

Emotional Training of Faculty in Spanish Universities.
Analysis of Course Syllabi

A Formação Emocional do Professorado na Universidade
Espanhola. Análise dos Planos de Ensino

 **Cristina Picazo Valencia**
Universidad de Alcalá, España
c.picazo@edu.uah.es

 **María Dolores García Campos**
Universidad de Alcalá, España
lola.garcia@uah.es

Revista Internacional de Educación Emocional y
Bienestar

vol. 6, núm. 1, p. 1 - 22, 2026
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México
ISSN-E: 2954-4599
Periodicidad: Frecuencia continua
cimenna.chao@ibero.mx

Recepción: 24 julio 2025
Aprobación: 14 noviembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48102/riieb.2026.6.1.e157>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7775521001/>

Resumen: Promover el bienestar emocional en la escuela es un desafío para las sociedades comprometidas con la salud, por sus beneficios para el alumnado y el profesorado. Para lograrlo es clave formar al profesorado en competencias de ajuste emocional. Esta investigación analiza si los planes de estudio de los Grados en Magisterio incorporan y desarrollan competencias emocionales, utilizando como objeto de análisis las guías docentes. Se llevó a cabo un análisis documental cualitativo, exploratorio y descriptivo a partir de la información publicada en las páginas web institucionales. Los resultados evidencian una presencia limitada y desigual del desarrollo emocional en la formación inicial docente, con diferencias curriculares y territoriales, y mayor presencia en los Grados de Educación infantil. Se precisan políticas educativas que complementen los planes de estudio con asignaturas que preparen al futuro profesorado para afrontar el desafío emocional y promover el bienestar en las aulas.

Palabras clave: desarrollo emocional, formación del profesorado, competencias docentes, planes de estudio, guías docentes.

Abstract: Promoting emotional well-being in schools is a challenge for societies committed to health, due to its benefits for students and teachers. To achieve this, it is crucial to train teachers in emotional adjustment competencies. This research analyzes whether the curricula of Teaching Degree programs incorporate and develop emotional competencies, using course syllabi as the object of analysis. A qualitative, exploratory, and descriptive documentary analysis was carried out based on information published on institutional websites. The results show a limited and uneven presence of emotional development in initial teacher training, with curricular and territorial differences, and greater presence in Early Childhood Education Degrees. Educational policies are needed to complement curricula with courses that prepare future

teachers to face the emotional challenge and promote well-being in classrooms.

Keywords: emotional development, teacher training, teaching competencies, curricula, course syllabi.

Resumo: Promover o bem-estar emocional na escola é um desafio para as sociedades comprometidas com a saúde, por seus benefícios para o alunado e o professorado. Para alcançá-lo, é fundamental formar o professorado em competências de ajuste emocional. Esta pesquisa analisa se os planos de estudo dos Cursos de Pedagogia incorporam e desenvolvem competências emocionais, utilizando como objeto de análise os planos de ensino. Foi realizada uma análise documental qualitativa, exploratória e descritiva a partir das informações publicadas nos sites institucionais. Os resultados evidenciam uma presença limitada e desigual do desenvolvimento emocional na formação inicial docente, com diferenças curriculares e territoriais, e maior presença nos Cursos de Educação Infantil. São necessárias políticas educacionais que complementem os planos de estudo com disciplinas que preparem o futuro professorado para enfrentar o desafio emocional e promover o bem-estar nas salas de aula.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional, formação de professores, competências docentes, planos de estudo, planos de ensino.

PREVIEW VERSION

Introducción

La literatura muestra un creciente interés por el desarrollo de las competencias emocionales en el profesorado (Fernández-Gavira *et al.*, 2021; Hoffmann *et al.*, 2020; Mérida-López *et al.*, 2022; Palomera *et al.*, 2017; Rendón, 2019). Al mismo tiempo, autores como Aspelin (2019), Gilar-Corbi *et al.* (2018) y Zych y Llorent (2020), advierten que el número de programas dirigidos a promoverlas en la formación inicial docente es todavía escaso. Asimismo, algunas evaluaciones de estos programas muestran resultados consistentes respecto a los beneficios que su implementación proporciona a la calidad de la formación docente (Corcoran y O'Flaherty, 2022; Özdemir y Dilekmen, 2024; Schelhorn *et al.*, 2023).

Los estudios revisados evidencian que el fomento de las competencias emocionales docentes contribuye a la mejora del bienestar emocional propio y del alumnado (Cejudo y López-Delgado, 2017; Pérez-Conde y Díaz-Aguilar, 2025; Rahm y Heise, 2019; Rivers *et al.*, 2013), al manejo de la gestión del clima de aula (Barrientos-Fernández *et al.*, 2020; Valente y Loureço 2022), y a la efectividad y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Extremera *et al.*, 2019; Mujica, 2018). Contar con estas competencias también se asocia a factores que ayudan a disminuir los niveles de estrés y síntomas de burnout (Andreu y Martínez, 2024; Iriarte y Erro-Garcés, 2020; Mérida-López y Extremera, 2017; Schelhorn *et al.*, 2023), a la construcción de una identidad profesional conectada con la dimensión emocional (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017), y a una mayor satisfacción y compromiso laboral (Mérida-López *et al.*, 2023).

Incorporar el desarrollo emocional en el currículum (García y Porto, 2024; Vázquez *et al.*, 2025) y ofrecer formación al futuro profesorado en estas competencias se presenta como una necesidad relevante en el ámbito educativo (Benito *et al.*, 2022). La formación docente debe orientarse hacia competencias que favorezcan el autoconocimiento y la gestión emocional, integrando la reflexión sobre la práctica educativa (Palomera *et al.*, 2017). Su implementación ayudará al profesorado novel a abordar el quehacer diario desde la estabilidad emocional y el compromiso que demanda la profesión (Mérida-López *et al.*, 2023), así como desde el cuidado y la sensibilidad por crear ambientes de aprendizaje basados en una pedagogía relacional que faciliten el bienestar emocional del alumnado (Aspelin, 2020). La formación inicial debe apostar por formar maestros/as capaces de afrontar los posibles desafíos y frustraciones derivados de su desempeño.

