



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN: ÁREAS DE OPORTUNIDAD. ESTUDIO EXPLORATORIO

Hilda Ana María Patiño Domínguez

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

hilda.patino@ibero.mx

Luis Medina Gual

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

luis.gual@ibero.mx

Área temática: Evaluación educativa

Línea temática: Evaluación docente y desarrollo profesional

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

Este texto presenta los resultados de dos pruebas de inteligencia emocional aplicadas en una muestra de oportunidad constituida por 43 docentes en formación de una Escuela Normal en el Estado de México. Con el primer instrumento, ICSE, desarrollado por Mikulik, Crespo y Cauc (2015) se midieron las dimensiones de Autonomía, Autorregulación: Autoconocimiento: Empatía e Interacción. Con el segundo, creado por Mayer, Salovey y Caruso (1995) se midieron tres habilidades: atención a los estados emocionales, claridad emocional y reparación emocional. Los resultados revelaron una diferencia significativa de género en lo concerniente a la autorregulación, con mayor puntaje para los varones y empatía, con mayor puntaje para las mujeres. En general, los docentes en formación inicial que participaron en este estudio deben fortalecer todas sus habilidades socioemocionales en general, y, especialmente, las dimensiones emocionales de empatía, interacción y claridad emocional. Mejorar la empatía y la interacción implica mejorar la habilidad para solucionar conflictos y establecer relaciones duraderas y constructivas. Tanto la empatía como la interacción son piezas clave para el ejercicio de la docencia que es, ante todo, una actividad comunicativa y dialógica.

Palabras clave: Formación de profesores, inteligencia emocional, instrumentos de medición, educación emocional

Introducción

El interés por proveer a docentes y estudiantes de recursos para desarrollar habilidades socioemocionales surgió en los años recientes, y se manifestó en modificaciones que las autoridades gubernamentales realizaron a los planes de estudio del nivel básico. Las dos consideraciones sobre las que se propuso en 2017 la educación socioemocional fueron de índole: filosófica y científica. La consideración filosófica se basa en los postulados humanistas que afirman que la educación debe ser integral para favorecer el desarrollo armónico de las diversas dimensiones que conforman a la persona, desde la biológica hasta la sociocultural (Patiño, 2017). Esta postura toma en cuenta la dimensión interna de las personas, donde se procesan y se da significado a la información que se capta desde el exterior y del propio mundo interior, que alimenta un sentido de vida personal y que al experimentarse subjetivamente tiene una repercusión en las actitudes y comportamientos observables. La segunda consideración, de carácter científico, tiene que ver con los descubrimientos en el campo de la neurociencia acerca de las emociones y su relación con el proceso cognitivo, cómo estas influyen en el proceso de aprendizaje y cómo se pueden modular los estados emocionales de manera voluntaria.

La conciencia de la importancia de la educación socioemocional se agudizó durante la fase de la pandemia, pues uno de los aspectos en los que han reportado más daños es el campo de lo emocional (Medina et al, 2020). El desafío que esto plantea es enorme, y se relaciona directamente con la capacidad de los docentes para conocer, expresar y manejar sus propias emociones en su interacción con los estudiantes y promover en ellos estas mismas habilidades.

La población que resulta de mayor interés para el presente estudio es justamente la de los docentes en formación, pues en esta etapa donde ellos adquieren las competencias didácticas, de manejo de grupos, de evaluación y de manejo de las emociones, entre otras, que les permite convertirse en profesionales del aprendizaje. La docencia es una de las profesiones que se ha reportado que genera un mayor grado de estrés a tal punto que está comúnmente asociada al fenómeno del *burnout* (Ayuso Marente, 2006). De ahí que sea de gran importancia conocer qué tan inteligentes emocionalmente son y cómo ayudarlos a aumentar esta inteligencia. En este sentido, las preguntas que guiaron la presente investigación fueron::

¿Qué grado de inteligencia emocional tienen los docentes en formación?

¿En qué áreas necesitan reforzar sus habilidades para incrementar su inteligencia emocional?

Concordante con esto, los objetivos planteados fueron:

1. Determinar el grado de inteligencia emocional de los maestros en formación utilizando dos diferentes instrumentos en las cuatro áreas planteadas por el modelo de Salovey y Mayer.
2. Identificar aquellas áreas en las que los docentes en formación necesitan reforzar sus habilidades para incrementar su inteligencia emocional.

