

Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales¹

Emotional competencies of teaching students: possible professional implications

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246

Alicia Peñalva Vélez
José Javier López Goñi
Natalia Landa González

Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía. Pamplona, España.

Resumen

El objetivo de este trabajo es explorar las competencias emocionales de alumnos de primer curso de Magisterio para posteriormente clasificarlos en función de diferentes perfiles competenciales. La muestra se compone de 110 alumnos que se agrupan mediante dos análisis de clúster. En el primero de ellos se los agrupa en función de sus competencias emocionales personales y en el segundo en función de sus competencias emocionales sociales. Los grupos obtenidos en cada modelo se comparan entre sí en todas las variables mediante la prueba no paramétrica *H* de Kruskal-Wallis. A partir de las competencias emocionales personales, se encuentran tres grupos de alumnos: los personalmente competentes (45,1%; $n = 46$), los buenos trabajadores de equipo (42,2%; $n = 43$) y un tercer grupo con pocas habilidades personales (12,7%; $n = 13$). El análisis de las competencias emocionales sociales muestra otros tres grupos de alumnos: los social-empáticos (52,9%; $n = 54$), los líderes de equipos de trabajo (25,5%; $n = 26$) y los poco competentes socialmente (21,6%; $n = 22$). La combinación de las dos anteriores categorías muestra nueve distintos tipos de alumnos con diferentes perfiles competenciales y se discuten las implicaciones de estos

⁽¹⁾ Agradecimientos a la profesora Encarnación Soriano Ayala por las facilidades dadas para el empleo de su escala, así como por la colaboración desinteresada.

resultados. A partir del supuesto de que la educación emocional estructurada y explícita de los futuros profesores es una forma de prevención primaria, se concluye que la intervención dirigida a que estos adquieran competencias emocionales y sociales puede traducirse en habilidades de manejo del estrés que disminuyan la vulnerabilidad del profesorado al *burnout* y en habilidades docentes que permitan transmitir a sus futuros alumnos competencias emocionales y sociales.

Palabras clave: competencias emocionales, prevención, *burnout*, evaluación, profesorado.

Abstract

The emotional competencies of a sample of first-year teaching students are explored and classified according to competency profiles. The sample consists of 110 students who are grouped by two cluster analyses. In the first analysis students are grouped according to their personal emotional competencies. In the second analysis they are grouped according to their social emotional competencies. The groups are compared to each another in all variables using the nonparametric Kruskal-Wallis H test. Based on the personal emotional competencies, three groups of students are identified: the personally competent (45.1%, $n = 46$), the good team workers (42.2%, $n = 43$) and a third group with few personal skills (12.7%, $n = 13$). Based on social emotional competencies, another three groups are identified: the social/empathic (52.9%, $n = 54$), the team leaders (25.5%, $n = 26$) and the holders of few social competencies (21.6%, $n = 22$). Combining the two categories yields nine different types of students with different competency profiles. Assuming that the structured, explicit emotional education of future teachers is a form of primary prevention, we conclude that action directed at the acquisition of emotional and social competencies can equip teachers-in-training with stress-handling skills to reduce their vulnerability to burnout and teaching skills to enable them to pass emotional and social competencies on to their future pupils.

Key words: emotional competencies, prevention, burnout, evaluation, teachers.

Introducción

El concepto de competencia emocional (CE) hace referencia a los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se consideran necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los

fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). La formación en competencias emocionales tiene aplicaciones educativas inmediatas, porque pone el énfasis en la interacción que se produce entre la persona y su ambiente. De hecho, las competencias emocionales son un elemento esencial para el desarrollo integral de la persona, ya que le capacitan para la vida (Bisquerra y Pérez, 2007).

La inclusión del concepto de CE en el discurso educativo ha llevado a que cada vez un mayor número de investigaciones destaquen la necesidad de desarrollar no solo las capacidades cognitivas de los alumnos, sino también las dimensiones emocionales (Antunes, 2000; Bisquerra, 2003; Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Lyubomirsky, Diener y King, 2005; Poeduvicky, Truene y Sperlazza, 2006; Quintero, 2004; Saarni, 2000; Seligman, 2005; Shaffer, 2004; Soriano y Osorio, 2008; Westling, 2002; Yoo, Matsumoto y LeRoux, 2006).

En España se han realizado algunas investigaciones sobre las competencias emocionales de los alumnos universitarios. Se han comparado los perfiles de competencias socioemocionales en estudiantes de diferentes ámbitos científicos (Cantero, Pérez y Pérez, 2008; Castejón, Cantero y Pérez, 2008); se han propuesto cuestionarios para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes de educación (Iglesias, 2009; Pérez, Filella y Soldevilla, 2010); e incluso se ha desarrollado un programa de formación en dichas competencias para los alumnos del prácticum o egresados (Repetto, Pena y Lozano, 2007). Pero hasta el momento no se ha relacionado el aprendizaje de estas habilidades con el futuro desarrollo profesional de los alumnos que ejercerán como profesores.

En líneas generales, la inclusión de las competencias emocionales en el currículo de formación inicial del profesorado parece acertada, pero en la práctica estas ocupan un segundo plano dentro del conjunto de competencias docentes (Bisquerra, 2005; López-Goñi y Goñi, 2012). De hecho, en el ámbito de su formación inicial, concretamente en los planes de estudio derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la CE no tiene demasiada relevancia como competencia ni genérica ni específica (Bueno, Teruel y Valero, 2005; López-Goñi y Goñi, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Este es un déficit preocupante, ya que los profesores, como responsables directos del desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos, deben capacitarse adecuadamente para ello (Palomera et ál.,

2008). Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan a los alumnos (en sus procesos de aprendizaje, en su salud mental y física, así como en la calidad de sus relaciones sociales y en su rendimiento académico) y a los profesores (en su salud mental y física, en la calidad de sus relaciones sociales y en su rendimiento laboral) (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Hay dos motivos fundamentales por los que los profesores necesitan de las habilidades relacionadas con las competencias emocionales. El primer motivo, que tiene que ver con su bienestar personal, está referido a la gestión de las emociones negativas que de forma habitual suele experimentar en su ejercicio profesional (Brotheridge y Grandey, 2002; Emmer, 1994). El segundo motivo, relacionado con su calidad docente, se vincula con su papel como transmisor de conocimiento y garante del bienestar del alumnado (Kuperminc et ál., 2001; Muñoz de Morales, 2005; Westling, 2002).