En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que orienta la política universitaria española guiado por las orientaciones previas de la Declaración de Bolonia, incorpora entre sus principales objetivos el aprendizaje por competencias como medida en la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas por parte del estudiantado para responder de forma eficaz a las distintas demandas de su desempeño profesional. En el caso del profesorado, tales demandas están muy vinculadas con el componente emocional implícito en las relaciones interpersonales y su impacto en la construcción de los aprendizajes y la motivación del alumnado (Brackett *et al.*, 2012), dado que esta relación es decisiva para crear vínculos pedagógicos positivos y de confianza (Aspelin, 2020).

Por otro lado, la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se verifican los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a), destaca entre sus objetivos aspectos relacionados con el fomento del desarrollo emocional en los niños y las niñas. Sin embargo, no alude a la preparación emocional necesaria para el desempeño docente. Respecto a la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, vinculada con el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b), tampoco menciona este aspecto, dejando a las universidades libertad para incorporarlo en sus planes de estudio.

Esta investigación pretende conocer los planes de estudio de los Grados en Magisterio en relación con el desarrollo de las competencias emocionales del futuro profesorado, identificando la presencia y características de las asignaturas que abordan dicha dimensión a través del análisis de sus guías docentes.

Diseño y método

Se adoptó una metodología cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, basada en el análisis de contenido de tipo documental, utilizando la información publicada en las páginas web institucionales. El diseño permitió identificar aquellas asignaturas que explícitamente abordan el desarrollo de las competencias emocionales en el futuro profesorado, frente a aquéllas centradas en el fomento de las mismas sólo en el alumnado. El trabajo de campo se organizó en tres fases que se describen a continuación.

Fase 1. Identificación de universidades con estudios en magisterio

Se llevó a cabo una revisión sistemática entre septiembre y diciembre de 2023 de la oferta académica de las universidades españolas registradas en el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (s. f.). La estrategia de búsqueda, se centró en la recolección de aquellas universidades con estudios de Grado y Doble Grado en Magisterio. De las 109 universidades públicas y privadas inscritas, se excluyeron 24 por no incluir entre su oferta académica estudios de Grado en Magisterio, resultando un total de 85 universidades. En esta fase, se recopilaron datos relativos a aspectos generales como su localización, titularidad y denominación de las titulaciones en Magisterio.

Fase 2. Revisión de los planes de estudio

Esas 85 universidades contaban con 265 planes de estudio, de los cuales se excluyeron nueve durante el proceso de cribado, por no tener la información publicada en la red, con lo que resultó un total de 256 planes de estudio para su posterior análisis. Su exploración permitió localizar aquellas asignaturas que, por su denominación, pudieran estar vinculadas con el desarrollo de las competencias emocionales docentes. Para ello, se realizó una búsqueda selectiva y discriminatoria de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión previamente seleccionados. En la búsqueda, surgieron nuevos términos asociados al desarrollo de las citadas competencias que también se tuvieron en cuenta (véase tabla 1).

Tabla 1.
Criterios de inclusión y exclusión en la búsqueda de asignaturas

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Contiene términos preestablecidos vinculados con el desarrollo de las competencias emocionales: <i>emoción; educación socioafectiva; inteligencia emocional; regulación emocional; autoconocimiento; desarrollo emocional; habilidades socioemocionales y habilidades docentes.</i>	No contiene términos vinculados con el desarrollo emocional.

Contiene términos emergentes vinculados con el desarrollo de las competencias emocionales: <i>bienestar emocional; estabilidad emocional; desarrollo profesional docente; formación en valores, competencias personales docentes; salud para maestros; bienestar docente; habilidades sociales; malestar docente; psicología de la emoción y habilidades profesionales.</i>	No contiene términos emergentes vinculados con el desarrollo de las competencias emocionales.
---	---

Fuente: elaboración propia.

En el cribaje de los 256 planes de estudio se eliminaron 183 asignaturas por no cumplir con los criterios de selección de búsqueda de las asignaturas, con lo que resultó un total de 73 asignaturas.

3ª Fase. Selección de asignaturas y análisis de las guías docentes

Se procedió al análisis en profundidad de las 73 guías docentes, de las cuales se descartó un total de 55, utilizando como criterios de exclusión: no incluir el desarrollo emocional del propio docente (n = 11) y recoger sólo la enseñanza de las competencias emocionales en el alumnado (n = 44). Este análisis derivó en la consideración final de 18 asignaturas en 17 universidades públicas y privadas (véase figura 1).