Desarrollo

Para evaluar la inteligencia emocional se han utilizado tres aproximaciones: mediante la aplicación de autoinformes, a través de observadores externos y utilizando tests de ejecución (Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N., 2009).

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron el instrumento TMM (*Trait Meta Mood Scale*) para identificar los aspectos de la Inteligencia Emocional intrapersonal de los encuestados y es de los más utilizados para medir la Inteligencia Emocional. Está ligado a la autoeficacia, la percepción que tenemos sobre nuestras capacidades y cómo ésta puede influir en nuestra actitud y resultados. Posteriormente, en España, se desarrolló una modificación reducida del TMM, llamándolo TMMS-24, la cual respeta la estructura del instrumento original y evalúa tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. (Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N., 2005).

Metodología

El objetivo de la investigación fue detectar al grado de desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes en formación inicial (normalistas) a través de dos instrumentos, uno adaptado del instrumento ICSE y el segundo una prueba estandarizada para el español, el TMM24. Se trató de un estudio exploratorio con una muestra de oportunidad, por lo que las conclusiones no pueden generalizarse.

La población estudiada la constituyeron 43 docentes en formación (DFI) de la escuela Normal de Tenancingo, Estado de México, que cursaban el primer año de estudios en marzo de 2019 y se preparan para impartir clases en nivel secundaria, en las áreas de español y de inglés. Del total, 65.1% eran de sexo femenino y el 34.9% masculino. Prácticamente todos los participantes tenían la educación básica concluida (95.3%) y sólo un caso la licenciatura concluida.

Se les aplicaron dos instrumentos. El primero es el El Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE) desarrollado por Mikulic y colaboradores (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). El segundo instrumento utilizado fue el *Trait Meta Mood Scale* en su versión española simplificada, TMM24, basado en el construido por el grupo de investigación de Salovey y Mayer. Este instrumento contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional A continuación, se presentan los principales resultados de los datos analizados de cada instrumento.

Resultados

A continuación se presentan los resultados que arrojó la aplicación de ambos instrumentos en la población estudiada.

Primer Instrumento: adaptación del ICSE

El Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE) fue desarrollado por Mikulic y colaboradores, y publicado en 2015 (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). El ICSE es un instrumento muy extenso, por lo cual se utilizó una versión abreviada de consta de 29 ítems divididos en cinco dimensiones, a saber:

1. Dimensiones:
2. Autonomía: Sentido de autoeficacia y capacidad de tomar decisiones
3. Autorregulación: Capacidad para identificar y expresar adecuadamente las propias emociones
4. Autoconocimiento: Capacidad de conocerse y apreciarse a sí mismo
5. Empatía: Capacidad de comprender lo que el otro siente y piensa y tratarlo dignamente
6. Interacción: Capacidad de iniciar y mantener relaciones constructivas con las personas y solucionar conflictos.

A continuación, se muestran los resultados del análisis estadístico de esta prueba:

Dimensión	Número de reactivos	Alfa de Cronbach	Reactivos con discriminación >0.3	Varianza explicada (ACP*)
Empatía	9	0.614	6/9	62.73%
Autorregulación	7	0.852	7/7	71.38%
Autoconocimiento	6	0.783	6/6	65.74%
Autonomía	4	0.614	3/4	76.79%
Interacción	3	0.680	3/3	61.06%
Total	29	0.877	64/29	75.86%

*Análisis de componentes principales.

