

ESTUDIO COMPARATIVO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR EN UNA MUESTRA MEXICANA PARA IDENTIFICAR LAS NECESIDADES FORMATIVAS

COMPARATIVE STUDY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ELEMENTARY, MIDDLE, AND HIGH SCHOOL TEACHERS IN A MEXICAN SAMPLE TO IDENTIFY TRAINING NEEDS

Judith Molinar-Monsiváis 

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

judith.molinar@uacj.mx

Salvador Quiñones-Rodríguez 

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

salvador.quinonez@uacj.mx

Erendida Acosta-González 

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

erendida.acosta@cbtis270.edu.mx

RESUMEN

Con la finalidad de identificar la inteligencia emocional (IE) de los docentes de educación básica, media y superior en México, se realizó un estudio piloto para identificar las necesidades formativas de cada grupo y determinar qué nivel educativo presenta mayores carencias en términos de manejo de emociones y habilidades socioemocionales, ya que en los últimos años se ha percibido cierta desmotivación, un gran descenso en el nivel de desempeño educativo y un considerable aumento de la ansiedad y el estrés (Hernández y Palomera, 2004). Debido a esta problemática, se aplicó la escala TMMS-24, versión reducida, a 185 profesores de educación básica, media y superior para conocer la inteligencia emocional que manifiesta cada uno de ellos. Los resultados obtenidos indican que los docentes muestran dificultad para reparar y regular las emociones, así como para comprenderlas, conocerlas y transitarlas. Asimismo, se pudo observar que pocas veces pueden manejar, observar y distinguir las emociones con exactitud, para después modificarlas y evaluarlas. Finalmente, un 74.60 % de las mujeres se perciben con falta de atención a los sentimientos y carecen de una adecuada capacidad para captar e identificar las emociones propias y ajenas. Con esta información, se pudo concluir que es necesario desarrollar programas psicoeducativos para brindar una formación inicial específica, principalmente con los docentes de educación básica y superior, abordando temas como conocimientos teóricos para el manejo adecuado de las emociones, la autorregulación y la reparación emocional. Este estudio consiguió información relevante sobre el manejo de las emociones de los profesores y la inteligencia emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, docentes, regulación emocional, habilidad emocional

ABSTRACT

To identify the emotional intelligence (EI) of elementary, middle, and high school teachers in Mexico, a pilot study was conducted to assess the training needs of each group and determine which educational level presents deficiencies in terms of emotional management and socio-emotional skills, since in recent years a certain lack of motivation, a significant decrease and a clear drop in educational performance and a considerable increase in anxiety and stress have been perceived (Hernández and Palomera, 2004). Due to this problem, the TMMS-24 scale, a reduced version, was applied to 185 elementary, middle, and high school teachers to determine the emotional intelligence of each one of them. The results indicate that teachers struggle with repairing, regulating, understanding, and managing emotions. Likewise, it was observed that they are rarely able to manage, observe and distinguish emotions accurately, and then modify and evaluate them. Finally, 74.60 % of women perceive themselves as inattentive to feelings and lack an adequate capacity to grasp and identify their own and other people's emotions. With this information, it was possible to conclude that it is necessary to develop initial psychoeducational programs to provide specific initial training, particularly for the development of emotional intelligence skills, mainly with basic and higher education teachers, focusing on topics such as theoretical knowledge for the adequate management of emotions, self-regulation, and emotional repair. This study was able to provide relevant information on the management of teachers' emotions and emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, teachers, emotional regulation, emotional skill

Introducción

En los últimos años se ha investigado en diversos países sobre la inteligencia emocional. Esto significa que existe un gran interés por conocer este concepto desde diversas ramas de las ciencias sociales y las humanidades para poder brindar información a la población sobre cómo identificar, reconocer y manejar adecuadamente las emociones que diariamente manifiestan los seres humanos (Goleman, 1999; Maclean, 1949; Mestre Navas y Fernández Berrocal, 2007). El concepto de inteligencia emocional (IE) fue introducido inicialmente por Salovey y Mayer (1990), definiéndola como una inteligencia social que requiere de habilidades de percepción, valor y expresión de las emociones, de acceso a los sentimientos por medio de los pensamientos, de comprensión y conocimiento de las emociones y de una regulación emocional, pudiendo contribuir a un crecimiento en el individuo. Asimismo, se han creado, planteado y analizado diversas teo-

