

Benito Ambrona, T., Messina Albarenque, C., Andrés Viloría, C. & Fernandes Procópio, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emociodiario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145-157.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>

Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emociodiario”

Tamara Benito Ambrona, Claudia Messina Albarenque, Carmen Andrés Viloría, Leandra Fernandes Procópio

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Las investigaciones señalan que es imprescindible formar al profesorado novel en competencia emocional (CE) para dar respuesta a las exigencias y retos que plantea la escuela. Las prácticas curriculares del programa de formación inicial de magisterio demuestran ser un contexto idóneo para el desarrollo de esta competencia. Estas prácticas constituyen un momento de aprendizaje e ilusión para el alumnado, pero también supone enfrentar situaciones de mucho estrés y, por tanto, suele ser fuente de emociones negativas. En este artículo se presentan los resultados del análisis del cuestionario de CE pre y post test administrado a 46 estudiantes de magisterio que realizaron las prácticas curriculares del último curso de la carrera. El alumnado recibió información específica sobre CE, presentación de material interactivo para la reflexión sobre sus emociones y realizó la escritura de los diarios de prácticas, llamados “emociodiarios”, con un acompañamiento especializado por parte de sus tutores.

Los resultados muestran que el periodo de prácticas constituye un momento idóneo para el desarrollo de la CE. Asimismo, el alumnado participante aumenta el uso de estrategias adaptativas de regulación emocional y reduce el de las menos adaptativas. Por último, el acompañamiento del profesorado tutor resulta fundamental durante todo el proceso.

Palabras claves

Competencia Emocional; Formación del profesorado; Prácticum; estrés docente

Contacto:

Claudia Messina Albarenque, Facultad de Formación de Profesorado y Educación - Universidad Autónoma de Madrid - CP: 28046

Proyecto financiado por la UAM Competencia emocional del alumnado de magisterio: Materiales para la formación Inicial desde el practicum (CEAMFIP). Número de referencia: FFPyE_004.20_INN.

Evaluation of the Teaching Emotional Competence of student teachers in practices: learning to regulate emotions from the writing of an "emotional diary"

Abstract

Research indicates that it is essential to train new teachers in emotional competence (EC) to respond to the demands and challenges posed by the school. The curricular practices of the initial teacher training program prove to be an ideal context for the development of this competence. These practices constitute a moment of learning and illusion for the students, but they also mean facing situations of great stress and, therefore, it is usually a source of negative emotions. This article presents the results of the analysis of the pre- and post-test EC questionnaire administered to 46 student teachers who completed the curricular internships in the last year of their career. The students received specific information about EC, presentation of interactive material for reflection on their emotions and wrote practice diaries, called "emotional diaries", with specialized support from their tutors.

The results show that the internship period constitutes an ideal moment for the development of EC. Likewise, the participating students increased the use of adaptive emotional regulation strategies and reduced that of the less adaptive ones. Finally, the accompaniment of the tutor teacher is essential throughout the process.

Key words

Emotional competence; Teacher training; internships; burnout

Introducción

Tradicionalmente, se le ha prestado atención al papel que desempeñan los afectos en el alumnado y en cómo influyen modelando su actitud hacia el propio aprendizaje y, por tanto, de forma indirecta, afectando a su desempeño escolar (Pérez-Bonet, Velado-Guillén, García-Domingo & Sánchez-Fernández, 2021). Sin embargo, desde la investigación se ha descuidado el mundo afectivo del docente siendo que, en tanto que persona, también siente y sus afectos influyen asimismo en su sistema de creencias y en la planificación de su docencia (Messina Albarenque, 2002), derivándose de ello la necesidad de una formación psicopedagógica que tenga en cuenta el ámbito afectivo como factor que incide en el comportamiento didáctico en el aula (Messina Albarenque y Rodríguez Marcos, 2006). Por otro lado, el centro educativo es una de las instituciones sociales por excelencia, "escenario en el que las personas adquieren tanto los conocimientos necesarios como las estrategias básicas que les permitirán relacionarse con sus iguales, adaptarse a la vida en sociedad y afrontar las dificultades" (Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012, p. 41).

En este sentido, en nuestro país, se han propuesto programas de educación emocional para docentes (Andrés, 2005; Palomera, Briones y Gómez-Llinares, 2017; Pérez Escoda *et al.*, 2013),

pero han tenido diferentes grados de aceptación y de implementación en la formación permanente del profesorado.