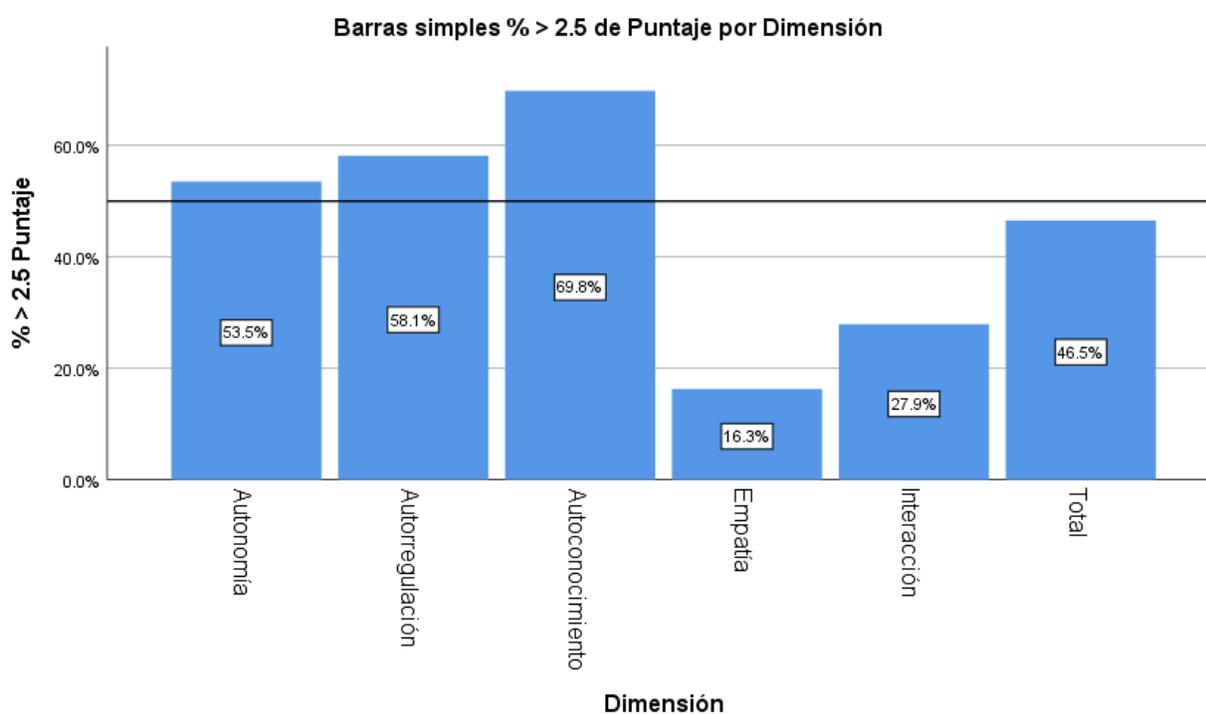
A partir de la tabla anterior sería importante mencionar que todas las dimensiones poseen niveles de varianza explicada satisfactoria y niveles de confiabilidad aceptables.

Descripción general por dimensión/habilidad

Dimensión	Media	Desviación estándar	Porcentaje de muestra en niveles bajos**	Porcentaje de muestra en niveles altos***
Empatía	1.98	0.54	70%	30%
Autorregulación	2.66	0.63	40%	60%
Autoconocimiento	2.77	0.62	20%	80%
Autonomía	2.46	0.33	40%	60%
Interacción	2.06	0.56	70%	30%
Total	2.46	0.36	50%	50%

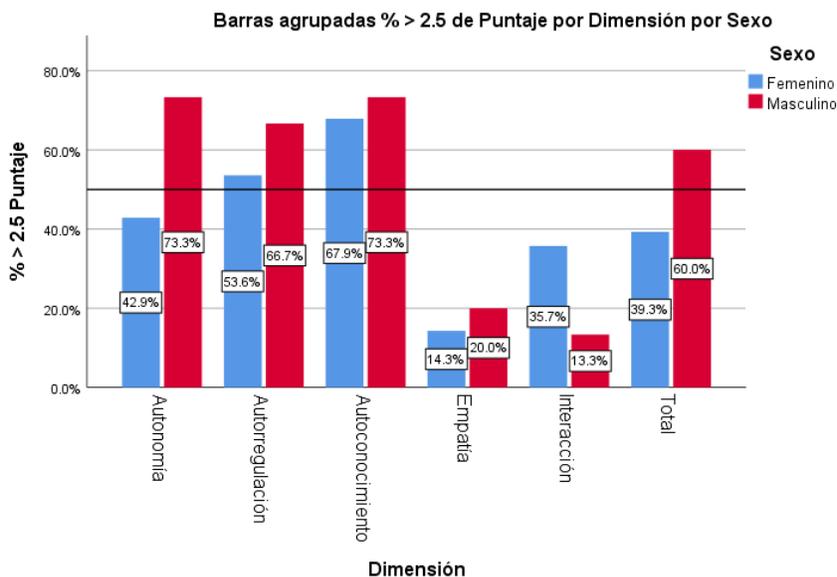
**Puntaje promedio de 2.5 o menor.