Respecto al bienestar personal del docente, diversos autores indican cómo detrás de las altas tasas de problemas de ansiedad (Kovess-Masféty, Sevilla-Dedieu, Rios-Seidel, Nerrière y Chan, 2006), de *burnout* y de absentismo laboral que se dan entre el profesorado en ejercicio están implicados, de una forma u otra, los déficits de habilidades personales y sociales (Latorre y Sáez, 2009). De hecho se plantea que el principal desencadenante de dichos problemas es la falta de habilidad para resolver o gestionar los problemas de relación con los alumnos, con los compañeros de trabajo, con los padres de los alumnos o con los superiores (Pyhältö, Pietarinen y Salmela-Aro, 2011).

En esta línea, una reciente investigación (Pena y Extremera, 2012) ha constatado que existe una relación significativa entre la competencia emocional de los profesores de Primaria y las diferentes dimensiones de *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) y *engagement* (niveles de vigor, dedicación y absorción). Así, una mayor competencia emocional por parte de los docentes implicaba menor agotamiento y despersonalización, además de mayores niveles de realización personal.

Por ello, es habitual que para evitar el *burnout* se hagan recomendaciones tales como que favorecer que los profesores puedan hablar libremente sobre sus preocupaciones; promover estrategias de liderazgo tanto respecto a los alumnos como respecto a sus compañeros; ofrecer apoyo emocional para hablar de los problemas; enseñar técnicas

de comunicación para que los profesores colaboren activamente con los padres y los alumnos, etc. (Grayson y Álvarez, 2008). Todas estas recomendaciones tienen que ver con la promoción de las competencias emocionales, sean estas de carácter personal o social.

Lamentablemente, este tipo de medidas no suelen resultar efectivas a medio plazo porque requieren de un cambio de mentalidad muy costoso para personas que llevan muchos años funcionando con unos esquemas que, aunque les resultan perjudiciales, tienen muy arraigados (Grayson y Álvarez, 2008). Por ello se ha señalado la importancia de entender el *burnout* como un fenómeno asociado a aspectos funcionales de falta de comunicación –competencias emocionales sociales–, o de malas estrategias de afrontamiento –competencias emocionales personales– más que a déficits estructurales de la personalidad (Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005; Pyhältö et ál., 2011). En consecuencia, para la prevención del *burnout* es necesario desarrollar las competencias y habilidades personales y sociales que permitan una mejor interacción social. La etapa de formación universitaria del profesorado parece constituir el lugar y el momento idóneos para lograr estos objetivos.

Respecto a la calidad de la docencia, distintos autores indican que las emociones positivas de los docentes aumentan su propio bienestar y el ajuste de sus alumnos, facilitan un clima de clase que favorece más el aprendizaje y posibilitan la prevención de conflictos interpersonales en los centros (Birch y Ladd, 1996; García y Trianes, 2002; Sutton y Wheatley, 2003). El papel del profesorado en la actualidad va más allá de la mera transmisión de conocimientos y se dirige a lograr que sus alumnos alcancen una formación integral. Es una consecuencia más de la concepción actual del papel de la afectividad y de las emociones en la educación, que deja constancia de que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo condiciona lo cognitivo (Hernández, 2002). Para el docente, estar adecuadamente formado en competencias emocionales es, hoy por hoy, una condición necesaria si quiere proporcionar a sus alumnos una educación emocional que les permita desarrollar las habilidades emocionales necesarias para la vida. Así, la educación socioemocional aumenta y mejora el aprendizaje tanto en las competencias emocionales y sociales como en las del aprendizaje académico (Durlak y Weissberg, 2005).

Por el contrario, una inadecuada gestión emocional tiene graves repercusiones en la vida cotidiana de la ciudadanía, especialmente en la infancia y adolescencia. La falta de control sobre las propias emociones y los sentimientos está asociada con problemas de salud y de

comportamiento, que abocan al malestar físico y psicológico (Soriano y Osorio, 2008). De hecho, cuando en el contexto educativo se dan bajos niveles de CE se han identificado hasta cuatro tipos de problemas asociados: déficit de los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumno; disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales; descenso del rendimiento académico; y aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 4). Estos problemas hacen más evidente aún la necesidad de adquirir competencias emocionales a través de la educación (Bisquerra y Pérez, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Iglesias, 2009; López-Goñi y Goñi, 2012; Palomera et ál., 2008; Soriano y Osorio, 2008).

En resumen, la CE de los docentes es necesaria para su propio bienestar personal, para poder ejercer con efectividad y calidad su actividad docente y para el desarrollo emocional y social de sus alumnos (Sutton y Wheatley, 2003). Lamentablemente, aunque las competencias emocionales están ya en boca de muchos autores, ocupan un lugar menor en el conjunto de las competencias docentes (López-Goñi y Goñi, 2012). De hecho, hasta el momento no se encuentra un solo trabajo que evalúe específicamente las competencias emocionales de los alumnos de Magisterio. Estos alumnos van a ser los profesores de las futuras generaciones de ciudadanos y de su competencia emocional va a depender el bienestar futuro.

