

# Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente<sup>1</sup>

Elena García-Vila<sup>2</sup>; M. Pilar Sepúlveda-Ruiz<sup>3</sup>; María Josefa Mayorga-Fernández<sup>4</sup>

Recibido: Enero 2021 / Evaluado: Junio 2021 / Aceptado: Julio 2021

**Resumen.** Los cambios producidos durante las últimas décadas, en el contexto social y educativo, hacen fundamental que los/as docentes posean un adecuado nivel de competencias emocionales, para que puedan dar respuesta a las incertidumbres y demandas educativas que en su profesión se les plantean. Por ello, en el presente trabajo se ha pretendido conocer el nivel de competencia emocional autopercibida por 227 estudiantes de primer curso, de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria en la Universidad de Málaga. Para ello se ha realizado un estudio de corte cuantitativo fundamentado en un diseño ex post facto descriptivo y correlacional, se ha empleado el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A), diseñado por Pérez-Escoda et al. (2010). En este estudio se pone de manifiesto, por un lado, que los/as participantes poseen una conciencia emocional poco desarrollada, es decir, tienen poca habilidad para identificar sus emociones, las emociones de otros/as, así como para captar el clima emocional. Por otro lado, el alumnado muestra una percepción adecuada en lo que respecta a las dimensiones vinculadas con la gestión de las emociones, desarrollo de una buena autoestima y una actitud positiva, establecer y mantener buenas relaciones con el entorno social y seguir comportamientos responsables ante la vida. Los datos también evidencian que, los/as estudiantes del Grado en Educación Infantil poseen un menor desarrollo de las competencias emocionales que el alumnado del Grado en Educación Primaria. Por ello, habría que estudiar y valorar en profundidad la conveniencia de contemplar en los planes formativos de los/as futuros/as docentes dicha dimensión competencial, con el objeto de que aprendan a gestionar mejor sus emociones, a trabajar la dimensión racional y emocional de sus estudiantes, y que sepan promover interacciones educativas con su alumnado para ajustar, las estrategias de enseñanza que promuevan igualdad, equidad y justicia social.

**Palabras clave:** formación de docentes; formación inicial; educación emocional; competencias emocionales; investigación cuantitativa.

## [en] The emotional competences of the students of the Teacher's Degrees in Early Childhood and Primary Education: an essential dimension in initial teacher training

**Abstract.** The changes produced during the last decades in the social and educational context, make it essential for teachers to possess an adequate level of emotional competencies, so that they can respond to the uncertainties and educational demands that are posed to them in their profession. For this reason, the present work has tried to know the level of self-perceived emotional competence by 227 first-year students of the Teacher's Degrees in Early Childhood Education and Primary Education at the University of Malaga. For this, a quantitative study based on an ex post facto descriptive and correlational design has been carried out, the Adult Emotional Development Questionnaire (CDE-A), designed by Pérez-Escoda et al., (2010) has been used. This study reveals, on the one hand, that the participants have an underdeveloped emotional awareness, that is, they have little ability to identify their emotions and those of others, as well as to capture the emotional climate. On the other hand, the students show an adequate perception regarding dimensions related to the management of emotions, the development of good self-esteem and a positive attitude, establishing and maintaining good relationships with the social environment and following responsible behaviors towards the lifetime. The data also show that students of the Degree in Early Childhood Education have a lower development of emotional competencies than the students of the Degree in Primary Education. For this reason, it would be necessary

<sup>1</sup> Fuente de financiación (si tuviera).

<sup>2</sup> Universidad de Málaga (UMA) (España).

[elenavila@uma.es](mailto:elenavila@uma.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5866-5062>

<sup>3</sup> Universidad de Málaga (UMA) (España).

[mdsepulveda@uma.es](mailto:mdsepulveda@uma.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6829-7790>

<sup>4</sup> Universidad de Málaga (UMA) (España).

[mjmayorga@uma.es](mailto:mjmayorga@uma.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3749-1264>

to study and assess in depth the convenience of contemplating this competence dimension in the training plans of future teachers, so that they learn to better manage their emotions, and to work on the rational and emotional dimension of their students, learn how to promote educational interactions with their students to adjust teaching strategies that cause equality, equity and social justice.

**Keywords:** teacher education; initial training; emotional education; emotional competences; quantitative research.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método 2.1. Participantes 3. Resultados 3.1 Conciencia emocional 3.2 Regulación emocional 3.3 Autonomía emocional 3.4 Competencia social 3.5 Competencia de vida y bienestar 4. Discusión 5. Conclusiones 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** García-Vila, E.; Sepúlveda-Ruiz, M.P.; Mayorga-Fernández, M.J. (2022). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130

## 1. Introducción

Hoy en día, hay que ser conscientes, que debido a los cambios que se están produciendo en la sociedad, es necesario que la escuela no solo se ocupe de enseñar a pensar, sino también, a sentir, para conseguir, de esta forma, el desarrollo integral y armónico del alumnado (Porrás et al., 2020; Sepúlveda et al., 2019), integrando la dimensión racional y la emocional. Pero para ello, es indispensable que el profesorado posea una adecuada formación que les capacite para conseguir tanto el desarrollo cognitivo de los/as estudiantes, como el desarrollo socioemocional. De este modo, podrán crear espacios y oportunidades para que el alumnado pueda establecer conexiones entre ambas dimensiones, alcanzándose una educación integral y de calidad. Por tanto, es fundamental que en el contexto escolar se promueva la enseñanza y conocimiento de las competencias emocionales que favorezcan un aprendizaje significativo y relevante (McClelland, 1973; Pérez, 1998), debiendo estar los/as docentes preparados para ello, constituyendo una herramienta en su ejercicio y desarrollo profesional.

