



ESTADO DE ÁNIMO PERCIBIDO Y EFICACIA EN EL MANEJO DE LA CLASE EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Teresa María Perandones González
Juan Luís Castejón Costa
Universidad de Alicante

RESUMEN

En décadas anteriores las emociones estuvieron en gran medida descuidadas en la investigación educativa sobre la enseñanza y los profesores, pero recientemente, se ha prestado más atención al papel de las emociones en la enseñanza y en la vida profesional de los docentes, a partir de un número especial de la Cambridge Journal of Education (Nias, 1996). Desde entonces, muchos estudios se han publicado, como lo demuestra una primera revisión de la literatura sobre las emociones de los profesores y la enseñanza (Sutton y Wheatley, 2003). En investigación educativa se considera cada vez más relevante el estudio de las emociones en la enseñanza y en la vida profesional de los docentes. Este estudio investigó las relaciones entre el Estado de Ánimo General, usando el modelo de cinco dimensiones de inteligencia emocional del Emotional Quotient Inventory de BarOn (EQ-i), y la Eficacia en el Manejo de la Clase, evaluada con el Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) en una muestra de cincuenta y cinco profesores de educación secundaria. El análisis de los datos arrojó una relación positiva significativa entre la dimensión Estado de Ánimo General de la escala del EQ-i y la Eficacia en el Manejo de la Clase del TSES ($r = .53, p < .01$). Los análisis de regresión muestran que el Estado de Ánimo General predice el 28 por ciento de la varianza en la Eficacia en el Manejo de la Clase. Los resultados de este estudio proporcionan una nueva percepción a tener en cuenta en la formación del profesorado de educación secundaria. Integrar los estados de ánimo en las iniciativas de desarrollo profesional puede ayudar a los docentes a mejorar sus habilidades en el manejo del aula. Se presentan orientaciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: Profesorado, Estado de ánimo, Manejo del aula



ABSTRACT

Perceived General Mood and Efficacy in Classroom Management among Secondary School Teachers. In previous decades emotions were largely neglected in educational research on teaching and teachers, but recently, more attention has been paid to the role of emotions in teaching and teachers' professional lives, starting with a special issue of the Cambridge Journal of Education (Nias, 1996). Since then, many studies have been published as shown by a first literature review on teachers' emotions and teaching (Sutton & Wheatley, 2003). The study of emotions in teaching and teachers' professional lives is increasingly considered to be relevant in educational research. This study investigated the relationships between General Mood, using the five dimensional model of emotional intelligence measured by the BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i), and Efficacy in Classroom Management, as measured by the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) in a sample of fifty-five secondary school teachers. The analyses of the data in this study yielded a significant positive relationships between the General Mood composite scale of the EQ-i and the Efficacy in Classroom management composite scale of the TSES ($r = .53, p < .01$). Regression analyses reveal that General Mood predicted 28 percent of the variance in Efficacy in classroom management. Findings from this study provide insight for secondary teacher training. Integrating elements of mood states into their professional development initiatives may help teachers to improving their classroom management skills. Directions for future research are presented.

Key words: Teacher, Mood, Classroom management

El docente, al desempeñar su papel, está inmerso en una red de interacciones sociales que de una manera u otra ejercen influencias y presiones sobre él. El hecho de tener control sobre su propia persona es una cuestión fundamental, no sólo para su supervivencia personal, sino también para mantener una relación sana y afectiva con sus alumnos, que son sujetos en formación. Cuando los profesores están frente a un grupo de alumnos dando clase, en tanto que personas, tienen unos sentimientos que se hace imperativo analizar con profundidad. Qué sienten, cómo sienten, porqué sienten lo que sienten y de qué manera esos sentimientos interaccionan con sus creencias. Como sostiene Hargreaves (1998) y Perry y Ball (2007) la práctica de la enseñanza, no sólo implica conocimiento, cognición y habilidad, es también una actividad emocional. Los psicólogos ahora reconocen las emociones como una de las tres clases fundamentales de operaciones mentales, junto con la motivación y la cognición (Mayer, Salovey y Caruso 2000; 2004).

El estudio científico de las emociones desde una perspectiva educativa ha estado marcado por las concepciones racionalistas y empiristas dominantes derivando en una escasez de metodologías científicas y de modelos psicopedagógicos aplicados.