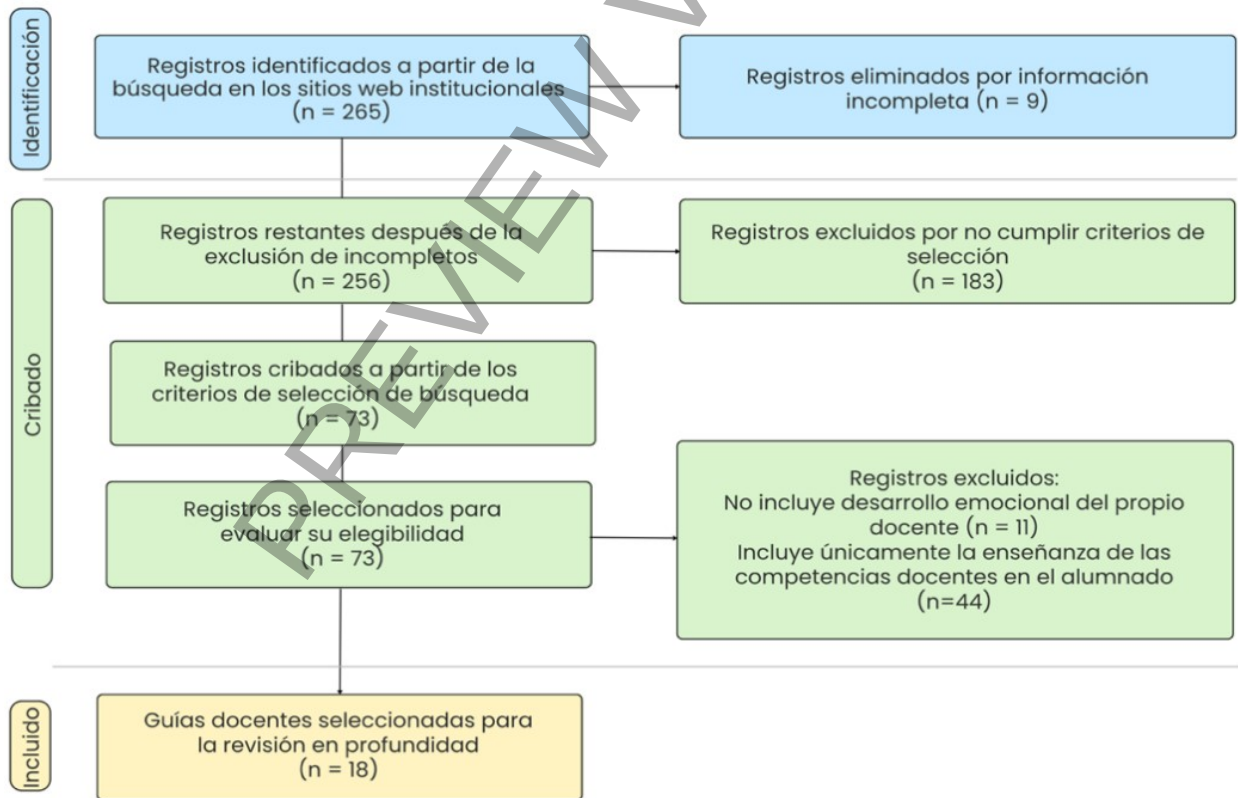


Figura 1.
Diagrama de flujo del procedimiento de selección de las guías docentes

Fuente: elaboración propia.

Se analizaron dos dimensiones: una, relacionada con los aspectos organizativos (universidad, facultad y estudios en los que se imparte, carácter de la asignatura, créditos, curso y cuatrimestre); la otra, centrada en ahondar en los aspectos curriculares de la asignatura, concretamente en las competencias y los contenidos vinculados al desarrollo emocional docente, con el propósito de conocer qué se enseña y cómo se aborda esta dimensión en la formación inicial del profesorado. Para ello, se identificó la presencia de temáticas relacionadas con el bienestar emocional, la gestión de las emociones, así como la autoobservación y reflexión personal docente sobre las mismas.

Los criterios de inclusión y exclusión se establecieron siguiendo el modelo propuesto por Bisquerra (2009), que organiza las competencias en cinco ámbitos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. La información se clasificó en función de si estas cuestiones se trataban de forma explícita en los bloques de contenidos, o si se abordaban de manera más general o transversal, por ejemplo, en los objetivos formativos o de las competencias genéricas.

La recogida de datos fue de tipo no probabilístico e intencional por conveniencia, ya que las asignaturas se seleccionaron de acuerdo con los criterios presentados (Izcara, 2014; Wood y Smith, 2018).

Los datos registrados se trataron según las unidades de análisis establecidas en la parrilla de vaciado, que permitieron organizar la información recopilada, para después continuar con un proceso analítico inductivo mediante categorización y codificación de contenido, lo que facilitó una comprensión profunda de la información. Con el propósito de registrar de manera estructurada cada fase del proceso de selección y sistematización de los datos extraídos, se elaboró una base de datos en *Excel*. La validez se reforzó con la triangulación de los datos, mediante el análisis, comparación y revisión de las distintas categorías en estudio. El proceso se realizó de forma colaborativa entre las autoras, contrastando y revisando conjuntamente las categorías y los resultados. Este trabajo compartido permitió alcanzar acuerdos interpretativos y mantener la coherencia interna del análisis, garantizando así la transparencia y consistencia del procedimiento seguido.

Resultados

Sobre las características organizativas y curriculares de las asignaturas orientadas a la formación emocional docente

El análisis cualitativo de los planes de estudio identificados ofrece datos organizativos relativos a los Grados y Dobles grados en los que se ofertan, la diversidad en la denominación de las asignaturas, el carácter de las mismas, los créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) asignados, el curso y el cuatrimestre en los que se imparten (véase tabla 2).

Tabla 2.
 Características organizativas de las asignaturas orientadas a la formación emocional docente

Universidades de titularidad pública						
Universidad	Nombre de la asignatura	Estudios	Carácter	Créd. ECTS	Curso	Cuatr.

U. de Cantabria	Formación en valores y competencias personales para docentes	GEI GEP DGEIEP	Básica	6	1º	1º
U. de Girona	Salud y expresión corporal para maestros	GEI GEP	Básica	3	1ª	1º
		DGEIEP	Básica	3	1º	2º
U. de la Laguna	Psicología de la educación socioafectiva	GEI	Optativa	6	3ª	2º
	Educación emocional	GEP	Optativa	6	3ª	2º
U. de Las Palmas de G.C.	Bienestar docente	GEP	Optativa	3	3º	2º
U. de Burgos	Taller de habilidades sociales para el ejercicio profesional en Educación infantil	GEI	Optativa	6	3º	2º
U. de Santiago de Compostela	Educación emocional	GEI GEP DGEIEP	Optativa	4.5	3º	2º
U. de Castilla La-Mancha	Habilidades socioemocionales en Educación infantil	GEI	Optativa	6	4º	1º
U. de Cádiz	Inteligencia emocional y comunicación eficaz en el docente de Educación infantil	GEI	Optativa	6	4º	1º
U. de Salamanca	La estabilidad emocional del docente, identificación de disfunciones e intervención	GEI GEP DGEIEP	Optativa	6	4º	1º
U. de Lleida	Salud y malestar docente	GEI	Optativa	6	4º	2º
Universidades de titularidad privada						
U. Villanueva	Psicología de la motivación y de la emoción	DGEP y Psico	Básica	6	1º	1º
U. Inter. de Valencia	Técnicas psicológicas para la resolución de conflictos en el aula. Habilidades sociales e inteligencia emocional	GEP	Básica	6	1º	2º
U. Camilo José Cela	Habilidades del profesor	GEI GEP DGEIEP	Básica	6	2º	2º

