

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 77
Número, 1
2025

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

INTELIGENCIA EMOCIONAL RASGO DEL PROFESORADO ESPAÑOL Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESEMPEÑO LABORAL DOCENTE

Trait emotional intelligence Spanish teachers' and its importance for teacher job performance

HELENA-FUENSANTA MARTÍNEZ-SAURA⁽¹⁾, MARÍA-CRISTINA SÁNCHEZ-LÓPEZ⁽¹⁾
Y JUAN-CARLOS PÉREZ-GONZÁLEZ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Murcia (España)

⁽²⁾ Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2025.102683

Fecha de recepción: 06/11/2023 • Fecha de aceptación: 30/01/2024

Autora de contacto / Corresponding autor: María-Cristina Sánchez-López. E-mail: crisalo@um.es

Cómo citar este artículo: Martínez-Saura, H.-F., Sánchez-López, M.-C. y Pérez-González, J.-C. (2025). Inteligencia emocional rasgo del profesorado español y su importancia para el desempeño laboral docente. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 77(1), 87-101.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.102683>

INTRODUCCIÓN. Los entornos escolares y la profesión docente se caracterizan por ser potencialmente socioemocionales. Actualmente, existen evidencias de que la interpretación del contexto depende de la competencia emocional docente. Estudiar la relación entre el perfil emocional de los maestros, su percepción sobre la importancia de la inteligencia emocional (IE) en su trabajo y las emociones experimentadas por estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje precisa de atención. **MÉTODO.** Se contó con una muestra de 316 maestros de Infantil y Primaria de la Región de Murcia (España). Los instrumentos empleados fueron la Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente (EIEDD), el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF) y la versión breve española de la escala Teacher Emotion Inventory (TEI-BSV). **RESULTADOS.** Conforme los maestros tienen un perfil de IE rasgo más alto son más conscientes de la importancia emocional como parte de su desempeño laboral y tienden a sentir mayor alegría y menor miedo. Existieron correlaciones significativas positivas entre todos los factores de la EIEDD, el TEIQue-SF y la mayoría de factores del TEI-BSV. Los resultados del modelo predictivo con la puntuación global de IE rasgo y los factores de las emociones docentes como predictores explicaron un 17% de la variabilidad observada de la percepción sobre la importancia de la IE laboral.

Palabras clave: Profesorado, Emociones, Inteligencia emocional, Formación permanente, Bienestar.

Introducción

Numerosas investigaciones han abordado las causas y consecuencias del bienestar y malestar docente, destacando el síndrome de Burnout como una respuesta al estrés laboral crónico (Mérida-López y Extremera, 2017; Granados-Alós *et al.*, 2020).

La recurrente aparición de este síndrome en el profesorado conlleva estados emocionales negativos, que se relacionan con mayor absentismo, baja autoestima, falta de compromiso educativo y la aparición del 50% de las bajas laborales (Alarcón, 2011; Chang, 2009; Fernández-Baños *et al.*, 2019; Garrick *et al.*, 2014; Granados-Alós *et al.*, 2020; Liu y Onwuegbuzie, 2012), así como con una menor satisfacción laboral (Durán *et al.*, 2005). Esto se puede justificar en que según los resultados de investigaciones como la de Chávez-Amavizca *et al.* (2020), existe una relación negativa entre el estrés percibido y los estados emocionales con un tono hedónico positivo, como la felicidad.

En contraposición, según Anaya y López (2014), un docente con mayor satisfacción laboral está más abierto a la innovación, a la mejora constante y más motivado hacia su tarea laboral, lo que supondrá un aumento en la calidad educativa.

La docencia se considera una profesión en riesgo, ya que tres de cada cuatro profesores se sienten quemados laboralmente (García *et al.*, 2016). Entre las causas se encuentran el elevado ritmo de trabajo, la presión por los plazos, el volumen de horas, la ambigüedad de funciones; el comportamiento disruptivo del alumnado o la falta de reconocimiento y apoyo social a la profesión. A esto se le suma la incertidumbre situacional vivida a causa de la pandemia provocada por el COVID-19 que, inevitablemente, incita a que el profesorado deba trabajar habilidades como la resiliencia laboral (López-Angulo *et al.*, 2022).

Actualmente, se ha evidenciado que aquellos maestros con mayores percepciones de apoyo social por parte de su comunidad educativa son emocionalmente más inteligentes, produciéndose una reducción en el malestar emocional laboral (Casale *et al.*, 2013; Day *et al.*, 2016; Doğan *et al.*, 2015; Mérida-López y Extremera, 2017; Rey y Extremera, 2011). De esta forma, se puede deducir que la IE percibida y la regulación de las emociones negativas actúan como un factor protector, ya que promueven el *engagement* o estado motivacional positivo laboral, así como el desempeño laboral del personal docente (Castro-Paniagua *et al.*, 2023; Schaufeli *et al.*, 2002).