Realizando una revisión de la literatura sobre emociones y profesorado vemos que su historia no se remonta a tiempos lejanos, sino más bien, el interés en este campo ha crecido en la última década y más concretamente, en los últimos cuatro años. En la Educational Psychology Review aparece en diciembre de 2003 un artículo en el que se revisa la literatura sobre las emociones de los profesores (Sutton y Wheatley, 2003). Los autores de este artículo hacen referencia a la escasez de investigación sobre los aspectos emocionales de los docentes y ponen como ejemplo la publicación de los últimos tres Handbooks referentes a la investigación en psicología educativa, enseñanza y educación, publicados en 1996 (Handbook of Educational Psychology, Handbook of Research on



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Teaching y Handbook of Research on Teacher Education), donde no se consideran en ninguno de ellos las emociones en los capítulos referidos al profesorado.

En este artículo los autores examinan, entre otras cosas, las influencias potenciales de las emociones de los profesores, haciendo referencia a las investigaciones y teorías que desde la psicología cognitiva y social sugieren enlaces entre las emociones de los profesores y su cognición (Parrott y Spackman, 2000; Fredrickson y Branigan, 2001), motivación (Perkun et al., 2002; Reyna y Weiner, 2001), comportamiento (Linnenbrink, 2006) y a su vez, la influencia de las emociones de los profesores en los estudiantes (Lewis, 2001; Wong y Dornbusch, 2000). Más recientemente, en 2006, se publica el Handbook of Classroom Management, para fortalecer y sentar las bases de la investigación en el campo educativo del manejo del aula. Como se señala en el manual, el manejo del aula es uno de los principales problemas educativos y el factor que mayor peso tiene en la satisfacción en el trabajo y el burnout docente (Evertson y Weinstein, 2006). Pero en este caso, de los 46 capítulos que lo componen, sólo en uno de ellos se trata el tema de las emociones. Es en 2007 cuando aparece un libro íntegramente dedicado al estudio de las emociones en contextos educativos (Emotion in Education) editado por Schutz, Pekrun y Phye (2007).

La línea de investigación actual sobre la psicología positiva que se centra, no tanto en las debilidades y las disfunciones del ser humano, sino en sus fortalezas y su funcionamiento óptimo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), considera la importancia de las emociones positivas en el trabajo, demostrando, tal y como lo hacen Llorens, García-Renedo, Cifre y Salanova (2003), que los estados de ánimo positivos, pueden ser considerados una inyección de motivación para lograr una mayor autoeficacia.

Desde un punto de vista interdisciplinar, los recientes avances en neurociencias son de gran relevancia para la investigación educativa. El volumen publicado en marzo de 2008 en el European Journal of Education dedica varios artículos a investigaciones que relacionan estados de ánimo, como la felicidad, con la educación. En concreto, uno de los artículos está dedicado a las aportaciones de la neurociencia a la educación, enfatizando el papel decisivo de las emociones en todo proceso de aprendizaje y la necesidad de la regulación emocional para el éxito académico. De ahí que se inste a la inclusión de estos avances en el emergente campo de la neurociencia educacional, en los diseños instruccionales (Hinton, Miyamoto y Della-Chiesa, 2008). La comprensión y explicación de las relaciones entre emociones y educación supone un reto para la investigación educativa, pero también para la creación y experimentación de modelos y propuestas educativas.

Vemos, por tanto, que en los últimos años, la irrupción de nuevas concepciones científicas abre el camino para la investigación científicoeducativa sobre las emociones (Rebollo, Hornillo y García, 2006; O'Connor, 2008). En un plano psicopedagógico, hallamos aportaciones que reconocen el papel crucial de las emociones en los procesos educativos, realizando propuestas y desarrollos científicos en esta área (Bisquerra, 2000; Asensio, García, Núñez y Larrosa, 2006).

La base teórica de las percepciones de autoeficacia parte de la Teoría Social Cognitiva propuesta por Bandura (1986; 1997). Según este autor, los niveles de autoeficacia son de excepcional importancia para el ejercicio de la profesión docente, puesto que hacen referencia a los juicios que las personas emiten sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para gestionar situaciones futuras. En esta línea, los estados de ánimo positivos incrementarán la autoeficacia y el éxito futuro, mientras que estados de ánimo negativos tenderán a disminuirla.

