

Relación de las competencias emocionales del profesorado con la ansiedad, el rendimiento académico y las competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria

Relationship between teachers' emotional competences and Primary School students' anxiety, academic performance, and emotional competences

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-716>

Èlia López-Cassà

<https://orcid.org/0000-0003-3870-8>

Universidad de Barcelona

Jon Berastegui-Martínez

<https://orcid.org/0000-0002-4458-3266>

Universidad del País Vasco

Agnès Ros-Morente

<https://orcid.org/0000-0002-5533-4564>

Universidad de Lleida

Raquel Gomis Cañellas

<https://orcid.org/0000-0002-8650-1716>

Universidad de Lleida

Resumen

Numerosos estudios han destacado la relevancia de las competencias emocionales en la labor docente y en el desarrollo del alumnado. Sin embargo, son pocos los que analizan cómo estas competencias en el profesorado influyen en el bienestar, el rendimiento académico

y el desarrollo emocional de los estudiantes. El presente estudio evalúa las competencias emocionales del profesorado y su relación con variables clave en el alumnado de Educación Primaria: competencias emocionales, ansiedad y rendimiento académico. La muestra incluye 118 docentes y 1676 alumnos de educación primaria de diferentes centros educativos de España. Se utilizó un diseño cuantitativo no experimental, con análisis descriptivo y comparativo-causal ex-post-facto a través del software SPSS en su versión 28.0. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A-35), el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE 9-13), la Escala de Observación de Competencias emocionales, la Escala de Ansiedad en Niños (CAS), el Inventory de Ansiedad estado-rasgo en Niños (STAIC) y el promedio global de calificaciones. Los resultados evidencian que no existen correlaciones significativas entre las competencias emocionales del profesorado y las de sus estudiantes en los cursos iniciales, mientras que en los cursos superiores de Educación Primaria sí muestran una asociación significativa. Además, las competencias emocionales del profesorado correlacionan significativamente y de manera negativa con la ansiedad del alumnado en los cursos más avanzados. A pesar de no haberse identificado una relación directa entre competencias emocionales del docente y el rendimiento académico del alumnado, los resultados destacan la importancia de promover el desarrollo de dichas competencias tanto en docentes como en estudiantes. En conclusión, el estudio presentado ofrece un enfoque novedoso ante la escasa investigación en este ámbito y pone de relieve la necesidad de integrar la educación emocional en la formación docente y en el currículum escolar, con el fin de favorecer el bienestar y el desarrollo emocional del alumnado a lo largo de su trayectoria educativa.¹

Palabras clave: competencias emocionales, ansiedad, rendimiento académico, docentes, Educación Primaria, educación emocional

Abstract

Numerous studies have highlighted the relevance of emotional competences in teaching and student development. However, few studies have analysed how teachers' emotional competences influence students' well-being, academic performance, and emotional development. The present study assesses teachers' emotional competences and their relationship with key variables in Primary School students: emotional competences, anxiety, and academic performance. The sample includes 118 teachers and 1676 primary school students from different schools in Spain. A non-experimental quantitative design was used, with descriptive and comparative-causal ex-post-facto analysis using SPSS software version 28.0. The instruments applied were the Emotional Development Questionnaire (CDE-A-35), the Emotional Development Questionnaire (CDE 9-13), the Emotional Competence Observation Scale, the Children's Anxiety Scale (CAS), the State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC), and the global grade point average. The results show that there are no significant correlations between teachers' emotional competences and those of their students

¹ Los autores agradecen especialmente a todas las escuelas, el profesorado, alumnado y sus familias por su participación en el estudio. Esta investigación es parte del proyecto de I+D+i / ayuda RTI2018-098294-B-I00/ PRE2019-091604, financiada por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ FEDER «Una manera de hacer Europa».

in the early years of Primary Education, whereas a significant association is observed in the upper grades. Furthermore, teachers' emotional competences are significantly and negatively correlated with students' anxiety levels in the more advanced grades. Although no direct relationship was found between teachers' emotional competences and students' academic performance, the findings highlight the importance of fostering the development of these competences in both teachers and students. In conclusion, this study offers a novel approach given the limited research in this field, and underscores the need to integrate emotional education into teacher training and the school curriculum to promote students' well-being and emotional development throughout their educational journey

Key words: emotional competencies, anxiety, academic performance, teachers, Primary Education, emotional education

Introducción

Las transformaciones sociales actuales exigen una educación que, más allá del conocimiento académico, promueva el desarrollo integral del alumnado. Organismos como la OCDE (2021) y la UNESCO (2015; 2020), han subrayado la necesidad de incluir las competencias emocionales en los currículos educativos para afrontar los retos de la vida y mejorar el bienestar del estudiantado. En esta línea, la ley educativa española vigente, LOMLOE (2020), reconoce la educación emocional como base para el desarrollo personal, social y académico a lo largo de todas las etapas educativas. Aunque solo un 5% de los centros escolares la implementa de forma sistemática, según el I Estudio Nacional sobre Educación Emocional (IDIENA, 2021), existe un amplio consenso entre el profesorado sobre su necesidad, lo que refuerza su valor como un componente esencial para el bienestar del alumnado y su adecuada preparación para afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea.

