



# GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2021/2022  
Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

## LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

EMOTIONAL INTELLIGENCE SKILLS IN PRE-SCHOOL TEACHERS'  
INITIAL TRAINING.

Autora: Jennifer Jiménez Raya

Directora: Elena Briones Pérez

Fecha: Julio 2022

V.o B. o Directora

V.o B. o Autora

*A lo largo del presente documento se utilizará el género gramatical masculino para hacer referencia a ambos géneros. No significando en ningún momento esta adaptación la utilización del uso sexista del lenguaje ni las connotaciones que esto implica. Únicamente cuando la oposición de sexos sea un factor relevante se explicitará ambos géneros.*

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo conocer la opinión que poseen los futuros docentes de Educación Infantil acerca de la importancia, necesidad y presencia de la educación en competencias emocionales en su formación inicial.

Para la realización del presente estudio, se ha llevado a cabo una investigación de carácter mixto, que contempla los enfoques cualitativo y cuantitativo. Esta investigación ha contado con una muestra de 35 estudiantes de cuarto curso matriculados en el grado en Magisterio en Educación Infantil impartido por la Universidad de Cantabria (UC). La información ha sido recogida mediante un cuestionario online que contenía tres escalas y seis preguntas abiertas.

El análisis de los resultados nos indica que el alumnado participante en la investigación considera importantes las competencias emocionales en la formación inicial de un docente de Educación Infantil. Asimismo, el estudio cuantitativo realizado informa de que valoran en mayor medida la formación en competencias para la toma de decisiones y la resolución de conflictos. El análisis cualitativo, por su parte, nos permite identificar que la empatía, la capacidad para expresar y regular las emociones propias y la resolución de conflictos son consideradas las más importantes. Respecto a las necesidades formativas que detectan en sí mismos, se centran fundamentalmente en competencias intrapersonales y competencias interpersonales por ese orden. Siguiendo con esta línea, el alumnado considera escasa e insuficiente la presencia y formación en competencias emocionales durante el grado.

Por tanto, tras la revisión teórica y el estudio empírico realizados, la principal conclusión de este trabajo es que la educación emocional debería estar presente en los programas de formación inicial de los docentes en condiciones de calidad. Para esto, tendría que estar presente en más de una asignatura, estando vinculada a cuestiones más prácticas y basándose en una metodología experimental y vivencial.

**PALABRAS CLAVE:** competencias emocionales, educación emocional, alumnado de magisterio, Educación Infantil, formación inicial.

## ABSTRACT

The objective of the present work is to know future Pre-school teachers' opinion about the importance, necessity, and presence of education on emotional competencies in teacher's first stages.

In order to carry out this study, a mixed research has been done considering its quantitative and qualitative approach. This study has benefited from the 35 Teaching students enrolled in the fourth year of the Degree in Early Childhood Education in the University of Cantabria. The information has been gathered from an online questionnaire which contained three scale questions and six open questions.

The analysis of the data indicates that the degree students who took part in the research believe in the importance of emotional competences in basic training of pre-school teachers. Similarly, the undertaken quantitative study shows that the formation in decision-taking and conflict resolution is valued to a large extent. Regarding the qualitative analysis, it enables us to state that the empathy, the ability to express and regulate self-emotions as well as conflict resolution are considered the most important competencies. Concerning the educational needs that students have detected in themselves, they focus mainly on intrapersonal and interpersonal competencies in that order. In line with this, they consider that the presence of emotional competences, and thus the formation in them, during their studies is poor and insufficient.

Therefore, after a theoretical review and empirical study of this work, the main conclusion is that an Emotional Education of quality should be present during the basic training programmes for teaching students. For this purpose, emotional teaching should be included in more than one subject, linked to more practical questions, and based on an experimental and experiential methodology.

**KEY WORDS:** emotional competences, emotional education, pre-school education, teaching students, basic training.

## ÍNDICE

1.	<i>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</i> .....	5
2.	<i>OBJETIVO GENERAL</i> .....	6
3.	<i>MARCO TEÓRICO</i> .....	7
	3.1 COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	7
	3.2 EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	12
	3.3 EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES .....	16
4.	<i>ESTUDIO EMPÍRICO</i> .....	21
	4.1 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	21
	4.2 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN .....	22
	4.2.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	22
	4.2.2 SELECCIÓN MUESTRAL Y PARTICIPANTES.....	24
	4.2.3 TÉCNICAS O INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....	24
	4.2.4 PROCEDIMIENTO.....	25
	4.2.5 ANÁLISIS DE DATOS.....	26
	4.3 RESULTADOS.....	26
	4.3.1 ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS .....	27
	4.3.1 ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....	32
	4.4 DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	39
	4.5 CONCLUSIONES .....	43
5.	<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i> .....	45
	<i>ANEXO 1: HOJA INFORMATIVA</i> .....	49
	<i>ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO</i> .....	51
	<i>ANEXO 3: CUESTIONARIO</i> .....	53
	<i>ANEXO 4: RESOLUCIÓN POSITIVA CEPI</i> .....	56

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación emocional es parte fundamental de la formación integral de la personalidad, por ello se demanda su presencia en la formación de los profesionales que trabajan con personas y, por supuesto, en la formación de educadores, profesores y maestros (Férrandez-Dominguez, 2005). Actualmente, la formación en competencias emocionales del profesorado no está contemplada en todos los programas de formación inicial del profesorado en las universidades (Bisquerra, 2018). Aunque, la formación inicial del docente es considerada componente de calidad de primer orden en el sistema educativo español (Palomera et al., 2008). Por tanto, en esta formación inicial del docente cabe plantear el desarrollo de competencias emocionales, pues resultan cruciales para dotar de calidad a la enseñanza del sistema educativo (Palomino y Hernández, 2015). Las competencias emocionales del profesorado son necesarias para su propio bienestar, y para su efectividad y calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, y en el desarrollo socioemocional de su alumnado, en particular (Sutton y Wheatly, 2003 en Palomera et al., 2008).

Delors (1996) señala la necesidad de formar al docente en educación emocional a fin de que pueda dar respuesta a las necesidades que tiene su alumnado. El profesorado es un agente único para la educación emocional, ya que además de la responsabilidad de administrar la tarea de enseñanza y hacer un traspaso de conocimientos técnicos a sus alumnos, es también una persona que siente, hace sentir, se comunica y establece unas relaciones intersubjetivas entre él y sus alumnos (Cejudo et al., 2015). La educación emocional tiene por objetivo que los alumnos sean capaces de utilizar estrategias personales para gestionar las emociones para que, de tal modo se favorezca el bienestar personal en todos los ámbitos. Con todo se refuerza la importancia de la formación del profesorado en un saber emocional (Palomera et al., 2008).

Para incluir la educación emocional en la docencia, es necesario que esta misma forme parte del bagaje pedagógico del profesorado y para esto último, es preciso que se constituya en un campo de conocimiento relevante en su

formación. Existen varios estudios como el de Suberviola-Ovejas (2012) que descubren que los docentes están concienciados de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, sin embargo, no disponen ni de la formación ni de los recursos para desarrollarla.

En consecuencia, es fundamental que el cuerpo docente desarrolle sus propias competencias emocionales, pues: “Igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional de los niños siendo analfabeto emocional” (Bisquerra, 2018).

Debido a esta necesidad, en este TFG se realiza en primer lugar, un análisis documental de la presencia de la educación emocional en la formación inicial del docente, comenzando por el abordaje de conceptos clave tales como las competencias emocionales y la propia educación emocional. Por último, se expone el estudio empírico desarrollado para analizar la percepción del alumnado de cuarto curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil, impartido en la Universidad de Cantabria (UC), sobre la importancia, necesidad y presencia de competencias emocionales durante su formación académica.

