



Inteligencia emocional rasgo como amortiguador del estado de ánimo en docentes de educación infantil y primaria durante el impacto de la COVID-19

Helena Fuensanta Martínez-Saura¹, María Cristina Sánchez-López¹, and Juan-Carlos Pérez-González^{2*}

¹ Universidad de Murcia: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Murcia (Spain)

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II, Madrid (Spain)

Resumen: Antecedentes: La Inteligencia Emocional (IE) rasgo es una característica personal que puede actuar como factor protector contra circunstancias vitales desafiantes y ser un predictor del estado de ánimo en situaciones naturales como las derivadas del contexto social de la pandemia COVID-19. El objetivo general fue estudiar la relación entre IE rasgo y los estados anímicos docentes durante el confinamiento. Método: Se contó con 478 participantes, 316 docentes de Educación Infantil (EI) y Primaria (EP) de centros públicos de la Región de Murcia y 162 estudiantes de los Grados de EI y EP. Los instrumentos empleados fueron: para evaluar la IE rasgo, el TEIQue-SF; para evaluar los estados de ánimo vividos durante el impacto de la COVID-19 se utilizó una versión breve del POMS. Resultados: Los docentes con IE elevada se percibieron más enérgicos y considerados con los demás; así como menos nerviosos, malhumorados, tristes y cansados, justo el patrón contrario al de docentes con perfil de IE baja. Además, las maestras obtienen puntuaciones mayores en los estados emocionales negativos. Conclusiones: Si bien el estudio es correlacional, los resultados avalan la idea de la IE rasgo como factor protector frente al estrés, lo que refuerza su papel como promotor del bienestar docente.

Palabras clave: Inteligencia Emocional rasgo. Estados de ánimo. Educación infantil. Educación primaria.

Title: Trait emotional intelligence as buffer of mood of in-service and pre-service teachers of preschool and elementary education during the impact of COVID-19.

Abstract: Background: Trait Emotional Intelligence (EI) is a personal characteristic that can act as a buffer factor against vital challenging circumstances and be a predictor of mood in a variety of natural situations such as those derived from the social context of the COVID-19 pandemic. The general aim of this research was to study the relationship between trait EI and teacher moods during confinement. Method: The study included 478 participants, 316 Preschool teachers and Elementary teachers from public centers in the Region of Murcia and 162 university students of Preschool and Elementary education degrees. The instrument used to assess trait EI was the TEIQue-SF; to assess the moods experienced during the impact of COVID-19, a short version of the POMS was used. Results: Teachers with high trait EI were perceived to be more energized and kinder, as well as less nervous, moody, sad and tired, just the opposite pattern of teachers with a low trait EI profile. In addition, female teachers obtained higher scores in negative mood states. Conclusions: Although the study is correlational, the results support the idea of trait EI as a protective factor against stress, which reinforces its role as a promoter of teacher well-being.

Keywords: Trait Emotional Intelligence. Moods states. Preschool education. Elementary education.

Introducción

Desde los años 90 se denota un creciente interés por el mundo afectivo en el ámbito educativo (p.e., Pekrun y Linenbrink-García, 2014; Schutz y Pekrun, 2007), siendo este un tema de especial interés debido a la implicación que tienen las emociones en diversos ámbitos, tales como los que han destacado en la investigación según Uitto et al. (2015): la identidad docente y el aprendizaje profesional; el agotamiento emocional entre maestros; las relaciones entre docentes; las emociones docentes en contextos históricos-políticos-sociales y las reformas educativas; el impacto que tienen los docentes en las emociones de los estudiantes; la inteligencia emocional (IE), habilidades y conocimientos de los docentes; así como la regulación emocional de los docentes. Asimismo, dentro de este campo, resulta interesante destacar como temática de estudio dentro del campo afectivo, las competencias y la inteligencia colectiva en entornos virtuales; siendo ambas estrategias fundamentales de gestión emocional (Cebollero-Salinas et al., 2022).

En términos de salud, ya la OMS en 1948 incluyó en su definición los conceptos de bienestar y salud mental. De hecho, determinados estudios establecen una relación bidireccional

entre variables afectivas y de salud (Baudry et al., 2018; Buck, 2014; Sarrionandia y Mikolajczak, 2020). Esto supone centrar nuestra atención en considerar la importancia de las emociones en el campo de la investigación educativa. De hecho, siguiendo a Furlong et al. (2014), existen factores personales (especialmente competencias emocionales) que potencian el ajuste psicosocial, siendo la IE rasgo la que es mayormente una variable de promoción de la salud (Piqueras et al., 2019; Sarrionandia y Mikolajczak, 2020).

La IE se ha convertido en un factor clave en los entornos educativos, que facilita y contribuye al bienestar mental de los docentes, y que favorece que los estudiantes desarrollen al máximo sus habilidades académicas (Cardelle-Elawar y Acedo-Lizarraga, 2011; Pakarinen et al., 2014; Puertas et al., 2019; Trigwell, 2012). Sin embargo, los profesionales de la educación están bajo situaciones de estrés crónico sobre el desempeño de su labor docente (Veronese y Alessandro, 2014). Este estrés, que puede derivar en síndrome de estar quemado en el trabajo (*burnout*), es causado por las demandas de una gran cantidad de interacciones sociales; la necesidad de aprender nuevas habilidades; o la elevada carga de trabajo, alimentando, en ocasiones, intenciones de abandono de los docentes (Hong, 2010; Madigana y Kim, 2021; Puertas et al., 2019).