Basándonos en evidencias científicas, se ha demostrado que las emociones desempeñan un papel clave en el aprendizaje del alumnado, dado que existe una clara correlación entre la competencia emocional y el rendimiento académico (Martínez-Sánchez, 2019; Wahyudi, 2018; Perpiñà, 2021). Además, la educación emocional no solo facilita el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también favorece su proceso de aprendizaje, al ser fundamental que sepan comprender y gestionar sus emociones para desenvolverse con éxito en el ámbito escolar (Durlak y Weissberg, 2005; MacCann et al., 2020). En esta línea, diversos estudios demuestran que las

competencias emocionales también pueden predecir los niveles de ansiedad, lo que refuerza la necesidad de abordarlas en los centros educativos (Mella et al., 2021; Puertas-Molero et al., 2017; Ros-Morente et al., 2017).

Asimismo, distintas investigaciones han demostrado la estrecha relación entre la capacidad de los docentes para promover emociones positivas en el aula y el logro de un aprendizaje significativo por parte del alumnado (Anzelin et al., 2020; Becker et al., 2014). Cuando los docentes regulan eficazmente sus emociones, se muestran más sensibles a las necesidades de sus estudiantes, lo que les permite fomentar un clima favorable para su desarrollo emocional (Calderón et al., 2014; Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). Este aspecto resulta clave para generar un entorno de aprendizaje positivo, en el que los estudiantes se sientan comprendidos, valorados y apoyados en su desarrollo. Además esta competencia emocional no solo beneficia al alumnado, sino que también conlleva ventajas para los docentes. Al experimentar una mayor satisfacción laboral y un mejor ajuste emocional, el profesorado se compromete más en su trabajo, lo que se traduce en un desempeño superior y un impacto positivo en el clima del centro educativo (Granziera y Perera, 2019; Mérida-López et al., 2022). Por lo tanto, sus valores, comportamientos y objetivos no solo afectan su propia práctica docente, sino que también modelan el entorno escolar y el bienestar general de los estudiantes (Kim y Seo, 2018; Ramírez-Vázquez et al., 2020; Wang, 2022).

Estas consideraciones destacan la importancia de que el profesorado desarrolle sus competencias emocionales, ya que son fundamentales para su eficacia y calidad en el proceso educativo (Pacheco-Salazar, 2017; Sutton y Wheatly, 2003). En este sentido, la capacitación en competencias emocionales es esencial para lograr resultados positivos, tanto a nivel individual como grupal (Amponsah, 2024; Fernández-Berrocal et al., 2017; Castillo et al., 2013; Cabello et al., 2010). Los docentes tienen un papel fundamental en el desarrollo de estas competencias, ya que, además de ser facilitadores del aprendizaje, actúan como referentes para su alumnado (López-Cassá, 2023).

Aunque la educación emocional es cada vez más reconocida como esencial en la práctica docente, en España sigue siendo una asignatura pendiente, ya que la mayoría del profesorado no ha recibido una formación específica en este ámbito (OCDE, 2019). Esta carencia formativa limita su capacidad para gestionar adecuadamente tanto su propio bienestar emocional como el de sus estudiantes (Fundación Botín, 2023). En este sentido, la UNESCO (2020), el informe Talis (OCDE, 2019) y el informe Panorama de

la Educación (OCDE, 2024) proponen incluir las competencias emocionales en los programas de formación docente, ya que la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado están estrechamente vinculados con sus formas de intervención en la práctica educativa cotidiana (Cejudo y López-Delgado, 2017). Este enfoque cobra aún mayor relevancia en un contexto educativo y social caracterizado por una transformación constante, en el que se requieren nuevas competencias para afrontar los retos contemporáneos (Sánchez-Tarazaga y Matarranz, 2023). En esta línea, la promoción de las competencias clave para el aprendizaje permanente constituye, además, uno de los objetivos prioritarios del espacio Europeo de Educación. Entre las competencias definidas por el marco de referencia elaborado por la comisión europea, denominado LifeComp (Sala et al., 2020) se incluyen las competencias personales de autorregulación, la flexibilidad y el bienestar, junto con competencias sociales como la empatía, la comunicación y la colaboración, especialmente valoradas tanto en el ámbito educativo como en el profesional. Este marco puede servir, asimismo, como base común para educadores, profesionales y ciudadanía en general, particularmente en contextos marcados por la complejidad y la incertidumbre, como el actual. De ahí la importancia de integrar las competencias emocionales tanto en la formación universitaria (Palomera et al., 2019; Schonert-Reichl, 2019) como en la formación permanente del profesorado (Keefer et al., 2018; Kotsou et al., 2018; Guerrero-Guillén et al., 2023). A pesar de los avances en el reconocimiento de la importancia de la educación emocional, la falta de consenso universal sobre la conceptualización, los modelos y las herramientas para medir las competencias emocionales educativas destaca la necesidad de un enfoque teórico coherente (Pérez-González et al., 2020; Nelis et al., 2009). En este contexto, consideramos pertinente presentar el modelo teórico de referencia utilizado en este estudio, ya que nos permite delimitar y analizar con mayor rigor las competencias emocionales y su influencia en la práctica educativa.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) las competencias emocionales se definen como un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores necesarios para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. A partir de esta conceptualización se propone una clasificación de competencias distribuidas en torno a cinco dimensiones según el modelo pentagonal de competencia emocional del GROP: conciencia emocional (capacidad para conocer e identificar las emociones propias y las de los demás), regulación

emocional (habilidad para manejar y controlar las emociones y las respuestas a éstas de forma efectiva), autonomía emocional (conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal), competencia social (capacidad para establecer y mantener buenas relaciones con otras personas) y competencias de vida y bienestar (capacidades relacionadas con la adopción de comportamientos apropiados y responsables para hacer frente de forma eficaz a problemas cotidianos de la vida).