## **2. OBJETIVO GENERAL**

El objetivo general de este trabajo es abordar la valoración de la educación emocional en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

Para lograrlo, se ha considerado necesario abordar los siguientes objetivos específicos:

- Revisar la literatura experta relativa al rol de la educación emocional en la formación del profesorado, atendiendo en concreto a la conceptualización de las competencias emocionales, la educación emocional y su inclusión en los planes de estudio.

- Realizar un estudio empírico sobre la valoración de los futuros docentes, matriculados en el Grado en Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Cantabria, por una parte, sobre la importancia de la educación emocional en la formación inicial de los docentes así como la necesidad de formación que detectan en sí mismos y, por otra parte, su valoración en cuanto a la atención recibida a la educación emocional en su formación académica.

### **3. MARCO TEÓRICO**

A lo largo de este apartado se abordan los pilares que sostienen mi TFG. Para comenzar se analiza la definición de competencias emocionales y los modelos más relevantes hasta el momento. También, se profundiza en el concepto de educación emocional y su importancia en la formación del profesorado. Por último, se identifica una propuesta en la Universidad de Cantabria, la única de España que ha incorporado en su currículo oficial como materia básica obligatoria el aprendizaje socioemocional de los futuros docentes.

#### **3.1 COMPETENCIAS EMOCIONALES**

La percepción, utilización, comprensión y regulación de las emociones, así como sus implicaciones en nuestra vida diaria han sido estudiadas desde hace décadas, aunque han suscitado un interés creciente en los últimos años (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). De acuerdo con los estudios de Goleman et al., (2002); Donaldso-Feilder y Bond, (2004) y Alberici y Serreri, (2005) entre otros, se puede afirmar que, cada vez más, en el ámbito profesional las competencias socioemocionales toman mayor relevancia (Bisquerra y Pérez, 2007).

La revisión de la literatura actual del tema nos permite ver que no existe un consenso respecto a qué se entiende por competencias emocionales o cuáles son las competencias que forman este concepto (Caballero et al., 2017). De esta manera, nos podemos topar con autores que se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socioemocional;

otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales, personales o socioemocionales. Es decir, no parece haber acuerdo ni en cuanto a la terminología que las definiría. Puede que esto se deba a que la competencia emocional es un concepto amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias (Bisquerra y Pérez, 2007). Abordamos por tanto, en este apartado los intentos realizados en la definición y formulación de las competencias emocionales.

Dada la confusión entre los siguientes conceptos: inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional, se comenzará la aprensión del término “competencia emocional” abordando las diferencias con respecto a los términos mencionados.

En primer lugar, la educación emocional es el proceso educativo que tiene por objetivo el desarrollo de las competencias emocionales como uno de los elementos esenciales del desarrollo integral de la persona. Mientras que la inteligencia emocional según Arrabal (2018) es la capacidad de aceptación y gestión consciente de las emociones teniendo en cuenta la importancia que poseen en nuestra vida. Este último, es un constructo hipotético que se encuentra en debate en el campo de la psicología. Por último, la competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Para Bisquerra (2003), la competencia emocional es: *“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”* (p.22). Asimismo, las competencias emocionales son consideradas por este autor como un modelo de competencias básicas que juegan un papel fundamental en las relaciones sociales, profesionales, interpersonales y familiares (Bisquerra, 2016).

Al revisar la literatura actual Bisquerra y Pérez (2007) advierten de la existencia de distintos modelos de competencias emocionales como pueden ser

los siguientes: Salovey y Sluyter (1997) identificaban cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol (Bisquerra y Pérez, 2007). Saarni (1997; 2000) presenta las siguientes habilidades de la competencia emocional: conciencia del propio estado emocional, habilidad para discernir las habilidades de los demás, habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos disponibles en una cultura, empatía, habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol, autoeficacia emocional y conciencia que la estructura y naturaleza de las relaciones. Años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), proponen la existencia de tan solo cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Bisquerra y Pérez, 2007).

A lo largo de este apartado se abordarán: el modelo de competencias emocionales del GROU (Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona que presenta Bisquerra (2007), y el modelo de CASEL (2006) (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2017) en el que se identifican cinco grupos de competencias emocionales.

Desde 1997 en el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica) estos autores y sus colaboradores trabajan la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Bisquerra y Pérez (2007) entienden que éstas últimas pueden agruparse en cinco bloques que denominan: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (véanse sus definiciones en la Tabla 1).

Tabla 1

**Competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007)**

Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la capacidad de percibir el clima emocional en un contexto determinado. Además, incluye la comprensión de las emociones en los demás y dar nombre a las mismas.
Regulación emocional	Capacidad para saber manejar las emociones de manera óptima. Supone tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Además, incluye la capacidad de expresar y regular las emociones, poseer habilidades de afrontamiento así como la capacidad de autogenerar emociones positivas.
Autonomía emocional	Conjunto de características relacionadas con la autogestión personal: autoestima, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia personal, capacidad para analizar las normas sociales y la capacidad de buscar ayuda.
Competencia social	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación asertiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando.

Por su parte, CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) propone que el aprendizaje social y emocional es un aspecto del desarrollo integral de la educación y de la formación personal. Asimismo, considera al aprendizaje social y emocional como un proceso a través del que todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y

actitudes en su día a día para desarrollar su identidad de manera saludable, manejar las emociones y lograr objetivos personales y grupales (CASEL, 2020). El modelo CASEL (2006) identifica cinco grandes grupos de competencias emocionales: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones (véanse definiciones en la Tabla 2).

Tabla 2	
<b>Modelo CASEL (2006)</b>	
Conciencia de sí mismo	Habilidades para comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento teniendo en cuenta los contextos. Contempla el reconocimiento de las propias fortalezas, limitaciones y emociones y una autopercepción correcta.
Autogestión	Capacidad para manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones y para alcanzar objetivos y aspiraciones.
Conciencia social	Capacidad para comprender perspectivas y empatizar con los demás. Incluye: capacidad de sentir compasión y respeto por los demás, comprensión de normas históricas y sociales más amplias para el comportamiento en diferentes entornos.
Habilidades sociales	Capacidad de establecer y mantener relaciones sanas y de apoyo y para manejarnos en distintos escenarios con diversos individuos y grupos. Esta competencia incluye las capacidades para comunicarse, escuchar activamente, cooperar y trabajar en colaboración para resolver problemas de manera constructiva.
Toma de decisiones	habilidades para tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal e interacciones sociales en diversas situaciones. Incluye las capacidades para considerar estándares éticos y las habilidades para evaluar los beneficios y consecuencias de diversas acciones para el bienestar personal, social y colectivo.

Tras revisar los modelos detallados anteriormente apreciamos que al igual que estos autores, en el modelo de Goleman (1995) se planteaban cinco dominios: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales. A diferencia de estos modelos, Salovey y Sluyter (1997) identificaban cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales en función de valores: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

Asimismo, tanto en el modelo CASEL (2006) como en el modelo de Bisquerra & Pérez (2007) se puede apreciar que atienden tanto a competencias intrapersonales (Conciencia emocional, conciencia de sí mismo, regulación emocional, autogestión y autonomía emocional) como a competencias interpersonales (competencias y habilidades sociales). De la misma manera, nos encontramos que se contemplan competencias que hacen referencia a la transferencia al contexto como son: las competencias para la vida y el bienestar y la toma de decisiones. Siguiendo con estos modelos, nos damos cuenta de la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. En un momento y espacio determinado todos podemos experimentar incompetencia emocional dado que podemos sentir que no estamos preparados para esa situación (Bisquerra y Pérez, 2007).

Por último, es importante que destaquemos que tener buenas competencias emocionales no garantiza que sean utilizadas para hacer el bien. Según Bisquerra (2011) debemos prevenir que las competencias emocionales sean utilizadas para propósitos negativos. Debido a esto, es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre guiados de unos principios éticos, ya que la educación emocional y la educación moral tienen que converger (Bisquerra, 2011). Por esta razón, consideramos que la dimensión ética y moral deben formar parte del desarrollo de competencias emocionales.