Conviene mencionar aquí que no existe acuerdo entre los investigadores con las definiciones de emoción, estado de ánimo y afecto. Sin embargo, las aproximaciones comunes señalan que las emociones son de menor duración que los estados de ánimo, generalmente tienen un objeto, mientras



que los estados de ánimo no, y esas emociones implican una valoración u estimación mientras que los estados de ánimo podrían no suponer esta apreciación (Oatley y Jenkins, 1996). El afecto es generalmente entendido como un término más general que la emoción y se refiere a que los sentimientos se hacen conscientemente accesibles (Fredrickson, 2001). Es decir, por estado de ánimo se entiende el estado emocional prevalente en el individuo, sin referencia a los estímulos que obren sobre él, o sea, las circunstancias inmediatas que lo rodeen. Por el contrario, los sentimientos o los afectos son las expresiones emocionales evocadas por estímulos ambientales. El sentimiento sería el componente subjetivo y el afecto la manifestación.

Aunque en los últimos años, diversos autores están haciendo un llamamiento sobre la necesidad del estudio científico de los aspectos mejores y más positivos del ser humano (Park y Peterson, 2007; véase también Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) existen antecedentes tan ilustres como William James, considerado uno de los padres de la psicología, al hablarnos de la "mentalidad saludable" y sus referencias a la importancia de considerar los aspectos emocionales en el desarrollo humano, incluso en su libro *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Life's Ideals* hace referencias explícitas a la base emocional de todo proceso educativo, considerando la afectividad tanto del docente como del estudiante el tema clave de los fundamentos psicopedagógicos (James, 1899/1924). Sin bien es verdad, el apoyo científico necesario a tales planteamientos ha empezado recientemente.

El desarrollo de las competencias emocionales o socioafectivas de los profesores puede contribuir a prevenir y atajar algunos de los problemas cruciales del microsistema escolar, fiel reflejo, por otra parte, de las dificultades presentes en el conjunto de nuestra sociedad. En palabras de Fernández (2005) lo más importante es que el profesorado tenga una solidez personal desde la que pueda hacer frente a las situaciones conflictivas, a los procesos transferenciales en el aula; que le permita mantener la serenidad ante sus alumnos y ser un punto de referencia seguro para ellos y que le ayude a tener unas actitudes positivas ante su alumnado. En definitiva, aplicada a la formación del profesorado la educación de las emociones tiene el triple objetivo de mejorar la vida personal, optimizar el ejercicio de la profesión, y mejorar el clima del centro y la relación educativa en su globalidad (Darder y Bach, 2006). Teniendo en cuenta las aportaciones de Esteve (2006) el clima emocional del aula lo construye el profesor a partir de dos elementos básicos. Por una parte, la identidad profesional con la que afronta la relación educativa a través de distintas actitudes y estrategias, y por la otra, las destrezas de interacción y comunicación con las que el profesor afronta la relación educativa. Esteve (1997) señala que las posibles actitudes negativas de los alumnos son reactivas; es decir, se elaboran con los sentimientos y actitudes que los profesores producen desde el primer día de clase, generando respeto o rechazo, a partir de la lectura emocional que los alumnos hacen de tales actitudes y sentimientos.

Este trabajo pretende contribuir a una línea de investigación que analiza la incidencia de los aspectos emocionales en el sistema de creencias del profesorado que, a su vez, influye en su enseñanza en el aula. De modo más explícito o más práctico esta línea de investigación se plantea averiguar la relación existente entre el significado que tienen para el profesor aspectos como por ejemplo el tener que enfrentarse a alumnos que tienen dificultades en su materia, el tipo de sentimientos que le despiertan los estudiantes que no tienen interés por su materia, no logran comprenderla y fracasan en su aprendizaje. Este tipo de información será la que luego se deje traslucir en el aula en sus decisiones curriculares y en las relaciones de comunicación con sus alumnos, la que diferenciará el considerar al alumno con dificultades como un reto profesional o como un estorbo a su labor docente. Pensamos que no basta con ayudar al profesor a tomar conciencia del pensamiento subyacente a su actuación en



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

la enseñanza, sino que es necesario ayudarle también a tomar conciencia de sus sentimientos y, de igual forma, orientarlo para que aprenda a manejarlos de manera positiva.