De las distintas aportaciones, se desprende que las competencias emocionales constituyen actualmente un campo de conocimiento e interés creciente en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a su potencial para influir tanto en el aprendizaje como en el bienestar del alumnado. Sin embargo, son aún escasas las investigaciones que abordan cómo inciden las competencias emocionales del profesorado en variables clave del alumnado, como el bienestar, el rendimiento académico y el desarrollo de sus propias competencias emocionales en la Educación Primaria.

Por este motivo, el presente estudio tiene como objetivos:

- Explorar la correlación entre las competencias emocionales del profesorado y las competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria.
- Analizar la relación entre las competencias emocionales del profesorado y los niveles de ansiedad en el alumnado de Educación Primaria.
- Examinar la relación entre las competencias emocionales del profesorado y el rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria.

Método

Este estudio empleó un diseño descriptivo y comparativo-causal de tipo ex-post-facto, con el fin de analizar la relación entre las competencias emocionales del profesorado y las variables clave en el alumnado de Educación Primaria: el desarrollo emocional, la ansiedad y el rendimiento académico. Este tipo

de diseño resulta especialmente adecuado cuando no es posible manipular variables de forma intencional, ya que permite observar y analizar fenómenos en contextos reales (Hernández, 2014). Asimismo, ofrece la posibilidad de establecer asociaciones entre variables sin intervención directa.

Muestra

La muestra del presente estudio incluyó un total de 118 docentes (83.9% mujeres y 16.1% hombres) (ver Tabla I) y 1676 estudiantes de Educación Primaria (50.7% niños y 49.3% niñas) (ver Tabla II), que pertenecían a 20 centros educativos públicos y privados concertados de distintas ciudades de España. Se excluyó al alumnado de tercero de primaria debido a que los instrumentos de evaluación utilizados no eran homogéneos y no permitían un análisis comparativo entre las variables de estudio.

Es relevante señalar que ninguno de estos centros había implementado programas de intervención en educación emocional, ni el profesorado había recibido formación previa en competencias emocionales

TABLA I. Muestra de profesorado

Participantes	Hombres	Mujeres	Total
Profesorado	19 (161%)	99 (839%)	118

Fuente: Elaboración propia

TABLA II. Muestra de alumnado

Participantes	Niños	Niñas	Total
1º-2º curso de Educación Primaria	217 (50.5%)	213 (49.5%)	430
4º-6º curso Educación Primaria	634 (50.9%)	612 (49.1%)	1246
Muestra total de alumnado	851 (50.7%)	825 (49.3%)	1676

Fuente: Elaboración propia

Las variables seleccionadas para este estudio fueron la competencia emocional -entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, para comprender, expresar y regular de forma apropiada

los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009), la variable ansiedad estado – entendida como una situación de vulnerabilidad emocional, donde el infante se encuentra expuesto a situaciones de miedo, intranquilidad, nerviosismo y sobre todo de tensión, que de alguna manera altera su comportamiento (Spielberger, 2019)- y el rendimiento educativo, definido como el desempeño académico como el grado de logro de las metas educativas establecidas en el programa de estudio que se cursa (Rogers, 2010).

A través de este marco, el estudio busca explorar las correlaciones entre estas variables, con el fin de comprender cómo las competencias emocionales del personal docente pueden influir en la competencia emocional, la ansiedad y el rendimiento académico de su alumnado.

Instrumentos

En la selección de los instrumentos se tuvo en cuenta la congruencia conceptual de los mismos, las variables a analizar, la fiabilidad, la validez psicométrica y la viabilidad de su aplicación práctica. En función de estos criterios se seleccionaron los siguientes instrumentos:

Escala de Observación de Competencias Emocionales (adaptación de Filella-Guiu et al., 2014). Esta escala está compuesta de 83 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de 11 puntos (0=muy pocas veces o nunca, 10=casi siempre). Se utilizó para evaluar las competencias emocionales del alumnado de primer y segundo curso de Educación Primaria desde la percepción de su tutor/a. Este instrumento se construyó en base al modelo pentagonal de competencias emocionales del GROP y tomando como punto de partida la escala de observación de la competencia emocional de López-Cassá (2007) para Educación Infantil. Las escalas dan los siguientes índices de fiabilidad: conciencia emocional ($\alpha = .83$), regulación emocional ($\alpha = .77$), autonomía emocional ($\alpha = .76$), competencia social ($\alpha = .84$) y competencias de vida y bienestar ($\alpha = .75$).

Cuestionario de Desarrollo Emocional [CDE-9-13] (Pérez-Escoda, López-Cassá y Alegre, 2021). Este cuestionario de autoinforme se utilizó para evaluar el grado de dominio de las competencias emocionales del alumnado de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. Este cuestionario se fundamenta en el modelo pentagonal de competencias emocionales del

GROP (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). El instrumento tiene un formato de respuesta tipo Likert en una escala del 0 (completamente en desacuerdo) al 10 (completamente de acuerdo). Tanto las escalas de las diferentes dimensiones: conciencia emocional ($\alpha = .80$), regulación emocional ($\alpha = .75$), autonomía emocional ($\alpha = .62$), competencia social ($\alpha = .72$) y competencias de vida y bienestar ($\alpha = .72$), como la escala total ($\alpha = .91$), poseen una fiabilidad óptima.