### **3.2 EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Según Bisquerra (2011) “La educación emocional es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en

las áreas académicas ordinarias.” Aunque ésta no es un invento tan moderno como parece, pues según Marina (2005) Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca ya fueron educadores de los sentimientos. En la antigüedad aprender a dominar las emociones formaba parte de la educación. La diferencia con la actualidad es que todos esos pensadores incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética, mientras que en la actualidad el marco supremo en que se enmarca es la Psicología.

Aunque la educación del siglo XXI ha avanzado mucho, hemos de aceptar que su objetivo principal se basa en la instrucción cognitiva y se olvida de atender al desarrollo de las competencias concretamente, de las competencias emocionales. Son muchos los educadores que, en su momento, denunciaron que centrar el aprendizaje únicamente en las materias académicas ordinarias no permite atender suficientemente el desarrollo integral (Filella & Pérez, 2019). El modelo educativo, debería ser consciente de la importancia de incluir dentro del proceso de formación de los individuos a la educación emocional (Retana, 2012). Esta educación emocional, según Bisquerra (2005) forma parte de un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales teniendo como finalidad contribuir al desarrollo integral y aumentar el bienestar personal y social.

En definitiva, según Hoyos & Rivera (2022) la educación emocional debe encontrarse en el plan de estudios, no como una asignatura más, sino cómo un modelo emocional que, de manera transversal, se encuentre en la totalidad de asignaturas y pueda, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, abordar los contenidos de las áreas contemplando tanto las competencias cognitivas como las socioemocionales. De acuerdo con Bisquerra (2016), aprender a regular y controlar las emociones requiere de mucho más tiempo y de un entrenamiento a lo largo de toda la vida. Es por esto por lo que la educación emocional debería estar presente a lo largo de todos los niveles educativos.

La educación emocional es necesaria porque propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, favorece el desarrollo de la personalidad integral del individuo (Bisquerra, 2005). En esta línea se defiende que el objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales y el bienestar” (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Este objetivo general se precisa en objetivos más específicos atendiendo a las diversas competencias emocionales (Filella & Pérez, 2019). Así, según Bisquerra (2005) los objetivos específicos de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida.

Para el correcto desarrollo de las competencias emocionales Bisquerra (2011) defiende tres enfoques distintos: constructivista, sistemático y humanista. En primer lugar, desde el enfoque constructivista se defiende la necesidad de comenzar a partir de las necesidades, intereses y conocimientos previos de los alumnos. En segundo lugar, desde el modelo sistemático se hace hincapié en considerar el entorno, la familia y la escuela para que el aprendizaje sea funcional. Por último, desde el enfoque humanista plantea la creación de dinámicas y contextos que ayuden al alumnado a pensar y conocer sus valores.

Persiguiendo el mismo objetivo, desde el modelo CASEL (2019) se defiende una metodología basada en la instrucción explícita. Esta se basa en lecciones independientes que brindan instrucciones paso a paso para enseñar a los estudiantes competencias emocionales, asimismo, brinda oportunidades que permiten a los estudiantes practicar habilidades más allá de la lección. La instrucción efectiva de este método se basa en cuatro elementos distintos: secuenciado, activo, enfocado y explícito. En primer lugar, es de carácter secuencial debido a que las actividades están conectadas y coordinadas. En segundo lugar, es activo ya que presenta formas activas de aprendizaje para

fomentar la adquisición y el desarrollo de competencias emocionales. En tercer lugar, es enfocado puesto que contiene actividades que enfatizan de manera explícita el desarrollo de habilidades personales y sociales. Por último, se caracteriza por ser explícito debido a que se encuentra dirigido a competencias sociales y emocionales específicas (CASEL, 2019).

Bisquerra (2005) afirma que en general los contenidos de la educación emocional hacen referencia a los siguientes temas:

- **Marco conceptual de las emociones:** concepto de emoción, tipos de emociones y características de las emociones principales.
- **Conciencia emocional:** esta consiste en conocer las propias emociones y las de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de los demás. Esta supone además, la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.
- **La regulación de las emociones:** es probablemente el elemento esencial de la educación emocional. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación.
- **La motivación:** está íntimamente relacionada con la emoción. La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la automotivación, la cuál abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal.
- **Las habilidades socio-emocionales:** constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones.

Los contenidos de la educación emocional deben adaptarse a los destinatarios, entre estos, se pueden distinguir los programas dirigidos a la formación de profesorado y los programas dirigidos al alumnado. En el siguiente apartado se abordará la educación emocional en la formación de docentes.

### **3.3 EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES**

Cada vez está más claro que para ser un docente eficaz es necesario ser competente emocionalmente (Fernández-Domínguez et al., 2009). El objetivo de la educación emocional, como dijimos en el punto anterior, es el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar. Según López- Goñi & Goñi (2012), la formación en competencias emocionales se sitúa como una necesidad que resulta, por una parte, de las nuevas concepciones filosóficas que critican el énfasis que se ha puesto en la razón instrumental como forma de comprensión de la realidad y, por otra, de una visión que contempla al docente como un profesional que debe desarrollar las competencias a modo de eje en torno al que gire su formación. Estas dos perspectivas nos permiten acreditar la correlación de incluir las competencias emocionales en los currículos de formación inicial de los docentes.

La educación emocional es un elemento fundamental para el profesorado, debiendo estar presente en sus procesos de formación inicial, continua y permanente. Sin embargo, como afirmábamos en la introducción y de acuerdo con Bisquerra (2018), la formación en competencias emocionales del profesorado no está contemplada en todos los programas de formación inicial del profesorado en las universidades. El estudio realizado por López-Goñi & Goñi (2012) matiza que las competencias emocionales no se presentan de la misma manera en los currículos. Así, las competencias interpersonales se encuentran en mayor medida que las competencias intrapersonales. Es importante destacar que estas últimas son casi inexistentes, lo que se opone con el valor que se ha proporcionado, últimamente, al bienestar personal y profesional para un mejor desarrollo de la profesión. Pues un buen desarrollo profesional requiere de unos

niveles de bienestar profesional suficientes para evitar el burnout y la desmotivación de los docentes (Extremera, et al., 2004; Muñoz de Morales, 2005). En esta línea, diversos estudios relacionan una alta habilidad en competencias emocionales y sociales con mayor bienestar, climas positivos de trabajo y rendimiento escolar o laboral, mientras que una baja habilidad en estas competencias puede conllevar dificultades en el ámbito personal, social, académico y profesional (Damon et al., 2006, citado en Palomera et al., 2019).

Es fundamental que los docentes posean una formación inicial que les permita llevar a cabo un proceso de crecimiento personal que les conduzca a la madurez, a la adultez psicológica y a ser dueños de sus vidas (Zacarés, 1998). Uno de los principales objetivos en la preparación de los maestros debería ser la formación integral de su personalidad, favoreciendo su proceso de crecimiento personal. Es importante que los maestros posean un equilibrio emocional y unas competencias emocionales que les permitan afrontar con serenidad, las situaciones adversas e imprevisibles con las que se van a encontrar a nivel educativo e interpersonal (Bisquerra, 2005), así como vivir en paz consigo mismos y mantener una buena relación y comunicación con alumnos y compañeros (Fernández-Domínguez et al., 2009), por eso, los investigadores demandan el aprendizaje socio-emocional no solo en los niños sino también para los propios docentes (Greenberg et al., 2003; Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016 citados en Palomera et al., 2019).

En el libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio (Aneca, 2005), tras un estudio en el que participaron docentes en activo, aparece una selección de competencias que todo futuro maestro debería alcanzar. Según el estudio el maestro deberá mostrar: un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social y ser capaz de promoverlo en la diversidad de su alumnado, además de saber trabajar con toda la comunidad educativa, investigar en su realidad y gestionar adecuadamente los centros (Palomera et al., 2008).