Algunos trabajos estudian la relación del agotamiento emocional docente con factores sociales (Devos et al., 2012; Grayson y Alvarez, 2008; Mérida-López y Extremera, 2017;

* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:

Juan-Carlos Pérez-González. UNED. E-mail: jcperez@edu.uned.es

(Artículo recibido: 24-01-2023; revisado: 02-02-2023; aceptado: 19-02-2023)

Van Droogenbroeck et al., 2014); otros señalan la relevancia de los factores individuales como el comportamiento de afrontamiento de los docentes (Chan, 2009; Fernet et al., 2012; Mattern y Bauer, 2014; Parker et al., 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2011); mientras que otros aluden a una perspectiva interaccionista de ambos (Lackritz, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2009). A su vez, Maslach et al. (2001) señalan tres dimensiones dentro de este síndrome de estar quemado en el trabajo: el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de realización personal. Como reacción contra las circunstancias que estimulan este síndrome, la capacidad de resiliencia se concibe como un constructo asociado a la IE, ya que permite tener estrategias personales para hacer frente adaptativamente a situaciones de cambio o estresantes (p.e., Callegari et al., 2016; Poloni et al., 2018).

Concretamente, a causa de la pandemia COVID-19, los docentes han experimentado un incremento del estrés en la profesión educativa, debido a situaciones como verse obligados a saber utilizar las tecnologías de la información y comunicación, independientemente de su dominio y autoeficacia en ellas (Košir et al., 2020). Motivo por el cual, surgen manuales tales como el de Cortes et al. (2021) que tienen por objetivo apoyar a maestros y pedagogos en la preparación de las clases a distancia de los ciclos de primaria y secundaria en el contexto que ha planteado la pandemia COVID-19.

En este contexto, según diversas investigaciones se conoce que la IE rasgo predice menores niveles de estrés o mayor resistencia al mismo, y, por tanto, menor deterioro del estado de ánimo, tanto en situaciones naturales, como en situaciones de laboratorio (Matthews et al., 2015; Mikolajczak et al., 2009). La investigación indica que la IE es una herramienta personal que permite a los docentes ser más conscientes de su afecto y del de los demás; les confiere habilidades para regular las emociones propias y ajenas; y todo ello les hace presumiblemente más versátiles para la toma de decisiones en situaciones cotidianas en los ambientes de enseñanza, pero previsiblemente aún más bajo circunstancias de elevado estrés (Pérez-González, Salkofski et al., 2020). Esta virtud asociada a la IE podría ser debida al presunto “sesgo atencional emocional positivo” que parecen mostrar las personas con mayores niveles de IE (Lea et al., 2018; Szczygiel y Mikolajczak, 2017).

En la investigación de Moron y Biolik-Moron (2021) sobre las vivencias durante las primeras fases de la COVID-19, se observó que las personas con mayores niveles de IE rasgo experimentaron menor intensidad (aunque no menor frecuencia) de emociones negativas (miedo, ansiedad, tristeza), sugiriendo, de nuevo, un efecto protector de la IE rasgo contra el deterioro del bienestar emocional (hedónico). También en el marco temporal de la COVID-19, Albani et al. (2023) observaron que los estudiantes con mayores niveles de IE rasgo experimentaron menos estrés a pesar de las circunstancias, y lograron mejores niveles de aprendizaje autorregulado, concluyendo a partir de ello los autores que la IE rasgo podría estar ayudando a los estudiantes universitarios a

afrontar mejor la angustia psicológica, al actuar como un factor protector contra circunstancias estresantes.

En el contexto español durante la COVID-19, Sánchez-Pujalte et al. (2021) hallaron también una relación inversa entre IE rasgo y experimentación de *burnout*. Estos resultados, sumados a la literatura previa, refuerzan, por una parte, la hipótesis de que la IE constituye una herramienta personal promotora de bienestar, y, por otra parte, que debido a ello, parece razonable favorecer que los docentes estén formados en este tipo de competencias no cognitivas. No obstante, aún falta investigación en el contexto español que analice el grado en el que los niveles de IE rasgo se asociaron con el estado de ánimo más habitual durante la pandemia COVID-19. Nuestra investigación trata de cubrir este vacío.

Actualmente, se observa que los documentos de política de la OCDE y UNESCO se están focalizando en replantear el currículo de formación docente con el fin aumentar las competencias socioemocionales (i.e., “aprendizaje social y emocional” o SEL, en sus siglas en inglés) en nuestros docentes, tanto en formación inicial como en formación continua (Chernyshenko et al., 2018; OCDE, 2015). Especialmente, esta tendencia cobra vitalidad tras la vivencia de la COVID-19, catalogada como un caso extremo de mundo “VUCA” (*volatile, uncertain, complex, ambiguous*) (Hadar et al., 2020). Por tanto, se remarca la importancia de considerar la incertidumbre docente como algo inseparable a la enseñanza y que, a su vez, su mala gestión es una de las principales causas de la ansiedad, la frustración, el agotamiento y la mala enseñanza de los maestros (Helsing, 2007). Sin embargo, siguiendo a Uitto et al. (2015, p.133): “Transferir los hallazgos de la investigación de manera significativa a la formulación de políticas educativas y el liderazgo desde el nivel de base hasta las políticas gubernamentales es un gran desafío para todos los actores en el campo educativo”. Es decir, la concreción de cuáles serían los mejores métodos para la formación emocional docente sigue siendo una laguna de investigación (Uitto et al., 2015).

Las personas con mayor IE rasgo parecen ser más sensibles a la inducción de estado de ánimo en laboratorio, lo que conduce a pensar que quizás sean más sensibles a cambios de estados de ánimo por efecto de los cambios vitales derivados de la pandemia (Petrides y Furnham, 2003). Además, las personas con mayor IE rasgo tienen un sesgo atencional positivo que posiblemente sea la clave que contribuye a que mantengan mejor su estado de ánimo positivo y, en general, muestren mayores niveles de bienestar, de salud, y de felicidad (Lea et al 2018; Martins et al., 2010; Sarrionandia y Mikolajczak, 2020; Sánchez-Álvarez et al., 2016).

En suma, la IE parece una característica personal que puede actuar como predictor del estado de ánimo en amplia diversidad de situaciones, experimentales o naturales. En este caso, naturales, como son las derivadas del contexto social de la pandemia COVID-19. No en vano, se ha defendido que la “IE debería considerarse como un factor personal promotor de la salud” (Pérez-González et al., 2020, p.128).