### 1.1. Marco teórico

La Inteligencia emocional se puede entender, como la capacidad que poseen las personas para percibir, expresar y regular sus emociones adecuadamente, así como percibir las de otras personas, por lo que se puede afirmar que la inteligencia emocional consigue un uso adaptativo de las emociones (Mayer y Salovey, 1997). Esta idea es reafirmada con la aportación de Gardner (1983), el cual manifiesta que las personas no solo poseen inteligencia cognitiva, sino que poseen otras inteligencias que les permiten tomar decisiones, generar ideas, mejorar las relaciones interpersonales, etc. Inteligencias que contribuyen al desarrollo de competencias, especialmente, al desarrollo de competencias emocionales, las cuales son esenciales para establecer relaciones intra e interpersonales que ayudan a las personas a alcanzar sus propósitos en la vida.

Llegados a este punto, resulta necesario clarificar qué se entiende por competencia emocional. Bisquerra et al. (2015) desde el ámbito educativo, Goleman (2010) desde el ámbito empresarial y Mayer y Salovey (1997) desde un punto de vista más psicológico definen las competencias emocionales como los recursos que toda persona activa al poner en práctica su inteligencia emocional, y que le permiten responder a las cuestiones que se plantean a lo largo de la vida y adaptarse al entorno social, educativo y laboral.

Por este motivo los/as docentes deben poseer un adecuado nivel de competencia emocional, puesto que solo así podrán conseguir el desarrollo de competencias emocionales en su alumnado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2011; Devis-Rozental et al., 2017; Ávila, 2019) y tener una relación más positiva con la comunidad educativa (Bisquerra, 2005). En esta línea, las competencias emocionales se consideran un elemento imprescindible para ser un buen docente (Bisquerra y Pérez, 2007), puesto que son fundamentales para que se establezca una óptima relación del individuo con los ecosistemas en los que se integra, cruciales para su desarrollo intrapersonal, interpersonal y profesional (De souza y Carbonero, 2019). Las competencias emocionales son los recursos a nivel emocional que poseen las personas, y concretamente el profesorado, para dar respuesta a las demandas del entorno que les permiten adaptarse tanto a nivel individual como social (Sánchez, et al., 2018). Dada la relevancia que tiene estas competencias emocionales en la formación inicial, se han realizado numerosas investigaciones que se han focalizado en conocer el nivel de desarrollo de las competencias emocionales que poseen los participantes en el ámbito educativo, desde la etapa de educación infantil hasta la universidad (Bisquerra y Hernández, 2017; Fernández-Martínez y Montero-García, 2016; López-Salmoran, 2020; López, 2016; Sánchez et al., 2018; Sánchez y García, 2020). Dichos estudios ponen de manifiesto la necesidad de implementar programas formativos de educación emocional en todas las etapas educativas, ya que se ha evidenciado que éstas influyen en el modo de afrontar los retos del contexto social y cotidiano, así como en la vida de lo que acontece en un centro escolar como: los procesos de aprendizaje, la gestión de los conflictos que suceden en el aula, la mediación de estos, la resolución de problemas, el desarrollo de la creatividad, el tipo de relaciones interpersonales que se propician, etc. En definitiva, las competencias emocionales intervienen en el desarrollo de los procesos educativos y formativos del

alumnado de todas las etapas y, por tanto, en los procesos reflexivos que se activan, en el saber y el hacer de las personas que se están formando. Por ello, la Universidad ya no se puede focalizar simplemente en enseñar habilidades técnicas, sino que desde la introducción al proceso de Bolonia el rol de la institución universitaria es, además de capacitar técnicamente, desarrollar otras competencias “como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación eficaces, gestión de proyectos y tiempo y la capacidad de coordinar nuestras emociones en pos de ese fin” (Gilar-Corbi et al., 2019, p.162). Es decir, desde la formación inicial hay que plantear una adecuada Educación Emocional.

Dicha Educación Emocional debe estar contemplada en el diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas formativas que cada formador/a implementa con su alumnado en las aulas universitarias. La finalidad de ello es que los/las futuros/as docentes puedan tomar conciencia de sí mismos y conciencia social, disponer de habilidades sociales para desenvolverse en diferentes contextos, afrontar y manejar situaciones de estrés, adaptabilidad, regulación emocional, etc. Puesto que todas estas competencias van a ser aprendidas a lo largo de la vida. En esta línea, Cejudo y López-Delgado (2017) realizaron una investigación con una muestra de 196 docentes de Educación Infantil y Primaria, en sus resultados concluyeron que la Inteligencia Emocional constituye un aspecto fundamental de la Educación. Estos resultados también se evidencian en otros estudios, pudiéndose apreciar que cuanto mayor es el desarrollo de las competencias emocionales de los/las docentes mejor podrán, a través de sus prácticas profesionales, facilitar y guiar los procesos formativos de su alumnado (Extremera et al., 2016; Hernández, 2017).

Otras investigaciones (Gento et al., 2015) muestran cómo la dimensión afectiva es un componente esencial para facilitar el desarrollo integral del alumnado, permitiendo a los/as docentes fomentar la autoconfianza de estos y reconocer la dignidad de la persona, al atender a sus necesidades individuales. Para lo cual, el bienestar emocional dentro del aula es de suma importancia, puesto que el aprendizaje es algo más que la adquisición de conocimientos teórico-prácticos (Cazalla-Luna y Molero, 2016). El/la docente debe proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar en el/la estudiante competencias emocionales que lo doten de los recursos indispensables para desenvolverse en un mundo cada vez más incierto. Y, en este sentido, el manejo de las competencias emocionales les va a permitir desarrollar una trayectoria de vida hacia el bienestar (Goleman, 2010). Apreciación que coincide con el estudio de Sánchez y García (2020) en el que muestran la necesidad de educar las emociones para favorecer el desarrollo de la identidad personal, una mayor autonomía y autoestima.