Considerando la necesidad en la educación emocional de docentes Fernández-Domínguez y sus colaboradores (2009) seleccionaron competencias socioafectivas que consideran más importantes para su bienestar y desarrollo profesional (véanse en la Tabla 3).

TABLA 3 <b>Competencias socioafectivas (Fernández-Domínguez et al., 2009)</b>	
Autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y equilibrio emocional	Habilidades para ser capaces de interiorizar y llegar a tener una conciencia de sí mismo y de sus estados emocionales, sabiendo también expresarlo en todo momento y de manera correcta.
Autoestima	Una autoestima ajustada que implica el conocimiento de cualidades y limitaciones, así como la imagen que tiene de sí mismo y cómo ésta le ayuda o entorpece en su vida.
Empatía	Capacidad de ponerse en el lugar de los demás y comprender lo que viven o sienten aunque estos no lo expresen.
Motivación	Capacidad para generar interés en un momento determinado.
Resiliencia	Capacidad de resistencia a los traumas y también a una dinámica existencial.
Asertividad y habilidades sociales	Capacidad para establecer relaciones, para favorecer la convivencia y para saber comunicarse de manera asertiva.
Capacidad para cooperar y trabajar en equipo	Capacidad para colaborar y trabajar en equipo a todos los niveles posibles.
Capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales	Capacidad de reflexión en torno a sus propios conflictos. Conocer métodos de resolución de conflictos y comprender que éstos son necesarios para avanzar.

**TABLA 3**

**Competencias socioafectivas (Fernández-Domínguez et al., 2009)**

Capacidad para tomar decisiones	Capacidad que permite aprender a tomar conciencia de las emociones que están implicadas en cada decisión.
Capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre	Habilidad que permite ser capaz de afrontar los cambios personales, sociales y laborales y percibir estos como situaciones que le permiten crecer y avanzar.

Hasta la fecha, la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, es la única de España que ha incorporado en su currículo oficial como materia básica obligatoria el aprendizaje socioemocional de los futuros docentes, dirigido a su propia formación de competencias personales. Así, en las facultades de educación de la Universidad Complutense de Madrid lo han hecho en forma de optativa; en la Universidad Internacional de Cataluña incorporan la formación como optativa de mención y de forma específica dirigida al desarrollo de competencias emocionales y sociales del propio docente, y en la Universidad de Huelva se propone una asignatura obligatoria dirigida a la educación en valores en estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (Palomera, et al., 2019).

Las competencias emocionales son competencias básicas que nos facilitan un ajuste personal, social, académico y laboral (Palomera et al., 2008). Debido a esto, la UC, en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior, y consciente de la importancia que tienen determinadas habilidades y competencias transversales para la formación integral de sus titulados y su inserción laboral, decidió diseñar un plan de actuación para la introducción de valores, competencias y destrezas personales específicas en la formación de sus estudiantes, denominado Formación Transversal (Palomera et al., 2019). En este contexto surge una nueva asignatura denominada Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes, que se ha desarrollado desde 2010

con el inicio del Plan Bolonia, en las titulaciones del Grado en Magisterio en Educación Infantil y del Grado en Magisterio en Educación Primaria (Palomera et al., 2019).

Dicha asignatura tiene entre sus objetivos: reflexionar sobre la forma de ser y estar propia y del otro, aprender y poner en práctica estrategias para el propio desarrollo socioemocional y ético y promover el bienestar docente y, por último, la convivencia en la comunidad educativa (Palomera, et al., 2019). En la presente asignatura se llevan a cabo diversas metodologías en función del objetivo: aprendizaje basado en problemas [ABP] (Hmelo-Silver, 2004 citado en Palomera et al., 2019), estudios de caso, aprendizaje dialógico —presencial y por internet—, aprendizaje experiencial, aprendizaje cooperativo —técnica puzzle— (Aronson & Patnoe, 2011 citado en Palomera et al., 2019), simulaciones, teatro-foro (Motos-Teruel & Navarro-Amorós, 2012 citado en Palomera et al., 2019), portafolio o cuaderno de bitácora; apoyando todo esto en recursos audiovisuales y documentales por medio de la plataforma virtual Moodle. Asimismo, en estudios recientes (Briones et al., 2018 citado en Palomera et al., 2019), se obtiene que, si bien los estudiantes perciben haber alcanzado diversos aprendizajes gracias a esta formación (autoconocimiento, comprensión de valores y dilemas, empatía y perspectiva social, comprensión y autorregulación), no se obtienen efectos significativos en el razonamiento moral de los estudiantes.

En conclusión, vista la necesidad y conveniencia de la educación emocional de cara a la competencia para la docencia en la formación inicial, ésta debería incluirse en los programas de formación docente (Palomera et al., 2008; Suberviola Ovejas, 2012). Debido a esto surge el objetivo de la investigación realizada que aparece a continuación. Con ella se pretende analizar la percepción que tiene el alumnado que según su plan de estudios cuenta con esta formación de manera explícita en al menos una asignatura.

## 4. ESTUDIO EMPÍRICO

En este apartado, se presenta la investigación que da respuesta al segundo objetivo del presente trabajo: un estudio empírico sobre la valoración de los futuros docentes, matriculados en el Grado en Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Cantabria, por una parte, sobre la importancia de la educación emocional en la formación inicial de los docentes así como la necesidad de formación que detectan en sí mismos y, por otra parte, su valoración en cuanto a la atención recibida a la educación emocional en su formación académica. Asimismo, se presenta sus objetivos, su diseño, los resultados obtenidos, la discusión de estos y, finalmente, las conclusiones.

### 4.1 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales de esta investigación son:

- Analizar la valoración que posee el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil sobre la importancia de la Educación Emocional del profesorado de Educación Infantil.
- Conocer su percepción sobre la necesidad que considera cada uno de ellos tiene de una educación emocional en su formación académica.
- Conocer su percepción sobre la presencia de la educación emocional en su formación académica en el Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (UC).

A continuación, se presentan las principales preguntas a las cuales quiero dar respuesta con esta investigación:

- ¿Qué grado de importancia otorga el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil, impartido por la UC, al desarrollo de competencias emocionales durante la formación académica?
- ¿Qué valoración otorga el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil, impartido por la UC, a la educación emocional o en competencias emocionales ofrecida en el grado?

- ¿Qué competencias emocionales considera esenciales el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil, para la formación de un docente competente emocionalmente en su profesión?
- ¿Qué competencias emocionales considera el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil, que necesita desarrollar?

## 4.2 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.2.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación está basada en una metodología mixta, pues supone una combinación de enfoques cualitativo y cuantitativo (Hernández et al., 2003). Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) con los métodos mixtos se logra un mayor rendimiento del fenómeno bajo estudio debido a que, implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, los integran y representan una discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada.

El diseño de la presente investigación es de carácter descriptivo y transversal. Es de carácter descriptivo debido a que se recopilan datos que describen los acontecimientos y, posteriormente, se representan y se describen (Glass & Hopkins, 1984 en Abreu, 2012). Asimismo, es una investigación transversal dado que se caracteriza por ser observacional y se analizan y estudian datos de variables recogidas en un único momento temporal sobre una muestra de población (Alaya, 2020).

La metodología cuantitativa empleada permite obtener información mediante un cuestionario en el que se valora la importancia, necesidades formativas detectadas en sí mismo y presencia en la formación recibida en el grado de 14 competencias emocionales (Anexo 3). Estas competencias pueden agruparse en supra-categorías atendiendo a la revisión teórica realizada (Bisquerra, 2007; Fernández-Domínguez et al., 2009; CASEL, 2006):

Competencias intrapersonales: Identificación y reconocimiento de las propias emociones; Capacidad para expresar las emociones, Regulación de las

emociones propias; Autoestima, Resiliencia; Automotivación y Adaptabilidad a los cambios.

Competencias interpersonales: Comprensión de las emociones de los demás, Capacidad para regular o incidir en las emociones de los demás, Empatía, Asertividad, Capacidad para el trabajo en equipos.

Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos.

La investigación de carácter cualitativo permite la recolección de datos sin medición numérica para abordar las preguntas de investigación que requieren la opinión abierta de los participantes. En el mismo cuestionario, enviado de manera online, se contemplan preguntas formuladas de manera abierta para conocer la percepción del alumnado sobre la importancia, necesidades formativas y grado de atención recibida a la formación en competencias emocionales durante el Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria. Con estas preguntas, se pretende realizar una práctica interpretativa no generalizando los resultados de manera probabilística (Baptista et al., 2006).

Para el diseño del presente estudio se han seguido los pasos que aparecen en la *Figura 1*.

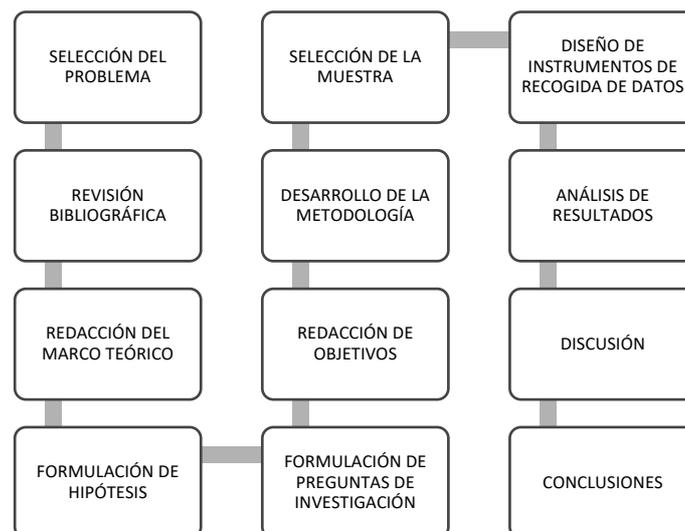


Figura 1. Diseño de la investigación.

#### 4.2.2 SELECCIÓN MUESTRAL Y PARTICIPANTES

La población objeto de estudio en esta investigación, es el alumnado de cuarto curso del Grado en Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria. La muestra está formada por 35 de estos estudiantes que han participado en la investigación completando el cuestionario enviado.

La selección de la muestra fue no probabilística, se estableció de acuerdo con unos criterios relacionados con las características de la investigación (Bisquerra, 2004). En este caso los criterios seleccionados giraron en torno a los estudiantes que cursaban cuarto curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria. En este sentido, la selección de la muestra fue incidental o por accesibilidad.

#### 4.2.3 TÉCNICAS O INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Con respecto a la metodología cuantitativa, se ha construido la Escala de Importancia Formativa de la Educación Emocional (EIFEM) (Anexo 3) partiendo de 14 de las competencias emocionales que Bisquerra (2007) y Fernández-Domínguez et al. (2009) definen en sus modelos sobre competencias emocionales. Esta escala se compone de tres subescalas en las que se evalúan tres dimensiones: importancia, necesidad y presencia. En la primera subescala se solicita la valoración de la importancia de las 14 competencias emocionales presentadas en la labor docente. La escala de respuesta es tipo Likert de 5 puntos (1=muy baja, 2=baja, 3=media, 4= alta, 5= muy alta). En la segunda subescala se pide que contesten teniendo en cuenta la necesidad de formación que detectan en sí mismos en cada una de las 14 competencias emocionales. La escala de respuesta también es tipo Likert de 5 puntos (1=muy baja, 2=baja, 3=media, 4= alta, 5= muy alta). Por último, en la tercera subescala se solicita la valoración del alumnado sobre la educación en dichas competencias en las asignaturas cursadas durante el grado universitario. En esta, los encuestados deberán marcar una de las tres casillas: [SÍ] [NO] [NO SÉ], que aparecen al lado de cada competencia emocional.

Con respecto a la metodología cualitativa, se incluyen 6 preguntas abiertas en dicho cuestionario, con el fin de abordar la percepción de los futuros docentes acerca de la importancia de la educación emocional en la formación inicial así como, las competencias emocionales necesarias para ser un docente competente emocionalmente. Estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Existe alguna competencia emocional que consideras necesaria para la formación del profesorado que no se encuentre en la escala anterior? ¿Cuál? ¿Por qué?
2. ¿Considera importante la educación emocional en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil? ¿Por qué?
3. ¿Cuál o cuáles considera que es/son la/s competencia/s emocional/e más importante/s para la formación de un/una docente competente emocionalmente? ¿Por qué?
4. ¿Cree que la formación en competencias emocionales recibida en el grado en Magisterio en Educación Infantil ofrecido por la Universidad de Cantabria es suficiente y adecuada? ¿por qué lo cree así?
5. Si piensa que la formación no es suficiente y/o adecuada, ¿Cómo cree que sería mejor? Y ¿En qué competencias cree que se debería trabajar más durante la formación?
6. ¿Recuerda el nombre de alguna asignatura cursada durante el grado en Magisterio en Educación Infantil en la que se haya profundizado en el desarrollo de las competencias emocionales del estudiantado del grado?

#### 4.2.4 PROCEDIMIENTO

Para recabar la información se ha contactado con el alumnado vía WhatsApp mediante un grupo en el que se encontraban 104 alumnos pertenecientes a 4ºA, 4ºB Y 4ºC del grado en Magisterio en Educación Infantil de la UC. La información que se les aportaba constaba de una hoja informativa (véase Anexo 1) en la que se encontraban las características de la investigación y se aseguraba a cada participante el anonimato en su participación, garantizando así la confidencialidad de los datos. Además, se les solicitaba

mediante mensaje de texto que, una vez leída la información de dicha hoja, accedieran al enlace facilitado para poder responder al cuestionario (véase Anexo 3), alojado en la plataforma Google Forms. Una vez accedían a éste, se les volvía a presentar el objetivo del estudio y los principales ítems del consentimiento informado (véase Anexo 2). Los participantes debían marcar las casillas del consentimiento informado para poder acceder a la página en la que se presentaban las preguntas.

Antes de llevar a cabo este estudio se solicitó un permiso al Comité de Ética de la Universidad de Cantabria que fue aprobado (Ver Anexo 4). Por tanto, durante toda la investigación se han tenido presentes las consideraciones éticas de dicho comité. De la misma manera, en todo momento se ha cumplido con la legislación correspondiente a la protección de datos.

#### **4.2.5 ANÁLISIS DE DATOS**

Para el análisis de datos cuantitativos, los datos recolectados de las tres primeras escalas (importancia, necesidad y presencia) de respuesta tipo Likert (1-5) fueron procesados y analizados con la aplicación EXCEL. Para ello, se llevó a cabo la creación de unas tablas que contenían las respuestas aportadas por cada uno de los participantes y posterior a esto, se calcularon los porcentajes en cada puntuación, en 1=muy baja; 2=baja 3=media; 4=alta y 5= muy alta para las dos primeras escalas, y para la tercera en: [SÍ] [NO] y [NO SÉ]. Para realizar el análisis estadístico se ha empleado el programa SPSS.

El análisis de datos cualitativos se ha llevado a cabo a través del análisis de contenido para identificar categorías emergentes, siguiendo un proceso inductivo, es decir, las categorías emergen después de la recogida de datos (Requena et al., 2006).

#### **4.3 RESULTADOS**

En las siguientes líneas se exponen los resultados obtenidos teniendo en cuenta las respuestas proporcionadas por el estudiantado participante. En primer lugar, se muestra el análisis de las tres escalas (importancia, necesidad y

presencia) que conforman la primera parte del cuestionario (Véase Anexo 3). Por último, se muestran las respuestas obtenidas en las seis preguntas abiertas que aparecen en la segunda parte del cuestionario.

#### 4.3.1 ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

El alumnado participante (n=35) respondió a cuestiones relacionadas con las competencias emocionales atendiendo a la importancia, la necesidad de formación que detectan en sí mismos y la presencia de éstas en su formación inicial.