Por otra parte, son numerosos los estudios que demuestran los beneficios de las emociones docentes en la mejora de la salud (física y mental) de los estudiantes; en su rendimiento académico, en la mejora de sus calificaciones y conductas prosociales (Brackett *et al.*, 2011; Brackett *et al.*, 2012; Durlak *et al.*, 2011; Romano *et al.*, 2020). Y, en definitiva, en el progreso de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje (Morán *et al.*, 2023). En este sentido, un aspecto fundamental para mejorar los procesos emocionales del alumnado es que los docentes se encuentren formados previamente y tengan un buen nivel de competencia emocional (Martínez-Saura *et al.*, 2022). En este contexto, la investigación sobre la importancia de la formación docente se ha visto también incrementada en estos últimos años (Cejudo y López-Delgado, 2017; Golombok y Doran, 2014; Martínez-Saura *et al.*, 2024; Sánchez-Calleja *et al.*, 2019; Thomson y Palermo, 2014).

En virtud de estos hallazgos, se evidencia que estar formado en competencias emocionales mejora la resiliencia al estrés (Brackett y Katulak, 2006), las actitudes hacia el trabajo (Miao *et al.*, 2016) y el bienestar docente (Augusto-Landa *et al.* 2006; Vesely *et al.*, 2013, 2014). De hecho, la implementación de cursos emocionales revela una reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión; y un incremento en la productividad en el aula (Madaliyeva *et al.*, 2015).

Parece necesario que si queremos contar con un sistema educativo en el que sus docentes tengan altos niveles de entusiasmo, ilusión por aprender, relaciones positivas, capacidades de motivación y, en definitiva, un adecuado bienestar emocional, será fundamental apostar por la implementación de programas formativos iniciales y permanentes para el profesorado, que principalmente apuesten por trabajar la regulación emocional (Chengting *et al.*, 2015; Johnson y Naidoo 2017).

La inteligencia emocional (IE) se define como la capacidad para percibir, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas (Salovey y Mayer, 1990). Las emociones, por su parte, son respuestas psicológicas y fisiológicas a estímulos internos o externos que pueden influir en el comportamiento y el bienestar (Ekman, 1992). La IE se posiciona como un pilar esencial para la mejora de la calidad educativa y el desempeño laboral, ya que, al impulsar el bienestar mental docente, se mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) consecuentemente (Castillo *et al.*, 2013; Chan, 2008; Di Fabio y Palazzi, 2008; López-Goñi y Goñi, 2012; Wong *et al.*, 2010). Por tanto, se hace preciso tener en cuenta la importancia de organizar campañas preventivas de salud laboral.

Los objetivos del trabajo son: (1) analizar si existen diferencias en las emociones del profesorado y en la opinión que tienen sobre la importancia de diferentes dimensiones de la IE para ser un docente altamente competente, en función del perfil de IE rasgo; (2) analizar la correlación entre las emociones del profesorado, la IE rasgo y la importancia conferida a la IE para el desempeño docente; y (3) analizar las interacciones entre el perfil emocional de los docentes y la importancia conferida a la formación en IE.

Método

Diseño

El diseño de esta investigación fue no experimental, con un enfoque comparativo y correlacional. No se manipularon variables, sino que se observaron en su contexto natural mediante un diseño transversal. Se analizaron diferencias entre grupos y la relación entre variables para identificar patrones de asociación sin implicar causalidad.

Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La muestra estuvo compuesta por 316 docentes en ejercicio de la Región de Murcia. De los cuales, 121 ejercían en la etapa de Educación Infantil (38.3%) y 195 en Educación Primaria (61.7%). El rango de antigüedad en el ejercicio de la docencia osciló entre un mes y 40 años de experiencia, con una media de 17.12 años (DT= 126.39). En relación con el cargo desempeñado, 195 eran tutores (61.7%) y 121 eran

especialistas (38.3%). Con respecto al sexo, 284 eran mujeres (89.9%) y 32 eran varones (10.1%). El rango de edad oscila entre 20 y 65 años, con una media de 44.33 años ($DT= 11.13$).

Instrumentos

IE rasgo: se utilizó la versión española (Pérez-González, 2003) del TEIQue-SF [Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form] (Petrides, 2009). Se trata de una escala tipo Likert de 7 puntos, compuesta por 30 ítems (ejemplo de ítem: *No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabra*). Está organizada en 4 factores y las siguientes facetas: emocionalidad (rasgo de empatía, percepción de la emoción y expresión de la emoción y relaciones); autocontrol (gestión del estrés, baja impulsividad y regulación de la emoción); sociabilidad (gestión de la emoción, assertividad y conciencia social) y bienestar (rasgo de felicidad, rasgo optimismo y autoestima). El alpha de Cronbach obtenido en este estudio fue de .87 para la escala global de IE rasgo, y de .71 bienestar, .66 para emocionalidad, .58 para sociabilidad y .55 para autocontrol.