MÉTODO

Participantes

Los participantes en este estudio fueron 55 profesores de Educación Secundaria y Bachillerato de 10 centros de la provincia de Alicante. El rango de edad de los participantes va de un mínimo de 26 a un máximo de 67, siendo la media 43 años ($M = 43.73$, $DT = 10.195$). La composición por género es de 26 varones (47.3%) y 29 mujeres (52.7%). Los años de docencia comprenden una amplitud 2–41, siendo la media 18 años de docencia ($M = 18.38$, $DT = 11.045$). El profesorado participante pertenecía tanto a centros privados ($n = 5$) como a centros públicos ($n = 50$).

Instrumentos

- **Teacher's Sense of Efficacy Scale: Short Form** (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). Es un cuestionario de 12 ítems a través de los cuales se evalúan tres factores: eficacia en el compromiso o la dedicación al estudiante, eficacia en las estrategias instruccionales y eficacia en el manejo de la clase. El formato presenta una escala tipo Likert de 9 puntos. La fiabilidad para las subescalas de eficacia docente es de .86 para instrucción, .86 para manejo y .81 para dedicación o compromiso.
- **BarOn Emotional Quotient Inventory: Short (EQ-i:S)**. Se trata de un instrumento multidimensional elaborado por Bar-On (2002). Este autoinforme consta de 51 ítems que ofrecen cinco puntuaciones diferentes referidas a componentes del cociente emocional (EQ), estos son: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. También se puede calcular el cociente emocional total y la posibilidad de que el sujeto intente dar una impresión positiva. Para cada ítem hay cinco posibles respuestas que van desde "siempre" a "nunca" en una escala tipo Likert de 5 puntos. El EQ-i:S ha sido considerado como instrumento válido y fiable para proporcionar una autoevaluación de las competencias individuales del cociente emocional (Duxbury, 2001). La validez convergente y discriminante se demuestra por los resultados que confirman la capacidad de este instrumento para diferenciar el cociente emocional de otros constructos similares (Dawda y Hart, 2000).

Procedimiento

Una vez seleccionados los diez Centros de Educación Secundaria se pasó a mantener un primer contacto telefónico con cada uno de los directores, explicándoles el motivo de la investigación y pidiendo su colaboración. Posteriormente, se mantuvo una reunión con el director o con el orientador/psicólogo de cada uno de los Centros, explicándoles los objetivos de la investigación, así como las ventajas que podrían derivarse de la participación en el estudio –la entrega a los centros de informes en los que se detallan los resultados obtenidos o la realización de unas jornadas informativas y formativas–. Los cuestionarios se repartieron entre los profesores que impartían clase desde 3º de ESO a 2º de Bachillerato, ambos incluidos. Se aseguró que la participación en el estudio era siempre voluntaria y de



carácter anónimo. En total se repartieron 138 ejemplares y se recogieron 55 válidos (el 39.86%), 81 no contestados y 2 no válidos.

RESULTADOS

Para evaluar el grado de asociación o independencia entre las dos variables objeto de estudio, la Eficacia en el manejo de la clase y el Estado de ánimo general, se han realizado análisis estadísticos descriptivos utilizando el programa SPSS versión 15.0 para Windows. Partiendo del diseño correlacional básico, en primer lugar, se halla la correlación de las variables consideradas en el estudio y en segundo, se lleva a cabo un análisis predictivo empleando la técnica de análisis de regresión múltiple siguiendo el método paso a paso (stepwise).

Los resultados de los análisis de correlación realizados indican que ambas variables, la Eficacia en el manejo de la clase y el Estado de ánimo general, están asociadas en los profesores de Educación Secundaria participantes en el estudio y además dicha asociación muestra una elevada correlación directa ($r = .53$, $p < .01$).

En cuanto a los resultados del análisis de regresión lineal simple, empezamos por la evaluación gráfica utilizando el procedimiento de gráficos interactivos. En la figura 1 vemos que a simple vista la correlación entre estas dos variables es elevada y de dirección positiva (cuando crece una crece la otra). El coeficiente de determinación (r^2) expresa que un 28% de la Eficacia en el manejo de la clase está predicho o determinado por el Estado de ánimo general.