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos relativos a la importancia concedida en la formación inicial a las competencias emocionales presentes en el cuestionario (Véase Tabla 4). Observando esta tabla detectamos que ningún participante consideró muy baja la importancia de las 14 competencias, y más del 50% consideró muy alta su importancia, especialmente de las competencias interpersonales y de toma de decisiones y resolución de conflictos, en concreto, a la Empatía (79%), la capacidad para el trabajo en equipos (77%), la Resolución de conflictos (75%), la comprensión de las emociones de los demás (73%) y la Capacidad para la toma de decisiones (71%). Asimismo, si prestamos atención a la Tabla 5, en la que se puede observar las medias obtenidas por supracategorías, nos damos cuenta de que obtenemos una media superior en las competencias para la toma de decisiones y la resolución de conflictos frente a las interpersonales e intrapersonales.

De la misma manera, el análisis estadístico entre supracategorías no señala diferencias significativas entre competencias intrapersonales y competencias interpersonales ( $t(34) = -0.52$ ,  $p < .61$ ; Véase Tabla 6). Se encuentran diferencias significativas entre las competencias interpersonales y las competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos ( $t(34) = -2.56$ ,  $p < .05$ ; Véase Tabla 6). También, se puede observar que la puntuación dada a las competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos es significativamente superior comparada con la obtenida en las competencias intrapersonales ( $t(34) = -2.85$ ;  $p < 0.01$ ; Véase Tabla 6).

**TABLA 4.**

*Resumen de los resultados obtenidos en la escala de IMPORTANCIA*

	<b>MUY BAJA</b>	<b>BAJA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>ALTA</b>	<b>MUY ALTA</b>	<b>MEDIA</b>
Identificación y reconocimiento de las propias emociones.		23%		23%	54%	4´63
Capacidad para expresar las emociones.		21%	2%	20%	57%	4´69
Regulación de las emociones propias.		15%	2%	15%	68%	4´77
Comprensión de las emociones de los demás.		12%	2%	13%	73%	4´80
Capacidad para regular o incidir en las emociones de los demás.		19%	9%	19%	53%	4´54
Autoestima.		20%	5%	20%	55%	4´63
Asertividad.		21%	9%	20%	50%	4´51
Resiliencia.		20%	5%	20%	55%	4´63
Adaptabilidad a los cambios.			18%	19%	63%	4´77
Automotivación.		17%	9%	17%	57%	4´57
Empatía.		8%	5%	8%	79%	4´80
Capacidad para el trabajo en equipos.		10%	3%	10%	77%	4´83
Capacidad para la toma de decisiones.		14%		15%	71%	4´83
Resolución de conflictos.		12%		13%	75%	4´86

Si atendemos a los datos estadísticos por supracategorías la media obtenida en cada una de ellas sería la siguiente (Véase Tabla 5):

TABLA 5	
<i>Media obtenida por supracategorías</i>	
	MEDIA
Competencias interpersonales	4´6971
Competencias intrapersonales	4´6694
Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos	4´8429

A continuación, se observa la significación resultada de la comparación entre las distintas supracategorías (Véase Tabla 6):

TABLA 6		
<i>Significación entre supracategorías</i>		
	T(34)	Sig. (bilateral)
Competencias. intrapersonales – Competencias interpersonales	-,522	,605
Competencias interpersonales – Competencias. para la toma de decisiones y resolución de conflictos	-2,556	,015
Competencias Intrapersonales - Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos	-2,853	,007

En la Tabla 7, se muestran los resultados obtenidos en la escala que hace referencia a la necesidad de formación que los encuestados detectan en sí mismos (n=35). En este caso, como competencias en las que más alumnos señalaron su necesidad de formación destacan las tres siguientes: la capacidad para trabajar en equipos (54%), la autoestima (52%) y, la regulación de las propias emociones (46%). Como se puede observar en la Tabla 8, no se muestran diferencias entre las medias obtenidas en cada una de las supracategorías. De la misma manera, el análisis estadístico entre supracategorías no señala diferencias significativas entre estas últimas (Véase Tabla 9).

**TABLA 7**

*Resumen de los resultados obtenidos en la escala de NECESIDAD detectada en sí mismos*

	MUY BAJA	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA	MEDIA
Identificación y reconocimiento de las propias emociones.	3%	17%	23%	17%	40%	3'74
Capacidad para expresar las emociones.	3%	11%	29%	20%	37%	3'77
Regulación de las emociones propias.		20%	11%	23%	46%	3'94
Comprensión de las emociones de los demás.	6%	8%	23%	26%	37%	3'80
Capacidad para regular o incidir en las emociones de los demás.	3%	8%	26%	23%	40%	3'89
Autoestima.	3%	11%	11%	23%	52%	4'09
Asertividad.		23%	17%	20%	40%	3'77
Resiliencia.		17%	23%	20%	40%	3'83
Adaptabilidad a los cambios.	3%	20%	23%	14%	40%	3'69
Automotivación.	6%	8%	23%	20%	43%	3'86
Empatía.	8%	6%	20%	23%	43%	3'86
Capacidad para el trabajo en equipos.	9%	14%	14%	9%	54%	3'86
Capacidad para la toma de decisiones.	3%	11%	29%	14%	43%	3'83
Resolución de conflictos.	12%	11%	23%	20%	34%	3'54

En la Tabla 8 aparecen las medias obtenidas en cada una de las supracategorías en las que se encuentran divididas las competencias emocionales.

TABLA 8	
<i>Media obtenida por supracategorías</i>	
	MEDIA
Competencias interpersonales	3´8343
Competencias intrapersonales	3´8449
Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos	3´6857

A continuación se presenta la Tabla 9 en la que se muestra la significación entre las distintas supracategoría.

TABLA 9		
<i>Significación entre supracategorías</i>		
	T(34)	Sig. (bilateral)
Competencias intrapersonales – Competencias interpersonales	,109	,914
Competencias interpersonales – Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos	1,312	,198
Competencias Intrapersonales - Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos	1,392	,173

Los resultados que se muestran en la Tabla 10, pertenecen a la escala de presencia de estas competencias en su formación inicial como futuros docentes de Educación Infantil. La mayoría destacan no haber sido formados en estas competencias, sobre todo en: capacidad para expresar las emociones (74%), regulación de las emociones propias (74%), asertividad (72%), autoestima (66%), automotivación (66%), capacidad para regular o incidir en las emociones de los demás (66%), resiliencia (66%), identificación y regulación de las propias emociones (57%), adaptabilidad a los cambios (54%) y empatía (54%). Fueron bajos los porcentajes de los que apuntaban que sí fueron formados en dichas competencias, aunque nos sorprende el 48% de los que sí consideran haber sido formados para la toma de decisiones, un 46% para la capacidad de trabajo en equipo y otro 46% para la resolución de conflictos.

**TABLA 10**  
*Resumen de los resultados obtenidos en la escala de PRESENCIA*

	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>NO SÉ</b>
Identificación y reconocimiento de las propias emociones.	34%	57%	9%
Capacidad para expresar las emociones.	20%	74%	6%
Regulación de las emociones propias.	17%	74%	9%
Comprensión de las emociones de los demás.	46%	46%	8%
Capacidad para regular o incidir en las emociones de los demás.	17%	66%	17%
Autoestima.	28%	66%	6%
Asertividad.	17%	72%	11%
Resiliencia.	26%	66%	8%
Adaptabilidad a los cambios.	32%	54%	14%
Automotivación.	28%	66%	6%
Empatía.	40%	54%	6%
Capacidad para el trabajo en equipos.	48%	46%	6%
Capacidad para la toma de decisiones.	43%	48%	9%
Resolución de conflictos.	34%	46%	20%

#### 4.3.1 ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Una vez analizados los resultados de las diferentes escalas, procedemos a analizar la información aportados a las seis preguntas abiertas que requieren un análisis cualitativo de la información.