Desde la formación inicial la situación se muestra incluso peor; la educación emocional del futuro profesorado de todos los niveles ha tenido poca cabida en los programas de formación en las universidades. Suele tratarse, si acaso y voluntariamente, de forma transversal pero nunca como una asignatura concreta y apenas es trabajado por quienes tutelan las prácticas.

Afortunadamente, hay algunas excepciones como, por ejemplo, la mención en inteligencia emocional en el Grado de Educación Infantil que se plantea en un centro adscrito a la Universidad de Cádiz (Ruiz y García, 2019). La necesidad de un profesorado con competencias socioemocionales, por tanto, cobra cada vez más sentido no solo como formación básica que le permita ejercer adecuadamente su función formadora con su alumnado sino, también, como prevención del desgaste emocional que el entorno laboral provoca y un mejor manejo del estrés (Bernal y Donoso, 2013). El profesorado necesita formarse para aprender a gestionar adecuadamente los estresores específicos de su ámbito laboral.

Teniendo en cuenta la fundamentación científica creciente que señala cómo las emociones afectan a la vida cotidiana de las personas, la vinculación entre emociones y salud y de cómo interfieren dichas emociones en el pensamiento y en los procesos implicados en él (Bless, 2000, citado en Ortega Navas, 2010; Bisquerra, 2003; Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010, entre otros), no es de extrañar que el término "salud emocional" se haya convertido en los últimos años en una prioridad tanto en el ámbito de la salud como en el de la educación (Ortega Navas, 2010).

La educación emocional en el Prácticum como elemento minimizador del estrés en la docencia.

Los efectos nefastos del estrés para la salud física y mental son ampliamente conocidos y se estudia cada vez más el impacto del estrés crónico y, consecuentemente, del *burnout* para la salud no solo del trabajador sino, también, para las propias organizaciones (Singh y Bush, 1998; Caruso, Giammanco y Gitto, 2014; Olivares Fong, *et. al.* 2021).

Desde diferentes organismos internacionales y supranacionales (OMS, 2010 y la Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2019) es reconocida como una de las profesiones con mayores riesgos laborales, con elevada carga laboral dentro y fuera del ambiente educativo y con una "incidencia directa en los cambios y transformaciones sociales" (González, 2020, p. 294). Esto acentúa la necesidad de desarrollar y poner en marcha planteamientos que atiendan a la salud emocional del profesorado (UNESCO, 2018).

En este sentido, hay que intensificar desde la formación inicial una preparación adecuada para atender y mejorar la salud emocional del alumnado en prácticas facilitando el desarrollo de estrategias que ayuden a minimizar los efectos negativos del estrés (distres), así como lograr que el futuro docente aprenda a lidiar con el malestar emocional de una manera asertiva y que no afecte su salud (eustres) física y mental garantizando, así, una educación de calidad a sus estudiantes.

El período de prácticas es, sin lugar a duda, uno de los momentos de mayor incremento del estrés tanto en los estudiantes como en los tutores (Fernandes, 2011; Messina Albarenque y Benito Ambrona, 2021) e, igualmente, es considerado por muchos estudiosos (Andrés, 2021;

Blanchard y Fernandes Procópio, 2021; Cejudo y López-Delgado, 2017) como un período en el que se debe fomentar un aprendizaje efectivo sobre las herramientas de control de estrés y de educación emocional. Debido a su componente experiencial, el prácticum es el primer momento en que el estudiantado, desde el rol docente, tendrá que lidiar con algunos de los mayores desafíos de la docencia en la actualidad: la indisciplina, la atención a la diversidad, la adecuada atención y apoyo a las necesidades específicas del alumnado, los problemas de convivencia y de conducta, alumnado con vulnerabilidad socioeducativa y que necesita de una atención educativa específica para poder seguir estudiando.

Son muchos los desafíos que esperan al futuro profesorado, y la universidad, por ser un campo de excelencia pedagógica para la formación de educadores, tiene que posibilitar que la acción docente sea un “ejercicio constante de introspección, resiliencia y gestión emocional en donde el estrés, la presión y la flexibilidad se transforman en una necesaria creatividad tanto de los tutores (académico y profesional) como del estudiante en formación” (Fernandes Procópio y Sevilla Izquierdo, 2021, p. 74).