El objetivo de este trabajo es explorar las competencias emocionales de una muestra de alumnos del primer curso de Magisterio de la Universidad Pública de Navarra, así como clasificarlos en una tipología en función del perfil diferencial de competencias emocionales que presentan. Asimismo, se realizan recomendaciones para incluir la formación en competencias emocionales en el currículo de Magisterio.

Método

Muestra

Todos los alumnos de 1.º de Magisterio matriculados en el curso 2009-10 en la Universidad Pública de Navarra y que asistían a clase fueron invitados

a participar ($n = 120$). La nota media de corte de acceso a la titulación de Magisterio fue de 6,84. La muestra final se compuso de 110 alumnos que habían cursado previamente estudios de Bachillerato o de Formación Profesional. La edad media de los participantes fue de 19,7 años (d. t. = 3,5). El 88,2% ($n = 97$) eran mujeres y el 11,8% ($n = 13$) hombres. Ningún alumno de los asistentes a clase rehusó participar y todas las encuestas fueron válidas. No se ofreció ningún tipo de contraprestación para la participación en el estudio.

Instrumentos

Se empleó la escala de competencias emocionales de Soriano y Osorio (2008). Esta escala tipo Likert (con cinco alternativas de respuesta que van desde *nunca* -1- a *siempre* -5-) está compuesta por 24 ítems en los que se recogen las competencias que se consideran adecuadas para la formación emocional de los ciudadanos en una sociedad democrática. La formulación de las actitudes y conductas se plantea en unos ítems en sentido positivo y en otros en sentido negativo. De esta manera se espera que en algunos casos las actitudes o conductas adecuadas impliquen desacuerdo con el enunciado propuesto.

A su vez, las competencias emocionales de esta escala se dividen en personales y sociales. Las competencias emocionales personales se subdividen en tres subescalas:

- *Autoconciencia*, que incluye cuatro ítems: la tendencia al aislamiento cuando se está triste; el miedo a hablar en público; la inestabilidad emocional; y la tendencia a hacer daño cuando se está muy enfadado.
- *Autorregulación*, que está compuesta por cuatro ítems: el rechazo a salir con desconocidos; la incomodidad de estar con gente que no se conoce; la preferencia por estar solo con gente conocida; y el grado de control sobre el propio nerviosismo.
- *Automotivación*, que incluye tres tendencias: la infravaloración de las propias aportaciones cuando se trabaja en grupo; el desánimo ante las dificultades; y el sentimiento de incapacidad ante situaciones nuevas.

Las competencias emocionales sociales se componen de dos subescalas:

- *Empatía*, con seis ítems: ponerse en lugar del otro para entender cómo se siente; tener facilidad para captar los sentimientos de los demás; saber detectar cuando un amigo tiene un problema; tratar de entender el punto de vista de los demás; valorar como positiva la presencia de personas de otros países; y realizar actividades multiculturales.
- *Habilidades sociales*, compuesta por seis ítems: considerarse una persona capaz de trabajar en equipo; decir claramente cuando algo molesta; implicarse en la organización de fiestas; repasar las propias ideas e intentar hacer cambiar de opinión; buscar el motivo de los problemas encontrados y plantear soluciones; tratar de dominar porque se está seguro de tener razón; marcar ritmos de trabajo en grupo. Como se puede apreciar estos dos últimos ítems están directamente relacionados con el liderazgo grupal.

La fiabilidad o consistencia de la escala total es excelente (coeficiente alfa de Cronbach = 0,8316) y bueno para cada una de las competencias emocionales con todos los valores del coeficiente alfa por encima de 0,7 (Soriano y Osorio 2008).

Del análisis de las anteriores competencias se puede concluir que además de ser unas competencias deseables para el bienestar físico y psíquico de todas las personas, parecen especialmente recomendables para el futuro profesorado de los alumnos de Primaria. Además, se pueden reconocer varias de las estrategias propuestas para prevenir el *burnout* en el profesorado.

Procedimiento

Para realizar esta investigación se solicitó a los alumnos que asistieron a clase que cumplimentaran la escala. En todo momento se aseguró el carácter confidencial de la respuesta, así como la naturaleza voluntaria de la participación en el estudio.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos para todos los ítems. Aun cuando Soriano propone el cálculo de una puntuación global para cada una de las

subescalas, dada la naturaleza de esta investigación no se emplearon dichas puntuaciones. Tras los análisis descriptivos se realizaron dos análisis de clúster. En el primero de ellos se incluyeron las cuestiones relativas a las competencias emocionales de tipo personal y en el segundo, las competencias emocionales de tipo social. De esta manera se preservaba la cautela metodológica de no incluir demasiadas variables en cada análisis y de contar con al menos diez casos por cada variable incluida. Para maximizar la homogeneidad de cada uno de los grupos obtenidos se escogió el análisis de conglomerados de k -medias. A partir de una experiencia previa semejante (López-Goñi, Fernández-Montalvo y Arteaga, 2012) se optó por buscar tres grupos de alumnos, para que, además de obtener un grupo de altas puntuaciones y otro de bajas puntuaciones, se pudiese obtener un grupo divergente. Los grupos generados en cada modelo se compararon entre sí en todas las variables mediante la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis. Tras valorar los resultados, y al poderse obtener una explicación coherente de ellos, se dieron por buenos los modelos. Posteriormente, se combinaron los grupos obtenidos en los dos análisis de clúster para caracterizar la muestra. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS (versión 15.0).

Resultados

Resultados descriptivos de las competencias emocionales de tipo personal

En la Tabla 1 se muestra la distribución de las respuestas dadas por los participantes en las competencias emocionales de tipo personal, así como la descripción de cada uno de los tres grupos que se han obtenido mediante el análisis de clúster.