Cuestionario de Desarrollo Emocional [CDE-A35] (Pérez-Escoda, Alegre y López-Cassá, 2021). Este cuestionario de autoinforme se fundamenta en el modelo pentagonal del GROP, consta de 35 ítems, con una escala tipo Likert de 11 puntos (0=muy pocas veces o nunca, 10=casi siempre). Este cuestionario se utilizó para evaluar las competencias emocionales del profesorado participante en el estudio. Los datos de fiabilidad de esta prueba, por escalas, presentan los siguientes resultados: conciencia emocional ($\alpha = .78$), regulación emocional ($\alpha = .77$), autonomía emocional ($\alpha = .77$), competencia social ($\alpha = .64$) y competencias de vida y bienestar ($\alpha = .80$) y la escala completa presenta un $\alpha = .89$.

Escala de Ansiedad en Niños [Child Anxiety Scale, CAS] (Gillis, 1980, adaptación española de Gómez-Fernández y Pulido, 2011). Cuestionario para la medida de ansiedad del alumnado de primero y segundo de Educación Primaria. La escala consta de 20 ítems, con un formato de respuesta dicotómico (Sí o No), obteniéndose una puntuación total. Los valores de fiabilidad de la prueba, en esta muestra, mediante el alfa de Cronbach, presentan unos valores óptimos ($\alpha = .80$).

Inventario de Ansiedad estado-rasgo en Niños [STAIC] (Spielberger, 1973). Este cuestionario consta de dos escalas independientes, una para evaluar la Ansiedad Rasgo y la otra para evaluar la Ansiedad Estado, con un total de 40 ítems, con una escala tipo likert de 3 puntos (1=muy pocas veces, 3=casi siempre). En el presente estudio se hace uso de la versión validada de Seisdedos (TEA Ediciones, 1989) en el alumnado de cuarto a sexto de Educación Primaria. Solo se ha utilizado el STAIC estado para así evaluar los distintos niveles de ansiedad que los niños presentaban en el momento de la recogida de datos (Ansiedad-Estado). La prueba, en esta muestra, presenta unos óptimos valores de consistencia interna, mediante el alfa de Cronbach 0.97 para la escala Ansiedad Estado.

Informe académico: El promedio global de calificaciones (0 a 10) del alumnado de primero, segundo, cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria, se ha considerado como un indicador cuantitativo de rendimiento académico.

Esta información ha sido facilitada por la dirección del centro educativo.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo bajo la supervisión del equipo investigador y del personal del centro. En este proceso se siguieron las recomendaciones de Helsinki sobre la confidencialidad, el anonimato, la beneficencia y la mínima intervención. Al tratarse de participantes menores de edad, los familiares o tutores legales del alumnado fueron informados desde la dirección de las escuelas del objetivo de la investigación y de los respectivos procedimientos. Se les solicitó que entregaran por escrito su consentimiento informado a los responsables del centro educativo. El grupo investigador firmó un convenio de investigación con cada centro educativo en el que se garantiza la confidencialidad de los resultados.

Para el análisis de los datos recopilados en este estudio se ha utilizado el software SPSS en su versión 28.0. Se han llevado a cabo técnicas de estadística descriptiva e inferencial. En una primera fase, se llevó a cabo un análisis descriptivo de todas las variables implicadas. Posteriormente, se verificaron los supuestos de normalidad a través de pruebas específicas, prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, y la prueba de Levene como criterio para asumir la homogeneidad de las varianzas. Asimismo, para explorar las asociaciones entre las variables de estudio, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson, permitiendo una evaluación exhaustiva de la relación entre las distintas dimensiones analizadas.

Resultados

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, se presentan los resultados obtenidos.

Correlación entre las competencias emocionales del profesorado y las competencias emocionales del alumnado

Se realizó un análisis de la relación entre las competencias emocionales del profesorado y las competencias emocionales del alumnado de primer ciclo (primer y segundo) y de cuarto a sexto de Educación Primaria. Al examinar los datos, se observó que no se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre las competencias emocionales del profesorado respecto a las competencias del alumnado de primero y segundo curso de Educación Primaria (ver Tabla III).

TABLA III. Correlación de Pearson de competencias emocionales entre profesorado y alumnado de primero y segundo de Educación Primaria

		Competencias emocionales del profesorado					
Competencias emocionales alumnado 1º-2º primaria		Consciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias vida y bienestar	Total Competencias
Consciencia emocional	Correlación de Pearson	.091	-.121	.019	.094	-.102	-.010
	Sig. (bilateral)	.338	.203	.840	.324	.285	.913
Regulación emocional	Correlación de Pearson	.007	.038	-.021	.053	.004	.020
	Sig. (bilateral)	.941	.687	.826	.574	.969	.833
Autonomía emocional	Correlación de Pearson	.120	.014	.034	.129	-.036	.068
	Sig. (bilateral)	.204	.886	.718	.173	.703	.474
Competencia social	Correlación de Pearson	-.052	-.090	-.108	-.026	-.092	-.108
	Sig. (bilateral)	.582	.341	.253	.786	.335	.254
Competencias vida Bienestar	Correlación de Pearson	-.040	-.001	-.100	-.018	-.062	-.067
	Sig. (bilateral)	.671	.993	.293	.850	.513	.482
Total Competencias	Correlación de Pearson	.045	-.064	-.028	.067	-.080	-.022
	Sig. (bilateral)	.634	.503	.766	.482	.402	.815

N= 430. * p < .05, ** p < .01

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al alumnado de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria, los resultados revelan una asociación significativa entre el total de las competencias emocionales del personal docente y la competencia para la vida y el bienestar ($r=0.206, p<0.05$) del alumnado. Sin embargo, esta relación no se observa en otras competencias emocionales como la conciencia emocional ($r= -0.037, p > 0.05$), la regulación emocional ($r= 0.141, p > 0.05$), la autonomía emocional ($r= 0.079, p > 0.05$), la competencia social ($r= 0.023, p > 0.05$) ni en el total de las competencias emocional ($r= -0.022, p > 0.05$) del alumnado (ver Tabla IV).