E.U. Magisterio Begoñako Andra Mari	Habilidades docentes	GEI DGEIEP	Básica	6	2°	2°
C.E.S. Alberta Giménez	Habilidades personales	GEI GEP DGEIEP	Obligat.	2	2°	2°
U. Pontificia de Comillas	Habilidades profesionales en situaciones de emergencia vital y emocional	GEI GEP DGEIEP DGAFDEP	Obligat.	3	4°	1ª
U. Pontificia de Salamanca	Habilidades del docente en Educación infantil	GEI DGEIEP	Básica Básica	6 6	4° 5°	1° 1°

Fuente: elaboración propia. Nota. GEI = Grado en Ed. Infantil; GEP = Grado en Ed. Primaria; DGEIEP = Doble Grado en Ed. Infantil y Ed. Primaria; DGEP y Psico. = Doble Grado en Ed. Primaria y Psicología; DGAFDEP = Doble Grado en Ciencias de la actividad física y del deporte y Ed. Primaria.

El análisis de las 35 titulaciones estudiadas muestra que, en 14 Grados de Educación infantil las guías docentes incorporan la dimensión emocional, con mayor presencia en universidades públicas ($f = 9$) frente a privadas ($f = 5$). Le siguen los Dobles grados, donde esta formación está presente en 11 universidades (públicas: $f = 4$; privadas: $f = 7$). En los Grados de Educación primaria, la inclusión es algo menor, presente en 10 universidades (públicas: $f = 6$; privadas: $f = 4$). Estos resultados evidencian una mayor implementación del desarrollo emocional docente en la formación inicial del profesorado de Educación infantil, frente a los Grados de Educación primaria y los Dobles grados.

En cuanto a la denominación de estas asignaturas, el término más recurrente es *habilidades* en un 44.4%, que aparece junto a otros adjetivos: *habilidades sociales*, *habilidades socioemocionales*, *habilidades del docente*, *habilidades profesionales*, *habilidades del profesor* y *habilidades personales*. Le sigue el vocablo, *docente* en un 39 %. Otros términos como, *maestros*, *profesionales*, *profesor* y *personales*, aparecen en un 5.5% de los títulos de las asignaturas. Asimismo, se emplean expresiones relacionadas con la educación emocional como, *inteligencia emocional*, *educación socioafectiva* y *estabilidad emocional*. Así, pese a la diversidad terminológica con la que se denominan las asignaturas, todas hacen referencia a conceptos fundamentales sobre competencias emocionales docentes.

Respecto al carácter de la asignatura, 82% de universidades públicas se inclinan por promoverla como materia optativa frente a 18% que abogan por ofertarla como básica. Las universidades privadas tienden a considerarla básica (71.5%) y, en menor medida, de carácter obligatorio (28.5%).

Asimismo, 70.6% de las universidades asignan seis créditos ECTS a este tipo de asignaturas. En este sentido destacan las universidades públicas (41.2%) respecto a las privadas (29.4%); 29.4% restante de universidades les asigna de dos a 4.5 ECTS.

En relación con la distribución temporal de su abordaje, se observa mayor preferencia por ofrecerlas en el último curso (35%), seguido del tercer y primer curso (23.5% respectivamente) y, en menor medida, durante el segundo curso (18%).

A propósito de la información recogida en las guías docentes de dichas asignaturas, se han identificado las competencias y contenidos vinculados con el desarrollo emocional, que incluyen aspectos relacionados con el autoconocimiento y gestión emocional, la prevención del malestar docente, la promoción de actitudes prosociales y la capacidad para atender las demandas cotidianas de la práctica educativa desde el bienestar emocional, en consonancia con el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2009) citado antes (véase tabla 3).

Tabla 3.
Características curriculares de las asignaturas orientadas a la formación emocional docente

Competencias	Competencias emocionales docentes	Contenidos de las asignaturas
Conciencia emocional	Autoconocimiento Conciencia emocional para el desempeño docente Comprensión emocional Percepción, identificación y reconocimiento de los sentimientos y emociones propias y de los demás	Alfabetización emocional El cuerpo como herramienta de expresión y comunicación del maestro Reflexión de las emociones y sentimientos percibidos
Regulación emocional	Facilitación emocional Ajuste emocional Afrontamiento de las emociones e interiorización de las consecuencias. Expresión emocional Gestión de crisis emocionales propias y ajenas. Estabilidad emocional docente	Psicología de las emociones. Emoción como instinto y como conducta Factores perturbadores y favorecedores del bienestar. Disparadores emocionales y patrones automáticos Aprendizaje para el control emocional Técnicas para la gestión emocional: respiración, relajación, meditación y visualización Estrategias para la gestión del estrés, la ansiedad y el <i>burnout</i> Evaluación de la estabilidad emocional del docente
Autonomía emocional	Autoestima Automotivación Responsabilidad en la toma de decisiones	Identidad profesional y bienestar emocional docente Estados de ánimo docentes que contribuyen al desarrollo integral del alumnado Salud y bienestar emocional docente

<p>Competencia social</p>	<p>Capacidad comunicativa Comunicación respetuosa Asertividad Empatía Capacidad para dar apoyo emocional</p>	<p>Pautas docentes para educar desde la dimensión emocional § Reflexión sobre el papel de unas adecuadas relaciones Habilidades de comunicación Estilos de comunicación (asertivo, pasivo, agresivo) Comunicación eficaz Comunicación no verbal Elementos que afectan a la comunicación Escucha activa Estrategias sociales docentes Fomento de la convivencia en el aula y en la escuela Prevención y resolución pacífica de conflictos</p>
<p>Competencias para la vida y el bienestar</p>	<p>Resiliencia docente Liderazgo docente Capacidad para promover entornos de aprendizaje emocionalmente seguros</p>	<p>Conceptualización de la resiliencia. Factores favorecedores de la resiliencia docente Intervenciones para promover la resiliencia docente § Reflexión para la mejora del bienestar docente Prevención, detección e intervención del malestar psicológico docente</p>

Fuente: elaboración propia.