TABLA I. Resultados en las competencias emocionales de tipo personal

	GLOBAL (N = 110)						ANÁLISIS DE CLÚSTER				(gl = 2)
	Nunca/ casi nunca		A veces		Siempre/ casi siempre		Total	Grupo 1 (TE)	Grupo 2 (CP)	Grupo 3 (PHP)	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n = 106	n = 43	n = 50	n = 13	
Autoconciencia							M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	
Cambios continuos estado ánimo	72	(65,5%)	23	(20,9%)	15	(13,6%)	2,3 (1,1)	2,3 (0,9)	1,8 (0,8)	4,2 (0,9)	37,1*
Enfado dañino	18	(16,4%)	44	(40,0%)	48	(43,6%)	3,4 (1,0)	3,6 (0,8)	3,2 (1,1)	3,7 (0,9)	4,8
Miedo a hablar en público	27	(24,5%)	35	(31,8%)	48	(43,6%)	3,3 (1,1)	3,9 (0,8)	2,7 (0,9)	4,1 (0,8)	42,0*
Aislamiento cuando se está triste	31	(28,2%)	33	(30,0%)	46	(41,8%)	3,2 (1,2)	3,6 (0,8)	2,6 (1,3)	3,9 (0,9)	23,6*
Autorregulación											
No salir con desconocidos	75	(68,8%)	27	(24,8%)	7	(6,4%)	2,1 (0,9)	2,5 (0,9)	1,7 (0,8)	2,3 (0,9)	
Control de los nervios ante examen final	64	(58,2%)	23	(20,9%)	23	(20,9%)	2,3 (1,3)	1,8 (0,9)	2,5 (1,2)	3,5 (1,5)	15,6*
Incomodidad con gente que no se conoce	38	(34,5%)	51	(46,4%)	21	(19,1%)	2,8 (0,9)	3,2 (0,7)	2,4 (0,8)	2,9 (1,2)	18,1*
Preferencia por estar solo con gente conocida	27	(25,0%)	46	(42,6%)	35	(32,4%)	3,1 (1,1)	3,1 (0,9)	2,8 (1,1)	3,9 (0,9)	11,1*
Automotivación											
Infravaloración del propio trabajo cuando se trabaja en grupo	64	(58,2%)	33	(30,0%)	13	(11,8%)	2,2 (1,1)	2,2 (1,0)	2,0 (1,0)	3,2 (1,2)	10,8*
Pensamiento incapacidad propia ante nuevas situaciones	51	(46,8%)	41	(37,6%)	17	(15,6%)	2,7 (1,0)	3,1 (0,7)	2,1 (0,7)	3,6 (1,3)	36,3**
Desánimo ante dificultades	44	(40,0%)	40	(36,4%)	26	(23,6%)	2,8 (1,0)	3,3 (0,8)	2,1 (0,7)	3,5 (1,2)	39,8***

(*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,01$; (***) $p < 0,001$.

(TE) = trabajador de equipo; (CP) = competente personal; (PHP) = pocas habilidades personales.

En el sentido positivo, destaca que un 65,5% ($n = 72$) se considera estable en su estado de ánimo, que el 68,8% ($n = 75$) no deja de salir con otras personas por no conocerlas y que el 58,2% ($n = 64$) considera su

participación en el trabajo de grupo tan importante como la de los demás. En cuanto a los déficits de habilidades encontrados, cabe señalar que un elevado porcentaje (43,6%; $n = 48$) presenta dificultades en el manejo del enfado o en situaciones que impliquen hablar en público. Asimismo, prácticamente uno de cada cinco alumnos presenta ansiedad ante situaciones de examen (20,9%; $n = 23$) e incomodidad ante gente que no conoce (19,1%; $n = 21$). Por último, un porcentaje menor pero significativo presenta una tendencia importante a infravalorar el propio trabajo cuando se trabaja en grupo (11,8%; $n = 13$); se siente incapaz de afrontar situaciones novedosas (15,6%; $n = 17$) o siente desánimo ante las dificultades (23,6%; $n = 26$).

Análisis de clúster de las competencias emocionales de tipo personal

A partir del análisis de clúster se obtuvieron tres grupos de 43 (Grupo 1), 50 (Grupo 2) y 13 (Grupo 3) alumnos respectivamente. El Grupo 2 presentó las mejores puntuaciones en todos los ítems excepto en una: controlar los nervios ante un examen final. Por ello se caracterizó como *competente personal* (CP). Por el contrario, los Grupos 1 y 3 se caracterizaron por tener unas peores habilidades sociales, con la diferencia de que el Grupo 1 se mostró mucho más estable emocionalmente y con una mayor valoración del propio trabajo en grupo. Este es el motivo por el que se denominó al Grupo 1 como *trabajador de equipo* (TE) y al Grupo 3 como *pocas habilidades personales* (PHP).

Resultados descriptivos de las competencias emocionales de tipo social

En la Tabla II se muestra la distribución de las respuestas dadas por los participantes en las competencias emocionales de tipo social, así como la descripción de cada uno de los tres grupos obtenidos mediante un nuevo análisis de clúster.