En este trabajo, enfatizamos cómo, precisamente en tiempos de cambios es cuando más relevante se tornan las emociones del docente (como su resistencia y adaptación) para su trabajo (p.e., Jones et al., 2022; Saunders, 2013). Asimismo, partimos de la premisa de que la IE es un robusto factor protector contra el *burnout* y la merma de bienestar psicológico (p.e., Cho y Kyung 2007; Pulido-Martos et al. 2016; Hong-biao et al. 2013). Por tanto, se pretende explorar en qué grado el nivel de IE de los docentes en ejercicio correlacionó con sus estados de ánimo durante la pandemia COVID-19, bajo la hipótesis de que los y las docentes con mayores niveles de IE manifestarían estados de ánimo más positivos y menos negativos que sus colegas con menores niveles de IE.

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

1. Analizar la convergencia (correlación) entre IE rasgo y estados de ánimo de docentes
2. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los estados de ánimo de docentes en función del perfil de IE rasgo (alto vs. bajo).
3. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los estados de ánimo de docentes en función del sexo.

Método

Participantes

El estudio se compuso de una muestra de 316 docentes de Educación Infantil (EI) y Primaria (EP) de centros públicos de la Región de Murcia; y otra de 162 estudiantes universitarios de los Grados de EI y EP de la Universidad de Murcia, del Centro Universitario ISEN y de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Ambas fueron seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. La submuestra de docentes pertenecía a centros colaboradores del grupo de investigación y la submuestra de estudiantes universitarios son voluntarios de asignaturas en las que el equipo de investigación tiene docencia. Por tanto, se contó con un tamaño muestral total de 478 participantes.

La distribución de los docentes según el sexo fue de 284 mujeres (89.9%) y 32 varones (1.1%). Sobre el nivel educativo, 121 ejercen en la etapa de EI (38.3%) y 195 en EP (61.7%) en centros de la Región de Murcia. Finalmente, el rango de edad osciló entre 20 y 65 años, con una media de 44.33 años ($DT=11.13$).

La distribución de los estudiantes según el sexo fue de 146 eran mujeres (9.1%) y 16 eran varones (9.9%). Respecto a la especialidad, 69 pertenecían al Grado de Maestro en Educación Infantil (42.6%), 78 al Grado de Maestro en Educación Primaria (48.1%) y 15 al doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria (9.3%) de la Región de Murcia. Por último, El rango de edad osciló entre 18 y 49 años, con una media de 21.50 años ($DT=4.03$).

Instrumentos

Para la evaluación de la IE como rasgo de personalidad de los docentes y los estudiantes, se utilizó la versión española (Pérez, 2003) del TEIQue-SF [*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form*] (Petrides, 2009), cuestionario considerado como una de las evaluaciones más comprehensivas, fiables y válidas de la IE global como conjunto de disposiciones de personalidad que facilitan un comportamiento emocionalmente inteligente (Pérez-Díaz et al., 2022; Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

Está compuesto por 30 ítems, a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es completamente en desacuerdo y 7 completamente de acuerdo. Concretamente, TEIQue-SF está compuesto de cuatro factores que informan sobre 13 facetas. Además, cuenta con dos facetas independientes que no se ajustan lo suficiente en ningún factor. Además, 15 de sus ítems se encuentran en sentido inverso (ítem 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26 y 28). Los factores que comprende son:

- Emocionalidad: rasgo de empatía, percepción de la emoción y expresión de la emoción y relaciones.
- Autocontrol: gestión del estrés, baja impulsividad y regulación de la emoción.
- Sociabilidad: gestión de la emoción, asertividad y conciencia social.
- Bienestar: rasgo de felicidad, rasgo optimismo y autoestima.

Por otro lado, las facetas independientes son: automotivación y adaptabilidad. Tanto factores como facetas contribuyen al rasgo global inteligencia emocional.

Concretamente, el alfa de Cronbach obtenido en el estudio de la muestra de docentes fue de .86 para la escala global de IE rasgo, de .71 para el factor Bienestar, .66 para el factor Emocionalidad, .58 para el factor Sociabilidad y .55 para el factor Autocontrol. Asimismo, en el estudio de la muestra de estudiantes fue de .89 para la escala global de IE rasgo, de .83 para el factor Bienestar, .65 para el factor Emocionalidad, .66 para el factor Sociabilidad y .68 para el factor Autocontrol. Aquí utilizamos la puntuación global de IE rasgo.

Para evaluar los estados de ánimo vividos durante el impacto de la COVID-19 en ambas muestras (docentes y estudiantes), se empleó la versión breve española del POMS [*Profile Of Mood States*] (McNair et al., 1992), adaptada por Andrade et al. (2013). Sin embargo, en esta investigación, por limitaciones de tiempo previsible en la muestra, únicamente incorporamos un ítem de cada una de las 6 dimensiones conceptuales: Cólera (ítem 2. Malhumorado), Fatiga (ítem 3. Cansado), Vigor (ítem 2. Enérgico), Amistad (ítem 5. Considerado con los demás), Tensión (ítem 2. Nervioso) y Estado Deprimido (ítem 2. Triste). El formato de respuesta es una escala tipo Likert de 5 puntos.

Procedimiento

El procedimiento comenzó por solicitar formalmente la valoración favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. 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.

La administración de los instrumentos tuvo un carácter anónimo y confidencial, por lo que para su cumplimentación se requirió del consentimiento informado sobre la hoja de información a los participantes y la declaración de consentimiento informado para mayores de edad. Fueron cumplimentadas por los sujetos de ambas muestras de forma online. Ambos instrumentos se aplicaron siguiendo las instrucciones y recomendaciones incluidas en el formulario online elaborado mediante Google Forms. Concretamente los canales de difusión de los cuestionarios online fueron: correo electrónico, grupos de docentes de la Región de Murcia en Telegram, Facebook y WhatsApp.