***Puntaje promedio mayor a 2.5.



Participantes por sexo por dimensión/habilidad

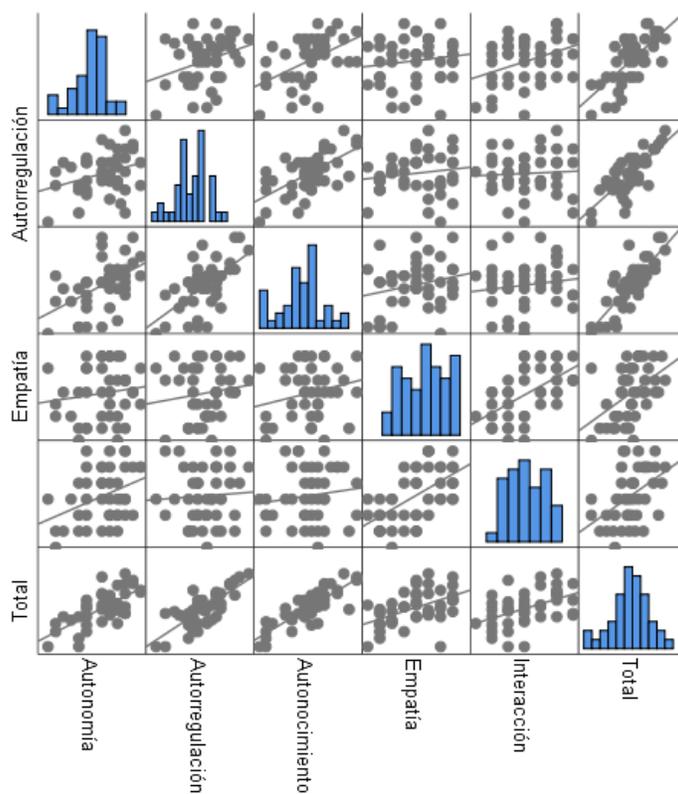
En estas gráficas se presentan los resultados en porcentajes, por sexo. Los altos indican que su percepción de fortaleza respecto a la dimensión/habilidad mencionada; los bajos establecen un área de oportunidad en la que los participantes pueden trabajar.



La gráfica anterior presenta la distribución de la muestra según el porcentaje de personas que obtiene puntajes promedio por dimensión mayores a 2.5 (correspondiente a un puntaje alto).

Matriz de correlaciones entre habilidades

Con la finalidad de conocer si las diferentes habilidades se relacionaban entre sí fue que se realizó una matriz de correlaciones que se muestra a continuación, así como el cálculo de los coeficientes de correlación de Spearman (debido al tamaño de muestra y tipo de variables reportadas).



		Correlaciones						
		Autonomía	Autorregulación	Autoconocimiento	Empatía	Interacción	Total	
Rho de Spearman	Autonomía	Coeficiente de correlación	1.000	.273	.516**	.133	.329*	.648**
		Sig. (bilateral)	.	.077	.000	.396	.031	.000
		N	43	43	43	43	43	43
	Autorregulación	Coeficiente de correlación	.273	1.000	.609**	.164	.078	.745**
		Sig. (bilateral)	.077	.	.000	.293	.621	.000
		N	43	43	43	43	43	43
	Autoconocimiento	Coeficiente de correlación	.516**	.609**	1.000	.151	.119	.808**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.334	.448	.000
		N	43	43	43	43	43	43
	Empatía	Coeficiente de correlación	.133	.164	.151	1.000	.587**	.497**
		Sig. (bilateral)	.396	.293	.334	.	.000	.001
		N	43	43	43	43	43	43
	Interacción	Coeficiente de correlación	.329*	.078	.119	.587**	1.000	.478**
		Sig. (bilateral)	.031	.621	.448	.000	.	.001
		N	43	43	43	43	43	43
	Total	Coeficiente de correlación	.648**	.745**	.808**	.497**	.478**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.001	.001	.
		N	43	43	43	43	43	43

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como es posible apreciar, la mayoría de las dimensiones se correlacionan. Destaca la relación entre interacción y empatía (0.587) y autorregulación y autoconocimiento (0.609); en contraposición se identifican autorregulación y empatía (0.164), y autonomía y empatía (0.133).