Emociones discretas experimentadas por el profesorado en el proceso de E-A: se utilizó la versión breve española de la escala Teacher Emotion Inventory (TEI-BSV) de Rodríguez-Donaire *et al.* (2024). Se trata de un inventario tipo Likert de 6 puntos, compuesto de 12 ítems (ejemplo de ítem: *Me motiva el cuidado del alumnado*). Se organiza en 4 factores: amor (filiación por la profesión y cuidado del alumnado); alegría (en las interacciones positivas con el alumnado, colegas y líderes); enfado (al ser tratado injustamente por la sociedad y la presión burocrática) y miedo (a los problemas de los estudiantes, las expectativas familiares y la conciliación familiar y laboral). El TEI cuenta con evidencias de validez y fiabilidad adecuadas (Chen, 2016): alegría ($\alpha = .90$), amor ($\alpha = .73$), tristeza ($\alpha = .86$), enfado ($\alpha = .87$) y miedo ($\alpha = .86$).

Importancia emocional para el desempeño laboral: se utilizó la Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente (EIEDD), de Cejudo y López-Delgado (2017). Está compuesta por 15 ítems (ejemplo de ítems: *Regular las emociones propias; Ser optimista*), a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos. Está organizada en 5 factores que incluyen las siguientes facetas: autocontrol (regulación emocional propia, control de la impulsividad y gestión del estrés); facetas auxiliares (adaptación a los cambios y automotivación); bienestar (autoestima, felicidad y optimismo); sociabilidad (assertividad, gestión emocional de los demás y competencia social) y emocionalidad (percepción emocional propia, expresión emocional, habilidades de relación y empatía). El alpha de Cronbach obtenido fue de .94 para la puntuación global, de .88 para importancia del autocontrol, .66 para importancia de las facetas auxiliares, .81 para importancia del bienestar, .78 para importancia de la sociabilidad y .81 para importancia de la emocionalidad.

Procedimiento

Se solicitó formalmente la valoración de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. Asimismo, siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

La administración de los instrumentos tuvo un carácter anónimo, confidencial y *online*. Se cumplimentó siguiendo las instrucciones inclusas en el formulario elaborado mediante Google Forms. Los canales de difusión fueron: correo electrónico de Educarm, grupos de Telegram, Facebook y Whatsapp de maestros de la región.

Análisis de datos

Para comparar las medias entre los 4 factores del TEI-BSV y los 5 factores de la EIEDD, según el perfil de IE rasgo (alto vs. bajo), se realizó una prueba *t* de Student. Para valorar la magnitud de estas diferencias, se calculó el tamaño del efecto para cada una (índice *d* de Cohen, 1992). Los valores de categorización seguidos fueron los indicados por Anaya *et al.* (2011). Estos son: «*d*»: 1 = cercana a cero ($d \leq 0.10$); 2 = pequeño ($0.11 \leq d \leq 0.35$); 3 = moderado ($0.36 \leq d \leq 0.65$); 4 = grande ($0.66 \leq d \leq 1.00$); 5 = muy grande ($d > 1.00$).

Para el estudio de la relación entre las emociones del profesorado, IE rasgo y la importancia conferida a la IE, se realizó un análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Para la valoración del tamaño del efecto de las correlaciones se tomaron en consideración los valores expuestos por Funder y Ozer (2019).

Para determinar la asociación entre IE rasgo, las emociones del docente y la importancia emocional conferida se realizó una regresión múltiple. Se designaron como variables predictoras la puntuación global en IE rasgo y los factores del TEI-BSV; y como variables criterio, los factores de la EIEDD y su puntuación global.

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSSv.28.

Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos tras la realización de la prueba *T* de Student para comparar las puntuaciones en los cuatro factores del TEI-BSV y los cinco factores de la EIEDD para estudiar la existencia de diferencias significativas en docentes en función al nivel de IE rasgo. Se crearon dos subgrupos: submuestra de docentes con alta IE rasgo (\leq percentil 25; $n = 80$) y submuestra de docentes con baja IE rasgo (\geq percentil 75; $n = 81$).

Tal y como se aprecia en la tabla 1, los maestros con alta IE rasgo, obtuvieron mayores puntuaciones en los factores alegría y amor en comparación con los que presentan baja IE rasgo; mientras que tuvieron menor puntuación en el factor enfado y miedo. Además, se observaron diferencias significativas en el factor alegría y en el factor miedo. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto pequeño para el factor alegría ($d = 0.35$); mientras que para el factor miedo, se observó un tamaño del efecto moderado ($d = 0.40$).