Análisis estadístico

Con respecto al análisis de datos, se realizó un estudio descriptivo e inferencial mediante un diseño de investigación cuantitativa, no experimental, y de carácter exploratorio. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSSv.28.

Para el estudio de la relación entre los estados de ánimo e IE rasgo (objetivo 1), se realizó un análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Para la valoración del tamaño del efecto de las correlaciones se tomaron en consideración los valores expuestos por Funder y Ozer (2019).

En el segundo objetivo, se recodificó la variable IE en dos grupos (alta IE = percentil 75 y baja IE = percentil 25) para una submuestra (docentes, con su propia media y *DT* en IE) y luego para otra submuestra (estudiantes, con su propia media y *DT* en IE). Esta división en dos submuestras también se realizó para el objetivo 3 (submuestra de mujeres docentes y submuestra de hombres docentes). Se aplicaron

análisis de diferencias de medias mediante la prueba paramétrica *t* de Student para muestras independientes. El nivel de significación empleado en este estudio fue $p < .05$. Para valorar la magnitud de estas diferencias, se calculó el tamaño del efecto para cada una (índice *d* de Cohen). Los valores de categorización seguidos para *d* de Cohen fueron los indicados por Anaya et al. (2011) y son: 1 = cercana a cero ($d \leq .10$); 2 = pequeño ($.11 \leq d \leq .35$); 3 = moderado ($.36 \leq d \leq .65$); 4 = grande ($.66 \leq d \leq 1.00$); 5 = muy grande ($d > 1.00$). Para la representación de los estados de ánimo diferenciados según su puntuación en IE rasgo, se utilizó la puntuación \bar{x} o puntuación estándar.

Resultados

Objetivo 1. Analizar la convergencia (correlación) entre estados de ánimo e inteligencia emocional rasgo

Tal y como se refleja en la Tabla 1, IE rasgo global mostró correlaciones positivas y significativas con un tamaño del efecto pequeño con los estados Enérgico ($r = .17^{**}$, $p < .01$) y Considerado con los demás ($r = .16^{**}$, $p < .01$). Se obtuvieron correlaciones negativas y significativas con tamaño del efecto pequeño en Nervioso ($r = -.15^{**}$, $p < .01$), Triste ($r = -.14^{**}$, $p < .05$), y Cansado ($r = -.19^{**}$, $p < .01$); y un tamaño del efecto medio en el estado Malhumorado ($r = -.22^{**}$, $p < .01$).

Nervioso mostró correlaciones positivas y significativas con un tamaño del efecto muy grande con Triste ($r = .49^{**}$, $p < .01$), Malhumorado ($r = .51^{**}$, $p < .01$) y Cansado ($r = .42^{**}$, $p < .01$); un tamaño del efecto pequeño con Enérgico ($r = .17^{**}$, $p < .01$) y Considerado ($r = .14^{*}$, $p < .05$).

Triste manifestó correlaciones positivas y significativas con un tamaño del efecto medio con Considerado ($r = .26^{**}$, $p < .01$); y un tamaño del efecto muy grande con Malhumorado ($r = .57^{**}$, $p < .01$) y Cansado ($r = .43^{**}$, $p < .01$).

Malhumorado correlaciona de forma positiva, significativa y con un tamaño del efecto muy grande con Cansado ($r = .45^{**}$, $p < .01$). Cansado correlaciona de forma positiva, significativa y con un tamaño del efecto pequeño con Considerado con los demás ($r = .15^{**}$, $p < .01$).

Tabla 1
Correlación entre estados de ánimo e inteligencia emocional rasgo

	1	2	3	4	5	6	7
1 IE	-						
2 Nervioso	-.15**	-					
3 Triste	-.14*	.49**	-				
4 Malhumorado	-.22**	.51**	.57**	-			
5 Cansado	-.19**	.42**	.43**	.45**	-		
6 Enérgico	.17**	.17**	.10	.10	.04	-	
7 Considerado con los demás	.16**	.14*	.26**	.50	.15**	.42**	-

Nota. IE: Puntuación global en inteligencia emocional rasgo.

Objetivo 2. Diferencias estadísticamente significativas en los estados de ánimo de docentes en función del perfil de IE rasgo

Respecto a la muestra de docentes, para explorar las posibles diferencias de medias en función del perfil de IE rasgo se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes: submuestra de docentes con Alta IE rasgo ($n = 81$) y submuestra de docentes con Baja IE rasgo ($n = 80$). Tal y como se refleja en la Tabla 1, al comparar cada estado emocional se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del perfil de IE rasgo en cada uno de los estados emocionales evaluados. Tal y como se puede apreciar, los docentes con Alta

IE rasgo (P 75) puntúan más alto en los estados emocionales enérgico ($M = 1.81$, $DT = 1.08$) y considerado ($M = 2.80$, $DT = 1.15$) con respecto a los docentes con un perfil de Baja IE rasgo (P 25).

Sin embargo, los docentes con Baja IE rasgo (P 25) puntúan más alto en los estados emocionales nervioso ($M = 1.68$, $DT = 1.14$), triste ($M = 1.74$, $DT = 1.15$), malhumorado ($M = 1.25$, $DT = 1.02$) y cansado ($M = 1.86$, $DT = 1.26$) con respecto a los docentes con un perfil de Alta IE rasgo (P 75). Respecto a la magnitud de estas diferencias se observó un tamaño del efecto pequeño para el estado emocional enérgico ($d = .344$) y considerado ($d = .341$), pero un tamaño del efecto moderado para nervioso ($d = .483$), triste ($d = .411$), malhumorado ($d = .647$) y cansado ($d = .414$).