En cuanto a los resultados, se puede observar que, en esta población en promedio, tanto los hombres como las mujeres perciben que se conocen a sí mismos, y es la dimensión en donde además de ser alto los puntajes son muy parecidos: 73.3% para los varones y 67.5% para las mujeres. Los hombres obtuvieron puntajes más altos en la sensación de autonomía (73.3%) contra 42% de las mujeres que tuvieron esa percepción de sí mismas. En el único rubro en el que las mujeres aventajaron a los hombres fue en el de la interacción, es decir, en su capacidad de relacionarse constructivamente con los demás, pero aun así la puntuación resultó baja.

En este rubro las mujeres obtuvieron un puntaje de 35.7% contra 13.3% de los varones; esto quiere decir que, en su percepción, las mujeres le asignan una mucho mayor importancia a las relaciones con los demás que los varones.

En cuanto las áreas de oportunidad, la mayor se encuentra en la dimensión de la empatía, donde los puntajes fueron más bajos que en el resto de las dimensiones para ambos sexos. Los varones alcanzaron un 14% mientras que las mujeres 20%. Esto significa que los jóvenes no se perciben a sí mismos tan capaces de entender los sentimientos y pensamientos del otro, y ser sensibles ante ellos. Cabe recordar que ser empáticos es esencial para tener relaciones interpersonales sanas y equilibradas. Ambos puntajes, empatía e interacción, resultaron ser los más bajos y requieren de atención para desarrollarlos mejor en el proceso formativo.

En cuanto a las mujeres, resulta claro que tienen un área de oportunidad en la dimensión de autonomía, donde su puntaje fue notoriamente más bajo que los varones: 42.9% contra 73.3%. Es necesario recalcar que la autonomía incluye la habilidad de autoeficacia, que es un punto importante dentro de la educación socioemocional. Este concepto lo propone Bandura quien sostiene que cada persona tiene una autopercepción de eficacia y ésta puede influir en sus ideas, acciones y comportamientos. (Bandura, 1982).

Por otro lado, otra área que deben fortalecer ambos sexos, pero especialmente las mujeres, es la autorregulación. Ellas obtuvieron un puntaje de 53.7% contra los varones que puntuaron 66.3%. Esto significa que, a grandes rasgos casi la mitad de las mujeres y la tercera parte de los hombres se perciben poco fortalecidos en las habilidades de autorregulación, una habilidad que nos permite justamente moderar nuestras emociones y por tanto la conducta; es decir, si estamos ante una situación de enojo, frustración, ansiedad o tristeza, seremos capaces de tomar conciencia de nuestras emociones y por consecuencia, nuestra respuesta será más asertiva para solucionar conflictos y tomar decisiones más acertadas. Dado el estrés al que se está sometido el docente, es especialmente importante fortalecer la habilidad de autorregulación.

La dimensión de autoconocimiento, incluye habilidades como: atención, conciencia de las emociones, autoestima, bienestar, así como aprecio y gratitud. Es la capacidad de reconocer nuestras emociones, inquietudes, preferencias, fortalezas y debilidades, para valorarnos como individuos. En es el aspecto que obtuvo un mayor puntaje, pues más de las dos terceras partes de la muestra dicen conocerse de manera aceptable. Aún así, es evidente que cerca del 30% tanto de hombre como de mujeres requieren fortalecer esta dimensión.

Segundo Instrumento: el TMM24

El segundo instrumento utilizado fue el ya mencionado *Trait Meta Mood Scale* en su versión española simplificada, TMM24, basado en el construido por el grupo de investigación de y Mayer, Salovey y Carusso (2004).

El TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional (IE) con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. La siguiente tabla muestra las definiciones básicas de cada una de estas tres dimensiones:

Dimensión	Definición	Número de Reactivos
Atención emocional	Ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada	1 al 8
Claridad emocional	Comprender bien los propios estados emocionales	9 al 16
Reparación	Capacidad para regular los estados emocionales correctamente	17 al 24

Se trata de un cuestionario de autorrespuesta que toma un máximo de 10 minutos contestar.

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para la dimensión *Atención emocional*, los ítems del 9 al 16 para la dimensión *Claridad emocional*, y del 17 al 24 para la dimensión *Reparación emocional*.