Centrando el interés en el ámbito universitario, Bertomeu et al. (2006) analizaron las motivaciones de 613 estudiantes en relación con la elección de la carrera universitaria. Los resultados mostraron que no había diferencias de motivación entre los/as estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria. González-Vázquez (2019), por su parte, realizó un estudio con 122 estudiantes, en el que puso de manifiesto que una baja autoestima dificultaba el aprendizaje, mientras que una alta autoestima favorecía la participación en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es de gran importancia el desarrollo de las competencias emocionales durante la formación inicial de maestros y maestras en Educación Infantil y Educación Primaria, ya que se aprende cuando “prestamos mayor atención a aquello que nos interesa y somos seres sociales que aprendemos con los demás y de los demás” (Bisquerra et al., 2015, p. 195).

Por esta razón el profesorado debe crear espacios que fomenten un clima de aula emocionalmente favorable al aprendizaje, para lo cual debe estar preparado y ser consciente de sus capacidades cognitivas y emocionales, puesto que las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como indican Báez et al. (2019) uno de los aspectos fundamentales de un/a docente es “ser conscientes de los hábitos que tiene el alumnado y seleccionar aquellas actividades y estrategias de enseñanza adecuadas para favorecer el desarrollo actitudinal” (p. 203). Que el/la docente sea consciente de su desarrollo emocional facilita comprender las emociones de otras personas, y entender cómo estas afectan al desarrollo personal y vital, favoreciéndose así, las relaciones interpersonales, lo cual, les permite gestionar de manera más empática las situaciones problemáticas y los obstáculos.

En esta línea, es fundamental analizar el nivel de desarrollo emocional que poseen los/las futuros docentes para plantear estrategias que aumenten ese desarrollo, puesto que va a afectar a su futuro profesional.

## 2. Método

El estudio planteado es de corte cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional, puesto que no se manipulan las variables, ni se intenta conocer la inferencia de generalizaciones (Best y Kahn, 2003) a partir del estudio realizado. Para el tratamiento y análisis de los datos fue usado el software SPSS V.22.

### 2.1. Objetivos

#### Objetivo general

Explorar el nivel de competencia emocional autopercebida por los/as estudiantes de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria en el primer curso de carrera en la Universidad de Málaga.

#### Objetivos específicos

- Comprobar si existen diferencias significativas entre ambas muestras en función de las variables: nota media de acceso, nº de hermanos/as, esfuerzo hacia el estudio y motivación hacia la elección de carrera.

- Conocer en profundidad los datos mediante un análisis descriptivo de los mismos.
- Identificar diferencias significativas entre ambas muestras en función de cada dimensión.

## 2.2. Participantes

Para la selección de la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico de manera intencionada, con un total de 227 estudiantes de primer curso de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2019-2020. De los participantes un 85% eran mujeres, con una edad media de 19.46 años, mientras que el 15% eran hombres, con una media de edad de 20.26 años.

Del total de estudiantes encuestados, el 45.8% estudiaba el Grado en Educación Infantil, mientras que el 54.2% cursaba el Grado en Educación Primaria.

## 2.3. Instrumento

Para la recogida de información se ha empleado el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A), diseñado por Pérez-Escoda et al. (2010). Dicho instrumento es un cuestionario de autoinforme configurado por 48 ítems, organizados en 5 dimensiones:

- Dimensión 1: conciencia emocional, que consta de 7 ítems. Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima relacional en un contexto determinado.
- Dimensión 2: Regulación emocional, compuesta por 13 ítems. Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.
- Dimensión 3: Autonomía emocional, configurada por 7 ítems. Consiste en la capacidad de desarrollo de la: autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, autoeficacia personal.
- Dimensión 4: Competencias sociales, la cual consta de 12 ítems. Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Consiste en dominar las habilidades sociales básicas, la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.
- Dimensión 5: Competencias para la vida y bienestar, en la que se incluyen 9 ítems. Capacidad de adoptar comportamientos adecuados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de la vida personal y social.
- La modalidad de respuesta empleada es una escala de tipo Likert de 5 puntos, donde el valor 1 es “totalmente en desacuerdo” y el valor 5 “totalmente de acuerdo”.

El instrumento original se aplicó a una muestra de 1537 participantes de edades comprendidas entre los 17 a los 64 años, con una edad media de 28 años, proporcionando un buen ajuste para la fiabilidad a través de alfa de Cronbach y validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio (AFE). En este estudio, en concreto, tras realizar un análisis factorial mediante el método de componentes principales con rotación de oblimin, se evidenciaron las 5 dimensiones del instrumento, explicando el 52.77% de la varianza verdadera en las puntuaciones. Mientras que la fiabilidad obtenida fue calculada mediante el alfa de Cronbach, obteniendo un valor satisfactorio ( $\alpha = 0.73$ ). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer (KMO = 0.782), así como la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2 = 1135.535$ ;  $gl = 171$ ;  $sig. = 0.001$ ) evidenciaron la dimensionalidad del instrumento.

Los datos han sido tratados a través del programa estadístico SPSS 22.0, procediéndose al análisis descriptivo y correlacional de los mismos.