Al comparar la importancia concedida a cada factor de la EIEDD se observaron diferencias significativas en función del nivel de IE de los docentes en la puntuación global, así como en todos los factores. En todas las variables de la EIEDD, los maestros con alta IE conceden más importancia

TABLA 1. Medias y desviación típica de las emociones docentes y la importancia emocional según IE rasgo

Dimensiones	Baja IE		Alta IE		t	p	Cohen's d
	M	DT	M	DT			
Factor alegría	5.82	0.31	5.91	0.20	-2.231*	.014	0.35
Factor amor	4.10	0.97	4.15	1.08	-.322	3.74	0.05
Factor enfado	4.57	1.26	4.29	1.48	1.288	.100	0.20
Factor miedo	3.09	0.99	2.70	0.94	2.514**	.006	0.40
PG IEDD	5.27	1.03	6.16	0.57	-6.758***	< .001	1.07
AUT	5.20	1.35	5.88	0.95	-3.701***	< .001	0.58
AUX	5.36	1.05	6.31	0.64	-6.895***	< .001	1.09
BIE	5.19	1.07	6.28	0.67	-7.730***	< .001	1.22
SOC	5.15	1.24	6.06	0.73	-5.657***	< .001	0.89
EMO	5.44	1.00	6.28	0.59	-6.484***	< .001	1.02

Nota. PG IEDD = Puntuación global de la importancia de la inteligencia emocional para el desempeño docente, EMO: factor de emocionalidad, AUT: factor de autocontrol, AUX: factor de facetas auxiliares, BIE: factor de bienestar, SOC: factor de sociabilidad. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

para el óptimo desempeño del trabajo de un docente que los maestros con baja IE. Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose un tamaño del efecto muy grande para la puntuación global de importancia de la IE ($d = 1.07$), para el factor de facetas auxiliares ($d = 1.09$), para el factor bienestar ($d = 1.22$) y para el factor emocionalidad ($d = 1.02$). Además, se observó un tamaño del efecto grande para el factor sociabilidad ($d = 0.89$) y un tamaño del efecto moderado para el factor autocontrol ($d = 0.58$).

En la tabla 2 se muestran los resultados hallados tras la realización de la correlación de Pearson entre los cinco factores y puntuación global de la EIEDD, los cuatro factores del TEI y la puntuación global del TEIQue y su dimensión bienestar.

Siguiendo la tabla 2, los resultados del análisis de la matriz de correlaciones evidencian que la PG en IE rasgo mostró correlaciones significativas con un tamaño del efecto muy grande y signo positivo con el factor bienestar ($r = .80, p < .01$).

Se percibe que existieron correlaciones significativas con un tamaño del efecto muy grande y signo positivo entre la PG IEDD y los cinco factores de la escala. Concretamente, con el factor autocontrol ($r = .90, p < .01$), facetas auxiliares ($r = .83, p < .01$), bienestar ($r = .81, p < .01$), sociabilidad ($r = .90, p < .01$) y con el factor emocionalidad ($r = .92, p < .01$).

Existieron correlaciones significativas con un tamaño del efecto muy grande y signo positivo entre los factores de la EIEDD. Específicamente, entre el factor autocontrol con el factor facetas auxiliares ($r = .70, p < .01$), con el factor bienestar ($r = .61, p < .01$), con el factor sociabilidad ($r = .76, p < .01$) y con el factor emocionalidad ($r = .78, p < .01$). Así como entre el factor facetas auxiliares con el factor bienestar ($r = .66, p < .01$), con el factor sociabilidad ($r = .70, p < .01$) y con el factor emocionalidad ($r = .71, p < .01$). También entre el factor bienestar con el factor

TABLA 2. Correlación entre emociones docentes, IE rasgo y la importancia emocional

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Alegría	-											
2. Amor	.07	-										
3. Enfado	.15**	-.00	-									
4. Miedo	.08	.03	.34**	-								
5. PG IE Rasgo	.14*	.06	-.01	-.25**	-							
6. BIE	.06	.08	-.11*	-.22**	.80**	-						
7. PG IEDD	.12*	-.02	-.09	-.12*	.42**	.37**	-					
8. AUT	.12*	-.02	-.07	-.14*	.24**	.19**	.90**	-				
9. AUX	.12*	.01	-.03	-.10	.42**	.37**	.83**	.70**	-			
10. BIE	.02	.05	-.21**	-.15**	.43**	.50**	.81**	.61**	.66**	-		
11. SOC	.12*	-.05	-.06	-.05	.38**	.29**	.90**	.76**	.70**	.63**	-	
12. EMO	.16**	-.05	-.04	-.07	.41**	.31**	.92**	.78**	.71**	.66**	.81**	-

Nota: PG IE rasgo: puntuación global de inteligencia emocional rasgo; BIE: factor bienestar del TeiQue; PG IEDD = puntuación global de la importancia de la inteligencia emocional para el desempeño docente; AUT: factor de autocontrol; AUX: factor de facetas auxiliares; BIE: factor de bienestar; SOC: factor de sociabilidad; EMO: factor de emocionalidad.
* $p<.05$; ** $p<.01$.

sociabilidad ($r = .63$, $p < .01$) y con el factor emocionalidad ($r = .66$, $p < .01$). Y, finalmente, entre el factor sociabilidad con el de emocionalidad ($r = .81$, $p < .01$).