El cuestionario incluye los parámetros para evaluar los resultados,¹ mismos que se muestran en las siguientes tablas:

Atención Emocional

< 21	Debe mejorar su atención (presta muy poca atención)
22 a 32	Adecuada Atención
> 33	Debe mejorar su atención (presta demasiada atención)

Claridad Emocional

< 25	Debe mejorar su claridad
26 a 35	Adecuada claridad
> 36	Excelente claridad

¹ Al carecer de información en esta prueba sobre el sexo de los participantes se optó por tomar como base la escala que corresponde a los hombres, ligeramente inferior a la de las mujeres.

Reparación Emocional

< 23	Debe mejorar su reparación
24 a 35	Adecuada reparación
> 36	Excelente reparación

Resultados

De los 43 normalistas encuestados, los resultados que se presentan a continuación están divididos por dimensiones:

Dimensión de la Atención Emocional:

Ítems	Promedio por pregunta
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	3.53
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	3.48
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	3.09
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	3.67
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	2.53
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	3.16
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	3.25
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	3.41

El puntaje promedio obtenido en esta dimensión fue de 26.02, lo que indica que, de acuerdo con los parámetros establecidos por la misma prueba, los estudiantes tienen una adecuada atención emocional, aunque su principal área de mejora se encuentra en la capacidad de lidiar con los sentimientos de manera adecuada para que no afecten sus pensamientos (ítem número 6). Cabe señalar que ésta es la única dimensión del cuestionario que considera que es perjudicial, tanto prestar poca atención a los sentimientos como presentarles en demasía, al punto en que impidan a la persona pensar con claridad, y que, por lo tanto, es necesario llegar a un equilibrio entre los requerimientos del mundo interno de la afectividad y los requerimientos del mundo externo o realidad objetiva.

Dimensión de la Claridad Emocional:

Ítems	Promedio por pregunta
9. Tengo claros mis sentimientos.	3.13
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	2.90
11. Casi siempre sé cómo me siento.	2.83
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	3.27
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	3.30
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	2.76
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	3.0
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	2.83

En esta dimensión el puntaje promedio obtenido fue de 24.02, dos puntos por debajo del nivel adecuado, lo que indica la necesidad de mejorar la capacidad de los estudiantes para percibir sus propios estados emocionales, identificar sus sentimientos y darles nombre. Se ve aquí un área de mejora emocional para que los futuros docentes puedan llegar a comprender cómo se sienten y por qué. La claridad emocional es un elemento clave para el autoconocimiento y también para el conocimiento de los demás a través de relaciones empáticas.

Dimensión de la Reparación Emocional:

Ítems	Promedio por pregunta
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	3.37
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	3.39
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	3.14
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	3.6
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	3.2
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	3.65
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	4.07
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	3.44

En esta dimensión se obtuvo un puntaje global de 27.86, que según el parámetro establecido se encuentra en el nivel adecuado. La mayor fortaleza de los estudiantes se encuentra en sentir energía cuando están felices y en que trabajan para tener un buen estado de ánimo; incluso

cuando están enfadados buscan cambiar esa sensación para mejorar su actitud. Estas son habilidades muy importantes para quien se va a dedicar a la docencia y es preciso continuar fortaleciéndolas a lo largo de su formación docente.

Pruebas estadísticas

En cuanto al análisis estadístico, se agruparon las preguntas de acuerdo con la dimensión a la que pertenecen. Para mayor comprensión, se especifica en el título de cada gráfica, la dimensión y la habilidad o habilidades correspondientes a cada grupo. A continuación, se muestran los principales psicométricos del instrumento:

Dimensión	Número de reactivos	Alfa de Cronbach	Reactivos con discriminación >0.3	Varianza explicada (ACP*)
Atención emocional	8	0.888	8/8	72.55%
Claridad emocional	8	0.918	8/8	64.72%
Reparación emocional	8	0.898	8/8	72.57%
Total	24	0.940	24/24	77.32%

*Análisis de componentes principales.

