadoras, todavía poseen margen de mejora. Por tanto, sería necesario e interesante tanto continuar trabajando en la concienciación del cuerpo docente en todos los niveles sobre la importancia de tener una buena base emocional, como ofrecer espacios, cursos, charlas, actividades, recursos, etc. para incrementar el nivel de competencias emocionales de los docentes, ya que tal y como reflejan los resultados, los docentes están comprometidos con la causa, pero no perciben el mismo nivel de compromiso por parte de los centros educativos.

En segundo lugar, las convergencias significativas encontradas entre las diferentes escalas evidenciaron que, por un lado, cuanto mayor es el nivel de IE de un profesor, mayor es su grado de Confort a la hora de impartir actividades sobre educación emocional y, por otro lado, esto es congruente con la idea de que un mayor nivel de IE permite que el docente pueda desempeñar con mayores aptitudes su ejercicio docente. Puesto que, les permite tener mejor salud física y mental, poseer mayores estrategias para manejar situaciones estresantes y así lograr una mayor satisfacción laboral y desarrollo profesional. .

En tercer lugar, las diferencias en función del sexo revelan que las mujeres se muestran más preparadas para desempeñar su labor docente mostrando un mayor autocontrol, bienestar y habilidades sociales y emocionales y que se sienten más cómodas y comprometidas con la posibilidad de desarrollar actividades sobre educación emocional. Por suerte, los niveles de IE recogidos son prácticamente similares entre ambos sexos, lo que ayuda a eliminar el estereotipo social vinculado a que las mujeres son tradicionalmente más sensibles y los hombres deben mostrarse rudos y ajenos a mostrar su faceta más emocional.

Por último, es necesario mencionar que todavía existe poca evidencia científica sobre las creencias sobre educación del ASE en el ámbito español, sobre todo dirigida a docentes de educación secundaria.

## Limitaciones y futuras líneas de investigación

Las conclusiones de la presente investigación están principalmente limitadas por el tamaño de la muestra de docentes. Sin embargo, nuestros resultados son congruentes con otras investigaciones en el marco de la IE de los docentes. De hecho, por primera vez, se estudia la asociación entre el nivel de IE rasgo del profesorado y su valoración acerca de sus creencias sobre el dominio para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido socioemocional.

Del mismo modo, es preciso añadir que en futuras investigaciones se procurará la complementariedad de instrumentos y la incorporación de una perspectiva cualitativa, con el fin de enriquecer los objetivos de investigación y facilitar la comprensión acerca de la relación entre IE y la comodidad, compromiso y cultura de apoyo que siente el docente en su ambiente laboral.

Nuestros resultados sugieren que, indirectamente, un posible aumento en el perfil de IE rasgo del profesorado pudiera ser también, un progreso a la hora de afrontar con mayor prestigio el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implicaría potenciales efectos beneficiosos en los estudiantes tales como aumentar la automotivación escolar, mejorar las relaciones sociales dentro del aula, tener una mejor gestión emocional o tener un mayor autoconcepto. Justificado en que, se aporta una nueva herramienta que permite evaluar las creencias sobre el dominio personales relacionadas con la IE rasgo que pueden influir en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esto deberá ser probado en futuros trabajos enfocados a mejorar la competencia del profesorado a través de programas de educación emocional.

Si bien, es importante señalar que los resultados replican parcialmente los de otras investigaciones nacionales e internacionales con muestras de mayor tamaño, previamente citados.

En general, este primer estudio exploratorio con la adaptación de la Escala de creencias sobre educación del aprendizaje socioemocional sugiere, con aún un alto grado de provisionalidad, que el grado de creencias y actitudes del profesorado de Educación Secundaria hacia la implementación de la educación emocional es relativamente independiente de su nivel de IE, salvo quizás para el caso de la comodidad percibida. Todo ello, en cualquier caso, requiere replicación con nuevas y más amplias muestras nacionales.