También otros autores como Barrientos-Fernández, Sánchez-Cabrero y Pericacho-Gómez (2020) y Messina Albarenque y Benito Ambrona (2021) indican que la autopercepción en inteligencia emocional de los docentes y estudiantes se relaciona directamente con un clima de aula positivo y eso, naturalmente, influye positivamente en la percepción de satisfacción laboral y en el aumento de la calidad educativa ofrecida por los docentes.

Se presentan aquí los resultados del trabajo cuya finalidad última es brindar al profesorado de magisterio en formación unas herramientas idóneas y un espacio de reflexión adecuado para desarrollar su CE docente durante su periodo de formación de prácticas. Los objetivos del estudio son:

1. Identificar las estrategias de regulación más utilizadas por el alumnado de último curso de los grados de magisterio de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
2. Favorecer cambios en el uso de estrategias de regulación emocional del alumnado a partir de la escritura del emociodiarario y la reflexión de casos durante sus prácticas.
3. Explorar la valoración que los estudiantes realizan de la implantación del proyecto, así como su percepción del emociodiarario como herramienta de promoción de la CE docente.

Metodología

Participantes

Se contó con la participación de 46 estudiantes y 12 docentes; aunque se reportan los datos de 43 estudiantes (36 mujeres y 7 varones; $M=22,67$; $Dt=2,70$) debido a que dos de ellos no dieron su consentimiento para la utilización de datos con fines de investigación y a que un tercero no realizó el postest. El alumnado participante procede del último curso de los grados de educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad autónoma de Madrid (Grado de maestro/a en Educación Infantil, Grado de maestro/a de Educación Primaria, y del doble grado de maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria).

Los estudiantes realizan sus prácticas externas en los centros de Educación Infantil y Primaria durante el segundo semestre, en el que tienen un tutor profesional (el del centro educativo) y un tutor académico (procedente de la UAM). Durante este periodo el alumnado se inserta en la vida del centro educativo y, concretamente, en un aula de referencia «como un docente más» para realizar sus últimas prácticas de la carrera.

Instrumentos

Se aplicó un cuadernillo de cuestionarios al inicio y al final del seguimiento del proceso de prácticas. En primer lugar, se incluía el cuestionario relativo a la versión en español del *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ) (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2001, traducción española de Domínguez, Lasa, Amor y Holgado, 2013). La escala CERQ se compone de 9 tipos de estrategias de regulación o afrontamiento emocional cognitivo; cuatro desadaptativas (rumiación, catastrofismo, culpar a otros y culparse uno mismo) y cinco adaptativas (centrarse en lo positivo, reevaluación positiva, poner en perspectiva, centrarse en planificar y aceptación). El cuestionario es evaluable a través de escala tipo Likert de cinco puntos, siendo 20 la máxima puntuación obtenible por escala.

Seguidamente se administró la escala de afrontamiento general (EAG, Baessler y Schwarzer, 1996), cuenta con 10 ítems evaluables en escala tipo Likert de cuatro puntos, siendo 40 la puntuación máxima posible de obtener.

Una vez finalizado el proceso de prácticas y completado el postest, se envió a los estudiantes a través del correo electrónico un cuestionario de evaluación del proceso y la utilidad percibida, 29 estudiantes lo completaron (23 mujeres y 6 hombres). El cuestionario incluía preguntas sobre: 1) La utilidad percibida del emociodiario, casos y actividades interactivas creadas, 2) las mejoras percibidas en la CE a partir de la escritura del emociodiario, 3) la valoración del feedback recibido, 4) el cuestionario de CE y, 5) la formación general recibida. Los participantes respondían entre Nada, Poco, Bastante y Mucho. Para los casos y actividades interactivas se incluyó la respuesta “no los he visto” ya que no eran contenido obligatorio, al contrario que la escritura del emociodiario.