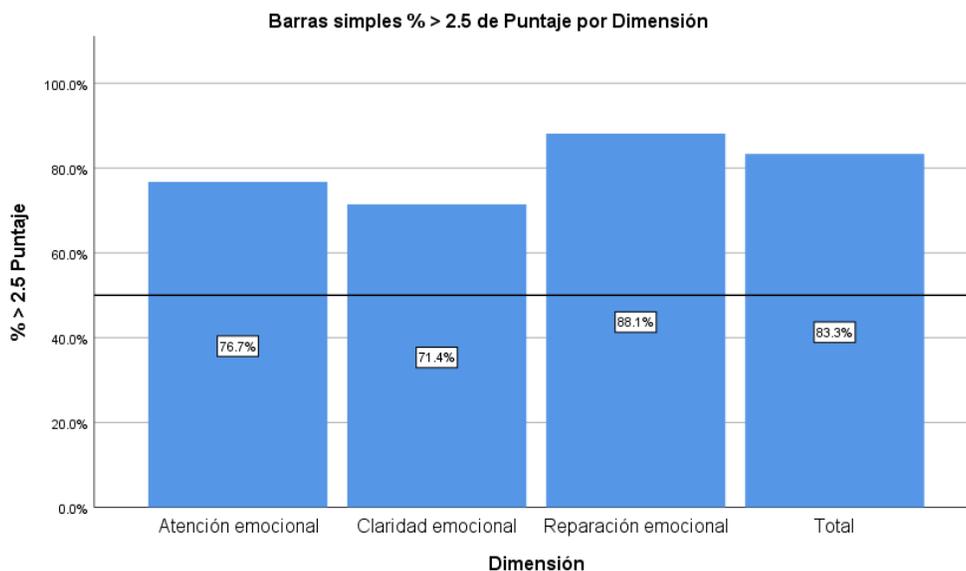
A partir de la tabla anterior sería importante mencionar que todas las dimensiones poseen niveles de confiabilidad y varianza explicada satisfactorias.

Descripción general por dimensión/habilidad

Dimensión	Media	Desviación estándar	Porcentaje de muestra en niveles bajos*	Porcentaje de muestra en niveles altos**
Atención emocional	3.36	0.87	20%	80%
Claridad emocional	3.16	0.93	20%	80%
Reparación emocional	3.65	0.89	10%	90%
Total	3.37	0.74	10%	90%

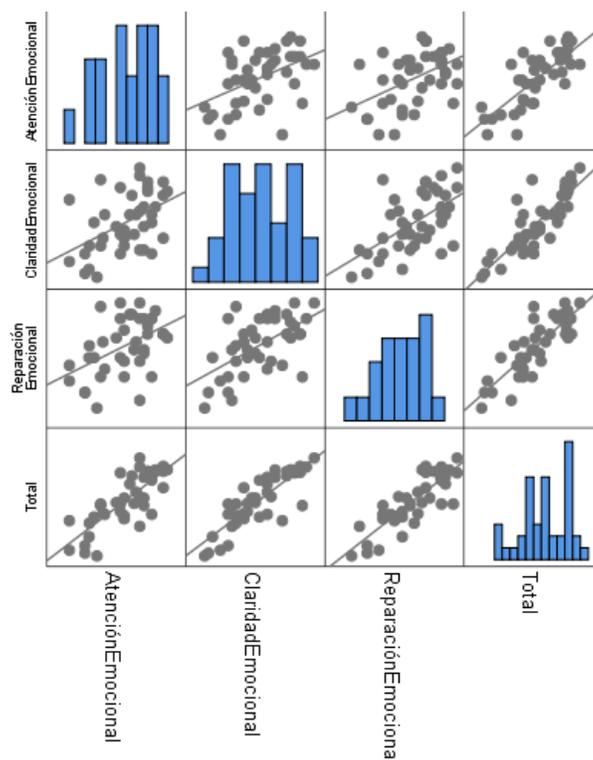
*Puntaje promedio de 2.5 o menor.

**Puntaje promedio mayor a 2.5.



Matriz de correlaciones por dimensión/habilidad

Con la finalidad de conocer si las diferentes habilidades se relacionaban entre sí, se realizó una matriz de correlaciones que se muestra a continuación, así como el cálculo de los coeficientes de correlación de Spearman (debido al tamaño de muestra y tipo de variables reportadas).