orías desde la rama de la psicología con la finalidad de conocer más sobre la IE. Dichas teorías han abordado este tema, elaborándose modelos teóricos neurobiológicos y cognitivos (Mestre Navas et al., 2004). Esta investigación se ha centrado en la teoría cognitiva, debido a que la IE se ramifica en tres partes: en lo social, en lo emocional y en la personalidad. En lo social, por medio del entendimiento, manejo y actuación de la persona según el contexto social donde se desenvuelve (Bar-On, 1997, 2000; Goleman, 1999); en lo emocional, por medio de las diferencias de afecto hacia una circunstancia o cuestión cultural (Roberts et al., 2001); y en la personalidad, para comprender cómo influye cada una de las características y rasgos del individuo en diversas situaciones (Bar-On, 1997; Davies et al., 1998; McCrae, 2000; Salovey y Mayer, 1990).

Salovey y Mayer (1990) definen la IE como una habilidad que poseen los seres humanos para controlar los sentimientos

y emociones personales y de otros, enfatizando que es el individuo quien utiliza la información que percibe de su entorno, la discrimina y guía las acciones y pensamientos (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2001). Según Mestre Navas y Fernández Berrocal (2007), el ser humano cuenta con ciertas capacidades y habilidades psicológicas, como el sentimiento, el autocontrol, el entendimiento y el manejo de las emociones propias y de los demás.

Por otro lado, Goleman (1995) propuso abordar el mismo constructo desde las competencias, como la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, teniendo como finalidad que el individuo identifique y genere un buen desarrollo personal en el desempeño laboral o escolar.

Para comprender la IE en la Tabla 1 se muestran las habilidades emocionales de las personas conforme a la dimensión del modelo.

Tabla 1

Dimensiones y habilidades emocionales

Dimensión	Habilidad
Atención y percepción emocional	Habilidad que posee el ser humano para percibir e identificar sus emociones y la de los demás
Comprensión de sentimientos/claridad emocional	Habilidad de la persona para sentir, comprender y comunicar el estado emocional y sentimental que manifiesta
Regulación emocional/reparación emocional	Habilidad para comprender y regular las emociones personales y en los demás

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En la primera dimensión de la IE, el individuo percibe, interpreta y asimila la emoción por medio del procesamiento mental, para después evaluar la emoción de forma consciente, por medio de reglas, experiencias e influencias culturales, y actúa para la toma de una decisión, finalizando con la regulación y el manejo de la emoción con la finalidad de ayudar al individuo a un crecimiento personal y social (Mayer y Salovey, 1997).

Esta información permite analizar diversas variables para conocer cómo se desenvuelve el individuo en ciertos ambientes. Por eso, esta investigación pretende explorar y conocer la inteligencia emocional de los docentes en México, ya que en los últimos años se ha percibido cierta desmotivación en el desempeño laboral, un gran descenso en los diferen-

tes niveles de desempeño educativo y un considerable aumento de ansiedad y estrés (Hernández y Palomera, 2004). Asimismo, en un estudio de Molinar-Monsiváis y Cervantes-Herrera (2021), se obtuvieron resultados de estrés y frustración, con un 85.7 %; de enojo, amenazas, desesperación y agresión, con un 42.9 %; de desmotivación, con un 30 %, de preocupación y evasión, con un 28.6 %; y de violencia, con un 14.3 % en una muestra de docentes dentro del aula educativa hacia cierto tipo de alumnado. Por este motivo, se considera pertinente conocer e identificar cuáles son las emociones que los docentes requieren trabajar con la finalidad de proponer programas psicoeducativos para mejorar y fortalecer las interacciones positivas y de convivencia entre profesor-alumno, así como

el ambiente escolar/laboral y reducir los niveles de ansiedad y estrés.

Bajo este marco de referencia, se llevó a cabo un estudio piloto con docentes en los tres niveles de educación básica, con el objetivo de identificar el nivel educativo que más requiera mejorar la IE y poder diseñar un plan de intervención psicoeducativo que aborde las necesidades formativas para disminuir la intención del abandono laboral docente (Mérida-López et al., 2020), ansiedad y estrés (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2019; Diario Oficial de la Federación, 2013; UNICEF, 2019), y para favorecer el ambiente y desempeño laboral, la relación alumno-docente y un mejor afrontamiento ante las demandas educativas en los niveles educativos básico, medio y superior de Ciudad Juárez, México.