Tabla 2

Media (*M*), desviación típica (*DT*), *t* de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (*d*) en función del nivel de IE rasgo en docentes

Dimensiones	Alta IE (P 75)		Baja IE (P 25)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Nervioso	1.16	1.00	1.68	1.14	3.028**	.003	.483
Triste	1.27	1.12	1.74	1.15	2.587**	.011	.411
Malhumorado	.63	.88	1.25	1.02	4.109***	< .001	.647
Enérgico	1.81	1.08	1.45	1.00	-2.212*	.028	.344
Cansado	1.36	1.15	1.86	1.26	2.649**	.009	.414
Considerado	2.80	1.15	2.41	1.13	-2.162*	.032	.341

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Objetivo 3. Diferencias estadísticamente significativas en los estados de ánimo de docentes en función del sexo

Para explorar las posibles diferencias de medias en función del sexo en la muestra de docentes en ejercicio se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes: submuestra de maestros ($n = 32$) y submuestra de maestras ($n = 284$).

Siguiendo la Tabla 3, al comparar cada estado emocional se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo únicamente en el estado emocional nervioso. No obstante, podemos apreciar que las mujeres obtienen puntuaciones mayores en los estados emocionales negativos. Es decir, nervioso ($M = 1.54$, $DT = 1.07$), triste ($M = 1.56$, $DT = 1.09$), malhumorado ($M = 1.07$, $DT = 1.02$) y cansado ($M = 1.74$, $DT = 1.17$). Mientras que, los hombres puntúan más alto en el estado emocional positivo enérgico ($M = 1.84$, $DT = 1.01$). Además, tanto hombres como mujeres obtienen

la misma puntuación en el estado emocional considerado ($M = 2.66$, $DT = 1.03$; $M = 2.66$, $DT = 1.11$). Respecto a la magnitud de estas diferencias se observó un tamaño del efecto moderado para el estado emocional nervioso ($d = .451$).

Tabla 3

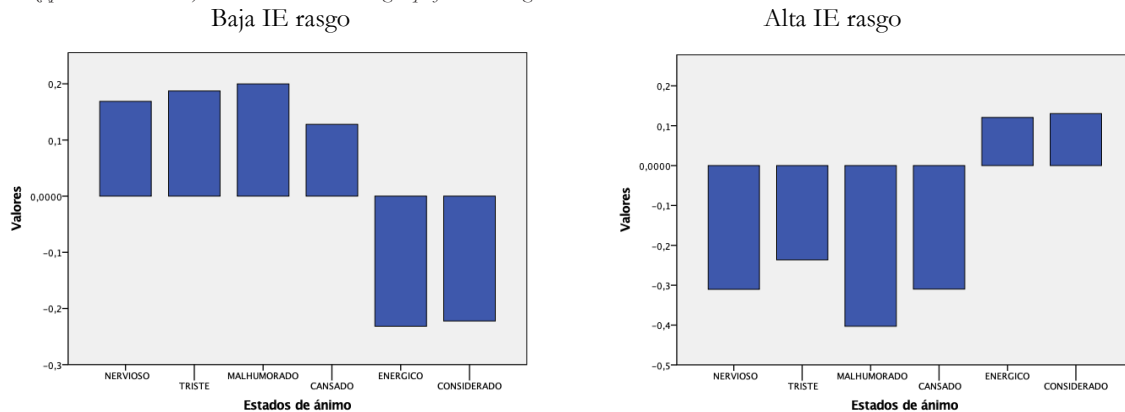
Media (*M*), desviación típica (*DT*), *t* de Student y tamaño del efecto de las diferencias de medias (*d*) en función del sexo en docentes

Dimensiones	Hombre		Mujer		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Nervioso	1.06	.98	1.54	1.07	-2.595*	.013	.451
Triste	1.25	1.07	1.56	1.09	-1.556	.128	.283
Malhumorado	.81	1.03	1.07	1.02	-1.344	.187	.253
Enérgico	1.84	1.01	1.67	1.03	.899	.374	.164
Cansado	1.50	.88	1.74	1.17	-1.404	.167	.208
Considerado	2.66	1.03	2.66	1.11	-0.011	.991	< .001

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

En la Figura 1 se representan los estados de ánimo diferenciados según su puntuación estandarizada en IE rasgo de personalidad en docentes, para facilitar su comparación.

Figura 1
Puntuación z (puntuación estándar) en los estados de ánimo según perfil de IE rasgo



Tal y como se puede apreciar, se establece un perfil diferenciador entre los docentes que mostraron una IE elevada y los que tuvieron puntuaciones bajas. Los docentes con IE elevada se perciben enérgicos y considerados con los demás mientras que ambas variables se invierten en aquellos docentes con perfil de IE baja.

Discusión

En este estudio evaluamos la IE rasgo y el estado de ánimo de docentes en ejercicio de EI y EP durante el año 2020, tras el confinamiento domiciliario, esto es, durante el primer año de la pandemia COVID-19. Los resultados indican de forma inequívoca que, de acuerdo con nuestra hipótesis, los y las docentes con mayores niveles de IE se sintieron menos nerviosos, tristes, cansados y malhumorados, al tiempo que más enérgicos y considerados con los demás. Asimismo, al distinguir entre docentes de alta IE (percentil 75) versus docentes de baja IE (percentil 25), se observaron diferencias estadísticamente significativas en todos los estados de ánimo evaluados, con tamaños del efecto relevantes que denotan que estas diferencias tienen un impacto real en sus vidas. Con respecto al sexo, únicamente en el estado de ánimo de “nerviosismo” se apreciaron diferencias estadísticamente significativas, siendo las mujeres quienes manifestaron sentirse más nerviosas, hecho que podría explicarse sencillamente por su mayor disposición, como grupo, a la ansiedad y a la rumiación (Nolen-Hoeksema, 2004).

Nuestros resultados concuerdan con resultados como los de Moron y Biolik-Moron (2021) y los de Albani et al. (2023), en el sentido de que demuestran la validez concurrente de la IE rasgo mediante una investigación correlacional con validez ecológica, pues validan nuestra hipótesis de que la IE rasgo constituye un factor promotor de bienestar, especialmente valioso bajo circunstancias estresantes como las asociadas a la vivencia de la pandemia COVID-19.