La gran aportación de todas estas guías docentes es que no se limitan a formar para favorecer el desarrollo emocional en los niños y las niñas, sino que también promueven este desarrollo en el profesorado, contribuyendo a la mejora de su propio bienestar emocional para, desde ahí, acompañar al alumnado. A pesar de ello, no siempre quedan recogidas todas las dimensiones emociones en las guías docentes. Asimismo, se evidenció que 15 de ellas abordan esta dimensión tanto desde los objetivos y competencias de la asignatura como de los contenidos, quedando únicamente recogidas en objetivos y competencias en tres casos.

Sobre la naturaleza de las asignaturas orientadas a la formación emocional docente

Del total de las universidades con titulaciones de Magisterio 47% son públicas ($f = 40$) y el 53% restante ($f = 45$) son de titularidad privada.

En relación con la distribución geográfica, considerando las ciudades autonómicas de Ceuta y Melilla incluidas en la comunidad andaluza (al estar sus Facultades de Educación adscritas a la Universidad de Granada), se evidencia una distribución desigual en el número de instituciones que ofrecen las titulaciones de Magisterio, y diferencias notables respecto a la presencia del desarrollo emocional docente.

Los resultados permiten conocer qué territorios a nivel nacional adoptan un mayor compromiso por contribuir al desarrollo de competencias emocionales docentes. Para conocer qué comunidades autónomas destacan por su interés en promover estas competencias véase la figura 2.

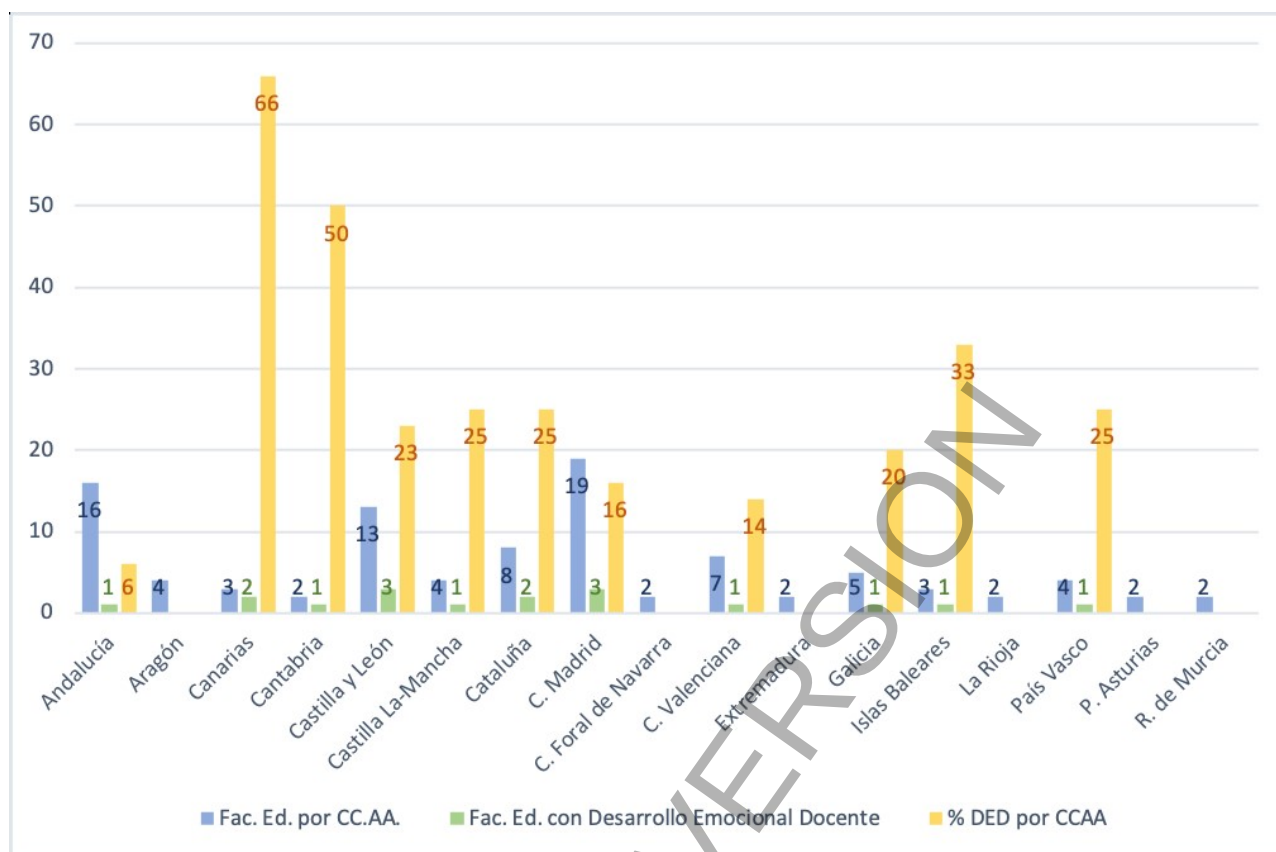


Figura 2.

Facultades de Educación que incluyen asignaturas para el desarrollo emocional docentes en sus planes de estudio y porcentajes por Comunidad Autónoma

Fuente: elaboración propia.

Los datos muestran que seis de las 17 comunidades autónomas aún no ofrecen desde sus Facultades de educación asignaturas que promuevan la formación emocional docente. El análisis territorial evidencia diferencias cuando se observan los datos en relación con el número total de facultades de cada comunidad autónoma. Este abordaje permite enriquecer la interpretación y comprender mejor el grado de compromiso de las universidades respecto a la formación emocional docente.