TABLA IV. Correlación de Pearson de competencias emocionales entre alumnado y profesorado de cuarto a sexto de Educación Primaria

Competencias Emocionales del profesorado							
Competencias Emocionales alumnado 4º-6º primaria		Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias vida y bienestar	Total Competencias
Conciencia emocional	Correlación de Pearson	-.063	.003	-.042	-.016	-.011	-.037
	Sig. (bilateral)	.511	.977	.659	.867	.909	.697
Regulación emocional	Correlación de Pearson	.147	.086	.095	.107	.067	.141
	Sig. (bilateral)	.121	.366	.319	.258	.482	.136
Autonomía emocional	Correlación de Pearson	.074	.076	.018	.031	.078	.079
	Sig. (bilateral)	.436	.423	.849	.745	.410	.403
Competencia social	Correlación de Pearson	-.067	-.002	.082	.043	.017	.023
	Sig. (bilateral)	.479	.986	.388	.649	.855	.809
Competencias vida y bienestar	Correlación de Pearson	.134	.171	.135	.090	.182	.206*
	Sig. (bilateral)	.158	.071	.155	.342	.054	.028
Total Competencias	Correlación de Pearson	.045	-.064	-.028	.067	-.080	-.022
	Sig. (bilateral)	.634	.503	.766	.482	.402	.815

N= 1246. * $p < .05$, ** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia

Relación entre las competencias emocionales del profesorado y los niveles de ansiedad en el alumnado de Educación Primaria

Se exploró la relación entre la ansiedad del alumnado de primero y segundo y las competencias emocionales de su profesorado. Los resultados no mostraron asociaciones significativas que relacionen la ansiedad del alumnado de ciclo inicial con las competencias emocionales del personal docente participante (ver Tabla V).

TABLA V. Correlación de Pearson entre las competencias emocionales del profesorado y la ansiedad-estado del alumnado de primero y segundo de Educación Primaria

Competencias emocionales del profesorado							
		Consciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias vida y bienestar	Total Competencias
Ansiedad-estado alumnado 1º y 2º primaria	Correlación de Pearson	.033	-.017	.027	.011	.045	.030
	Sig. (bilateral)	.731	.856	.774	.910	.637	.753

N= 430. * p < .05, ** p < .01

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al análisis de la relación entre las competencias emocionales del profesorado y la ansiedad del alumnado de cuarto a sexto de Educación Primaria, se encontraron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre la ansiedad del alumnado y la autonomía emocional ($r=-0.246$, $p<0.01$), la competencia social ($r=-0.218$, $p<0.05$) y en el total de las competencias emocionales del profesorado ($r=-0.248$, $p<0.01$) (ver Tabla VI).

TABLA VI. Correlación de Pearson de competencias emocionales del profesorado y la ansiedad del alumnado de cuarto a sexto de Educación Primaria

		Competencias emocionales del -profesorado					
		Consciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias vida y bienestar	Total Competencias
Ansiedad alumnado 4º-6º primaria	Correlación de Pearson	-.118	-.168	-.246**	-.218*	-.121	-.248**
	Sig. (bilateral)	.213	.074	.009	.020	.203	.008

N= 1246. * p < .05, ** p < .01

Fuente: Elaboración propia

Relación entre las competencias emocionales del profesorado y el rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria

Se analizó la relación entre las competencias emocionales del profesorado y el rendimiento del alumnado. Los resultados no han constatado ninguna correlación entre las competencias emocionales del profesorado y el rendimiento académico del alumnado de ciclo inicial (véase Tabla VII). Del mismo modo, tampoco se ha encontrado relación entre estas variables en el profesorado y alumnado de cuarto a sexto de la Educación Primaria (ver Tabla VIII).

TABLA VII. Correlación de Pearson de competencias emocionales del profesorado y el rendimiento académico del alumnado de primero y segundo de Educación Primaria

		Competencias emocionales del profesorado					
		Consciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias vida y bienestar	Total Competencias
Rendimiento académico alumnado 1º y 2º primaria	Correlación de Pearson	-.060	-.134	-.150	-.05	-.077	-.137
	Sig. (bilateral)	.526	.157	.113	.593	.418	.149

N= 430. * p < .05, ** p < .01

Fuente: Elaboración propia

TABLA VIII. Correlación de Pearson de competencias emocionales del profesorado y el rendimiento académico del alumnado de cuarto a sexto de Educación Primaria

		Competencias emocionales del profesorado					
		Consciencia Emocional	Regulación Emocional	Autonomía emocional	Competencia Social	Competencias Vida Bienestar	Total Competencias
Rendimiento a Alumnado 4º-6º	Correlación de Pearson	-.070	-.138	.018	-.164	-.125	-.130
	Sig. (bilateral)	.466	.148	.851	.086	.192	.174

N= 1246. * p < .05, ** p < .01

Fuente: Elaboración propia

Discusión

El primer objetivo planteado en este estudio fue explorar la correlación entre las competencias emocionales del profesorado y las del alumnado de