		Correlaciones				
		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional	Total	
Rho de Spearman	Atención Emocional	Coeficiente de correlación	1.000	.468**	.443**	.762**
		Sig. (bilateral)	.	.002	.003	.000
		N	43	42	42	41
	Claridad Emocional	Coeficiente de correlación	.468**	1.000	.544**	.820**
		Sig. (bilateral)	.002	.	.000	.000
		N	42	42	41	41
	Reparación Emocional	Coeficiente de correlación	.443**	.544**	1.000	.802**
		Sig. (bilateral)	.003	.000	.	.000
		N	42	41	42	41
	Total	Coeficiente de correlación	.762**	.820**	.802**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.
		N	41	41	41	41

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Con base en la gráfica y tablas anteriores, sería posible afirmar la existencia de relaciones entre las diferentes dimensiones del instrumento. No parece existir una dimensión de las tres que no se relacione con las otras.

Conclusiones

Esta investigación exploratoria nos permitió detectar que los docentes en formación inicial que participaron en este estudio deben fortalecer todas sus habilidades socioemocionales en general, pero, de manera especial las dimensiones emocionales de empatía e interacción según los resultados de la prueba ICSE modificada y la dimensión de Claridad Emocional en la prueba TMM24.

Mejorar la empatía y la interacción implica mejorar la habilidad para solucionar conflictos y establecer relaciones duraderas y constructivas. Tanto la empatía como la interacción son piezas clave para el ejercicio de la docencia que es, ante todo, una actividad comunicativa y

dialógica donde se ponen en juego no solo las palabras, sino el uso que se les da y todo el aspecto simbólico del lenguaje no verbal. Desarrollar mejor la empatía e interacción implica que los futuros docentes serían capaces de entender al otro y de sentirse seguros en su desarrollo personal y profesional.

Para ello es necesario también aprender a cultivar una mayor claridad emocional: darle nombre a las propias emociones, entender su por qué, la manera en que se manifiestan y cómo es posible lidiar con ellos y para provocar de manera deliberada estados de bienestar. Los resultados del TMM24 revelan que los jóvenes docentes en formación se sienten algo confundidos sobre su mundo emocional, les cuesta trabajo identificar sus emociones. Esto puede apuntar a la necesidad de tener una mayor vida interior más atenta a los procesos internos que van tejiendo nuestro modo de mirar al mundo. Es recomendable que los futuros docentes aprendan abrir un espacio para el autoconocimiento y el trabajo de la interioridad encaminado a esclarecer las razones profundas del sentido de su profesión y de su vida.

En cuanto a la diferencia por género, en la población estudiada las mujeres necesitan fortalecer su autonomía y su capacidad de autorregulación. Aunque aventajan a los hombres en la importancia que le dan a las relaciones interpersonales, se quedan atrás en todas las demás dimensiones, sobre todo en la percepción de su capacidad para tomar sus propias decisiones de manera independiente.

En general, los docentes requieren fortalecer la seguridad en sí mismos y tomar decisiones de manera autónoma

Finalmente, es muy importante que el docente tome conciencia de la responsabilidad que tiene la escuela en la educación socioemocional; de esta manera podrá participar de manera activa en impulsar la formación integral de los alumnos para convertirse en ciudadanos con conciencia crítica, compromiso social y actitudes cívicas y éticas genuinas.

Referencias

- Ayuso Marente, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(3), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3932575>
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, Vol. 37, No. 2, February, 122-147. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8bee/c556fe7a650120544a99e9e063eb8fcd987b.pdf>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>

- Bisquerra, R. (coord.). (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Dèu.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, Vol.38(1), pp. 58-65. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2822.pdf>
- Fernández-Berrocal P., Extremera, N. (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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066006>
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, Vol. 15 (3), 197-215. Recuperado de <http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-theory-findings-implications/>
- Medina, et. al. (Coord). (2020). Educar en contingencia durante la covid-19 en México Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. México: Fundación S.M. Disponible en https://www.fundacion sm.org.mx/sites/default/files/Educar_contingencia_2021.pdf
- Mikulic, I., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32 (2), 307-329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>
- Patiño, Hilda. (2017). La Educación Socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos. *Revista Este País*. Recuperado de <http://www.estepais.com/articulo.php?id=1160&t=la-educacion-socioemocional-en-el-nuevo-modelo-educativo-razones-y-desafios>.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S.L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta mood scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure & health* (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.