Método

Se realizó un estudio transversal de muestreo por incidencia, en el cual la característica principal para participar del estudio piloto era ser docente en ejercicio frente a grupo dentro de la república mexicana y responder voluntariamente la encuesta enviada a través de distintos medios digitales, con el objetivo de conocer y evaluar la IE de los profesores. Para tal efecto, se aplicó la Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), versión reducida, de

Fernández-Berrocal et al. (2004) y validada para la población mexicana por Ocaña Zúñiga et al. (2019). Este instrumento cuenta con 24 ítems en una escala Likert de cinco puntos: *nada de acuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (5) y se compone de tres dimensiones: percepción emocional, comprensión de los sentimientos y regulación emocional. Cuenta con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach que oscila entre .89 y .94 para cada uno de los factores. La interpretación del instrumento contempla criterios tanto para hombres como para mujeres. Estos criterios permiten diagnosticar cómo el individuo percibe sus propias capacidades emocionales. Para la dimensión de atención a los sentimientos, se presentan tres niveles posibles: *poca atención*, *adecuada atención* o *demasiada atención* (Oliva Delgado et al., 2011).

Extremera y Fernández-Berrocal (2006) encontraron que las puntuaciones altas en la dimensión de percepción emocional pueden estar relacionadas a sintomatología ansiosa y depresiva, y a dificultades en el funcionamiento social y en la salud mental. Las dimensiones de claridad emocional y de regulación emocional presentan las categorías de *poca*, *adecuada* y *excelente* claridad emocional/regulación emocional. Puntuaciones altas de estas dimensiones se relacionan con un buen funcionamiento social, salud mental y percepción de la salud (ver Tabla 2).

Tabla 2

Criterios de autodiagnóstico sobre las capacidades emocionales en hombres y mujeres, según Oliva Delgado et al. (2011)

Dimensión	Hombres			Mujeres		
	Poca atención	Adecuada atención	Demasiada atención	Poca atención	Adecuada atención	Demasiada atención
Atención a sentimientos	<= 21	22 a 32	>= 33	<= 24	25 a 35	>= 36
Claridad emocional	<= 21	22 a 32	>= 33	<= 24	25 a 35	>= 36
Regulación de emociones	<= 25	26 a 35	>= 36	<= 23	24 a 34	>= 35
	<= 23	24 a 35	>= 36	<= 23	24 a 34	>= 35

Nota. Fuente: Oliva Delgado et al. (2011, p. 149).

La recolección de datos se efectuó por medio de la plataforma Forms en espacios virtuales como WhatsApp, Campus Virtual y TEAMS, siendo dirigida a profesores que laboran en todo el territorio mexicano donde haya llegado la encuesta (local, estatal y federal) en niveles de educación básica, educación media y educación superior. Asimismo, se solicitó a cada uno de los participantes que leyera las especificaciones y los objetivos, y firmara el consentimiento informado para participar y responder el instrumento. Finalmente, los resultados obtenidos se procesaron por medio de la plataforma SPSS 19 y JASP.

Participó una muestra de 185 docentes, de los cuales un 88.9 % cuenta con grado máximo de estudios de maestría

y que laboran en los niveles de educación básica ($n = 54$), educación media ($n = 104$) y educación superior ($n = 27$). El rango de edad promedio fue de 40.65 años, oscilando entre los 19 a los 69 años, de los cuales 46 (24.9 %) corresponden al sexo masculino y 138 (74.6 %) al sexo femenino. Una persona no indicó el sexo.

Resultados

Se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, obteniéndose valores que indican que las muestras no tienen una distribución normal (ver Tabla 3), por lo cual se consideró adecuado utilizar los rangos promedio y una prueba no paramétrica como la de Krustall-Wallis para un análisis comparativo entre los grupos.

Tabla 3

Valores de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

Dimensión	K-S	gl	p
Atención a sentimientos	.800	185	.005
Claridad emocional	.094	185	< .001
Reparación de emociones	.072	185	.002

Nota. Correlación de significación de Lilliefors.