Método y procedimiento

La investigación realizada corresponde a una metodología cuantitativa, no experimental (León y Montero, 2003). Respecto a la aplicación del cuestionario, los participantes lo completaban pocos días antes de comenzar las prácticas; durante el proceso de prácticas se procedía a realizar la tutela basada en el seguimiento y apoyo emocional a través del emociodiario como vehículo de interacción. De manera complementaria se ponía a disposición del estudiante el material multimedia diseñado que se alojaba en una plataforma educativa. Dicho material se trabajaba durante las prácticas en función de alguna situación sobre la que se percibía necesidad de reflexión. El emociodiario se estructuró dentro de la plataforma educativa, abriendo diferentes secciones comunes a todo el grupo de estudiantes: información sobre la experiencia; fundamentación teórica del desarrollo de la CE docente; cuestionario pre-post para responder en Forms de Microsoft Teams; material de trabajo que incluye los enlaces a videos, actividades interactivas y otros (entrevistas a alumnado que ha utilizado ya el emociodiario, expertos en Orientación Educativa y docentes, etc.) y, por último, se incorporaba una tabla con las estrategias de afrontamiento emocional para que el alumnado pueda identificar aquellas que utiliza con más frecuencia. Dentro de la plataforma se incorporaba una sección privada para cada estudiante y su tutor/a, donde el

estudiante escribía sus experiencias, vivencias y emociones. El profesorado realizaba la revisión y comentarios del emociodiario con una frecuencia aproximada de entre 7 y 10 días. Tras el proceso de acompañamiento emocional y fomento de las estrategias de afrontamiento, los estudiantes completaban el pos-test del cuestionario administrado al finalizar su proceso de prácticas. Para concluir, se aplicó un cuestionario de percepción de utilidad y evaluación del proceso. Todos los cuestionarios se respondieron a través de la aplicación FORMS.

Técnicas de análisis de datos

La información recopilada fue analizada con el paquete estadístico SPSS, v. 26. Se utilizó tanto la estadística descriptiva (cálculo de porcentajes, medias y desviación típica) como la inferencial paramétrica por cumplirse los principios de normalidad y homocedasticidad. Concretamente, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas. El nivel de significación estadística fue de $\alpha=,05$.

Resultados

Seguidamente, se muestran los resultados de la investigación en función de los objetivos planteados.

Objetivo 1. Identificar las estrategias de regulación más utilizadas por el alumnado de último curso de los grados de educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

De entre las estrategias desadaptativas, la Prueba T para muestras relacionadas mostró que la significativamente más utilizada por el alumnado es la “Rumiación” ($t_s > 5,3$; $p_s < ,05$), seguida de “Culparse a uno mismo” ($t_s > 7,2$; $p_s < ,05$); ambas se usan significativamente más que el “Catastrofismo” y “Culpar a otros”. Para las estrategias adaptativas, las significativamente más recurrentes en comparación con el resto son “Centrarse en planificar” y “Reevaluación positiva” ($t_s > 3,1$; $p_s > ,05$); siendo la menos utilizada “Centrarse en lo positivo”. La estrategia desadaptativa “Rumiación” se utiliza como forma de afrontamiento aún más que las adaptativas “Poner en perspectiva”, “Aceptación” y “Centrarse en lo positivo”. En la Tabla 1 pueden verse las puntuaciones medias para cada estrategia de afrontamiento del CERQ y la escala EAG.

Tabla 1.

Valores pretest en las escalas CERQ y EAG

Escala	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
CERQ. Rumiación	8	20	14,28	3,47
CERQ. Catastrofismo	4	15	7,95	2,98
CERQ. Culpar a otros	4	12	7,77	2,26
CERQ. Culparse uno mismo	5	17	11,35	2,78
CERQ. Centrarse en lo positivo	4	20	9,44	4,15