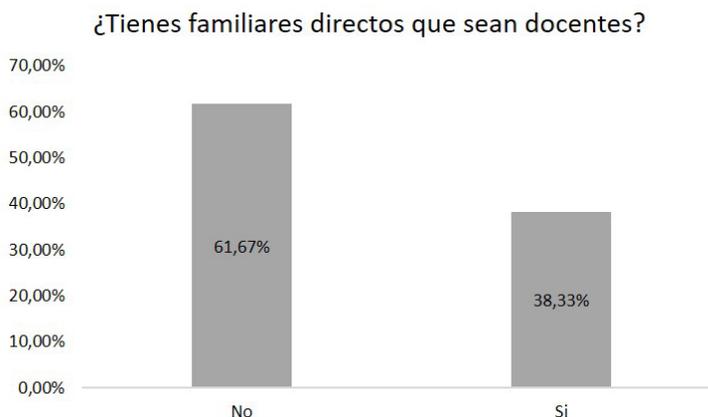
## 3. Resultados.

Al realizar un análisis descriptivo de los datos obtenidos se puede observar que la mayoría de los/as estudiantes que se matriculan en estas titulaciones poseen un adecuado nivel de responsabilidad hacia el estudio, es de resaltar que el 90.7% de los encuestados no han repetido curso en ninguna ocasión. Respecto a la vía de acceso a la Universidad, la gran mayoría ha accedido mediante las pruebas PAU (89%) frente a un 1.3% que ha accedido mediante las pruebas de mayores de 25 años y un 9.7% ha tenido el acceso a través de la Formación Profesional.

El 84.6% de los/as estudiantes eligió la titulación como primera opción de estudios universitarios, mientras que el 15.4 % lo eligió en 2 o 3 opción. En cuanto a las notas de acceso, estas oscilan entre 11 (31.7%) y 12 (12.3%) puntos sobre 14.

A diferencia de lo que se puede pensar, la mayoría de los/as estudiantes que han elegido ambos Grados como futuro profesional no poseen familiares directos que se dediquen a la docencia, como se muestra en la siguiente gráfica (Figura 1):

Figura 1. Estudiantes que poseen familiares docentes



Sólo el 38.33% tienen familiares directos que son docentes, un porcentaje muy por debajo de la media de la muestra analizada.

Para llevar a cabo el contraste estadístico en las competencias emocionales del alumnado entre ambas muestras, se comprobó la normalidad de los datos a través del test de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados evidenciaron el supuesto de normalidad para ambas muestras: educación infantil (KS= 0.055; gl= 103; sig. = 0.097 > 0.05), educación primaria (KS= 0.062; gl= 121; sig. = 0.200 > 0.05). Ante tales resultados, se emplearon pruebas paramétricas para la comparación entre dichas distribuciones, en concreto el test t-Student para muestras independientes.

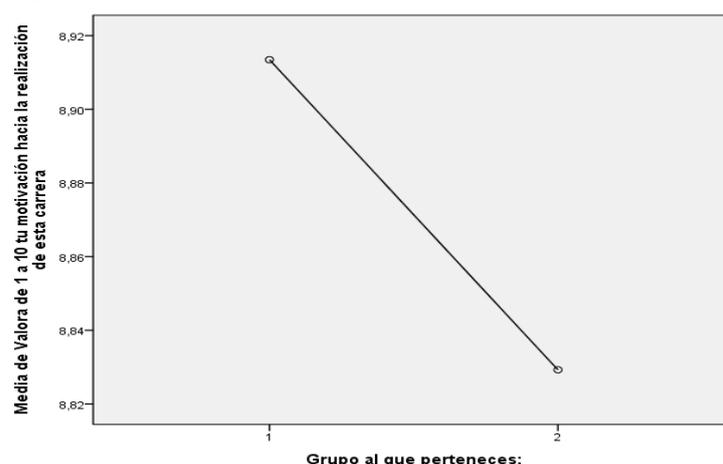
Para dar respuesta al primer objetivo específico, se ha realizado un contraste de medias, el cual se presenta en la Tabla 1. Dicho análisis muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los/as estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria respecto a las variables nota media de acceso, nº de hermanos/as y esfuerzo autopercebido hacia el estudio. Pero si existen diferencias estadísticamente significativas en relación a la motivación hacia la realización de la carrera p= 0.013.

Tabla 1. Contraste de medias en función del Grado

Prueba de muestras independientes									
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas									
Prueba T para la igualdad de medias									
	F	Sig	t	gl	Sig (bi)	Dif. medias	Error típ. dif.	95% Intervalo de confianza	
								Inf.	Super.
Nota media de acceso	2.42	.12	-5.53	225	.00	-1.04	.18	-1.41	-.67
			-5.47	208.08	.00	-1.04	.19	-1.41	-.66
Nº hermanos	.69	.40	-1.30	225	.19	-.14	.11	-.36	.07
			-1.30	216.12	.19	-.14	.11	-.36	.07
Esfuerzo_estudio	.80	.37	.65	225	.51	.10	.16	-.21	.43
			.66	224.86	.50	.10	.16	-.21	.43
Motivación_carrera	6.23	.01	.54	225	.58	.08	.15	-.21	.38
			.55	223.21	.57	.08	.15	-.21	.38

Dichas diferencias se evidencian en la Figura 2, siendo el alumnado del Grado en Educación Infantil quien posee mayor nivel de motivación hacia la elección de la carrera que los/as estudiantes del Grado de Educación Primaria.