TABLA II. Resultados en las competencias emocionales de tipo social

	GLOBAL (N = 110)						ANÁLISIS DE CLÚSTER				(gl = 2)
	Nunca/ casi nunca		A veces		Siempre/ casi siempre		Total	Grupo 4 (SE)	Grupo 5 (LT)	Grupo 6 (PHS)	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	M (DT) n = 106	M (DT) n = 54	M (DT) n = 30	M (DT) n = 22	
Empatía											
¿Te pones en su lugar para entender cómo se siente?	0		3	(2,7%)	107	(97,3%)	4,5 (0,6)	4,6 (0,5)	4,4 (0,6)	4,3 (0,6)	8,3*
¿Captas fácilmente los sentimientos en las personas que te rodean?	2	(1,8%)	7	(6,4%)	101	(91,8%)	4,3 (0,7)	4,4 (0,5)	4,2 (0,7)	3,9 (0,7)	11,0**
¿Sabes detectar cuándo un amigo tiene algún problema?	2	1,8%	9	(8,2%)	99	(90,0%)	4,1 (0,6)	4,3 (0,5)	4,2 (0,6)	3,6 (0,8)	14,0**
¿Escuchas a los demás para tratar de entender sus puntos de vista?	4	(3,6%)	17	(15,5%)	89	(80,9%)	4,1 (0,8)	4,3 (0,7)	3,7 (0,8)	4,0 (0,8)	12,9**
¿Consideras positivo tener compañeros de países distintos al tuyo?	2	(1,8%)	21	(19,1%)	87	(79,1%)	4,1 (0,8)	4,5 (0,7)	3,7 (0,8)	4,0 (0,6)	19,3**
¿Deberían hacerse, en colaboración con los padres, actividades multiculturales?	3	(2,7%)	32	(29,1%)	74	(67,3%)	4,0 (0,8)	4,3 (0,8)	3,4 (0,7)	3,9 (0,8)	19,4***
Habilidades sociales											
¿Buscas cuál ha sido el motivo y planteas soluciones?	5	(4,5%)	30	(27,3%)	75	(68,2%)	3,9 (0,9)	4,1 (0,7)	4,1 (0,9)	3,1 (0,8)	50,4***
¿Te consideras una persona con capacidad para trabajar en equipo?	7	(6,4%)	31	(28,2%)	72	(65,5%)	3,7 (0,8)	3,9 (0,6)	3,8 (0,7)	3,1 (1,0)	16,4***
¿Tomas el mando e impones un ritmo de trabajo a los miembros del grupo?	67	(60,9%)	35	(31,8%)	8	(7,3%)	2,2 (0,8)	2,2 (0,8)	2,7 (0,8)	1,6 (0,6)	18,5***
Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?	18	(16,5%)	35	(32,1%)	56	(51,4%)	3,5 (1,0)	3,4 (0,8)	4,1 (0,9)	2,7 (0,8)	27,5***
¿Intentas encargarte de la organización de fiestas?	24	(21,8%)	56	(50,9%)	30	(27,3%)	3,1 (1,0)	3,4 (0,9)	3,1 (1,0)	2,4 (0,9)	15,0**

¿Repasas tus ideas para intentar hacer cambiar de opinión a los demás?	20 (18,3%)	52 (47,7%)	37 (33,9%)	3,2 (1,0)	2,9 (0,7)	4,2 (0,6)	2,5 (0,8)	50,4***
¿Tratas de dominar porque estás seguro de tener razón?	39 (35,8%)	48 (44,0%)	22 (20,2%)	2,8 (1,0)	2,5 (0,8)	3,7 (0,9)	2,4 (0,9)	31,8***
¿Te consideras una persona capaz de dirigir a un grupo?	18 (16,4%)	48 (43,6%)	44 (40,0%)	3,3 (1,0)	3,4 (0,8)	3,7 (0,8)	2,4 (0,9)	22,1***

(*) $p < 0,05$; (***) $p < 0,01$; (****) $p < 0,001$.

(SE) = social-empático; (LT) = líder en el trabajo; (PHS) = pocas habilidades sociales.

Resultados descriptivos de las competencias emocionales de tipo social

En cuanto a las competencias emocionales de tipo social (Tabla II) el 97,3% ($n = 107$) se considera empático con sus amigos y el 68,2% ($n = 75$) busca los motivos o desencadenantes de los problemas cuando estos surgen. El porcentaje de participantes que se perciben a sí mismos como carentes de empatía, en todos sus componentes, es muy escaso (del 1,8% al 3,6%) mientras que el déficit autopercebido de habilidades sociales es superior. Así, un 31,8% ($n = 35$) no tiende a buscar el motivo de los problemas y buscar soluciones, un 34,6% ($n = 38$) no suele considerarse capaz para trabajar en equipo y un 48,6% ($n = 53$) tiene con frecuencia dificultades para expresar abiertamente lo que le molesta.

Análisis de clúster de las competencias emocionales de tipo social

En este segundo análisis de clúster el Grupo 4 fue el más numeroso, con 54 alumnos. Este grupo se caracterizó por tener las puntuaciones más altas en todos los ítems relacionados con la empatía y por que sus miembros se consideran personas con capacidad para trabajar en equipo e intentar encargarse de la organización de fiestas. Por ello se le denominó grupo *social-empático* (SE).

El Grupo 5 (el segundo más numeroso, con 30 alumnos) se caracterizó por estar formado por miembros que dicen claramente las cosas que les molestan, repasan sus ideas e intentan hacer cambiar de opinión a sus compañeros, se sienten capaces de dirigir un grupo o tratan de dominar porque están seguros de tener razón. Asimismo, son capaces de tomar el

mando e imponer un ritmo de trabajo en el grupo. Por todo ello, se categorizó como *líder en el trabajo* (LT).

Por último, el Grupo 6 mostró menores habilidades en todos los ítems relacionados con las competencias emocionales sociales, por lo que se denominó *pocas habilidades sociales* (PHS). Este grupo resultó ser el menos numeroso ($n = 22$).

Combinación de los clúster de las competencias emocionales personales y sociales

En la Tabla III se presenta la combinación de los seis grupos obtenidos a partir de las competencias emocionales personales y sociales. Los grupos más numerosos fueron los constituidos por personas sociales-empáticas y con una buena competencia personal (grupo SE + grupo CP; 25,5%), o con personas trabajadoras de equipo (SE + TE; 23,5%). Los grupos menos numerosos son los constituidos por personas con pocas habilidades personales (grupo PHP), que se distribuyeron de una forma muy semejante entre los tres grupos de competencias emocionales sociales (con valores entre el 3,9% y el 4,9% de la muestra). Cuatro personas no se incluyeron en esta tabla al haber dejado alguna cuestión sin responder en alguna de las dimensiones.