Educación Primaria. En cuanto a los resultados obtenidos en el ciclo inicial (primer y segundo curso), se observa que no existen correlaciones entre las competencias emocionales de los docentes y las del alumnado. No obstante, en los niveles más avanzados de la etapa (cuarto, quinto y sexto curso), los hallazgos revelan una asociación significativa entre el total de las competencias emocionales del profesorado y la competencia para la vida y el bienestar del alumnado. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas, como las de Jennings y Greenberg (2009) y Poulou (2015), que señalan una relación significativa entre las competencias emocionales del profesorado y las del alumnado, modulada por la etapa evolutiva en la que se encuentran los estudiantes. En este sentido, en los niveles superiores de Educación Primaria, una mayor madurez emocional podría facilitar una mayor receptividad a las influencias del entorno docente, lo que contribuiría a explicar las asociaciones observadas en este estudio. Cabe destacar que el desarrollo de las competencias emocionales sigue un curso evolutivo progresivo desde la infancia hasta la adolescencia, incrementándose en complejidad a medida que se avanza en la edad (Denham, 2019). En el primer ciclo de Educación Primaria, las interacciones emocionales del alumnado están más centradas en el grupo de iguales y se ven influidas principalmente por las dinámicas relacionales entre compañeros. Sin embargo, en los cursos más avanzados, las emociones devienen más independientes y más modulables por figuras adultas de referencia, como el profesorado. Este proceso se ve facilitado por el desarrollo progresivo de funciones cognitivas superiores, como la capacidad de atención sostenido y el pensamiento reflexivo, así como por el avance en las habilidades lingüísticas, que permite al alumnado identificar, expresar y regular sus propios estados emocionales, así como solicitar ayuda o avanzar en la adquisición de vocabulario emocional (Holodynksy et al., 2013).

El segundo objetivo de este estudio fue analizar la relación de las competencias emocionales del profesorado y los niveles de ansiedad del alumnado de Educación Primaria. Los resultados no evidenciaron asociaciones significativas entre la ansiedad del alumnado de primer ciclo de Educación Primaria y las competencias emocionales del profesorado. Sin embargo, en los niveles superiores de la etapa (cuarto, quinto y sexto), se observaron correlaciones significativas y de carácter negativo entre ambas variables. Es decir, a mayor competencia emocional del profesorado, menores niveles de ansiedad manifiesta el alumnado. Estos resultados son coherentes con estudios previos que señalan que la docencia es una actividad intrínsecamente emocional, en la que las relaciones interpersonales continuas generan una

vivencia constante de emociones (Sutton y Wheatley, 2003). En este sentido, diversos trabajos han evidenciado que las emociones del profesorado pueden actuar como predictoras de las emociones del alumnado (Becker et al., 2014; Utto et al., 2015), influyendo de manera relevante en su capacidad para identificar, expresar, comprender y regular sus propios estados emocionales (Rodrigo-Ruiz, 2016).

Estos resultados se alienan con los trabajos de Jenning y Greenberg (2009) quienes destacan cómo el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado repercute en el entorno emocional del aula y el bienestar emocional del alumnado, siendo su impacto especialmente notable en los últimos cursos de la educación primaria. Según estos autores, la influencia del profesorado en la regulación emocional del alumnado varía según la etapa evolutiva, cobrando mayor relevancia a medida que los estudiantes ganan en autonomía emocional. Durante los primeros años de Educación Primaria, el alumnado suele encontrarse en una etapa de mayor dependencia emocional, confiando más en la figura de autoridad (como el profesorado) para la regulación de sus emociones. No obstante, en esta fase, la ansiedad del alumnado podría estar más determinada por otros factores, como la adaptación escolar, el apoyo familiar o la rutinas de socialización inicial, lo cual podría explicar la escasa asociación entre la ansiedad y las competencias emocionales en los primeros ciclos. A medida que se avanza en el desarrollo, los infantes adquieren una mayor independencia en la regulación emocional, lo que permite que la influencia del profesorado en la gestión de la ansiedad se vuelva más relevante. En este línea, investigaciones previas han demostrado que los estudiantes con niveles altos de ansiedad tienden a presentar mayores dificultades en la expresión emocional (Mathews et al., 2016), lo que puede afectar negativamente a su bienestar general, así como en la calidad de sus relaciones sociales y académicas (Fernández-Berrocal et al., 2017; Ruvalcaba-Romero et al., 2017). Precisamente, la subescala de Competencias para la vida y el bienestar, que incluye ítems relativos al bienestar de la persona y a su autosatisfacción: “estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz” (Pérez-Escoda et al., 2021), se configura como un indicador relevante para comprender el vínculo entre las competencias emocionales del profesorado y el bienestar emocional del alumnado.

El tercer objetivo de esta investigación fue examinar la relación entre las competencias emocionales del docente y el rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria. Los resultados obtenidos no muestran una correlación significativa entre estas variables. Estos hallazgos contrastan

con otras investigaciones (Curci et al., 2014; Yang et al., 2023) que sí evidencian una asociación entre ambos factores. Sin embargo, otros estudios sugieren que, aunque las competencias emocionales son fundamentales para el bienestar y la eficacia del profesorado, su impacto sobre el rendimiento académico del alumnado podría estar mediado por variables intermedias como la motivación, el compromiso laboral o docente o el clima del aula (Frenzel et al., 2021). En esta línea, investigaciones como las de Addimando (2019) sugieren que la competencia emocional del profesorado puede ejercer una influencia indirecta sobre el rendimiento académico del alumnado, principalmente a través del aumento del compromiso profesional. Es decir, un docente emocionalmente competente estaría en mejores condiciones para implicarse de forma sostenida y positiva en su labor educativa, lo que podría favorecer un entorno de aprendizaje más eficaz para el estudiantado. Dado que la evidencia empírica sobre esta relación sigue siendo limitada, y en ocasiones contradictoria, se hace necesario seguir investigando con el fin de esclarecer los mecanismos mediante los cuales las competencias emocionales del profesorado podrían incidir, de forma directa o indirecta, en el rendimiento académico del alumnado.