En cuanto a IE rasgo mostró una correlación positiva con un tamaño del efecto pequeño con alegría ($r = .14$, $p < .05$) y negativa con un tamaño del efecto medio con el miedo ($r = -.25$, $p < .01$).

Asimismo, la IE rasgo mostró correlaciones positivas con un tamaño del efecto muy grande con la PG IEDD ($r = .42$, $p < .01$), así como con los factores de la escala. Concretamente, se percibe que existieron correlaciones significativas con un tamaño del efecto muy grande y signo positivo con el factor facetas auxiliares ($r = .42$, $p < .01$), bienestar ($r = .43$, $p < .01$) y emocionalidad ($r = .41$, $p < .01$). Así como correlaciones significativas con un tamaño del efecto grande y signo positivo con sociabilidad ($r = .38$, $p < .01$) y con un tamaño del efecto medio con el factor autocontrol ($r = .24$, $p < .01$).

Del mismo modo, el factor bienestar del TEIQue correlaciona de forma positiva con un tamaño del efecto grande con la PG IEDD ($r = .37$, $p < .01$) y los factores auxiliares ($r = .37$, $p < .01$) y emocionalidad ($r = .31$, $p < .01$). Mientras que correlaciona positivamente con un tamaño del efecto muy grande con bienestar ($r = .50$, $p < .01$), con un tamaño del efecto moderado con sociabilidad ($r = .29$, $p < .01$) y con un tamaño del efecto pequeño con como autocontrol ($r = .19$, $p < .01$).

Además, el factor alegría correlaciona de forma positiva y un tamaño del efecto pequeño IE rasgo ($r = .14$, $p < .05$); con la PG IEDD, el factor autocontrol, facetas auxiliares y sociabilidad ($r = .12$, $p < .05$); así como con emocionalidad ($r = .16$, $p < .05$).

El factor enfado correlaciona de forma positiva y con un tamaño del efecto grande con el factor miedo ($r = .34, p < .01$); mientras que de forma negativa con el factor bienestar de la IE rasgo con un tamaño de efecto pequeño ($r = .11, p < .05$) y con un tamaño del efecto medio ($r = .21, p < .01$).

El factor miedo correlaciona de forma negativa y con un tamaño del efecto moderado con IE rasgo ($r = .25, p < .01$) y con su factor bienestar ($r = .22, p < .01$); así como con un tamaño del efecto pequeño con la PG IEEDD ($r = .12, p < .05$), su factor autocontrol ($r = .14, p < .05$) y bienestar ($r = .15, p < .01$).

En la tabla 3 se muestran los resultados de la realización de una regresión múltiple entre las variables predictoras: PG en IE rasgo y los factores del TEI-BSV; y las variables criterio: factores de la EIEDD y su puntuación global.

TABLA 3. Modelo de regresión múltiple de la IE rasgo, emociones docentes y la importancia emocional

Modelo	PG IEEDD		FAUT		FAUX		FBIE		FSOC		FEMO	
	F(5,310)= 14.181***, R ² adj=.173		F(5,310)= 4.930***, R ² adj=.059		F(5,310)= 13.289***, R ² adj=.163		F(5,310)= 17.104***, R ² adj=.204		F(5,310)= 12.067***, R ² adj=.149		F(5,310)= 13.839***, R ² adj=.169	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t	Beta	t	Beta	t	Beta	t
PG IE Rasgo	.405	7.518***	.199	3.457***	.407	7.512***	.422	7.979***	.389	7.116***	.402	7.448***
Alegria	.078	1.483	.101	1.788	.060	1.127	-.018	-.350	.075	1.402	.108	2.044*
Amor	-.047	-.915	-.034	-.615	-.021	-.409	.022	.443	-.081	-.1551	-.080	-1.549
Enfado	-.071	-1.287	-.032	-.543	.001	.011	-.172	-3.177**	-.061	-1.084	-.036	-.658
Miedo	.003	.055	-.088	-1.468	-.006	-.101	.014	.245	.062	1.083	.042	.744

Nota. PG IE Rasgo = puntuación global de IE rasgo; PG IEEDD = puntuación global de la inteligencia emocional para el desempeño docente; FAUT = factor de autocontrol; FAUX = factor de facetas auxiliares; FBIE = factor de bienestar; FSOC = factor de sociabilidad; FEMO = factor de emocionalidad. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Se aseguró la ausencia de problemas de multicolinealidad (valores de tolerancia < 0.20 ; FIV > 4.00).