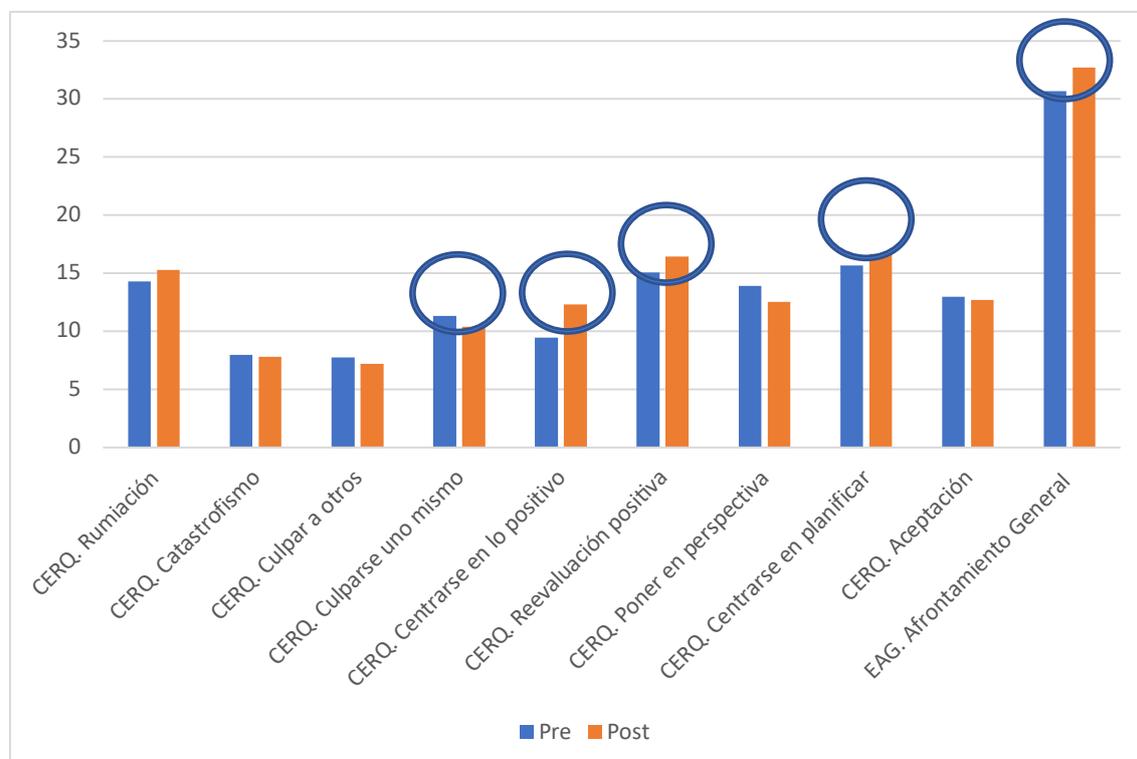
Escala	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
CERQ. Reevaluación positiva	8	20	15,07	3,52
CERQ. Poner en perspectiva	7	20	13,93	3,60
CERQ. Centrarse en planificar	10	20	15,70	2,71
CERQ. Aceptación	7	19	13	3,06
EAG. Afrontamiento General	23	40	30,67	4,05

Objetivo 2. Favorecer cambios en el uso de estrategias de regulación del alumnado a partir de la escritura del emociodiario y la reflexión de casos durante sus prácticas.

Con el objetivo de analizar la influencia de las actividades realizadas durante la tutela (emociodiario y respectivo feedback, casos, actividades interactivas, etc.), se compararon las puntuaciones obtenidas por los estudiantes antes y después del seguimiento de sus prácticas. En la Figura 1 se puede observar la comparativa visual entre el pre y el post de cada escala.

Figura 1.

Comparativa pre-post en las escalas CERQ y EAG



La Tabla 2 muestra las comparativas estadísticas y el nivel de significación asociado. Según los resultados, los estudiantes mejoraron en tres estilos de regulación adaptativos. Esto se refleja en que, después de la experiencia, recurrían más a “Centrarse en lo positivo”, eran más capaces de “Reevaluar” la situación para poder afrontarla y mostraban una mejor habilidad para “Planificar” actuaciones que les ayudasen al afrontamiento. Asimismo, redujeron su puntuación en una de las estrategias desadaptativas por lo que vemos que, a medida que va transcurriendo el prácticum, recurren menos a la “Autoculpa” como forma de regulación del estrés emocional generado ante diversas situaciones. Se encontró una reducción de la estrategia “Toma de perspectiva”, aunque no llegó a ser significativa; dicha estrategia, a pesar de encontrarse dentro de las adaptativas, se resume en la capacidad para relativizar la situación o relativizar su impacto a través del tiempo. Hacia el final de las prácticas, los estudiantes recurrieron menos a relativizar la situación a favor de asumir otras estrategias de regulación. También se obtuvo una diferencia significativa en la Escala EAG, ya que después del prácticum los estudiantes reportaron un mayor afrontamiento general.

Tabla 2.