Figura 2. Medias respecto a la motivación de la elección del Grado



Para dar respuesta a los objetivos específicos dos y tres a continuación se presentan los resultados en base a las dimensiones analizadas:

### 3.1. Conciencia emocional

Como se puede apreciar en la tabla 2 el porcentaje de varianza de las respuestas encontradas en los ítems es elevado, lo cual indica que existe gran dispersión de los datos. Las medias obtenidas, a su vez, en esta dimensión hacen pensar que el alumnado posee una conciencia emocional poco desarrollada cuando accede a la universidad.

Tabla 2 . Estadísticos descriptivos: conciencia emocional

Item	Media	Varianza
Conozco mis emociones	4= 38.8%	0.86
Puedo describir mis sentimientos	3= 36.1%	1.23
Se nombrar mis emociones	3= 35.2%	1.23
No sé qué responder ante un elogio	3= 28.6%	1.52
Cuando resuelvo un problema refuerzo mi actuación	4= 35.9%	1.27
Se generar situaciones para experimentar emociones agradables	3=36.6% 4=36.6%	0.89

Al realizar el contraste de medias entre ambos grupos, en esta dimensión, se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 3. Contraste de medias: dimensión conciencia emocional

Prueba de muestras independientes									
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas									
Prueba T para la igualdad de medias									
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bi)	Dif. medias	Error típ dif.	95% Intervalo de confianza dif.	
								Inf.	Sup.
Conozco bien mis emociones	1.75	0.18	-0.45	225	0,65	-0.05	0.12	-0.30	0.18
			-0.45	223.24	0.64	-0.05	0,12	-0.30	0.18
Describir mis sentimientos	1.26	0.26	0.11	225	0.91	0.01	0.14	-0,27	0.30
			0.11	223.36	0.91	0.01	0.14	-0.27	0.30
Poner nombre a las emociones que experimento	4.23	0.04	1.81	225	0.07	0.26	0.14	-0.02	0.55
			1.84	224.99	0.06	0.26	0.14	-0.01	0.55
No sé qué responder a un elogio	3.13	0.07	1.46	225	0.14	0.24	0.16	-0.08	0.56
			1.48	224.78	0.14	0.24	0.16	-0.08	0.56
Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: Lo he conseguido!	2.86	0.09	1.50	225	0.13	0.22	0.15	-0.07	0.52
			1.51	223.56	0.13	0.22	0.14	-0.06	0.52

Prueba de muestras independientes									
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas									
Prueba T para la igualdad de medias									
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bi)	Dif. medias	Error típ dif.	95% Intervalo de confianza dif.	
								Inf.	Sup.
Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables	0.02	0.88	0.02	225	0.97	0.003	0.12	-0.24	0.25
			0.02	220.62	0.97	0.003	0.12	-0.24	0.25
Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones	1.33	0.24	0.39	225	0.69	0.05	0.13	-0.21	0.32
			0.39	210.70	0.69	0.05	0.13	-0.21	0.32

Los datos indican que no existen diferencias significativas entre ambos grupos, excepto en el ítem: “Sé poner nombre a las emociones que experimento” ( $p=0.041$ ). En este ítem los/as estudiantes del Grado de Educación Primaria poseen una media inferior ( $M=2.95$ ) a los/as estudiantes del Grado de Educación Infantil ( $M=3.18$ ), lo cual indica que los/as estudiantes de Educación Primaria tienen menor habilidad en poner nombre a sus emociones.

### 3.2. Regulación emocional

Tal como se puede apreciar en las medias obtenidas en los ítems de esta dimensión (tabla 4), los/as estudiantes autoperciben una buena regulación emocional de sus actuaciones. Es de resaltar que, al realizar el contraste de medias, no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los ítems de la dimensión regulación emocional.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos: regulación emocional

Item	Media	Varianza
Me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente	2= 33%	1.43
Tengo conflictos y peleas con personas próximas	1= 47.1%	1.12
Me pongo nervioso con facilidad y me altero	3= 33%	1.34
Controlo mi reacción cuando tengo una emoción fuerte	3= 46.3%	0.81
Espero pacientemente lo que deseo	3= 33.9%	1.28
Por la noche me cuesta dormir porque no paro de pensar	3= 26.9%	1.78
Me resulta difícil relajarme	2= 33%	1.37

### 3.3. Autonomía emocional

En el análisis descriptivo de los ítems de esta dimensión, reflejado en la tabla 5, se observa que el nivel autopercebido de autonomía emocional del alumnado es adecuado.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos: autonomía emocional

Item	Media	Varianza
Cuando tengo que hacer algo difícil me pongo nervioso y me equivoco	3=39.6%	1.04
Hablar con desconocidos me resulta difícil	3=27.3%	1.55
Me cuesta defender opiniones diferentes a las de otros	2=34.8%	1.04
Hablar delante de muchas personas me resulta difícil	3=25.6%	1.68
Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos	2=35.2%	1.12
Me asustan los cambios	3=35,7%	1.27
Me siento herido cuando critican mi conducta	3=37.4% 4=37,4%	1.31
Cuando me hablan estoy pensando lo que diré enseguida	2=33%	1.21
Cuando sé que he hecho algo mal me preocupó por largo tiempo	5=34.4%	1.13
Tengo la sensación de que no entienden lo que digo	2=34.4%	1.35

Al realizar el contraste de medias, en este caso, se aprecia que sólo existen diferencias estadísticamente significativas en dos de los ítems que componen la dimensión: “Me asustan los cambios” ( $p=0.006$ ) y “Me siento herido cuando critican mi conducta” ( $p=0.026$ ) tal como se puede apreciar en la tabla 6. En ambos ítems los/as estudiantes

del Grado en Educación Primaria tienen menor puntuación ( $M=2.73$  y  $M=2.94$ ) que los/as estudiantes del Grado en Educación Infantil ( $M=2.85$  y  $M=2.98$ ). Lo cual indica que los/as estudiantes del Grado en Educación Primaria tienen más seguridad en relación con los cambios y se sienten menos heridos cuando critican sus conductas.