TABLA III. Agrupación de los participantes en función de las competencias emocionales personales y sociales (% sobre total de la muestra)

COMPETENCIAS EMOCIONALES PERSONALES					
		Trabajador de equipo (TE)	Competente personal (CP)	Pocas habilidades personales (PHP)	Total
COMPETENCIAS EMOCIONALES SOCIALES	Social-empático (SE)	24 (23,5%) (SE + TE)	26 (25,5%) (SE + CP)	4 (3,9%) (SE + PHP)	54 (52,9%) (SE)
	Líder trabajo (LT)	8 (7,8%) (LT + TE)	14 (13,7%) (LT + CP)	4 (3,9%) (LT + PHP)	26 (25,5%) (LT)
	Poca habilidad social (PHS)	11 (10,8%) (PHS + TE)	6 (5,9%) (PHS + CP)	5 (4,9%) (PHS + PHP)	22 (21,6%) (PHS)
	Total	43 (42,2%) (TE)	46 (45,1%) (CP)	13 (12,7%) (PHP)	102

Discusión

El primer aspecto novedoso de este estudio radica en algunos de los datos encontrados. Prácticamente, uno de cada dos alumnos presenta un déficit en competencias emocionales que incluyen habilidades personales e interpersonales y que les lleva a tener miedo a hablar en público (43,6%), a no sentirse capaz de liderar un grupo (40%) o a no intentar asumir el mando e imponer un ritmo de trabajo cuando trabaja en equipo (60,9%). Investigaciones previas con diferentes instrumentos han constatado las carencias en cuanto a inteligencia emocional en los alumnos de Magisterio, si bien las habilidades en esta área serían superiores en comparación a la población universitaria en general (Bueno et ál., 2005). Durante los años que van a estar en la universidad, buena parte de su formación girará en torno al trabajo en grupo, contexto en el que se sienten incómodos. Por otro lado, algunas de las habilidades que van a necesitar en su desempeño docente contemplan la capacidad de hablar en público, de ejercer el liderazgo en el aula y de trabajar con metodologías cooperativas y colaborativas. Así pues, parece necesario que durante los años universitarios adquieran este tipo de competencias y que la universidad supervise esta adquisición. De hecho, una investigación pionera en este sentido encuentra que si no se interviene de forma explícita en la formación en inteligencia emocional de los alumnos, sus habilidades en este sentido no mejoran a lo largo de la formación universitaria (Bueno et ál., 2005).

Otro aspecto novedoso de esta investigación radica en la evidencia de que las competencias emocionales (sean estas personales o sociales) y las competencias de liderazgo son diferentes, y no se presentan igual en cada individuo. Esto genera diferentes perfiles de alumnos con unas habilidades y unas carencias concretas en las que habría que intervenir específicamente, ya que las van a necesitar a corto plazo para afrontar su paso por la universidad y a medio plazo para su desempeño profesional. De esta manera se les evitaría a ellos y a sus futuros alumnos buena parte de los problemas que se encuentran en la actualidad en las aulas. Por tanto, parece conveniente no solo incorporar la educación emocional explícita y estructurada como proponen algunos autores (Bisquerra, 2005), sino, si es posible, realizarlo de forma individualizada en función de los déficits concretos de cada alumno.

Más concretamente, y desde el punto de vista de las competencias emocionales personales, se encontró que el grupo más numeroso de

alumnos (grupo CP; 47,2% de la muestra) era altamente competente. Este es un perfil estable emocionalmente, que no tiene miedo a hablar en público, que se siente capaz de afrontar nuevas situaciones y que no se desanima ante las dificultades. En resumidas cuentas, es el alumno que todo profesor querría tener, o el profesor que todo alumno querrá tener en el futuro.

El segundo grupo está compuesto por el 40,6% de los alumnos (grupo TE). Este grupo presenta unas peores habilidades personales, pero cuenta con una mayor estabilidad emocional y se ve capaz de trabajar en equipo. Este tipo de alumno podría ser el profesor que en el futuro dependerá de las condiciones laborales del entorno para evitar el *burnout* (Latorre y Sáez, 2009). Se puede establecer como hipótesis que este futuro profesional, en la medida en que se encuentre con equipos docentes que le arropen, podrá desempeñar satisfactoriamente su trabajo. Por el contrario, en la medida en que las condiciones de su entorno se deterioren (por el tipo de liderazgo, por las relaciones con sus compañeros o por otras variables relacionadas), estos alumnos podrían verse afectados negativamente, ya que carecen de habilidades para afrontar con éxito las situaciones estresantes sin un entorno que les proporcione un apoyo social adecuado. Este perfil es coherente con la investigación que señala la importancia de las variables contextuales en el *burnout* del profesorado.

Finalmente, los alumnos del último grupo (PHP), aun siendo solo un 12,3%, presentan una muy baja competencia personal y podrían ser aquellos que ni tan siquiera logren finalizar la carrera o que arrastren múltiples problemas laborales. En concreto, estos alumnos presentan una baja capacidad de automotivación, concepto que incluye aspectos como infravalorar el propio trabajo cuando se trabaja en grupo, percibirse como incapaces ante nuevas situaciones y desanimarse ante las dificultades. Este grupo podría considerarse cercano al concepto de personalidad resistente (Kobasa, 1982), estudiado ampliamente como variable mediadora del *burnout*. Así, la personalidad resistente incluiría el compromiso o la creencia en la importancia de lo que uno hace y la tendencia a implicarse en ello; el control o la tendencia a creer que uno mismo influye en los eventos asumiendo la responsabilidad propia en los resultados de sus acciones; y la creencia de que los cambios son inherentes a la vida. Estas variables han demostrado ser un factor protector importante ante el *burnout* (Moreno et ál., 2005). Por el contrario, la carencia de este tipo de habilidades (como ocurre en los alumnos del grupo PHP), conlleva posibilidades de desarrollar este síndrome (Pena y Extremera, 2012).