Análisis de diferencias significativas en la comparativa pre-post

Escala	Diferencia	t	Sig (bilateral)
CERQ. Rumiación Pre-Post	1,01	-1,15	,25
CERQ. Catastrofismo Pre-Post	-0,16	-,42	,96
CERQ. Culpar a otros Pre-Post	-0,58	,69	,49
CERQ. Culparse uno mismo Pre-Post	-0,93	2,10	,04*
CERQ. Centrarse en lo positivo Pre-Post	2,88	-5,35	<,01*
CERQ. Reevaluación positiva Pre-Post	1,351	-2,71	,01*
CERQ. Poner en perspectiva Pre-Post	-1,37	1,98	,54
CERQ. Centrarse en planificar Pre-Post	0,95	-2,12	,41*
CERQ. Aceptación Pre-Post	-0,31	,10	,91
EAG. Afrontamiento General Pre-Post	2,04	-2,98	<,01*

Objetivo 3. Explorar la valoración que los estudiantes realizan de la implantación del proyecto, así como su percepción del emociodiario como herramienta de promoción de la CE docente.

En la Tabla 3 se refleja que el 86% del alumnado consideró como bastante o muy útil la escritura del emociodiario. Aproximadamente el 79% del alumnado utilizó los recursos proporcionados, de ellos, únicamente el 4,2% consideraron los casos prácticos como poco útiles, así como el 10,3% para las actividades interactivas. En general, la escritura del

emociodiario les ha permitido conocer mejor sus emociones, a gestionarlas y a aumentar su autoestima. A su vez, el feedback ofrecido por el profesorado tutor les ha ayudado a mejorar su CE y a desarrollar mejores habilidades de afrontamiento en las prácticas, datos relacionados con el 97,2%, mediante el que reconocen que nada o poco se ha parecido al feedback recibido a la retroalimentación de un diario de prácticas habitual. Un 82,8% señala que ha sido «fundamental» que alguien leyera sus emociodiarios y se pusiera en su lugar y los acompañase en el proceso de prácticas.

Aunque al 55,1% le ha resultado difícil al principio abrirse emocionalmente y compartir sus emociones, son muchos (86,2%) los que consideran que medir sus competencias emocionales antes y después de las prácticas ha mejorado sus habilidades de afrontamiento. Para el 89,7% del alumnado, los contenidos proporcionados sobre competencias emocionales les han ayudado a mejorar su formación y han sido de utilidad en sus prácticas.

Tabla 3.
Porcentajes de respuesta sobre el proceso y la percepción de utilidad y adquisición de CE

Ítems	Categorías de la escala de medida			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Utilidad del emociodiario	7%	7%	41%	45%
Utilidad de los casos *El 22,5% informó de no haberlas visto	0%	4,2%	35,3%	38%
Utilidad de las actividades interactivas *El 21% informó de no haberlas visto	0%	10,3%	49,1%	19%
La escritura del emociodiario me ha permitido conocer mejor mis emociones	10,3%	13,8%	41,4%	41,4%
La escritura del emociodiario me ha ayudado a gestionar mejor mis emociones	3,4%	6,9%	51,7%	37,9%
La escritura del emociodiario ha mejorado mi autoestima	6,9%	27,6%	37,9%	27,6%
El feedback recibido me ha ayudado a mejorar mi CE	3,4%	17,2%	27,6%	51,7%
El feedback recibido ha permitido me ha permitido desarrollar mejores habilidades de afrontamiento en mis prácticas	6,9%	20,7%	48,3%	24,1%
El feedback de mi tutor/a ha sido como el de un diario de prácticas normal	80%	17,2%	3,4%	3,4%
Ha sido fundamental saber que hay alguien que lee lo que escribes, se ponga en tu lugar y te acompañe en el proceso de prácticas	6,9%	10,3%	27,6%	55,2%
Al comienzo no me ha resultado fácil abrirme y compartir mis emociones	24,1%	31%	31%	13,8%

Categorías de la escala de medida				
Evaluarme antes y después de las prácticas mis habilidades de afrontamiento me ha ayudado a mejorarlas	0%	13,8%	41,4%	44,8%
Los contenidos proporcionados sobre CE han mejorado mi formación	0%	10,3%	48,3%	41,4%
La formación ofrecida ha sido de utilidad y aplicación en mis prácticas	0%	10,3%	48,3%	41,4%