Siguiendo lo expuesto en la tabla 3, la PG de IE rasgo y los factores sobre las emociones del docente explican un 17% de la varianza en la PG IEEDD, un 6% de la varianza en el factor autocontrol, un 16% de la varianza en el factor de facetas auxiliares y un 15% de la varianza en el factor sociabilidad; siendo significativa en la ecuación de regresión únicamente la PG de IE rasgo, en todos los casos; por tanto, esta es mejor predictora.

Además, se observa que la PG de IE rasgo y los factores sobre las emociones del docente explican un 20% de la varianza en el factor bienestar, siendo significativa en la ecuación de regresión tanto la puntuación global de IE rasgo, como en el factor enfado. No obstante, observamos que la PG de IE rasgo es mejor predictora a nivel de significación con respecto al factor bienestar.

Se puede apreciar que la PG de IE rasgo y los factores sobre las emociones del docente explican un 17% de la varianza en el factor emocionalidad, siendo significativa en la ecuación de regresión tanto la puntuación global de IE rasgo, como en el factor alegría. Sin embargo, se aprecia que la PG de IE rasgo es mejor predictora a nivel de significación con respecto al factor bienestar.

Discusión y conclusiones

En función a los objetivos de investigación, hay que destacar que el perfil de IE rasgo de los docentes se mostró como una variable moderadora de sus opiniones sobre la importancia conferida a la IE. En el contexto educativo, una alta IE permite a los docentes manejar mejor el estrés y las interacciones sociales, lo que a su vez influye en sus emociones y bienestar (Brackett *et al.*, 2012). Concretamente, aquellos con un perfil alto de IE rasgo (\geq percentil 75) daban mayor reconocimiento a todos los factores de la escala (emocionalidad, autocontrol, facetas auxiliares, sociabilidad y bienestar). Esto puede conllevar a que los docentes más emocionalmente inteligentes sean más conscientes de la importancia de estar formados en competencias socioemocionales, con el fin de crear entornos educativos más positivos, con mayor apoyo social y que generen menor síndrome de Burnout (Friedman-Krauss *et al.*, 2014; Hall-Kenyon *et al.*, 2014; Penttininen *et al.*, 2020; Vesely *et al.*, 2014).

En cuanto a los análisis diferenciales sobre las emociones que siente el docente en su práctica, se observa que el perfil emocional es una variable significativa para que experimenten emociones agradables como la alegría y se alejen de las más desagradables, como el miedo. Esto puede justificarse en que, siguiendo a Castillo-Gualda *et al.* (2017), la interpretación del entorno y sus características dependen de la competencia emocional. Es decir, aquellos maestros con un perfil emocionalmente más elevado sentirán más apoyo social del contexto, más sentimiento de autoeficacia y mayor bienestar. Los resultados de las correlaciones y regresiones múltiples indican que la IE rasgo es un predictor significativo de la percepción de la importancia de la IE en el desempeño docente. Esto sugiere que los docentes con mayor IE no solo valoran más la IE, sino que también experimentan menos emociones negativas como el miedo, lo que puede mejorar su bienestar general y su eficacia en el aula.

Finalmente, se observa que los docentes en ejercicio con mayor IE muestran una mayor sensibilidad a la importancia de poseer unos determinados rasgos de personalidad relacionadas con las dimensiones que componen el dominio muestral de la IE para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Esto implica que, no todos los docentes, por el mero hecho de ser profesionales educativos y estar sensibilizados con la relevancia de trabajar la parte social y emocional en sus aulas, van a valorar realmente la importancia formativa que esta tiene. Este mismo resultado se replica en el estudio de Cejudo y López-Delgado (2017).

Limitaciones y prospectivas

Entre las limitaciones del estudio encontramos las vinculadas a las fiabilidades alcanzadas en algunas de las dimensiones de los instrumentos utilizados. Además, el diseño del estudio es de tipo transversal, lo cual limita la capacidad de establecer relaciones causales entre las variables. La muestra estuvo compuesta exclusivamente por docentes de la Región de Murcia, lo cual puede limitar la generalización de los resultados a otras regiones o contextos educativos.