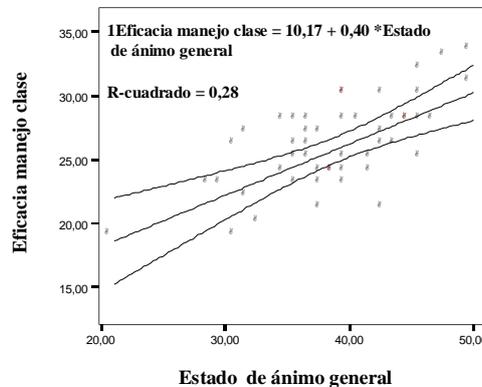


Figura 1. Relación lineal entre la Eficacia en el manejo de la clase y el Estado de ánimo general.

En la tabla 1 se ve que el modelo de regresión lineal es estadísticamente significativo ($p < .001$). Las dos variables están relacionadas linealmente, la relación encontrada es fuerte ($r = .53$), explicando el Estado de ánimo general el 28% ($r^2 = .278$) de la variabilidad de la Eficacia en el manejo de la clase, y la relación es directa ($B = .402$).



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Tabla 1 Resumen de análisis de regresión múltiple con el método paso a paso para la variable criterio Eficacia en el manejo de la clase (N = 55).

Variable	B	Beta	t	Sig. t
Estado de ánimo general	.402	.528	4.53	.000

R = .528 R² = .278 F = 20.448 Sign. F = .000

DISCUSIÓN

El presente trabajo investigó la relación existente entre el Estado de ánimo general y las creencias de autoeficacia en el manejo de la clase en profesorado de educación secundaria. Los análisis realizados han puesto de manifiesto que, tal y como señala la teoría social cognitiva, existe una relación entre la autoeficacia y los estados afectivos.

Los resultados presentados se pueden considerar congruentes con los hallazgos de Sutton (2004) al señalar que en los profesores la regulación de las emociones está ligada a la eficacia docente y en la línea de Frijda y Mesquita (2000) y Clore y Gasper (2000) sobre la influencia de los sentimientos en las creencias. Tales influencias muestran que los procesos afectivos desempeñan un papel crucial con relación al sistema de creencias de los profesores. Las emociones negativas de los profesores son un componente central en la gestión del aula y la disciplina porque esas emociones centran la atención muy profundamente (Emmer, 1994; Emmer y Stough, 2001). A pesar de estas consideraciones, todavía hay muy poca investigación que involucre las emociones de los profesores en la disciplina y gestión del aula (Sutton y Wheatley, 2003).

Como se señala en una parte considerable de la investigación educativa y en los textos legales de muchos países, los profesores son el primer factor de calidad de la enseñanza. De ahí la importancia de su formación y la necesidad de ayudarles a construir unas formas de pensar, sentir y actuar positivas acerca de la enseñanza.

Los resultados de este estudio tienen implicaciones directas para la práctica y la vida profesional del docente. En situación de enseñanza los profesores que puntúan alto en estado de ánimo positivo son capaces de usar esas emociones para disfrutar de su actividad profesional y ampliar su sentido de eficacia (Waugh y Fredrickson, 2006). Los profesores con bajos niveles en estado de ánimo positivo, las situaciones de enseñanza le provocan emociones negativas, llegando a ser más problemáticas. Estos profesores con puntuaciones bajas en estados de ánimo positivo, según se ha visto, no son capaces de usar sus habilidades emocionales y experimentan una falta de control y una amenaza de su eficacia como docentes (Perry y Ball, 2007). Los estados de ánimo positivos incrementan la competencia percibida, mientras que los estados de ánimo negativos la disminuyen.

En los planes de formación del profesorado, han aparecido en los últimos años algunas propuestas que tienen en cuenta este aspecto fundamental en su formación (Perandones y Castejón, 2007), pero continúan en gran parte siendo escasas. Entre otras cosas, los intentos de formar al profesor reflexivo deberían ampliar el ámbito de la reflexión a la toma de conciencia de los sentimientos del docente y al manejo positivo de los mismos en beneficio de todos los alumnos.