En este sentido, la Comunidad de Madrid es la que dispone de mayor número de Facultades de educación con 19 (públicas: $f=5$; privadas: $f=14$). Sin embargo, sólo en tres de ellas de naturaleza privada incorporan asignaturas específicas orientadas al desarrollo de las competencias emocionales docentes, lo que representa 16% de su oferta total. Seguida de cerca está Andalucía, con 16 Facultades de educación (públicas: $f=8$; privadas: $f=8$). En este caso, sólo una de naturaleza pública la incluye, lo que representa 6% del total. La siguiente es Castilla y León, con 13 Facultades de educación (públicas: $f=9$; privadas: $f=4$), de las cuales tres incluyen esta formación en dos Facultades de educación públicas y una privada, lo que supone 23%. En cambio, en Canarias, que cuenta con tres Facultades de educación, incorpora el desarrollo emocional en sus dos Facultades de educación públicas, lo que representa 66% del total, siendo el más elevado, evidenciando un compromiso proporcionalmente mayor con el desarrollo de la dimensión emocional docente que el resto de comunidades autónomas.

Este análisis ayuda a interpretar los datos con mayor profundidad y a reconocer que la importancia de atender la dimensión emocional del profesorado no depende tanto del número de instituciones, sino del lugar que ocupa en las políticas formativas de cada territorio. A nivel general, las universidades españolas con estudios de Magisterio que disponen de asignaturas para el desarrollo de las competencias emocionales docentes representan un 20%. Esta cuestión debe ser abordada desde todas las Facultades de educación si se pretende que la escuela sea promotora del bienestar emocional y la salud mental de las próximas generaciones a través de la formación de maestros y maestras emocionalmente competentes.

Otro hecho destacable es que hay universidades que contemplan el desarrollo emocional docente en todos los estudios de Magisterio y en todas sus Facultades de educación (véase tabla 4).

Tabla 4.
Presencia de asignaturas de desarrollo emocional docente en los planes de estudio de Magisterio

Universidad	Titulaciones en Magisterio			
	Tipo	G. en Magisterio de Ed. infantil	G. en Magisterio de Ed. primaria	Dobles grados(D. G)
U. de Cádiz	Pública	✓	x	No ofertado
U. de La Laguna	Pública	✓	✓	No ofertado
U. de Las Palmas de G.C.	Pública	x	✓	No ofertado
U. de Cantabria	Pública	✓	✓	✓
U. de Salamanca				
· Fac. Ed. de Salamanca		✓	✓	✓
· Fac. Ed. de Ávila	Pública	x	x	x
· Fac. Ed. de Zamora		x	x	x
U. de Burgos	Pública	✓	x	No ofertado
U. de Castilla La-Mancha				
· Fac. Ed. de Albacete		x	x	x
· Fac. Ed. de Ciudad Real	Pública	x	x	x
· Fac. Ed. de Cuenca		x	x	x
· Fac. Ed. de Toledo		✓	x	No ofertado
U. de Girona	Pública	✓	✓	✓
U. de Lleida	Pública	✓	x	x

U. de Santiago de Compostela				
· Fac. Ed. de Santiago de C.	Pública	✓	✓	✓
· Fac. Ed. de Lugo		✓	✓	✓
U. Pontificia de Salamanca	Privada	✓	x	✓
U. Pontifica de Comillas	Privada	✓	✓	✓
U. Camilo José Cela	Privada	✓	✓	✓
U. Villanueva	Privada	x	x	✓
U. Inter. de Valencia	Privada	x	✓	No ofertado
C.E.S. Alberta Giménez	Privada	✓	✓	✓
E.U. Magisterio Begoñako Andra Mari	Privada	✓	x	✓

Fuente: elaboración propia.

Sobresalen las universidades públicas de La Laguna, Cantabria, Girona, Santiago de Compostela y Salamanca en las tres titulaciones de Magisterio que desarrolla en su Facultad de educación del Campus de Salamanca. Entre las privadas destacan la Universidad Pontificia de Comillas, la Universidad Camilo José Cela y el Centro de Estudios Superiores Alberta Giménez. Sin embargo, en la Universidad de Castilla-La Mancha se contempla el desarrollo emocional docente únicamente en la Facultad de educación de Toledo.

Discusión y conclusiones

Esta investigación pretende dar a conocer la presencia del desarrollo de las competencias emocionales docentes en los programas actuales de formación inicial. La importancia de este trabajo radica en mostrar el paisaje formativo y con ello, contribuir al debate sobre las condiciones en las que se prepara al futuro profesorado para generar bienestar emocional desde la propia escuela.

En relación con las preguntas de investigación planteadas, la primera conclusión que se obtiene es que 20% de las universidades españolas ofertan en sus planes de estudio de Magisterio asignaturas que incorporan explícitamente la dimensión emocional docente. Este reducido porcentaje indica la necesidad de promover políticas educativas que impulsen proyectos innovadores para el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente. En este sentido, la formación debe concebirse como una preparación básica para ejercer la función formadora con los niños y las niñas, así como un medio que ayude en la prevención y manejo del estrés y el fomento del bienestar emocional propio y del alumnado (Bisquerra, 2009; Palomera *et al.*, 2008).