Tabla 6. Contraste de medias: dimensión autonomía emocional

Prueba de muestras independientes									
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas									
Prueba T para la igualdad de medias									
	F	Sig	t	gl	Sig (bi)	Dif. medias	Error típ dif.	95% Intervalo de confianza dif.	
								Inf.	Sup.
Hacer algo difícil me pone nervioso y me equivoco	.442	.507	3.215	225	.001	.429	.133	.166	.692
			3.200	214.270	.002	.429	.134	.165	.693
Hablar con desconocidos es difícil	3.394	.067	2.491	225	.013	.409	.164	.085	.732
			2.454	201.244	.015	.409	.167	.080	.737
Me cuesta defender opiniones diferentes	.726	.395	1.094	225	.275	.149	.136	-.119	.417
			1.093	218.054	.276	.149	.136	-.120	.417
Me bloqueo cuando al resolver conflictos	1.136	.288	.608	225	.543	.086	.141	-.192	.364
			.604	210.806	.547	.086	.142	-.195	.367
Hablar en público es difícil	.671	.413	2.363	225	.019	.405	.171	.067	.742
			2.379	223.162	.018	.405	.170	.069	.740
Me asustan los cambios	7.780	.006	1.115	225	.266	.168	.150	-.129	.464
			1.096	197.655	.275	.168	.153	-.134	.470
Me siento herido cuando critican mi conducta	5.048	.026	.479	225	.633	.073	.153	-.228	.374
			.473	206.033	.637	.073	.155	-.232	.378
Cuando me hablan pienso que diré	.090	.765	.224	225	.823	.033	.147	-.257	.323
			.224	218.676	.823	.033	.147	-.257	.323
Cuando sé que he hecho algo mal me preocupo por largo tiempo	2.633	.106	1.568	225	.118	.222	.141	-.057	.500
			1.583	224.345	.115	.222	.140	-.054	.498
Tengo la sensación de que no entienden lo que digo	.108	.743	1.499	225	.135	.232	.155	-.073	.537
			1.496	216.546	.136	.232	.155	-.074	.538

### 3.4. Competencia social

En esta dimensión todos los/as encuestados/as afirman que poseen un buen nivel de desarrollo de la competencia social, como muestran las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems de dicha dimensión. Al realizar el contraste de medias entre ambos grupos se observa (tabla 7) que no existen diferencias significativas en la dimensión Competencia Social.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos: dimensión competencia social

Ítem	Media	Varianza
Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros	4=42.3%	0.913
Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien	4=43.2%	0.515
Noto si los otros están de mal o buen humor	4=44.1%	0.588
Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros	1=48.5%	0.841

### 3.4. Competencia de vida y bienestar

Al analizar los ítems descriptivamente se aprecia (tabla 8) que según los/as estudiantes poseen una adecuada Competencia de Vida y Bienestar, el único ítem destacable es que en ocasiones “se sienten tristes sin saber el motivo” puesto que los datos medios se sitúan en 3 puntos, con una varianza de 1.399, lo cual indica que hay gran dispersión en dichos datos.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos: competencia de vida y bienestar

Item	Media	Varianza
Me siento feliz	4=48.5%	0.643
Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida	4=41%	0.813
Estoy descontento conmigo mismo	1=30.8%	1.061
Me planteo si vale la pena vivir	1=70%	0.941
Tengo claro para que quiero seguir viviendo	5=61.2%	0.819
Pienso cosas agradables sobre mí mismo	3=36.6% 4=36.6%	0.971
Me siento triste sin saber el motivo	3=32.6%	1.399

Al realizar el contraste de medias en esta dimensión se pone de manifiesto (tabla 9) que existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes en los ítems: “estoy descontento conmigo mismo” ( $p=0.031$ ); “algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir” ( $p=0.024$ ) y “a menudo me siento triste sin saber el motivo” ( $p=0.020$ ). En estos casos los/as estudiantes del Grado en Educación Infantil poseen unas medias superiores ( $M=2.26$ ;  $M=1.60$  y  $M=3.30$ ) a los/as estudiantes del Grado en Educación Primaria ( $M=2.17$ ,  $M=1.46$  y  $M=2.71$ ). Lo cual muestra que los/as estudiantes del Grado en Educación Infantil tienen una menor Competencia de Vida y Bienestar, poseyendo una actitud más insegura hacia la vida.

Tabla 9. Contraste de medias: competencia de vida y bienestar

Prueba de muestras independientes									
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas									
Prueba T para la igualdad de medias									
	F	Sig	t	gl	Sig. (bi)	Dif. medias	Error típ. dif.	95% Intervalo de confianza dif.	
								Inf.	Sup.
Me siento una persona feliz	1.52	.21	-1.88	225	.061	-200	.106	-410	.009
			-1.88	220.08	.060	-200	.106	-410	.009
Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz	.000	.99	-1.83	225	.068	-219	.120	-455	.016
			-1.83	217.94	.068	-219	.120	-455	.017
Estoy descontento conmigo mismo	4.72	.03	.776	225	.438	.107	.137	-164	.377
			.769	209.12	.443	.107	.139	-167	.380
A veces me planteo si vale la pena vivir	5.19	.02	1.02	225	.305	.133	.129	-122	.387
			1.00	195.37	.315	.133	.132	-127	.392
Tengo claro para qué quiero seguir viviendo	3.71	.05	-1.33	225	.183	-161	.120	-398	.076
			-1.32	205.76	.188	-161	.122	-401	.079
A veces pienso cosas agradables sobre mí	1.95	.16	-1.68	225	.094	-220	.131	-478	.038
			-1.65	201.94	.099	-220	.133	-482	.041
A menudo me siento triste sin motivo	5.50	.02	2.28	225	.023	.357	.156	.049	.665
			2.24	193.76	.026	.357	.159	.043	.671