Resulta relevante destacar que los centros incluidos en la muestra no habían desarrollado iniciativas de educación emocional previas, y que el profesorado participante no contaba con formación específica en esta área. Esta ausencia formativa refuerza el valor de los resultados obtenidos, al permitir observar las relaciones estudiadas en contextos no condicionados por intervenciones previas. Además cabe destacar que el estudio es novedoso al aportar una perspectiva poco explorada en la literatura existente, en cuanto a la incidencia de las competencias emocionales del profesorado sobre variables clave del alumnado, como el bienestar, el rendimiento académico y el desarrollo de sus propias competencias emocionales. No obstante, es importante señalar algunas limitaciones del estudio que podrían incidir en la generalización de los hallazgos. En primer lugar, se observó un desequilibrio en la distribución por género en el grupo de profesorado, con una mayoría de mujeres. Aunque este sesgo refleja fielmente la realidad del ámbito profesional en la etapa de Educación Primaria, lo cual puede interpretarse como un elemento que aporta validez externa del estudio, sería recomendable equilibrar la muestra en futuras investigaciones para poder analizar posibles diferencias significativas en función del género. Asimismo, en el primer ciclo de primaria, la evaluación

del alumnado fue heteroinformada debido a las características evolutivas del grupo y a su etapa de adquisición de la lectoescritura. Esta modalidad podría introducir ciertas variaciones en los resultados en comparación con los datos autoinformados, lo cual debe ser considerado a la hora de interpretar los hallazgos. Por otro lado, aunque hubiera resultado de gran interés incluir al alumnado de tercer curso, esta muestra fue excluida del análisis debido a la falta de homogeneidad en los instrumentos de evaluación, lo que dificultaba la comparación de las variables objeto de estudio. Finalmente, se sugiere como línea futura la realización de estudios longitudinales que permitan comprobar la estabilidad de los resultados obtenidos a lo largo del tiempo, y así avanzar en el conocimiento sobre el impacto de las competencias emocionales del profesorado en el desarrollo del alumnado.

Conclusiones

El estudio presentado aporta un enfoque novedoso, debido a la escasez de investigaciones previas en este ámbito, lo que ha permitido identificar distintas relaciones entre las competencias emocionales del profesorado y varios aspectos del desarrollo emocional y académico del alumnado con variaciones según el nivel educativo. En primer lugar, se ha observado que, en los cursos iniciales, no existe una correlación significativa entre las competencias emocionales del personal docente y las del alumnado. Sin embargo en los cursos avanzados de Educación Primaria, los resultados sí muestran una asociación significativa entre estas variables. Este hallazgo pone de manifiesto la conveniencia de ajustar las intervenciones en educación emocional a las características evolutivas del alumnado, especialmente en los últimos cursos de primaria, cuando el impacto del modelado docente resulta más evidente. En segundo lugar, se ha constatado que las competencias emocionales del profesorado juegan un papel relevante en la reducción de la ansiedad del alumnado en los niveles superiores de primaria. Esto sugiere que los estudiantes de mayor edad son más receptivos a las influencias de sus docentes, lo que repercute en una disminución de sus niveles de ansiedad

y, por ende, en un ambiente de aprendizaje más favorable. Desde una perspectiva pragmática, esto refuerza la necesidad de formar al profesorado en competencias emocionales no solo como herramienta para la gestión personal, sino también como vía para generar contextos escolares emocionalmente seguros y propicios al aprendizaje. Finalmente, no se ha encontrado una relación directa entre las competencias emocionales del profesorado y el rendimiento académico del alumnado. Esta ausencia de correlación directa no resta importancia a la influencia del bienestar emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que pone de manifiesto la complejidad de estos vínculos y la necesidad de abordar desde una mirada integral que contemple tanto los aspectos cognitivos como emocionales. En conjunto, los resultados de esta investigación evidencian la relevancia de las competencias emocionales en el contexto escolar y la necesidad de fortalecerlas en la formación inicial y permanente del profesorado. Todo ello refuerza la importancia de diseñar e implementar programas específicos de desarrollo emocional docente e integrar la educación emocional en el currículo de los estudiantes con el fin de promover el bienestar, el desarrollo emocional y académico del alumnado a lo largo de su trayectoria educativa.

Referencias bibliográficas

- Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: a large cross-sectional study in Switzerland. *Frontiers in Psycholy*. 10:02129. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02129>
- Amponsah, K. D., Salifu, I., Yeboah, R., & Commey-Mintah, P. (2024). Emotional intelligence and academic performance: how does the relationship work among pre-service teachers in Ghana? *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2305557>
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., & Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). El papel del docente ante las emociones de niños, niñas del tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*. 14(1), 1-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876009>
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & 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>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Curci, A., Lanciano, T., & Soleti, E. (2014). Emotions in the Classroom: The Role of Teachers' Emotional Intelligence Ability in Predicting Students' Achievement. *The American Journal of Psychology*, 127, 431-445. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0431>
- Denham, S.A. (2019). Emotional Competence During Childhood and Adolescence in V. LoBue, K. Pérez-Edgar, K.A. Buss (p.p 493-541) *Handbook of Emotional Development*. Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello González, R., & Gutierrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 31(88), 15-26.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N.; Agulló Morera, M. J., & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 16, (1), 76-89. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Fundación Botín (2023). *Cómo promover el bienestar emocional en las aulas*. <https://fundacionbotin.org/sala-de-prensa/bienestar-emocional-aulas/>
- Frenzel, A., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom

- and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Gillis, J. S. (2011). *Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS). Manual*. 1–11.
- Gómez-Fernández, D., & Púlido, M.T. (2013). *Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS). TEA Ediciones*.
- Granziera, H., & Perera, H. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Guerrero-Guillén, R., Montenegro-Robelo, G., & Pereira-Martín, T. (2023). Educación emocional en la formación y evaluación docente. *Revista científica De Estudios Sociales*, 2(2), 63–75. <https://doi.org/10.62407/rces.v2i2.51>
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Holodynski, M., Seeger, D., Kortas-Hartmann, P., & Wörmann, V. (2013). Placing emotion regulation in a developmental framework of self-regulation. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 27–59). PsychologyPress. <https://doi.org/10.4324/9780203080719.ch3>
- IDIENA. (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7470_d_I-Estudio-Educacion-Emocional-en-los-Colegios-en-Espana-2021.pdf
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491–525.
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Springer.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529–540. <https://doi.org/10.1080/02683738.2017.1391111>

doi.org/10.2224/sbp.6554

- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación*. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm. 340, de 29 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-Cassá, È. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/670473>
- López-Cassà, È. (2023) (coord.). *El desarrollo de la competencia emocional en la Educación Primaria. Programa del GROP revisado y evaluado*. Cuadernos de Pedagogía- LA LEY.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martínez-Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15–25. <https://doi.org/10.25115/PSYE.V1I1.1874>
- Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., & Kerns, K. A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical child and family psychology review*, 19(2), 162-184. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0204-3>
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Darnon, C., Demolliens, M., de Place, A.-L., Huguet, P., Jamet, E., Martinez, R., Mazenod, V., Michinov, E., Michinov, N., Poletti, C., Régner, I., ... Desrichard, O. (2021). Socio-emotional competencies and school performance in adolescence: What role for school adjustment? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T., & Extremera, N. (2022). Emotional intelligence and social support of teachers: Exploring how

- personal and social resources are associated with job satisfaction and intentions to quit job. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.). <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.001>
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2009.01.046>
- OCDE (2024). *Panorama de la Educación 2024: Indicadores de la OCDE*. Ocde Publishing. Recuperado de: https://ceice.gva.es/documents/162783115/162829923/Panorama_educacion_Indicadores_OCDE_2024.pdf
- OCDE. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/92a11084en.pdf?Expires=1636721219&id=id&accname=guest&checksum=F25952EA98D914525FC5264910C56C74>
- OCDE (2019). Talis 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42, (1), 107-113. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pérez-Escoda, N., Alegre Rosselló, A., & López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È., & Alegre, A. (2021). Emotional Development Questionnaire for Primary Education (CDE_9–13). *Education Science*, 11, 704. <https://doi.org/10.3390/educsci11110704>
- Pérez-González, J.-C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Editorial: Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and

- Education. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>
- Perpiñà, G. (2021). *El paper de la intel·ligència emocional en el rendiment academic de l'alumnat de primària*. Tesis doctoral: Universidad de Girona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/674173>
- Poulou, M. (2015). Teacher-Student Relationships, Social and Emotional Skills, and Emotional and Behavioural Difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 84-108. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.04>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>
- Ramírez Vázquez, R., Escobar García, I., Beléndez, A., & Arribas Garde, E. (2020). Factores que afectan el rendimiento académico. *Revista REAMEC*, 8, 3, 210-226. <https://doi.org/571/reamec.v8i3.10842>
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 73-79.
- Rogers, S. (2010). Play and pedagogy: A conflict of interests? In: *Rethinking play and pedagogy in early childhood education* (pp. 13-26). Routledge.
- Ros-Morente, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.28.NUM.1.2017.19355>
- Ruvalcaba-Romero, N.A., Gallegos-Guajardo, J., & Fuerte, M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90
- Sala, A., PunIe, Y., GarKov, V., & Cabrera Giraldez, M. 2020. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence.
- Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Sánchez-Tarazaga, L., & Matarranz, M. (2023). El perfil competencial en la

- política educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 399, 131-157. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>
- Schonert-Reichl, K.A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon, *Educational psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de Autoevaluación*. Madrid. TEA Ediciones S.A.
- Spielberger, C. D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños, STAIC*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (2019). Anxiety, cognition and affect: A state-trait perspective. *Anxiety and the anxiety disorders*, 171-182.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50(), 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spaf?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPi4D2P92-IKjLWfyOTQ
- Wahyudi. (2018). The Influence of Emotional Intelligence, Competence and Work Environment on Teacher Performance of SMP Kemala Bhayangkari Jakarta. *Journal of Reflection: Economic, Accounting, Management and Business*, 1(2), 211–220. <https://doi.org/10.37481/sjr.v1i2.139>
- Wang L. (2022) Exploring the Relationship Among Teacher Emotional Intelligence, Work Engagement, Teacher Self-Efficacy, and Student Academic Achievement: A Moderated Mediation Model. *Frontiers Psychol*, 3; 12:810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Yang J., Deng Y., & Wang Y. (2023) Reciprocal Associations among Social-Emotional Competence, Interpersonal Relationships and Academic

López-Cassà, È., Berastegui-Martínez, J., Ros-Morente, A. y Gomis, R. RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL PROFESORADO CON LA ANSIEDAD, EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Achievements in Primary School. *Behavioral Sciences*, 13(11):922.
<https://doi.org/10.3390/bs13110922>

Información de contacto: Èlia López-Cassà. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación y Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona (España)
E-mail: elialopez@ub.edu