La información se presenta en una tabla para cada pregunta, con tres columnas: la primera contiene las categorías emergentes, la segunda algunos ejemplos extraídos de las respuestas de los alumnos y, en la última columna, la frecuencia (número de veces que aparece esa categoría entre las respuestas de los participantes).

Cabe destacar que en la primera pregunta: “*¿Existe alguna competencia emocional que consideras necesaria para la formación del profesorado que no se encuentre en la escala anterior? ¿Cuál? ¿Por qué?*”, las respuestas obtenidas fueron únicamente 9, y en su totalidad, explicaban que las

competencias emocionales importantes se encontraban en las que aparecían en el cuestionario por lo que, no se obtuvieron respuestas que poder categorizar.

En cuanto a la segunda pregunta “**¿Considera importante la educación emocional en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil? ¿Por qué?**”, fue contestada por 31 estudiantes. Las categorías emergentes identificadas en esta pregunta (Véase Tabla 11) son las siguientes:

- **Formación del alumnado:** algunos participantes coinciden en que los docentes deben ser competentes emocionalmente para poder formar a su alumnado.
- **Bienestar personal:** parte del alumnado considera que las competencias emocionales son esenciales para la propia salud mental lo que, posteriormente repercute en el aula.
- **Relaciones positivas:** un participante considera que las competencias emocionales son esenciales para poder establecer un clima óptimo y unas relaciones positivas.
- **Entender al alumnado:** algunos encuestados coinciden en que es importante ser competentes emocionalmente para poder entender a nuestro alumnado.
- **Afirmación a la importancia de formarse emocionalmente:** una parte de los participantes respondió esta pregunta con un “Sí”.

**Tabla 11**

Categorías emergentes identificadas en la pregunta “*¿Considera importante la educación emocional en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil? ¿Por qué?*”

Categorías Emergentes	Ejemplos	Frecuencia
Formación del alumnado	“Debemos estar educados emocionalmente para poder formar a los más pequeños” (P.1), “es muy importante si queremos educar emocionalmente a nuestros alumnos” (P.6), “Debemos estar formados para formar a nuestro alumnado” (P.34)	13

**Tabla 11**

Categorías emergentes identificadas en la pregunta “¿Considera importante la educación emocional en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil? ¿Por qué?”

<b>Bienestar personal</b>	“Es esencial para una buena salud mental” (P.12)	2
Relaciones positivas	“Es la base para conseguir una óptima convivencia escolar, así como para conseguir un buen clima y relaciones positivas entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa” (P.27)	1
Entender al alumnado	“Es necesario identificar tus propias emociones para poder entender las de los alumnos” (P.7)	9
Afirmación a la importancia de formarse emocionalmente	“sí” (P.10)	6

En la pregunta 3 del cuestionario “¿Cuál o cuales considera que es/son la/s competencia/s emocional/e más importante/s para la formación de un/una docente competente emocionalmente? ¿Por qué?”, contestaron 34 estudiantes, y algunos encuestados contestaron con más de una competencia emocional en su respuesta aportando finalmente 55 unidades de análisis. Cabe destacar que las respuestas han sido clasificadas siguiendo la clasificación propuesta (competencias interpersonales, competencias intrapersonales y competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos), pues permite mayor agilidad en el análisis global de los resultados de la investigación. Atendiendo a las categorías emergentes de la presente pregunta (Véase *Tabla 12*) podemos observar las siguientes:

- **Competencias intrapersonales:** competencias que tienen que ver con : capacidad para expresar y regular las propias emociones (F.10), autoestima (F.6), adaptabilidad a los cambios (F.4), comprensión de las propias emociones (F.2), reconocimiento de las propias emociones (F.2) y conciencia emocional (F.1).
- **Competencias interpersonales:** En concreto: empatía (F.18), comprensión de las emociones de los demás (F.2), asertividad (F.1),

trabajo en equipo (F.1), , capacidad para regular o incidir en las emociones de los demás (F.1) y habilidades sociales (F.1).

- **Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos:** en concreto, todas hacían referencia a la resolución de conflictos (F.7).

**Tabla 12**

Respuestas obtenidas en la pregunta “¿Cuál o cuales considera que es/son la/s competencia/s emocional/e más importante/s para la formación de un/una docente competente emocionalmente? ¿Por qué?”

Tipos de competencias	Ejemplos	Frecuencia
Competencias intrapersonales	“Regulación de las emociones propias. Si no eres capaz de regularte a ti mismo no puedes intervenir en los sentimientos de los demás” (P.17), “Capacidad de expresar emociones propias y la regulación de estas ya que, para entender las de los demás es necesario conocer las tuyas y conocerte a ti mismo” (P.18)	25
Competencias interpersonales	“Con los niños y niñas, la empatía es fundamental” (P.15), “la comprensión de las emociones de los demás, escuchando al alumno y tratando de entender por qué se comporta de una u otra forma” (P.22), “la empatía es esencial para trabajar con niños” (P.33)	24
Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos	“Resolución de conflictos” (P.31)	7

En la siguiente tabla aparecen las respuestas obtenidas de la pregunta 4 “¿Cree que la formación en competencias emocionales recibida en el grado de Magisterio de Educación Infantil ofrecido por la Universidad de Cantabria es suficiente y adecuada? ¿por qué lo cree así?” que fueron 32. Las categorías emergentes extraídas de la pregunta anterior (Véase Tabla 13) son las siguientes:

- **Es insuficiente:** en esta ocasión la mayoría de los encuestados consideran que la formación en competencias emocionales durante su

formación inicial ha sido escasa e insuficiente. Consideran que esto es así debido a que sólo se ve durante el primer curso de formación inicial y en ocasiones se trata de manera superficial, sin incidir en ellas ni en su desarrollo.

- **Adecuada:** en este caso, una minoría de los alumnos considera que la formación en competencias emocionales ha sido adecuada. A pesar de esto, opinan que se trabaja de manera superficial y no es dirigida hacia los docentes.

**Tabla 13**

Categorías emergentes obtenidas en la pregunta “¿Cree que la formación en competencias emocionales recibida en el grado de Magisterio de Educación Infantil ofrecido por la Universidad de Cantabria es suficiente y adecuada? ¿por qué lo cree así?”

Categorías Emergentes	Ejemplos	Frecuencia
Es insuficiente	“No es suficiente” (P.12), “No. Solo hemos cursado una asignatura relacionada con la educación emocional y muchos pudieron convalidarla” (P.21), “No creo que sea suficiente ya que durante toda la carrera solo es tratado durante el primer año” (P.25), “la formación en competencias emocionales en el grado ha sido insuficiente puesto que, en alguna asignatura nos las han introducido, pero no nos han ayudado a trabajarlas ni han profundizado en su importancia” (P.33)	30
Es adecuada	“Es adecuada pero debería enfocarse más en la inteligencia emocional para los docentes” (P.3) “Es adecuada pero muy superficial” (P.35)	2

Siguiendo con las preguntas abiertas, en la tabla 14 se recogen las respuestas obtenidas en la pregunta 5 del cuestionario relativa a recabar información sobre cómo mejorarían la formación en competencias emocionales en el grado y, aquellas competencias que consideran se deberían trabajar más durante su formación. En este caso, contestaron un total de 33 estudiantes que aportaron 35 unidades de información y las categorías emergentes extraídas de esta cuestión son las siguientes:

- **Programa de educación emocional:** consideran que sería necesario desarrollar un programa de educación emocional que tuviera como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales, en el que se implicaran todas las asignaturas.
- **Nueva asignatura:** algunos alumnos opinan que la solución sería crear una nueva asignatura que estuviese enfocada a las emociones y el desarrollo de competencias emocionales.
- **Casos prácticos:** una parte de los encuestados ha detectado la necesidad de casos prácticos durante la formación por lo que proponen más para poder poner en práctica las competencias emocionales.
- **Presente en todos los cursos:** otra parte del alumnado considera que el desarrollo de competencias emocionales debería de encontrarse presente en todos los cursos de la formación inicial.
- **Competencias interpersonales:** en esta categoría se atiende a la segunda parte de esta pregunta. Muchos alumnos consideran que se debería incidir más en las competencias interpersonales. En concreto hacen referencia a las siguientes: empatía y asertividad.
- **Competencias intrapersonales:** parte del alumnado encuestado considera que se debe hacer más hincapié en las competencias que tienen que ver con uno mismo, en las respuestas aparecen las siguientes: resiliencia, autoestima, adaptabilidad a los cambios, regulación de las emociones propias y gestión emocional.
- **Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos:** en las respuestas aparece la importancia de hacer más hincapié en la resolución de conflictos.