Finalmente, señalar alguna de las prospectivas del estudio:

1. **El Fomento de competencias emocionales en docentes:** dado que la IE y el perfil emocional positivo están vinculados a experiencias emocionales agradables y menor incidencia de emociones negativas, futuros estudios podrían centrarse en la implementación y evaluación de programas de desarrollo emocional en el profesorado. Estos programas podrían enfocarse en promover la autoeficacia y el apoyo social.
2. **Intervenciones para reducir el miedo en el aula:** considerando que una alta IE ayuda a minimizar emociones como el miedo, sería interesante explorar intervenciones específicas para mejorar el manejo emocional en situaciones de estrés en el contexto educativo.
3. **Estudios longitudinales:** un diseño longitudinal permitiría analizar cómo evoluciona el bienestar emocional del docente en función de su desarrollo en competencias socioemocionales, observando cambios en su percepción de apoyo social y autoeficacia a lo largo del tiempo.

Estas líneas de prospectiva pueden guiar investigaciones futuras hacia la mejora del bienestar y la efectividad de los docentes, beneficiando así a todo el entorno educativo.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción Laboral del Profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un Estudio de Ámbito Nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121.
- Anaya, D., Pérez-González, J. C. y Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-053>
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction among University Teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. En J. Ciarrochi y J. D. Mayer (eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1-27). Psychology Press.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N. y Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3) 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Casale, S., Tella, L. y Fioravanti, G. (2013). Preference for online social interactions among young people: Direct and indirect effects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 54(4), 524-529. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.023>
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263-272. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>

- Castillo-Gualda, R., Galán, A. y Pena, M. (2017). Preliminary findings from RULER Approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 641-664. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17068>
- Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A. y Arévalo-Quijano, J. C. (2023). Inteligencia emocional: Asociación con las emociones negativas y desempeño laboral en personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14391>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28, 397-408. <https://doi.org/10.1080/01443410701668372>
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.010>
- Chávez-Amavizca, A., Gallegos-Guajardo, J., Hernández-Pozo, M. D. R., López-Walle, J., Castor-Praga, C., Álvarez-Gasca, M. A., Meza-Peña, C., Romo-González, T., González-Ochoa, R. y Góngora-Coronado, E. A. (2020). Estrés percibido y felicidad en adultos mexicanos según estado de salud-enfermedad. *Suma Psicológica*, 27 (1), 1-8. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.1>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chengting, J., Jijun Lan, Y., Wei Feng, L., Xuqun, Y. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Educational* 51, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Di Fabio, A. y Palazzi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36, 315-325. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.315>
- Doğan, B. G., Laçin, E. y Tütal, N. (2015). Predicatives of the Workers' Burnout Level: Life Satisfaction and Social Support. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1801-1806. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.705>
- Durán, A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- España (2018). Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 294, de 6 de diciembre de 2018, páginas 119788 a 119857. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>

- Fernández-Baños, R., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Zamarripa, J., De la Fuente, A. B., y Juvera-Portilla, J. L. J. (2019). Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 3-10. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24.2141>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A. y Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530–552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Funder, D. C. y Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2, 156-168. <https://doi.org/10.1177%2F2515245919847202>
- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M. y Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 173-182. <https://doi.org/10.1016/j.rptp.2016.07.001>
- Garrick, A., Winwood, P. C., Mak, A. S., Cathcart, S., Bakker, A. B. y Lushington, K. (2014). Prevalence and organisational factors of psychological injury among Australian school teachers. *Australasian Journal of Organisational Psychology*, 7(5), 1-12. <https://doi.org/10.1017/orp.2014.5>
- Golombok, P. R. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Granados-Alós, L., Aparicio-Flores, M., Fernández-Sogorb, A. y García-Fernández, J. (2020). Depresión, ansiedad y estrés y su relación con el burnout en profesorado no universitario. *Revista Espacios*, 41(30).
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. y Marshall, E. E. (2014). Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp
- Johnson, S. M. y Naidoo, A.V. (2017). A psychoeducational approach for prevention of burnout among teachers dealing with HIV/AIDS in South Africa. *AIDS Care*. <https://doi.org/10.1080/09540121.2016.1201193>
- Liu, S. y Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo Peñuelas, S. A. y Reynoso González, O. U. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 51-59. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6>
- 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, 467-489. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-357-069>
- Madaliyeva, Z., Aigerim, M., Zukhra, S. and Manzura, Z. (2015). Correction of burnout in teachers. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 171, 1345-1352. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.252>
- Martínez-Saura, H. F., Calderón, A. y Sánchez-López, M. C. (en prensa). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*.

- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Miao, C., Humphrey, R. H. y Qian, S. (2016). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 1-26. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Morán, A. S., Polanco, A., Elías, Z. G. y Surám, J. C. (2023). Desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes de educación del nivel medio de Jutiapa, Guatemala. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2744-2759. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.451>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A. y Lerkkanen, M.K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Pérez-González, J. C. (2003). Sobre la Validación de Constructo de la Inteligencia Emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 252-257.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEI-Que)*. London Psychometric Laboratory.
- Rey, L. y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412. <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>
- Rodríguez-Donaire, A., Luna, P., Pérez-González, J.-C. y Cejudo, J. (2024). Teacher Emotion Inventory: validación en una muestra de profesorado español. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 40(2), 280-289. <https://doi.org/10.6018/analesps.557401>
- Romano, L., Buonomo, I., Callea, A., Fiorilli, C. y Schenke, K. (2020). Teacher Emotional Support Scale on Italian High School Students: A Contribution to the Validation. *The Open Psychology Journal*, 13, 123-132. <https://doi.org/0.2174/1874350102013010123>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Calleja, L. S., Benítez Gavira, R., Quesada Serra, V. y García García, M. (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 185-203. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68385>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Thomson, M. M. y Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Leschied, A. D. (2013). Teachers-The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Nordstokke, D. W. (2014). EI training and preservice teacher wellbeing. *Personality and Individual Difference*, 65, 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>

Wong, C. S., Wong, P. M. y Peng, K. (2010). Efecto de la inteligencia emocional de los líderes de nivel medio y docentes en la satisfacción laboral de los docentes de escuelas: el caso de Hong Kong. *Administración y Liderazgo de Gestión Educativa*, 38(1), 59-70. <https://doi.org/10.1177/1741143209351831>

Abstract

Trait emotional intelligence Spanish teachers' and its importance for teacher job performance

INTRODUCTION: School environments and the teaching profession are characterized by being potentially socio-emotional. Today, there is evidence that the interpretation of the context depends on the emotional competence of teachers. To study the relationship between teacher's emotional profile, , their perception of the importance of Emotional Intelligence (EI) in their work, and the emotions experienced by them in the teaching-learning process requires attention. **METHOD:** A cross-sectional descriptive-correlational study was used. There was a sample of 316 Preschool and Elementary teachers from the Region of Murcia (Spain). The instruments used were the Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente (EIEDD), the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF) and the short Spanish version of the Teacher Emotion Inventory (TEI-BSV) scale. **RESULTS:** The results showed that as teachers have a higher trait EI profile, they are more aware of the emotional importance as part of their work performance and, in addition, they tend to feel more joy and less fear. There are significant and positive correlations among all the factors of the EIEDD, the TEIQue-SF, and most of the factors of the TEI. The results of the predictive model with the global trait EI score and the teaching emotion factors as predictors explained 17% of the perceptions of the importance of EI in the teaching profession.

Keywords: Teachers, Emotions, Emotional intelligence, Permanent training, Well-being.

Résumé

L'intelligence émotionnelle des professeurs d'espagnol et son importance dans la performance pédagogique

INTRODUCTION. L'environnement scolaire et la profession d'enseignant sont caractérisés comme étant potentiellement socio-émotionnels. Actuellement, il est prouvé que l'interprétation du contexte de la part de l'enseignant est liée à sa compétence émotionnelle. La relation entre le profil émotionnel des enseignants, l'importance de l'intelligence émotionnelle (IE) dans l'exercice de son métier et les émotions qu'ils ressentent lors du processus d'enseignement et d'apprentissage bien méritent une attention particulière. **MÉTHODE.** Un échantillon de 316 enseignants du préscolaire et du primaire de la région de Murcie (Espagne) a été utilisé. Les instruments utilisés ont été l'*Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente* (EIEDD), le *Cuestionario de Rasgos de Inteligencia Emocional* (TEIQue-SF) et la version espagnole abrégée de l'*Escala del Inventario de Emociones del Profesor* (TEI-BSV). **RÉSULTATS.** Les enseignants ayant un profil d'IE plus élevé sont plus conscients de l'importance émotionnelle de leur performance professionnelle et ont tendance à ressentir plus de

joie et moins de peur. Il existe des corrélations positives significatives entre tous les facteurs de l'EIEDD, le TEIQue-SF et la plupart des facteurs du TEI-BSV. Les résultats du modèle prédictif avec le score global des traits de l'IE et les facteurs émotionnels des enseignants comme prédicteurs expliquent 17 % de la variabilité observée dans la perception de l'importance de l'EIEDD et du TEIQue-SF.

Mots-clés : Enseignants, Émotions, Intelligence émotionnelle, Apprentissage tout au long de la vie, Bien-être.

Perfil profesional de los autores

Helena-Fuensanta Martínez-Saura

Doctora internacional en Educación por la Universidad de Murcia bajo la concesión de un contrato predoctoral del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU).

Correo electrónico de contacto: helenafuensanta.martinez@um.es

ORCID: orcid.org/0000-0003-1544-3632

María-Cristina Sánchez-López (autora de contacto)

Profesora titular de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8161-8782>

Correo electrónico de contacto: crisalo@um.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Despacho 1.07. Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo, Murcia (España).

Juan-Carlos Pérez-González

Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) II en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4025-7516>

Correo electrónico de contacto: jcperez@edu.uned.es