Respecto al compromiso con la formación en competencias emocionales docentes es más significativo en universidades públicas que privadas, mostrando mayor presencia en las titulaciones de Grado en Magisterio de Educación infantil. Como destacan Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón (2017) y Schonert-Reichl (2017), el acompañamiento afectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje forma parte fundamental del trabajo docente. Restringirlo a la etapa de educación infantil supone una concepción limitada e insuficiente del papel que juegan las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La promoción de las competencias emocionales docentes es considerada mayoritariamente por la oferta pública como materia optativa, con una asignación predominante de seis ECTS, lo que en sí supone un importante reconocimiento. El cuatrimestre en el que se imparte, por el contrario, muestra una gran dispersión, pues se lleva con más frecuencia en el último curso. Estos datos reflejan intereses muy dispares. Por un lado, es arriesgado dejar al libre albedrío del estudiantado la valoración de la necesidad de desarrollar habilidades emocionales. Obviarlo puede llevar al profesorado novel a realizar una mala praxis, al no ser consciente ni sensible de la importancia que el mundo emocional docente tiene sobre el bienestar emocional del alumnado y, por ende, en la construcción de los aprendizajes. Sobre ello, Castillo-Gualda *et al.* (2017) advierten que, erróneamente, se asume que el profesorado, por su experiencia personal y educativa previa, dispone de bagaje emocional suficiente para enseñar. La realidad es que, justo esa trayectoria inicial como estudiante precisa un trabajo educativo cuando transita al rol docente. Por otro lado, ofrecer estas asignaturas en los primeros cursos, como sugieren diversos autores (Özdemir y Dilekmen, 2024; Palomera *et al.*, 2017), y no en los últimos, como denota la tendencia, debería revisarse con el fin de proporcionar una formación que repercuta a lo largo de todo el proceso formativo. El desarrollo emocional es un proceso continuo y permanente (Bisquerra 2009). De ahí la relevancia de reflexionar sobre los beneficios de su implementación desde los primeros cursos.

El análisis territorial revela que la presencia del desarrollo emocional docente es muy desigual. El hecho de que comunidades con un número elevado de facultades de educación dispongan de una baja representación del desarrollo emocional docente, muestra que la cantidad de titulaciones en un territorio no garantiza una mayor presencia de esta dimensión, sino que lo determinante es el compromiso y la orientación pedagógica de cada institución. En cambio, en otras comunidades con menor presencia universitaria se aprecia una conciencia formativa en las instituciones que evidencia una comprensión más coherente y significativa sobre lo que representa esta dimensión en la formación del futuro profesorado. Estas diferencias invitan a reflexionar sobre la necesidad de consolidar un marco formativo común como parte esencial de la preparación de los futuros maestros y maestras más allá del contexto territorial o las particularidades institucionales.

En cuanto a los aspectos curriculares, se concluye la necesidad de revisar los planteamientos teóricos de algunas de las propuestas formativas, dado que mantienen una consideración clásica sobre las emociones que restringe la responsabilidad del profesorado para lograr ajustar sus respuestas emocionales a los contextos educativos.

Implicaciones prácticas

Las competencias emocionales que se plantean en las planificaciones no abarcan el conjunto de habilidades emocionales necesarias para ejercer la enseñanza y, en numerosos casos, los contenidos propuestos son insuficientes para potenciarlas. El hecho de que en una misma asignatura se pretenda capacitar para el desarrollo emocional del profesorado y para su fomento en el alumnado, hace pensar en la necesidad de una asignatura específica para cada uno de estos ámbitos competenciales, el emocional y el de la enseñanza de las emociones. Dejar esta formación en manos de la transversalidad no parece ser una opción viendo la especificidad que en sí requiere su planificación y, consecuentemente, su desarrollo curricular. Diversos autores, como Fernandes-Procopio *et al.* (2022) y Palomera *et al.*, (2008) indican que los planes de estudio de las titulaciones de Magisterio deben incluir asignaturas que contemplen de forma explícita contenidos para favorecer el desarrollo emocional docente y no de manera trasversal.

Por otro lado, proporcionar herramientas emocionales desde los planes de formación docente puede ser una medida para contribuir a que el profesorado conecte desde las propias Facultades con la parte emocional que hay en toda relación pedagógica. Este planteamiento coincide con el de Hoffmann *et al.*, (2020), para quienes la enseñanza del desarrollo emocional del alumnado debe comenzar en primer lugar por el profesorado. No se puede enseñar lo que se desconoce. Esto significa que, al igual que en la enseñanza de las matemáticas o el inglés, entre otras materias, se prepare al estudiantado de Magisterio para desarrollar dichas competencias en los niños y las niñas, se debería fomentar el desarrollo de competencias emocionales en sí mismos para posteriormente poder trabajarlas con su alumnado (Zych y Llorent, 2020).

Por lo tanto, la panorámica de la incipiente formación en competencia emocional docente requiere una revisión de los planteamientos que la fundamentan, de su didáctica y de la organización de los programas universitarios que pretenden fomentarla. Estudios previos sobre programas de desarrollo emocional en la formación inicial docente también respaldan estos resultados (Corcoran y O'Flaherty, 2022).

Asimismo, se concluye que todavía queda mucho por hacer para evitar la desigualdad territorial que existe en materia de competencias emocionales para el desempeño docente, marcando la diferencia entre aquellas comunidades autónomas que disponen de maestros y maestras capaces de responsabilizarse de sus propias emociones y conocen su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las que no. Las consecuencias de esta diferencia inciden de forma directa en el nivel de bienestar emocional de los dos actores (profesorado y alumnado), así como en la calidad de las relaciones pedagógicas, la generación de un clima positivo en el aula y, por tanto, en el resultado de los procesos de construcción de los aprendizajes, lo que incide en la calidad de la enseñanza. No obstante, en primer lugar, sería necesario revisar los fundamentos con los que se plantean estos programas de formación basados en la universalidad y perspectiva innata de las emociones para considerar nuevos planteamientos neurocientíficos, como el sugerido por Barrett (2018) sobre la emoción construida, que otorga a la persona mayor responsabilidad en la experiencia emocional. En segundo lugar, lograr un criterio unánime por parte de la administración universitaria para promover este tipo de formación docente, para lo que la Comunidad de Canarias puede ser un modelo a seguir.