Un aspecto importante que debemos considerar aquí es que el alumnado de Magisterio tenía una nota de corte alta (6,8), por lo que en su día todos los alumnos evaluados tuvieron unos buenos resultados académicos en Secundaria. Pero una vez más, se aprecia que el buen rendimiento académico no asegura unas buenas competencias emocionales.

Por otro lado, el análisis de clúster de las competencias emocionales sociales nos muestra tres tipos diferenciados de alumnos. El grupo más numeroso, con un 50,9%, es el SE. Se trata de alumnos muy empáticos, interesados en las relaciones sociales y que se sienten capacitados para trabajar en equipo. Es necesario orientar este perfil de alumnado hacia la adquisición de competencias de liderazgo en grupo. No hay que olvidar que van a tener que trabajar en el seno de equipos docentes y que su actividad con los alumnos va a desarrollarse en la mayoría de los casos en contextos grupales.

El grupo LT es compatible con líderes racionales enfocados al rendimiento y el trabajo. Este perfil aglutina al 28,3% de la muestra. Parecen alumnos resueltos, capaces de asumir el liderazgo de los equipos de trabajo. Ahora bien, en este grupo parece necesario desarrollar las habilidades presentes en grupo SE. El tipo de liderazgo que muestran puede resultar muy frío para muchas de las personas de los grupos SE y PHS, que, no hay que olvidar, tienden a verse incapaces ante las nuevas situaciones y suelen presentar dificultades generalizadas. Este grupo sería compatible con los futuros directivos que acaban presionando a sus subordinados y que pasan a formar parte del problema en la generación del síndrome de *burnout*.

Por último, el grupo PHS muestra bajas habilidades tanto empáticas como sociales y aglutina a uno de cada cinco alumnos. Proyectando estos resultados hacia su futura carrera profesional, parece necesario que este último bloque de alumnos adquiera competencias emocionales –tanto personales como sociales– para que se sientan capaces de hablar en público, liderar un grupo o asignar tareas cuando la ocasión lo requiera. Además, han de adquirir una estabilidad emocional que los ayude a mejorar el resto de habilidades.

Tanto en el grupo LT como en el PHS, se observa un perfil de habilidades que podría implicar ciertas dificultades en el manejo de los conflictos interpersonales, en ambos por una carencia de asertividad, aunque con diferencias importantes: en el grupo LT se observa una tendencia al estilo

agresivo, mientras que en el grupo PHS la tendencia es al estilo inhibido. En cualquier caso, esta ausencia de habilidades asertivas podría implicar un déficit en la capacidad de resolución de conflictos requerida en el desempeño de las tareas docentes. Así, algunas investigaciones han encontrado que los profesores consideran los problemas interpersonales no resueltos –tanto con alumnos como con padres o con el resto del profesorado– como la principal causa de su sobrecarga laboral, lo que podría incidir de forma definitiva en el riesgo de *burnout* (Pyhältö et ál., 2011).

La combinación de los clúster obtenidos con las competencias emocionales personales y los obtenidos con las sociales, más allá de los porcentajes concretos obtenidos, muestra un panorama de las diferentes combinaciones tanto de alumnos como de profesionales que pueden darse. Desde los más numerosos, con alumnos (y futuros profesores) con buenas dosis de empatía, que, salvando sus dificultades, son capaces de afrontar los retos del día a día, a aquellos cuyas limitadas competencias personales les acaban pasando factura. De los líderes enfocados al trabajo que acaban quemando a sus equipos de trabajo por la falta de empatía, a los equipos de trabajo empáticos que por falta de orientación hacia los logros se acaban estancando. Todas estas combinaciones tienen su correlato en la vida diaria, si bien futuras investigaciones deberán mostrar su prevalencia real.

Por otro lado, si los resultados obtenidos se valoran de una manera retrospectiva, cabe plantearse cuál ha sido el efecto que ha tenido en estos alumnos la educación recibida en los niveles anteriores. Desde luego que las competencias emocionales no forman parte del currículo evaluado para el acceso a la universidad, pero ¿deberían serlo? Por otro lado, si se proyectan estos resultados hacia el futuro la pregunta es: ¿cuál será la evolución de estos alumnos? ¿No es razonable pensar que detrás de estas dificultades en la universidad pueden venir los problemas mentales del futuro?

Por mucho que los equipos docentes universitarios propongan a sus alumnos trabajar en grupo, estos no aprenden –necesariamente– a hacerlo. Por mucho que se plantee que se desea que los alumnos se conozcan a sí mismos, esto tampoco es fácil de conseguir sin una guía. La impresión general, más allá de las buenas intenciones de los equipos docentes universitarios, es que las competencias emocionales no se evalúan realmente, ni se está capacitado para ello. Esta puede ser una de las

grandes líneas de investigación surgidas a partir de este trabajo: evaluar si realmente se dota a los alumnos de las competencias emocionales que van a necesitar y si el profesorado universitario está capacitado para ello.

Consideramos, de acuerdo con Bisquerra (2005), que la educación emocional estructurada y explícita del futuro profesorado es una forma de prevención primaria inespecífica con un doble efecto. Así, este tipo de intervención dirigida a la adquisición de competencias emocionales y sociales puede traducirse tanto en habilidades de manejo del estrés que disminuyan la vulnerabilidad del profesorado al *burnout* como en habilidades docentes que permitan transmitir a los futuros alumnos habilidades emocionales y sociales. Dichas habilidades podrían a su vez prevenir alteraciones emocionales y conductuales en el aula, desde conductas agresivas y relacionadas con situaciones de acoso escolar hasta la prevención del consumo de sustancias.