Finalmente, hemos de insistir en la idea de que la formación, cuando sea necesaria, no ha de limitarse a programas puntuales con el profesor que ya ejerce y se encuentra con dificultades.



Apostamos, más bien, por la inclusión de contenidos continuos y específicos que formen a los futuros profesores.

REFERENCIAS

- Asensio, J. M., García, J., Núñez, L., y Larrosa, J. (Eds.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Nglewood, Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bar-On, R. (2002). *EQ-i:S BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Clore, G., y Gasper, K. (2000). *Feeling is believing: Some affective influences on belief*. En N. Frijda, A. Manstead y S. Bem (Eds.), *Emotions and Beliefs* (pp. 10-44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Darder, P., y Bach, E. (2006). *Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones*. *Teoría de la educación*, 18, 55-84.
- Dawda, D., y Hart, S. D. (2000). *Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I)*. *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Duxbury, D. (2001). *Emotional intelligence testing*. *HR Focus*, 78(10), 8-10.
- Emmer, E. T. (1994). *Toward an understanding of the primacy of classroom management and discipline*. *Teach. Educ.*, 6, 65-69.
- Emmer, E. T., y Stough, L. M. (2001). *Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education*. *Educ. Psychol.*, 36, 103-112.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (2006). *Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia*. *Teoría de la educación*, 18, 85-107.
- Fernandez, M. R. (2005). *Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 195-291.
- Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: the broadenand-build theory of positive emotions*. *Am. Psychol.*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L., y Branigan, C. A. (2001). *Positive emotions*. En T. J. Mayne y G. A. Bonnano (Eds.), *Emotions: current issues and future directions* (pp. 123–151). New York: Guilford Press.
- Frijda, N., y Mesquita, B. (2000). *Beliefs through emotions*. En N. Frijda, A. Manstead y S. Beam (Eds.), *Emotion and Beliefs* (pp. 45-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hinton, C., Miyamoto, K., y Della-Chiesa, B. (2008). *Brain research, learning and emotions: implications for education research, policy and practice*. *European Journal of Education*, 43(1), 87-103.



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

- James, W. (1924). *Psicología pedagógica (para maestros). Sobre algunos ideales de la vida (para estudiantes)*. Madrid: Daniel Jorro, Editor. (Trabajo original publicado en 1899).
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teach. Teacher Educ.*, 17, 307-319.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion Research in Education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educ Psychol Rev*, 18, 307–314.
- Llorens, S., García-Renedo, M., Cifre, E., y Salanova, M. (2003). Burnout and Engagement as antecedents of self-efficacy in Secondary teachers: a longitudinal study. Ponencia presentada en el XXI European Congress on work and Organizational Psychology. Lisboa.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126.
- Oatley, K., y Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Park, N., y Peterson, C. (2007). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. En A. D. Ong y M. H. M. van Dulmen, (Eds.), *Oxford Handbook of methods in positive psychology* (pp. 292-305). New York: Oxford University Press.
- Parrott, W. G., y Spackman, M. P. (2000). Emotion and memory. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2ª ed.) (pp. 476–490). New York: Guilford Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educ. Psychol.*, 37, 91-106.
- Perandones, T. M., y Castejón, J. L. (2007). Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente. En M. T. Colén y F. Imbernon (Eds.), *I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 734-743). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y grupo FODIP.
- Perry, C., y Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Soc Psychol Educ*, 10, 443-454.
- Rebollo, M. A., Hornillo, I., y García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 28-44. Descargado el 26 de marzo de 2007 de <http://www.usal.es/teoriaeducacion>.
- Reyna, C., y Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: an attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *J. Educ. Psychol.*, 93, 309-319.
- Schutz, P. A., Pekrun, R., y Phe, G. D. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego: Academic Press.



- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Sutton, R. E., y 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.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Waugh, C., y Fredrickson, B. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understand in the formation of a new relationship. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 93-106.
- Weinstein, C. S., y Evertson, C. M. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wong, C. A., y Dornbusch, S. M. (2000, abril). Adolescent engagement in school and problem behaviors: the role of perceived teacher caring. Ponencia presentada en el Annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

Fecha de recepción 1 Marzo 2008
Fecha de admisión 12 Marzo 2008