Urge incorporar asignaturas explícitas sobre competencias emocionales en los planes de estudio de Magisterio. Coincidiendo con Barrientos-Fernández *et al.* (2020), se anima a las administraciones educativas a concretar medidas que den respuesta a dicha necesidad. A su vez, se insta a revisar los programas sobre competencias emocionales docentes existentes con el fin de avanzar en una nueva conceptualización basada en los hallazgos de la neurociencia, con los que promover la participación personal del futuro profesorado en un mayor ajuste de la conducta emocional cuando se desempeña como docente (Picazo-Valencia y García-Campos, 2025).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio presenta algunas limitaciones a considerar para evitar cualquier sesgo en la interpretación de los resultados. En primer lugar, destacar que la información analizada proviene de las páginas web de las universidades y no de una comunicación directa con los docentes responsables de las asignaturas. Además, no se llevó a cabo una revisión de los planes de estudio que permitiera identificar el mapa de competencias emocionales de la titulación y verificar cómo éstas se trasladan a las guías docentes. Por último, se excluyeron aquellas asignaturas cuya información reportada en las guías docentes no mostraba los datos mínimos requeridos para este trabajo, por lo que no se consideró la situación de estos estudios en términos de accesibilidad.

Como líneas futuras de investigación se sugiere, por un lado, investigar la formación emocional ofrecida al profesorado del resto de niveles educativos, en especial en Educación secundaria, Formación profesional, Educación de adultos y Universidad. Por otro, realizar un estudio más pormenorizado del diseño y desarrollo de propuestas formativas basadas en planteamientos actualizados sobre el desarrollo emocional cuyo análisis contribuya a la calidad en la formación de docentes emocionalmente responsables y competentes.

Contribución de Autoría

Respecto a la contribución de autoría del manuscrito, Cristina Picazo Valencia se encargó de la curación de los datos, el análisis formal, al igual que de la visualización y escritura-borrador original. Asimismo, María Dolores García Campos se ocupó de la conceptualización. Ambas autoras participaron en el diseño metodológico del estudio, así como en la supervisión, la redacción, revisión y edición del manuscrito.

PREVIEW VERSION

Referencias

- Aguayo-Muela, A., y Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea*, 6, 170-193. <http://hdl.handle.net/10481/45497>
- Andreu-Moñino, A., y Martínez-Ramón, J. P. (2024). Inteligencia emocional y síndrome de *burnout* en el profesorado de Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 46, 195-217. <https://doi.org/10.15581/004.46.009>
- Aspelin, J. (2020). Teaching as a way of bonding: a contribution to the relational theory of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6). <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1798758>
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *The International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213620>
- Barrett, L. F. (2018). *La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J., y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Benito, T., Messina, C., Andés, C. y Fernandes, L. (2022). Evaluación de la competencia emocional docente del alumnado de Magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un "emociodiario". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Brackett, M. A., Rivers, S., Reyes, M., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and individual differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., y Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(43), 641-664. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Cejudo, J., y 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>
- Corcoran, R. P., y O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Extremera, N., Mérida, S., y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>
- Fernandes-Procopio, L., Messina-Albarenque, C., Benito-Ambrona, T., y Rabelo-Procopio, M. V. (2022). Competencia emocional en las prácticas externas de la formación del profesorado: Satisfacción del alumnado con las herramientas interactivas. En C. Hervás-Gómez *et al.* (coords), *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI* (pp. 98-118). Dykinson.

- Fernández-Gavira, J., Castro-Donado, S., Medina-Rebollo, D., y Bohórquez, M. R. (2021) Development of emotional competencies as a teaching innovation for Higher Education Students of Physical Education. *Sustainability*, 14(1), 2-20. <https://doi.org/10.3390/su14010300>
- García, M. L., y Porto, M. (2024). Formando maestros en competencias emocionales y sociales para escuelas inteligentes. *Innovación Educativa*, (34). <https://doi.org/10.15304/ie.34.9577>
- Gilar-Corbi, R., Pozo, M., Pertegal-Felices, M. L., y Sánchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 31, 33. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., y Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Iriarte, C., y Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- 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>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hints, T., y 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.), 2, 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.001>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L., y Extremera, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel. *Estudios sobre Educación*, 45, 31-50. <https://doi.org/10.15581/004.45.002>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (s. f.). *Listado de universidades públicas y privadas*. <https://www.universidades.gob.es/listado-de-universidades/>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007a). *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil*. BOE (29/12/2007), núm. 312, referencia 22446, pp. 53735-53738.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007b). *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria*. BOE (29/12/2007), núm. 312, referencia 22449, pp. 53747-53750.
- Mujica, F. N. (2018). Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 397-416. <https://doi.org/10.6018/j/350061>
- Özdemir, M., y Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: mixed methods research. *Frontiers in Psychology*. 15, 1326082. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1326082>
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socioemocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2) 437-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Pérez-Conde, M. L., y Díaz-Aguilar, C. E. (2025). Educación emocional en el aula. Un reto formativo. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 5(1). <https://doi.org/10.48102/rieeb.2025.5.1.e139>
- Picazo-Valencia, C., y García-Campos, M. D. (2025). Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(1), 91-109. <https://doi.org/10.14201/teri.31930>
- Rahm, T., y Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers - Development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes M. R., Elbertson, N. A., y Salovey, P. (2013) Improving the social and emotional climate of classrooms: a clustered randomized controlled trial testing the RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Schelhorn, I., Lindl, A., y Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Vázquez, L. M., Sánchez-Bolívar L., y Rodríguez-Sabiote, C. (2025). El impacto de la inteligencia emocional en la integración social de futuros docentes en formación. *Revista Complutense de Educación*, 36(3), 323-335. <https://doi.org/10.5209/rccd.93775>
- Valente, S., y Lourenço A., (2022). The importance of academic training in emotional intelligence for teachers. *Frontiers in Education*, 7, 992698. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.992698>
- Wood, P., y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Zych, I., y Llorent, V. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society, & Education*, 12(1), 17-30. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2374>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/777/7775521001/7775521001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Cristina Picazo Valencia, María Dolores García Campos
La formación emocional del profesorado en la universidad española. Análisis de las guías docentes
Emotional Training of Faculty in Spanish Universities. Analysis of Course Syllabi
A Formação Emocional do Professorado na Universidade Espanhola. Análise dos Planos de Ensino

Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar
vol. 6, núm. 1, p. 1 - 22, 2026
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México
cimenna.chao@ibero.mx

ISSN-E: 2954-4599

DOI: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2026.6.1.e157>

La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.