Análisis descriptivo

La Tabla 4 presenta los valores estadísticos de los rangos promedio de los indicadores de percepción en docentes

en cuanto a la atención/percepción emocional, comprensión/claridad emocional, y reparación/regulación emocional, por nivel educativo y sexo.

Tabla 4

Rangos promedio de IE por dimensión, sexo y nivel educativo

Dimensión	Hombres			Mujeres		
	Básica	Media	Superior	Básica	Media	Superior
Atención a sentimientos	23.33	23.03	22.00	22.38^a	23.32^a	23.81^a
Claridad emocional	21.33	26.16	25.33^a	23.94^a	27.38	26.67
Reparación de emociones	23.67^a	27.28	25.50^a	23.58^a	27.40	25.71

Nota. ^aDebe mejorar la atención, según los criterios de Oliva Delgado et al. (2011, p. 149).

Al observar el indicador de atención/percepción emocional, se nota que los docentes hombres manifiestan una adecuada atención en los tres niveles educativos. Por otro lado, los docentes de educación básica y superior, para los indicadores de comprensión/claridad y reparación/regulación emocional, muestran que deben mejorar en dichos factores, pero los profesores de nivel medio manifiestan un adecuado nivel en ambas dimensiones.

Al analizar el indicador de atención/percepción emocional se evidenció que las mujeres en los tres niveles educativos manifestaron la necesidad de mejorar su nivel de atención. Con respecto a las docentes de educación media y superior, en los indicadores de comprensión/claridad

y reparación/regulación emocional se observan niveles adecuados, mientras las docentes que pertenecen al nivel básico deben mejorarlos.

Análisis comparativo

La Tabla 5 presenta los contrastes significativos entre rangos promedio, resultantes de comparar los grupos de participantes por sexo y por nivel educativo en que laboran. Se puede observar que existe una diferencia significativa en comprensión/claridad emocional ($p = .033$) y en reparación/regulación ($p = .011$) entre los niveles básico y medio, en las mujeres. No se observaron diferencias en los grupos de hombres en ninguna de las tres dimensiones.

Tabla 5

Comparación de rangos promedio de las tres dimensiones entre participantes agrupados por nivel educativo mediante prueba de comparación Kruskal-Wallis

Dimensión	Hombres				Mujeres			
	Básica	Media	Superior	H(gl)	Básica	Media	Superior	H(gl)
Atención a sentimientos	22.00	23.81	22.33	0.10(2)	65.27	71.30	74.10	0.98(2)
Claridad emocional	18.17	24.07	22.67	0.56(2)	57.71*	77.30*	73.62	7.19(2)
Reparación de emociones	19.83	25.14	15.25	3.05(2)	57.45*	78.84*	69.40	8.25(2)

Nota. * $p < .05$, en prueba post hoc Games-Howell.

Se realizó una prueba de Kruskal-Wallis para conocer el tamaño del efecto de los contrastes significativos para el con-

junto de participantes, independientemente del sexo, según el nivel educativo donde laboran, como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6

Comparación de rangos promedio de las tres dimensiones entre participantes agrupados por nivel educativo, sin importar sexo del participante, mediante prueba de comparación Kruskal-Wallis

Dimensión	Básica	Media	Superior	H (gl)	p	η^2
Atención a sentimientos	87.67	94.74	96.98	0.796(2)	.672	--
Claridad emocional	76.18	100.72	96.91	7.659(2)	.026*	.04
Reparación de emociones	74.29	104.35	86.70	11.67(2)	.002**	.06

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$ en prueba post hoc Games-Howell.

Al comparar los puntajes de los factores de la escala Triat-Meta entre los tres niveles educativos, se pudo observar que el factor de comprensión/claridad emocional muestra una diferencia estadísticamente significativa ($H = 7.659$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .04$) entre los docentes de educación básica ($MR = 76.18$) y los de educación media ($MR = 100.72$), respectivamente. Por otro lado, el factor de reparación/regulación emocional indica que existe una diferencia estadísticamente significativa ($H = 11.67$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .06$) entre los docentes de educación básica ($MR = 74.29$) y educación media ($MR = 104.35$). En ambos factores el tamaño de efecto se considera pequeño. En el factor de percepción/atención a los sentimientos, no se observa diferencia estadísticamente significativa entre los docentes ($H = .796$, $p < .05$) agrupados por nivel educativo en el que trabaja.