#### 4. Discusión

Centrando el interés en el objetivo específico número uno, el primer aspecto que se puede apreciar, en los resultados obtenidos, es la relación entre el nivel de competencia emocional autopercebida y el rendimiento académico, el cual está reflejado en la nota media de acceso en ambas carreras. Diferentes estudios corroboran esta evidencia al relacionar el empleo de estrategias sociales y emocionales en enseñanza secundaria como un factor clave de la mejora del rendimiento académico (Antonio-Agirre et al., 2019; Sánchez y García, 2020; Usán y Salavera, 2018). El segundo aspecto está relacionado con la motivación para realizar los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria. En los datos se observa que existen diferencias significativas entre ambos Grados, apreciándose que el alumnado del Grado en Educación Infantil posee una mayor motivación hacia la elección de su formación, lo cual indica el carácter vocacional que históricamente se aprecia en la rama de educación y más concretamente en el Grado en Educación Infantil. Los aspectos más valorados son las motivaciones intrínsecas, como el interés personal por dicha carrera, aspecto corroborado en el trabajo realizado por Rodríguez-Muñiz et al. (2019), y contrarios a los

obtenidos por Bertomeu et al. (2006), puesto que para estos autores la motivación es alta tanto en los Grados de Educación Infantil como de Educación Primaria, no existiendo diferencias entre ambos.

Respecto a los objetivos específicos dos y tres, en este estudio se pone de manifiesto que los/las participantes tienen escasa conciencia emocional tanto de sus propias emociones como de las de los demás. Es destacable que no existen diferencias significativas entre el alumnado de los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil, excepto en el ítem “poner nombre a sus emociones”. Los/as estudiantes de Educación Infantil saben mejor que los de Primaria poner nombre a las mismas. Investigaciones internacionales y nacionales avalan estos resultados y ponen de manifiesto la importancia y necesidad de llevar a cabo planes de formación en los que se tengan en cuenta las competencias emocionales en todas sus dimensiones (Álvarez, 2018; Rueda y Filella, 2016; Pacheco-Salazar, 2016). Una buena formación en ese ámbito va a permitir a los/as futuros/as docentes regular sus emociones y emplear estrategias de mejora en la enseñanza (Cazalla-Luna y Molero, 2018) y aprendizajes en el alumnado, favoreciendo de este modo la igualdad, la equidad y la justicia social.

Todos los sujetos participantes perciben que poseen una buena regulación emocional, no existiendo diferencias entre los/as estudiantes del Grado en Educación Infantil y Primaria, lo cual les va a permitir, como indican De Souza y Carbonero (2019) integrarse bien en los ecosistemas en los que intervengan. Pero en cuanto a la dimensión autonomía emocional, los/as estudiantes afirman saber gestionar bien sus emociones, tener desarrollada la autoestima, una actitud positiva, establecer y mantener buenas relaciones con el entorno social y seguir comportamientos responsables ante la vida, lo cual favorece el aprendizaje (González-Vázquez, 2019). A pesar de ello, los/as estudiantes del Grado en Educación Primaria poseen más seguridad ante los cambios y se sienten menos heridos cuando alguien critica sus conductas, es decir, de acuerdo con Sánchez et al. (2018) tienen más capacidad para dar respuesta a las demandas del entorno de forma adecuada. Estos son sentimientos que inciden en las decisiones que se adoptan, en las interpretaciones que se realizan de las diferentes situaciones, y actuaciones de los/as otros/as, en cómo se superan los miedos e inseguridades, de ahí la importancia de saber identificar las emociones y aprender a manejarlas a lo largo de la vida (Goleman, 2010).

Analizados los datos se aprecia que los/as participantes poseen un adecuado desarrollo autopercibido de la conciencia social, en este sentido, es de resaltar que investigaciones como la de Lomelí-Parga et al. (2016) indican que estas competencias emocionales están relacionadas con un mayor éxito en la realización de un proyecto de vida, tanto a nivel profesional como personal.

Por último, en relación con la competencia de vida y bienestar, al igual que en las anteriores dimensiones el alumnado posee un adecuado nivel de desarrollo, pero los/as estudiantes del Grado en Educación Infantil poseen un menor desarrollo de esta competencia, lo cual muestra una actitud más insegura hacia la vida, siendo necesario que desde cualquier ámbito educativo se enseñe a los/as estudiantes a sentir (Porrás et al., 2020; Sepúlveda et al., 2019; Gento et al., 2015), y especialmente, desde el ámbito universitario (Gilar-Corbi et al., 2019).

## 5. Conclusiones

Los datos analizados en esta investigación resultan relevantes para comprender la necesidad de trabajar las competencias emocionales desde edades tempranas como parte del currículum escolar, para contribuir a una formación integral de la persona. Estas son necesarias para que los/as estudiantes puedan poner en práctica las habilidades sociales que les permitan responder a las diferentes situaciones que se van a encontrar tanto en su contexto educativo como social.