Mediante la presente investigación hemos corroborado las expectativas teóricas de que los rasgos de personalidad pueden ser robustos predictores de los estados de ánimo

(Matthews et al., 2015). En concreto, dado que la IE rasgo se asocia con mayor uso de estrategias adaptativas de regulación de emociones positivas (Szczygiel y Mikolajczak, 2017), así como con una mayor tendencia (comprobada psicofisiológicamente) a prestar más atención a eventos con carga emocional positiva y menor atención a eventos con carga emocional negativa (Lea et al., 2018), por todo ello parecía razonable esperar que los docentes con mayores niveles de IE rasgo hubieran afrontado el primer año de pandemia con ventaja a la hora de proteger mejor su bienestar psicológico. Nuestros resultados apoyan empíricamente esta suposición.

El tamaño del efecto “moderado” de las diferencias en estado de ánimo durante la pandemia según la pertenencia al grupo de alta vs. baja IE rasgo tiene serias implicaciones para la selección y la formación del profesorado. Por ejemplo, en el caso del estado de ánimo “malhumorado” (dimensión del constructo “cólera”), el tamaño del efecto de las diferencias en este estado de ánimo entre docentes con alta frente a baja IE rasgo fue de una d de Cohen que podría incluso calificarse de entre moderada y grande ($d=.65$). El potencial impacto real de esta diferencia en la experiencia emocional de docentes con alta IE y docentes con baja IE tiene presumiblemente una importancia tangible en la vida de los docentes. Téngase en cuenta que, de acuerdo con este dato de ejemplo ($d = .65$), el 74.2% de docentes con alta IE rasgo experimentaría un nivel de estado de ánimo positivo por encima de la media del nivel de estado de ánimo que experimentaría el grupo de docentes con baja IE rasgo. O bien, expresado de otro modo, podríamos traducir ese tamaño del efecto ($d = .65$), en la afirmación de que existe una probabilidad del 67.7 % de que un docente elegido al azar dentro del grupo de alta IE rasgo muestre mejores niveles de estado de ánimo que otro docente elegido al azar dentro del grupo de baja IE rasgo.

En cuanto a la selección de personal docente, debe tenerse en cuenta que altas puntuaciones en IE rasgo informan del potencial de un perfil de estado de ánimo resiliente (emocionalmente estable, descansado, enérgico), positivo (alegre) y conciliador (no irritable, considerado con los de-

más), todas ellas características deseables en un docente, y todavía en mayor medida en un profesional docente con responsabilidades de liderazgo o ascendencia sobre otros docentes, como en el caso de un director o una directora escolar (Hargreaves, 1998), o también en el caso de un orientador educativo (Anaya et al., 2011; García Nieto y Cano Escoriaza, 2008), en este último caso, dado su relevante papel en el asesoramiento psicopedagógico a docentes.

En cuanto a la formación, cabe destacar que las bajas puntuaciones en IE rasgo informan de carencias en competencia emocional que podrían guiar un plan de formación emocional docente. Específicamente, una baja IE rasgo podría conducir a un perfil de reacción emocional desadaptativo ante situaciones de estrés, es decir, a un perfil de fragilidad emocional, con el consiguiente incremento de riesgo de caer en síndrome de *burnout* o baja laboral por trastorno de ansiedad o depresión. Una detección a tiempo de este perfil de riesgo podría ser clave para la prevención y el fortalecimiento de planes de desarrollo de la carrera docente.

Una línea novedosa de formación continua del profesorado en competencias emocionales podría ser la de promover el trabajo en red, facilitando la construcción de una "inteligencia colectiva" del colectivo docente, mediante la interacción en entornos virtuales de comunicación entre docentes, así como también mediante acciones de asesoramiento y educación emocional docente por vía telemática para facilitar las ventajas de la educación a distancia y en línea (Cebollero-Salinas et al., 2022; Pérez-González, 2021).

Con este estudio extendemos la investigación nacional sobre los efectos positivos de la IE sobre el bienestar emocional docente (p.e., Mérida-López et al., 2020), recalcando la necesidad de incluir la formación en competencia emocional y afrontamiento resiliente como parte de la formación inicial y continua del profesorado. De hecho, la IE ha sido considerada con frecuencia en los últimos años como una variable relevante para la práctica profesional en nuestro país, dado que parece disminuir los problemas de salud mental, así como favorece la atención a la diversidad, optimiza el desempeño laboral, y aumenta la autorrealización y la satisfacción con el trabajo realizado (p.e., Bisquerra et al., 2015; Cejudo y López-Delgado, 2017; Cejudo et al., 2015, 2016; Martínez-Saura et al., 2022; Puertas et al., 2018, 2019).

A nivel internacional, la IE ha sido identificada, recientemente, como una de las características psicológicas clave de los docentes sobre las que convendría articular actividades de desarrollo profesional por sus potenciales beneficios e implicaciones educativas (Bardach et al., 2022). Nuestros resultados constituyen nuevas evidencias en favor de esta conclusión.

En lo que respecta a las diferencias en función del sexo, cabe señalar que los estados de ánimo resultaron estar más claramente ligados al nivel de IE rasgo de la persona que a su sexo, hecho que coincide con la idea de que las diferencias sexuales en afecto, motivación y personalidad son generalmente menores que las diferencias o variaciones interindividuales dentro de un mismo sexo (Costa et al., 2001).