## Referencias

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98.
- Anaya, D., & López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>
- Anaya, D., & Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95–114.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Blázquez, A., León-Mejía, A., Patino-Alonso, M. C., & Feu, S. (2022). Síndrome de burnout y apoyo social en maestros de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 42, 79-98. <https://doi.org/10.15581/004.42.004>
- Bowden, R. G., Lanning, B. A., Pippin, G. R., & Tanner, J. F. (2003). Teachers' attitudes towards abstinence-only sex education curricula. *Education*, 123, 780.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hughes, H. L. Thompson, & J. B. Terrell (Eds.), *Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies* (pp. 329-358). Springer International Publishing.
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3) 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Bueno, C., Teruel, M. P., & Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169–194.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22, 215–233.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L., & Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28,397–408.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning: Implementation guide and toolkit*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36, 315–325. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.315>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-32. <https://doi.org/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Fernández-Abascal, E., & Martín-Díaz, M. D. (2022). Effects of the COVID-19 lockdown on personal well-being: A longitudinal study in Spanish population. *Anales de Psicología*, 38(3), 458-468. <https://doi.org/10.6018/analesps.509521>
- Fernández-Domínguez, M. R., Palomero-Pescador, J. E., & Teruel-Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 33–50.
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating Effect Size in Psychological Research: Sense and Nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156-168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Gallante, A. (2013). Emoción autoconsciente: Cómo dos profesores exploran el trabajo emocional de la enseñanza. En M. Newberry, A. Gallant, & P. Riley (Eds.), *Emoción y escuela: Comprender cómo el currículo oculto influye en las relaciones, el liderazgo, enseñanza y aprendizaje* (pp. 163-181). Emerald Publishing Group.
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J., & Rowe, A. (2010). Emotional intelligence and diversity. A Model for Differences in the Workplace. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(1), 74–84.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P., Jeon, L., & Roberts, A. (2020). Introduction to the Special Issue on Early Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being. *Early Education and Development*, 31(7), 933-939, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895>
- Johnson, S. M., & Naidoo, A. V. (2017). A psychoeducational approach for prevention of burnout among teachers dealing with HIV/AIDS in South Africa. *AIDS Care*, 29, 73–78. <https://doi.org/10.1080/09540121.2016.1201193>
- Ju, C., Jijun, L., Yuan, L., Wei, F., & Xuqun, Y. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Educational*, 51, 58–67.
- López-Goñi, I., & Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C., & Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Martínez-Saura, H. F., Calderón, A., & Sánchez-López, M. C. (s.f.). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de educación*.

- Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165–172.
- Molina, A., Cahill, H., & Dadvand, B. (2022). The role of gender, setting and experience in teacher beliefs and intentions in social and emotional learning and respectful relationships education. *The Australian Educational Researcher*, 49(1), 63-79. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00420-w>
- Moreira, A., Hiromi, L., & Botelho, A. Q. (2018). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Murillo, F. J., Martínez, C. A., & Hernández-Castillo, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1). <https://doi.org/10.15366/reice>.
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687–703.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604–627. <http://10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109>
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 341–358. <http://dx.doi.org/10.1387/Rev.Psicodict.1220>
- Pérez, J. C. (2003). Sobre la Validación de Constructo de la Inteligencia Emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 252–257.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Research*, 38(2), 109-19. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pössel, P., Rudasill, K. M., Sawyer, M. G., Spence, S. H., & Bjerg, A. C. (2013). Associations between teacher emotional support and depressive symptoms in Australian adolescents: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 49(11), 2135-46.
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School y Educational Psychology*, 5(2), 126-136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>

- Puertas, P., Zurita, F., Ubago, J. L., & González, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(185), 1-12. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Retana-Alvarado, D., de las Heras, M. A., Vázquez-Bernal, B., & Jiménez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2602. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i2.2602](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602)
- Rohrbach, L. A., Graham, J. W., & Hansen, W. B. (1993). Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: Predictors of program implementation. *Preventive Medicine*, 22, 237-260. <http://dx.doi.org/10.1006/pmed.1993.1020>
- Romano, L., Buonomo, I., Callea, A., Fiorilli, C., & Schenke, K. (2020). Teacher Emotional Support Scale on Italian High School Students: A Contribution to the Validation. *The Open Psychology Journal*, 13, 123-132. <http://dx.doi.org/10.2174/1874350102013010123>
- Romero, M. (2021). La Inteligencia Emocional en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 104, 1-12. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.01>
- Saucedo, M., Díaz, J. J., Salinas, H. A., & Jiménez, S. (2019). Inteligencia emocional: cuestión de género. *Revista Boletín Redipe*, 8, 158-167.
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2017). Heterogeneity of student perceptions of the classroom climate: A latent profile approach. *Learning Environments Research*, 20(3), 289-306. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-017-9235-z>
- Suárez, M. J., & Martín, J. D. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XX1*, 22, 93-117. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22514>
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1154-1167.
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista investigadora de Formación de Profesorado*, 38, 141-152.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, Methodological, and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer Against Life Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-159. <https://doi.org/10.2307/2136511>
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their-professional goals: case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68.
- Tuomi, I. (2022). Artificial intelligence, 21st century competences, and socio-emotional learning in education: More than high-risk?. *European Journal of Education*, 57(4), 601-619. <https://doi.org/10.1111/ejed.12531>
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Wong, C. S., Wong, P. M., & Peng, K. Z. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. The Case of Hong Kong. *Educational Management Administration and Leadership*, 38, 59-70.

Zullig, K. J., Ward, R. M., Scott-Huebner, E., & Daily, S. M. (2018). Association between adolescent school climate and perceived quality of life. *Child Indicators Research*, 11(6), 1737-53.