Esta Educación Emocional debe continuar durante los años de estudios universitarios, especialmente en los Grados de Maestro/a, al estar estos estrechamente relacionados con la formación de personas y ser el/la docente una persona que establece una relación interpersonal con su alumnado, en un espacio donde las emociones contribuyen a una buena o mala motivación hacia el aprendizaje. Por este motivo es necesario dotar al docente en formación de estrategias que ayudan a promover los procesos educativos y a crear un clima de confianza en el contexto escolar teniendo en cuenta: la singularidad de alumnado, sus sentimientos y emociones.

En este estudio, es de resaltar que, a pesar de que los/as estudiantes del Grado en Educación Infantil poseen mayor motivación hacia sus estudios que los/as estudiantes del Grado de Educación Primaria, obtienen un menor desarrollo de las competencias emocionales, y muestran más inseguridad personal. Pudiendo identificarse esa motivación hacia la elección de la carrera, con ese menor desarrollo de la competencia emocional, es decir, los/as estudiantes del Grado en Educación Infantil han podido estar más motivados/as a elegir esta profesión porque se sienten más inseguros, y al trabajar con menores de 6 años, tal vez, piensan que van a tener que enfrentarse a situaciones menos conflictivas que trabajando con otras edades. Cuando realmente debe ser lo contrario, es decir, los/as docentes de Educación Infantil deben ser los que posean una formación emocional más sólida, para poder sentar las bases del desarrollo emocional en su alumnado. No hay que olvidar que las competencias socio-emocionales del profesorado son la base para una mejora en el proceso de los aprendizajes y un factor relevante para lograr un desarrollo óptimo del alumnado.

Hay que ser conscientes del entorno en el que se ha desarrollado esta investigación y de las limitaciones que puede tener generalizar estos resultados en otras titulaciones. Sin embargo, la formación inicial de docentes debe contemplar el desarrollo de las competencias emocionales, ya que el alumnado no dispone de una adecuada formación en educación emocional, no están capacitados emocionalmente para solventar situaciones

inciertas en el ejercicio de su desarrollo profesional, ni son capaces de utilizar estas competencias emocionales en su propia práctica.

Por todo ello, es necesario seguir indagando e incorporando en las propuestas formativas de los/as futuros/as maestros/as la adquisición y desarrollo de las competencias emocionales, especialmente en el Grado en Educación Infantil, pues constituyen herramientas y estrategias claves para afrontar su labor profesional y contribuir al desarrollo integral de la persona, favoreciendo no solo a la persona sino a toda la comunidad educativa y social. La institución universitaria debe realizar toda una apuesta formativa en este ámbito, de tal forma que incorpore la Educación Emocional tanto de manera transversal en sus diferentes materias, como de manera específica en sus planes de estudio, diseñando e implementando asignaturas para ello.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10 (7), 199-200. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Antonio-Agirre, I.; Rodríguez-Fernández, A. y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9 (2), 109-118. <http://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Ávila, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Báez, F., Zurita, F., Martínez, A. y Zagalaz, M.L. (2019). Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la Inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanza reglada. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 201-216. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308801>
- Bertomeu, F. J., Canet, G., Gil, V., y Jarabo, J. A. (2006). Las Motivaciones hacia los estudios de Magisterio. *Fòrum de recerca*, 12, 1-16. <http://hdl.handle.net/10234/78666>
- Best, J.W. y Kahn, J.V. (2003). *Research in Education*. (9ª Ed.). Allyn & Bacon.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R.; Pérez, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis, S.A.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación el profesorado*, 22 (1), 215-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9926>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad docente en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 241-258. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). La 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>
- De Souza, L. y Carbonero, M.A. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa*, 45 (18), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945186508>
- Devis-Rozental, C. Eccles, S. y Mayer, M. (2017). Developing Socio-Emotional Intelligence in first year higher education student through one-to-one learning development tutorials. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 12, 1-21. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i12.389>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2011). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Universidad de Málaga.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros*, 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández-Martínez, A.M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*. Basis Books.
- Gento, S., González-Fernández, R. y Silfa, H.O. (2015). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31 (4), 485-495. <https://doi.org/10.5209/iced.65635>
- Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educXXI.19880>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos.
- González-Vázquez, B. (2019). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 781-795. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58899>
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, 37, 79-92.
- Lomeli-Parga, A.M.; López-Padilla, M.G. y Valenzuela-González, J.R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica EDUCARE*, 20 (2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>

- López, É. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En J.L. Soler et al. (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Ediciones Universidad San Jorge.
- López-Salmoran, L. (2020). La educación emocional como medio para favorecer la paz en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 38, 98-106. <http://doi.org/10.31206/rmdo192020>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1- 14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Pacheco-Salazar, B. (2016). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42 (1), 107-113. <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Pérez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez-Escoda, N.; Bisquerra, R.; Filella, G.R. y Soldevilla, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21 (2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010>
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P. y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista de Educación*, 44 (2), 76-90. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I2.38438>
- Rodríguez-Muñiz, L.; Areces, D.; Suárez-Álvarez, J.; Cueli, M. y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación*, 14 (1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>
- Rueda, P. y Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Sánchez, L. y García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>
- Sánchez, L., Rodríguez, G., y García, E. (2018). Desarrollo de las competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 975-994. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54402>
- Sánchez, L. y García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>
- Sepúlveda-Ruiz, M.P., Mayorga-Fernández, M.J., y Pascual-Lacal, R. (2019). La Educación Emocional en la Educación Primaria: Un Aprendizaje para la Vida. *Education Policy Analysis Archives*, 27 (94), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32 (125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>