Discusión

La relevancia del estudio sobre la IE radica en que cada uno de los factores de la escala TMMS-24 son necesarios para el bienestar emocional y personal de los docentes para trabajar con el alumnado dentro del aula en todos los niveles educativos. La información recogida en el estudio aquí reportado indica que el 74.6 % de las mujeres en los tres niveles educativos se percibe con falta de atención a los sentimientos. Asimismo, los datos muestran que, bajo ciertas situaciones y entornos, los profesores de ambos sexos y en los niveles educativos básico y superior tienen dificultad para comprender y mantener una claridad emocional al momento de presenciar alguna situación con los alumnos dentro del ámbito escolar. Además, los resultados muestran la dificultad para reparar y regular las emociones de los hombres que laboran en los niveles de educación básica y superior, así como en las mujeres en

educación básica, lo cual debe generar en ciertos docentes consecuencias de agotamiento emocional (Extremera et al., 2003), al no contar con estrategias y recursos de regulación emocional. En la misma línea, Molinar-Monsiváis y Cervantes-Herrera (2022) indican que los docentes de educación básica manifiestan enojo, ansiedad, estrés, frustración y desesperación con cierto alumnado por falta de recursos y desconocimiento sobre estrategias educativas para dirigir la conducta y el aprendizaje en los estudiantes. Estos datos son similares a los de Dueñas Buey (2002), quien menciona que la falta de desarrollo de la autoconciencia emocional puede afectar la motivación, la socialización y la resolución asertivo-creativa de los problemas que se suscitan dentro del salón de clases.

Bajo el enfoque de Fernández-Berrocal et al. (2004), con los factores de atención/percepción emocional, comprensión/claridad emocional, así como reparación/regulación emocional, y con los datos arrojados en este estudio, se puede concluir que las mujeres probablemente no se perciben con una adecuada capacidad para captar e identificar las emociones propias y ajenas. Con esto, se puede inferir que posiblemente estas diferencias surjan por ciertos aprendizajes culturales en mujeres mexicanas, como menciona Díaz-Guerrero (1995) en el estudio transcultural, donde señala que el género femenino suele ser menos asertivo al enfrentar ciertos acontecimientos cotidianos de manera pasiva, teniendo la posibilidad de generar altos niveles de ansiedad. Así mismo, El-Alayli et al. (2018) recalcan que las docentes no sólo deben cumplir con las expectativas y creencias generadas por los estudiantes, sino que deben fungir como madres académicas afectuosas reforzando dicha creencia cultural.

El presente estudio halló que, en ambos grupos de docentes –de nivel de educación básica y superior–, se percibe cierta dificultad para comprender, conocer y transitar las emociones, así como para manejar, observar y distinguir las emociones con exactitud, para después modificarlas y evaluarlas. Estos resultados coinciden con los de Chan (2006), quien indica que los docentes requieren estrategias y recursos individuales para manejar, observar y distinguir las emociones.

Finalmente, al comparar los grupos, los resultados indican que existen diferencias significativas entre los grupos de docentes de educación básica y media, en los factores de comprensión/claridad emocional y en reparación/regulación emocional. Estos resultados coinciden con los de otros estudios (Aguado Vera, 2016; Huamani Hancco, 2021) que comparan la IE en docentes de varios niveles educativos.

Teniendo en cuenta estos resultados, se pudo identificar las diferencias en IE entre los docentes agrupados por niveles educativos y determinar que los docentes de educación básica y superior requieren de un apoyo formativo inicial. Se ha considerado que existe la necesidad de implementar un entrenamiento, taller, capacitación o curso psicoeducativo sobre IE para mejorar su bienestar y desempeño educativo. Asimismo, es necesario un tipo de formación inicial del profesorado con contenidos específicos que incluyan información especializada

sobre los beneficios del desarrollo de las emociones, la adaptación social, la toma de decisiones y el abordaje asertivo de los conflictos en el aula educativa (Bisquerra Alzina, et al., 2015; Rodríguez Martínez y Díez Gutiérrez, 2014; Yin et al., 2013). Por otro lado, Dueñas Buey (2002) menciona que, al medir y conocer la IE, se puede prevenir y mejorar el ambiente y el desempeño educativo en docentes y alumnos para la canalización del estrés y la ansiedad (Augusto-Landa et al., 2011) y disminuir el abandono docente (Mérida-López et al., 2020).