4. Discusión y conclusiones

Nuestros resultados nos permiten afirmar, principalmente, que el prácticum de formación inicial de magisterio es un momento idóneo para promover el desarrollo de la CE docente. El alumnado participante ha manifestado la utilidad que supuso para su desarrollo personal y profesional atender y reflexionar sobre sus emociones a partir de la escritura del emociodiarario durante este periodo. Esto refuerza lo ya señalado por numerosos autores (Byron, 2001; Cejudo y López-Delgado, 2017, entre otros) de que es un momento en el que entrenar en competencias emocionales al profesorado novel es efectivo, ya que actúa como un mecanismo positivo en el tránsito de ser estudiante a ser docente, al brindarles herramientas que les permiten controlar el estrés.

El alumnado señala que tanto el emociodiarario como el resto de materiales (videos de casos, entrevistas, etc.) ha contribuido a reflexionar sobre sus emociones y las estrategias de regulación que utiliza. Ello concuerda con la evidencia de que el estudiantado de formación inicial de profesorado que recibe una enseñanza basada en casos llega a ser más reflexivo respecto a la enseñanza y los procesos de aula que quienes reciben una formación más de corte tradicional (Rodríguez Marcos et al., 2014), por lo que consideramos útil reforzar la formación durante este periodo a partir de la metodología de casos.

Asimismo, en la formación de docentes en nuestro país está muy extendida la escritura de diarios de prácticas puesto que, como señala Albertín Carbó (2007) la reflexión profesional supone situar la mirada en el afuera, pero, también, implica dirigir la atención hacia la propia persona que reflexiona. Este ejercicio, por tanto, de introspección al escribir "de mirada hacia adentro y de tomarse a sí mismo/a como objeto al reflexionar sobre la práctica en el aula, convierte a los diarios en instrumentos idóneos para la educación emocional del profesorado" (Messina y Benito, 2021, p. 389). A la vista de nuestros resultados, animamos a incorporar la dimensión emocional a los procesos de reflexión que se suscitan a partir de esta escritura durante las prácticas de formación inicial docente.

A esta mejora en los procesos de reflexión ha contribuido también, como señala el alumnado, el seguimiento de su profesorado tutor. El estudiantado participante considera que la retroalimentación de sus tutores a partir de la lectura del emociodiarario ha sido fundamental para el desarrollo de su CE. En este sentido, estamos en condiciones de afirmar que el proceso de tutela es un aspecto decisivo para el desarrollo de esta competencia.

Para finalizar, consideramos pertinente insistir, una vez más, en la necesidad de promover la CE docente desde los programas de formación inicial y, particularmente, durante el periodo

de prácticas. Atender a la dimensión emocional docente constituye, claramente, un factor de calidad educativa.

Referencias

- Albertín Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.
- Andrés Vilorio, C. (2021). Una mirada a las competencias emocionales de los estudiantes durante su formación en el prácticum. En Messina Albarenque, C. y Benito Ambrona, T. (2021). *Competencia Emocional del Alumnado de Magisterio: materiales para la formación inicial desde el prácticum*. Edita: Asire Educación, 91-95.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(1), 39-49.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Barrientos-Fernández, A., Sánchez-Cabrero, R. y Pericacho-Gómez, J. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, v. 38, 59-78. DOI: 10.15581/004.38.59-78
- Bernal Guerrero, A. y Donoso González, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 259-285. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Blanchard, M. y Fernandes Procópio, L. (2021). Claves y procesos para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial'. *Revista Acta Scientiarum. Educación*, v 43. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>
- Byron, C.M. (2001) The effects of emotional knowledge education in the training of novice teachers. Dissertation Abstract: 2001-95021-143.
- Caruso, A., Giammanco, M., y Gitto, L. (2014). Burnout experience among teachers: a case study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 1-20. DOI:10.6092/2282-?1619/2014.2.1023.

- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestro. *Psicología Educativa*, 23, 1, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Domínguez-Sánchez, F.J., Lasa-Aristu, M., Amor, P.J. y Holgado-Tello, F.P. (2013). Psychometric properties of the Spanish versión of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*, 20, 253-261. doi: 10.1177/1073191110397274
- Fernández-Abascal, E.G., García, B., Jiménez, M.P., Martín, M.D. y Domínguez, J. (2010). *Psicología de la Emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces, UNED.
- Fernandes, L. (2011). *Supervisão Pedagógica como fonte de estresse: um olhar comparativo entre Portugal e Brasil*. Tesis de Doutoramento. Universidade de Aveiro-Portugal (346p). <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8783/1/6103.pdf>
- Fernandes Procópio, L. y Sevilla Izquierdo, C.M. (2021). Estrategias de acompañamiento tutorial para el desarrollo de las emociones en el contexto de las prácticas de formación de profesorado. En Messina Albarenque, C. y Benito Ambrona, T. *Competencia Emocional del Alumnado de Magisterio: materiales para la formación inicial desde el prácticum*. Edita: Asire Educación, 74-84.
- González, B. (2020). La actividad del profesor universitario y su ideal de profesor. *Conrado*, 16 (75), 291-298. Recuperado el 24 de noviembre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-6442020000400291
- Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327 [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGrawHill, 3ª edición.
- Messina Albarenque, C. (2002). *Necesidades de formación psicopedagógica de los profesores de la ESO ante el fracaso escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Messina Albarenque, C. y Benito Ambrona, T. (2021). *Competencia Emocional del Alumnado de Magisterio: materiales para la formación inicial desde el prácticum*. Edita: Asire Educación, Recuperado el 24 de noviembre de 2021. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/699001/competencia_messina_2021.pdf?sequence=1
- Messina Albarenque, C. y Benito Ambrona, T. (2021). Innovación durante el periodo de prácticas: Desarrollo de la competencia emocional docente a partir de casos y la escritura del emociodiario. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez (eds.) *Investigación educativa en contextos de pandemia*. (pp.385-397). Madrid: Dykinson, S. L.
- Messina Albarenque, C. y Rodríguez Marcos, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE. Recuperado el 24 de noviembre de 2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2d11ca09-2e29-4914-894b-84ad410da6d6/re33922-pdf.pdf>

- Oficina Internacional del Trabajo [OIT]. (2019). *Conferencia internacional del trabajo*. Actas. Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado el 24 de noviembre de 2021. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_norm/--relconf/documents/meetingdocument/wcms_726227.pdf
- Olivares-Fong, L.C., Nieto-López, G., Velázquez-Vitórica, K.I. y López-Guerrero, A. (2021). Síndrome de burnout. La multiplicidad de roles y su impacto en la labor docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 203-219. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.457451>
- OMS. (2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelo de la OMS*. Contextualización, práctica y literatura de apoyo, 6(6), 53-56.
- Ortega Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-328. Recuperado el 2 de diciembre de 2021. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7534>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2017) Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socioemocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos*, 20, 165-182. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pérez-Bonet, G., Velado-Guillén, L.A., García-Domingo, B. y Sánchez-Fernández, M.L. (2021). Inteligencia emocional y esquemas tempranos desadaptativos en futuros educadores: ampliando fronteras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 133-147. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.435821>
- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013) Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. DOI: 10.5944/educxx1.16.1.725
- Rodríguez Marcos, A. (Dir.), Blanchard Giménez, M., Esteban Moreno, R., Álvarez Irarreta, A., Romero González, P., Sanz Lobo, E. y Cerrillo Martín, M. R. (2014). Un enfoque interdisciplinar de la Didáctica General para maestros, basado en problemas y casos. En A. Rodríguez Marcos y T. Pessoa (coords.) *La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes*. (pp. 17-88). Octaedro.
- Ruiz, C. y García, L. M. (2019) Mención cualificadora en inteligencia emocional del Grado de Educación Infantil. EA, *Escuela Abierta*, 22, 3-13 doi:10.29257/EA22.2019.02
- Singh, S., y Bush, R. (1998). Research burnout in tenured marketing professors: An empirical investigation. *Journal of Marketing Education*, 20(1), 4-15. DOI: 10.1177/027347539802000102
- UNESCO chair and and UNITWIN (2018). *Global Health and Education*. Connecting knowledge, taking on children's future. Recuperado el 2 de diciembre de 2021. <https://unescochair-ghe.org/wp-content/uploads/2018/04/Brochure-UNESCO-UNITWIN-April-2018.pdf>