La principal implicación de esta investigación es que constituye un nuevo soporte empírico, en un contexto natural y ecológico (contexto de la pandemia COVID-19), a la conveniencia de iniciativas de formación inicial y continua del personal docente en competencias emocionales. En definitiva, esta investigación demuestra que mayores niveles de IE del profesorado se asocian con mayor facultad del docente para cuidar de su propio bienestar, lo que supone otro aval a la urgencia de la educación emocional docente demandada desde hace tiempo por diversos investigadores dentro y fuera de España (Bisquerra et al., 2015; Cejudo y López-Delgado, 2017; Hargreaves, 1998; Pérez-González et al., 2020; Schultz, 2014).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

La principal limitación es que nuestro muestreo no ha sido aleatorio, si bien el tamaño muestral se considera apropiado para este tipo de investigación exploratoria. Cabe señalar que otra limitación de la investigación ha sido no haber usado el instrumento POMS completo, sino únicamente 6 de sus ítems, lo que impide evaluar la fiabilidad de la medida del estado de ánimo, si bien la utilización de una escala tipo Likert de 5 puntos para cada ítem garantiza una cierta variabilidad potencial de los datos de respuesta. En cualquier caso, si existen condiciones favorables para un examen algo más detenido de las experiencias afectivas docentes, en el futuro sería interesante poder replicar las relaciones entre IE rasgo y estado de ánimo en docentes, mediante el uso de escalas completas de emociones discretas, tales como la versión completa del POMS, o bien de escalas específicas para población docente como las Teachers Emotions Scales (TES) de Frenzel et al. (2016) o el Teacher Emotion Inventory (TEI) de Chen (2016). Asimismo, convendría en futuras investigaciones procurar la complementariedad de instrumentos, puesto que enriquecería el objeto de investigación.

Finalmente, cabe sugerir que en futuras investigaciones en esta línea se incorpore también una perspectiva cualitativa, que permita indagar en la comprensión, en mayor profundidad, acerca de las necesidades percibidas de formación, de las vivencias cotidianas en su práctica docente, así como de las interpretaciones de los propios profesionales docentes sobre qué factores profesionales, políticos y sociales condicionan su adaptación psicosocial (Schutz et al., 2020).

Conflicto de interés.- Los autores de este artículo declaran que no hay conflicto de interés.

Apoyo financiero.- Sin financiación.