Con esto, se puede concluir que existe una necesidad de crear e implementar programas psicoeducativos iniciales para aumentar la inteligencia emocional, principalmente dirigidos a los docentes de educación básica y superior, pudiendo ejercer efectos favorables a nivel de prevención con la finalidad de adquirir conocimientos teóricos, herramientas, recursos y mostrar, por medio de ejercicios, un manejo adecuado de las emociones, autorregulación y reparación emocional. Esto puede llegar a impactar de manera favorable en los profesores sobre los factores de riesgo como el estrés, la sobrecarga de trabajo, la ansiedad o un inadecuado clima laboral.

Dentro de las limitaciones de este estudio, se pudo observar que la muestra de participantes del sexo femenino fue ampliamente mayor y un 74.6 % mostró falta de atención a los sentimientos, pudiendo estar atenuando algunos efectos dentro del grupo masculino.

Referencias

- Aguado Vera, J. M. (2016). *Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Pampas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio UNCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/4233>
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafrá, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *International Journal of Social Psychology*, 26(3), 413-425. <https://doi.org/10.1174/021347411797361310>

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I)*. Multi-Health Systems. <https://doi.org/10.1037/t04985-000>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). 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* (pp. 363-387). Jossey-Bass.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7202685>
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2019). *10 años de medición de pobreza en México, avances y retos en política social*. Comunicado de Prensa No. 10, 5 de agosto de 2019. Dirección de Información y Comunicación Social. https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/ComunicadosPrensa/Documents/2019/COMUNICADO_10_MEDICION_POBREZA_2008_2018.pdf
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Norma oficial mexicana NOM-009-SSA2-2013. Promoción de la salud escolar*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5324923&fecha=09/12/2013
- Díaz-Guerrero, R. (1995). Una aproximación científica a la etnopsicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27(3), 359-389. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80527301.pdf>
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77-96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- El-Alayli, A., Hansen-Brown, A. A. y Ceynar, M. (2018). Dancing backwards in high heels: Female professors experience more work demands and special favor requests, particularly from academically entitled students. *Sex Roles*, 79, 136-150. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0872-6>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal Psychology*, 9(1), 45-51. <https://doi.org/10.1017/s1138741600005965>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265. <https://www.researchgate.net/publication/230887048>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández, A. y Palomera, R. (2004, 30 de marzo-2 de abril). *Inteligencia emocional en el contexto educativo* [Ponencia]. IV Congreso de Psicología y Educación, Universidad de Almería, Almería, España.
- Huamani Hanco, M. A. (2021). *Inteligencia emocional en docentes de dos instituciones educativas, La Victoria, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/57030>
- Maclean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the "visceral brain": Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338-353. <https://doi.org/10.1097/00006842-194911000-00003>
- McCrae, R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44(1). <https://doi.org/10.1177/00027640021956062>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational applications* (pp. 3-31). Basic Books.

- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). *Emotional intelligence as a standard Intelligence*. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. y 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), 141-151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Mestre Navas, J. M. y Fernández Berrocal, P. (Coords.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.
- Mestre Navas, J., Guil Bozal, R. y Gil-Olarte Márquez, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16). <https://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Molinar Monsiváis, J. y Cervantes Herrera, A. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 87-100. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/870/634>
- Molinar-Monsiváis, J. y Cervantes-Herrera, A. R. (2022). Evaluación y alcances de una intervención psicoeducativa sobre alumnos de primaria con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, 22(39). <https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.165>
- Ocaña Zúñiga, J., García Lara, G. A. y Cruz Pérez, O. (2019). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en adolescentes de Chiapas, México. *European Scientific Journal*, 15(16), 280-294. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- Oliva Delgado, A. Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. A., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, A. y Reina Flores, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud. https://www.formajoven.org/adminfj/doc_recursos/201241812465364.pdf
- Roberts, R., Zeidner, M. y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.196>
- Rodríguez-Martínez, C. y Díez-Gutiérrez, E. J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestros y maestras. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 18(1), 383-396. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL11.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- UNICEF. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>
- Yin, H.-B., Kin Lee, J. C., Zhang, Z.-H. y Jin, Y.-L. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>