Este estudio presenta algunas limitaciones por las que debemos ser cautos a la hora de generalizar los resultados. Una de ellas es que la muestra está compuesta únicamente por alumnos de 1.º de Magisterio y que, además, la mayoría son mujeres. Se sabe que algunas estrategias de afrontamiento del estrés, como el cinismo, tienen un efecto diferencial en función del sexo (Escamilla-Quintal, Rodríguez-Molina, Peiró y Tomás, 2008). Asimismo, las mujeres tienden a obtener puntuaciones significativamente superiores a las de sus compañeros varones en algunas medidas de inteligencia emocional (Bueno et ál., 2005). Por lo tanto, es necesario continuar con esta línea de investigación ampliando la muestra a alumnos de otras titulaciones, y de ambos sexos. Otra limitación es que se trata de un estudio descriptivo. Sería interesante tomar estos resultados como punto de partida para un análisis prospectivo en el que se pueda valorar si existe relación entre la adquisición de competencias emocionales y el posterior desarrollo de competencias profesionales. Además, serían deseables otros estudios que valorasen la evolución de los subgrupos de alumnos que hemos encontrado. De hecho, y con el objetivo de realmente poder ofrecer itinerarios personalizados de formación, lo deseable sería poder seguir la evolución de cada uno de los alumnos para poder valorar en qué áreas mejoran, se mantienen o empeoran. Este tipo de estudios se han realizado en otros ámbitos con resultados muy interesantes (López-Goñi et ál., 2010).

Referencias bibliográficas

- Antunes, C. A. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1996). Interpersonal Relationships in the School Environment and Children's Early School Adjustment: the Role of Teachers and Peers. En J. Juvenon y K. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (199-225). New York: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally Literacy for Educators*. Cary (Carolina del Norte): SEL-media.
- Brotheridge, C. M., y Grandey, A. A. (2002). Emotional Intelligence and Burnout: Comparing to Perspectives of 'People Work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169-194.
- Cantero, M. P., Pérez, N. y Pérez, A. M. (2008). Diferencias en el perfil de competencias personales y socioemocionales en estudiantes. *Summa Psicológica UST*, 5 (1), 33-44.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 339-362.
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2005). *A Major Meta-Analysis of Positive Youth Development Programs*. Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, D. C., Estados Unidos, 18-21 agosto.
- Emmer, E. T. (1994). Toward an Understanding of the Primary of Classroom Management and Discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.

- Escamilla-Quintal, M., Rodríguez-Molina, I., Peiró, J. M. y Tomás, I. (2008). El cinismo: una estrategia de afrontamiento diferencial en función del género. *Psicothema*, 20 (4), 596-602.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- García, A. y Trianes, M. V. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- Grayson, J. L. y Álvarez, H. K. (2008). School Climate Factors relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.
- Iglesias, M. J. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 451-467.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R. y Kahn, S. (1982). Hardiness and Health: a Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 168-177.
- Kovess-Masféty, V., Sevilla-Dedieu, C., Rios-Seidel, C., Nerrière, E. y Chan, C. (2006). Do Teachers Have more Health Problems? Results from a French Cross-Sectional Survey. *BMC Public Health*, 6, 101-114.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del *burnout* en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25 (1), 86-92.
- López-Goñi, J., Fernández-Montalvo, J., Menéndez, J., Yudego, F., García, A. y Esarte, S. (2010). Group and Individual Change in the Treatment of Drug Addictions: A Follow-up Study in Therapeutic Communities. *Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 906-913.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 205-206.

- López-Goñi, J. J., Fernández-Montalvo, J. y Arteaga, A. (2012). Addiction Treatment Dropout: Exploring Patients' Characteristics. *The American Journal on Addictions*, 21 (1), 78-85.
- Lyubomirsky, S., Diener, E. y King, L. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- Moreno, B., Arcenillas, M. V., Morante, M. E. y Garrosa, E. (2005). Burnout en Profesores de Primaria: Personalidad y Sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 71-87.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 115-136.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012, en prensa). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de educación*, 359.
- Pérez, N., Filella, G. y Soldevilla, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, 34 (13). Recuperado de <http://reme.uji.es/reme/numero34/indexsp.html>.
- Poeduvicky, V. A., Truene, L. y Sperlazza, J. (2006). Promoting Social and Emotional Intelligence for Students with Special Needs. En J. Pellitieri, R. Stern, C. Shelton y B. Muller-Ackerman (Eds.), *Emotionally Intelligent school Counselling* (121-139). Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. y Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-Working-Environment Fit as a Framework for Burnout Experienced by Finnish Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1101-1110.
- Quintero, M. P. (2004). La educación infantil y la inteligencia emocional. *Revista Digital de Investigación y Educación*, 6, 1-5.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). *XXI, Revista de Educación*, 9, 35-41.

- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace* (68-91). San Francisco (California): Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado 'autóctono' e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2009). Teacher's Emotion Regulation. En L. J. Saha y A. G. Dworkin (Eds.), *The New International Handbook of Teachers and Teaching* (389-482) New York: Springer.
- Westling, M. (2002). A Two Level Analysis of Classroom Climate in relation to Social Context, Group Composition and Organization of Special Support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Yoo, S. H., Matsumoto, D. y LeRoux, J. A. (2006). The Influence of Emotion Recognition and Emotion Regulation on Intercultural Adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (3), 345-363.

Dirección de contacto: Alicia Peñalva Vélez. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía. Campus de Arrosadía s/n; 31006, Pamplona, España. E-mail: alicia.penalva@unavarra.es