Referencias

- Albani, A., Ambrosini, F., Mancini, G., Passini, S., & Biolcati, R. (2023). Trait emotional intelligence and self-regulated learning in university students during the COVID-19 pandemic: the mediation role of intolerance of uncertainty and COVID-19 perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 203. <https://doi.org/1.1016/j.paid.2022.111999>
- Anaya, D., Pérez-González, J. C., & Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores [School counselor's training domains from the practitioners' point of view]. *Revista de Educación*, 356, 607-629. <https://doi.org/1.4438/1988-592X-RE-2011-356-053>
- Andrade, E., Arce, C., De Francisco, C., Torrado, J., & Garrido, J. (2013). Versión breve en español del cuestionario POMS para deportistas adultos y población general orientadores [Abbreviated version in Spanish of the POMS questionnaire for adult athletes and general population]. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 95-102. <http://hdl.handle.net/10347/22124>
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-30. <https://doi.org/1.1007/s10648-021-09614-9>
- Baudry, A. S., Grynberg, D., Dassonneville, C., Lelorain, S., & Christophe, V. (2018). Sub-dimensions of trait emotional intelligence and health: A critical and systematic review of the literature. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(2), 206-222. <https://doi.org/1.1111/sjop.12424>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Buck, R. (2014). *Emotion: A Biosocial Synthesis*. Cambridge University Press.
- Callegari, C., Bertù, L., Lucano, M., Lelmini, M., Braggio, E., & Vender S. (2016). Reliability and validity of the Italian version of the 14-item Resilience Scale. *Psychology Research Behavior Management* 9, 227-284. <https://doi.org/1.2147/PRBM.S115657>
- Cardelle-Elawar, M., & Acedo-Lizarraga, L. (2010). Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema*, 22, 293-298. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8904>
- Cebollero-Salinas, A., Bautista, P., Cano, J., & Orejudo, S. (2022). E-competencias e inteligencia colectiva. Propuestas para el desarrollo emocional en las interacciones en línea [E-competences and collective intelligence. Proposals for emotional development in online interactions]. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 2(1), 13-32. <https://doi.org/1.48102/riceb.2022.2.1.21>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros [Importance of emotional intelligence in the teaching practice: A study with primary education teachers]. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/1.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, M. L., & Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad [Training needs of early childhood education and primary education school teachers on the treatment of diversity]. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/1.13042/bordon.2016.68402>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros [Training teachers in emotional education: A vision of future schoolteachers]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/1.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Chan, D. W. (2009). The hierarchy of strengths: their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 867-875. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2009.01.010>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173. <https://doi.org/1.1787/19939019>
- Cho, H. J., & Kyung, A. P. (2007). The effect of emotional intelligence and self-efficacy on teachers' burnout. *The Journal of Korean Teacher Education*, 24, 251-27. <https://doi.org/1.12973/eu-je.9.1.277>
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331. <https://doi.org/1.1037/0022-3514.81.2.322>
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2011.09.008>
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2011.11.013>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/1.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- 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/1.1177/2515245919847202>
- Furlong, M., Dowdy, E., Carnazzo, K., Boverly, B. L., & Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health. *Communique*, 42(8), 1-28.
- García Nieto, N., & Cano Escoriaza, J. (2008). Aproximación al perfil del orientador en la ESO de Aragón [Approaching to the school counselor's profile in the secondary obligatory education in Aragón]. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 303-315. <https://doi.org/1.5944/reop.vol.19.num.3.2008.11431>
- Grayson, J. L., & Álvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2007.06.005>
- Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teachers Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/1.1080/02619768.20.2.1807513>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(14), 315-336. <https://doi.org/1.1080/1360312980010401>
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1317-1333. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2006.06.007>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hong-Biao, Y., John, C., & Zhong-Hua, Z. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education* 35, 137-45. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2013.06.006>
- Jones, N. D., Camburn, E. M., Kelcey, B., & Quintero, E. (2022). Teachers' time use and affect before and after COVID-19 school closures. *Aera Open*, 8. <https://doi.org/1.1177/23328584211068068>
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2022). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 48(6), 844-848. <https://doi.org/1.1080/03055698.2021.1833840>
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713-729. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2004.07.002>
- Lea, R. G., Qualter, P., Davis, S. K., Pérez-González, J. C., & Bangee, M. (2018). Trait emotional intelligence and attentional bias for positive emotion: An eye tracking study. *Personality and Individual Differences*, 128, 88-93. <https://doi.org/1.1016/j.paid.2018.02.017>
- Madigana, D., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2021.103425>
- 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/1.15581/004.42.001>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/1.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58–68. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2014.05.004>
- Matthews, G., Pérez-González, J. C., Fellner, A. N., Funke, G. J., Emo, A. K., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2015). Individual Differences in facial emotion processing: Trait emotional intelligence, cognitive ability, or transient stress? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 68–82. <https://doi.org/1.1177/0734282914550386>
- McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1992). *Profile of Mood States: Manual*. EdITS.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–13. <https://doi.org/1.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141–15. <https://doi.org/1.5093/pi2020a10>
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Coumans, N., & Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(3), 455–477. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712038007>
- Moron, M., & Biolik-Moroń, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and Individual Differences*, 168. <https://doi.org/1.1016/j.paid.202.110348>
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). *Mujeres que piensan demasiado* [Women who think too much]. Paidós.
- OCDE (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/1.1787/9789264226159-en>
- Pakarinen, E., Aunola, K., Küurub, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, S., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2014). The cross lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3). <http://dx.doi.org/1.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace wellbeing: exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503–513. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2012.01.001>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Pérez, J. C. (2003). Sobre la validación de constructo de la Inteligencia Emocional [On the construct validity of emotional intelligence]. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 252–257.
- Pérez-Díaz, P. A., Manrique-Millones, D., García-Gómez, M., Vázquez-Suyo, M. I., Millones-Rivalles, R., Fernández-Ríos, N., Pérez-González, J. C., & Petrides, K. V. (2022). Invariance of the trait emotional intelligence construct across clinical populations and sociodemographic variables. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/1.3389/fpsyg.2022.796057>
- Pérez-González, J. C. (2021). La formación en habilidades blandas: Un desafío para la educación abierta, a distancia y en línea [Soft skills training: A challenge for open, distance and online education]. In J. A. Leal, C. A. García, F. Cervantes, A. Sánchez-Elvira, M. Morocho, L. Alba-Juez, M. J. Ruibio, & E. A. Hoyos (Comp.), *Visiones en educación sin barreras ni fronteras. Un homenaje al Maestro Lorenzo García Arellano*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia / AIE-SAD. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/issue/view/486>
- Pérez-González, J. C., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the big five, big two and big one frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53–58. <https://doi.org/1.1016/j.paid.2014.01.021>
- Pérez-González, J. C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Trait emotional intelligence: Foundations, assessment, and education. *Frontiers in Psychology*, 11(608), 1–4. <https://doi.org/1.3389/fpsyg.202.00608>
- Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M. C., & Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: Cuestión de salud pública [Emotional education in health education: A matter of public health]. *Clinica y Salud*, 31(3), 127–136. <https://dx.doi.org/1.5093/clysa2020a7>
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57. <https://doi.org/1.1002/per.466>
- Piqueras, J. A., Mateu, O., Cejudo, J., & Pérez-González, J. (2019). Pathways into psychosocial adjustment in children: Modeling the effects of trait emotional intelligence, social-emotional problems, and gender. *Frontiers in Psychology*, 10(507). <https://doi.org/1.3389/fpsyg.2019.00507>
- Poloni, N., Zizolfi, D., Lelmini, M., Pagani, R., Caselli, L., Diurni, M., Milano, A., & Callegari, C. (2018). A naturalistic study on the relationship among resilient factors, psychiatric symptoms, and psychosocial functioning in a sample of residential patients with psychosis. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 123–131. <https://doi.org/1.2147/PRBM.S159571>
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, M. A., & González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática [Emotional intelligence in training and teaching labor performance: a systematic review]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142. <https://doi.org/1.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- 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/1.3390/socsci8060185>
- Pulido-Martos, M., López-Zafra, E., Estévez-López, F., & Augusto-Landa, J. M. (2016). The moderator role of perceived emotional intelligence in the relationship between sources of stress and mental health in teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1–1. <https://doi.org/1.1017/sjp.2016.8>
- Rodríguez, A., Cebollero, A. B., Cano, J., & Cortés, M. P. A. (2021). Retos de la e-comunicación y e-orientación: Aplicaciones educativas para su desarrollo [Challenges of e-communication and e-guidance: Educational applications for development]. In *Aula virtual o cómo plantear las clases a distancia y no morir en el intento* (127–147). Wolters Kluwer España.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/1.1080/1743976.2015.1058968>
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(13), 7259. <https://doi.org/1.3390/su13137259>
- Sarrionandia, A., & Mikolajczak, M. (2020). A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychology Review*, 14(2), 220–244. <https://doi.org/1.1080/17437199.2019.1641423>
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303–333. <https://doi.org/1.1007/s10833-012-9195-0>
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1–12. <https://doi.org/1.1080/0046152.2013.864955>
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 3–10). Elsevier.
- Schutz, P. A., Hong, J., & Francis, D. C. (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development: Investigating complexities in the profession*. Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2011.04.001>
- Szczygiel, D., & Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177–181. <https://doi.org/1.1016/j.paid.2017.05.051>
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607–621. <https://doi.org/1.1007/s11251-011-9192-3>
- 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(1), 124–135. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2015.05.008>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/1.1016/j.tate.2014.07.005>
- Veronese, G., & Alessandro, P. (2014). Sense of coherence mediates the effect of trauma on the social and emotional functioning of Palestinian health providers. *American Journal Orthopsychiatric*, 84, 597–606. <https://doi.org/1.1037/ort0000025>