**Tabla 14**

Categorías emergentes obtenidas en la pregunta “Si piensa que la formación no es suficiente y/o adecuada, ¿Cómo cree que sería mejor? Y ¿En qué competencias cree que se debería trabajar más durante la formación?”

Categorías Emergentes	Ejemplos	Frecuencia
Presente en todos los cursos	“El desarrollo de las competencias emocionales debería estar presente en todos los cursos y asignaturas” (P.6), “Cada año hubiera una asignatura relacionada con la educación emocional” (P.21)	7
Casos prácticos	“Sería mejor si se utilizarán más casos prácticos para poner en práctica nuestras competencias” (P.4)	5
Nueva asignatura	“Dedicando una asignatura a ello, en la que se trabajen las diferentes competencias emocionales, se nos dote de herramientas para trabajarlas” (P.2), “se podría impartir una asignatura de educación emocional, la cual nos concienciara de la importancia que tiene este aspecto en la vida de las personas y, además, una parte más práctica que nos ofreciesen herramientas y consejos para desarrollar todas esas competencias” (P.33)	4
Programa de educación emocional	“Debería existir un programa de educación emocional que estuviese implicado en todas las asignaturas donde nos ayudasen a desarrollar las competencias emocionales” (P.1)	3
Competencias intrapersonales	“Se debería trabajar más en las competencias que tienen que ver con la gestión emocional” (P.1), “Autoestima” (P.12), “Se debería trabajar más en aquellas que tienen que ver con uno mismo” (P.20)	9
Competencias interpersonales	“Se debería trabajar más en la empatía” (P.4), “Empatía” (P.3)	8
Competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos	“Resolución de conflictos” (P.32)	3

A continuación, en la Tabla 15 se muestran los resultados obtenidos en la pregunta 6 relativa a si los estudiantes recordaban el nombre de alguna asignatura cursada en la que se profundizase en el desarrollo de competencias emocionales. A esta pregunta contestaron 31 estudiantes y las categorías emmergentes que surgieron se muestran a continuación:

- **Formación en valores y competencias personales para docentes:** la mayoría de los alumnos coincidían en que la única asignatura que, durante su formación inicial había profundizado en las competencias emocionales era, una que habían cursado en el primer año de universidad, y respondía al título de “Formación en valores y competencias personales para docentes” aunque esta era denominada “Valores”.
- **Aprendizaje y Desarrollo Psicológico I:** una minoría de encuestados respondía que en la asignatura con el nombre popular de “Psicología I” habían hablado y trabajado las competencias emocionales.
- **No lo recuerdo:** esta categoría ha sido creada para recoger las respuestas de aquellos estudiantes que reconocían no acordarse del nombre de ninguna asignatura.

**Tabla 15**

Categorías emergentes obtenidas en la pregunta “¿Recuerda el nombre de alguna asignatura cursada durante el grado en magisterio en educación infantil en la que se haya profundizado en el desarrollo de las competencias emocionales del estudiantado del grado?”

Categorías Emergentes	Ejemplos	Frecuencia
Formación en valores y competencias personales para docentes	“La asignatura que más ha tratado dichos conceptos, ha sido “valores” de primero de carrera” (P.11)	24
Aprendizaje y desarrollo psicológico I	“Solo en Psicología I” (P.14)	3
No lo recuerdo	“No me acuerdo” (P.12)	4

#### 4.4 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Atendiendo a los resultados de la investigación cualitativa y cuantitativa, se discutirán con la intención de responder a los objetivos y consecuentes preguntas de la investigación.

En primer lugar y con respecto a la importancia que los alumnos conceden a las competencias emocionales, podemos señalar que ninguno de los participantes calificó de importancia “muy baja” ninguna de las 14 competencias emocionales pertenecientes al cuestionario. Por otro lado, si atendemos a los porcentajes, las tres competencias emocionales con un mayor porcentaje de importancia muy alta son la empatía con un 79%, con un 77% la capacidad para trabajar en equipo, y, finalmente, con un 75% la resolución de conflictos (Véase Tabla 4). Ahora bien, si atendemos al análisis estadístico, podemos apreciar que las competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos obtuvieron una media mayor que las competencias intrapersonales e interpersonales ( $M=4,8424$ ; Véase Tabla 5).

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en la tercera pregunta abierta del cuestionario (Véase Tabla 12) que hacía referencia a qué competencias emocionales consideraban más importantes para la formación de un profesorado competente emocionalmente, podemos apreciar cómo las tres competencias emocionales consideradas más importantes para la docencia son la empatía (F.18), la regulación y expresión de emociones propias (F.10) y la autoestima (F.6). Nos ha sorprendido las veces que, en esta pregunta, se repitió la respuesta “empatía”, en concreto, 18 veces. Consideramos que eso es debido a la importancia de las múltiples relaciones que suceden en el centro diariamente. Por esto y en la misma línea que Sáenz (2017 citado en Saltos, et al., 2020) consideramos que educar con empatía y hacerla parte del sistema educativo favorece y mejora a la sociedad en general, ya que forma seres humanos capaces de entender e identificar y tolerar las emociones de los otros.

Por otro lado, creemos que las competencias intrapersonales se encuentran entre las consideradas más importantes debido a la importancia que últimamente se le concede a la salud mental, al crecimiento y al equilibrio emocional como bases de un desarrollo profesional duradero en el tiempo que tenga niveles de bienestar profesional suficientes para evitar el burnout y la desmotivación de los docentes (Extremera, Fernández- Berrocal y Durán, 2004; Muñoz de Morales, 2005 citados en López-Goñi & Goñi, 2012).

Asimismo, llama nuestra atención que en la segunda escala “*Grado de necesidad de formación detectado en sí mismo*” (Véase Tabla 7) se detecta mayor necesidad de formación en las competencias intrapersonales. En primer lugar, la autoestima es la competencia con un grado de necesidad de formación muy alta del 52% y alta del 23%. La resolución de conflictos también es considerada con una necesidad de formación muy alta del 54% y una necesidad alta de 9%. Por último, la regulación de emociones propias con un 46% de necesidad muy alta y un 23% de necesidad alta.

De esta manera, observamos que en cuanto a necesidades formativas detectadas, es necesaria mayor formación en las competencias intrapersonales. Siguiendo con esto, consideramos que, para un correcto desarrollo de las competencias interpersonales, es necesaria una profundización en las intrapersonales. Según Pérez & Cobarro (2010), estas nos ayudan saber cómo se siente uno mismo y constituyen la base sobre las que se asientan las demás competencias, por lo tanto, en las competencias intrapersonales se debería hacer más hincapié durante los años de formación universitaria.

Atendiendo a los resultados obtenidos y haciendo referencia a la presencia de las competencias emocionales durante las asignaturas cursadas en el grado, las respuestas del alumnado han sido claras y, en su mayoría coinciden en que no existe presencia de las competencias emocionales que aparecen en el cuestionario a excepción del trabajo en equipo, capacidad para la toma de decisiones y resolución de conflictos. sin embargo, en las preguntas abiertas muchos participantes afirmaron que la formación en estas competencias había sido recibida de manera superficial.

Si comparamos estos resultados con el estudio realizado por López-Goñi & Goñi (2012) podemos afirmar que, al igual que en el nuestro, obtenemos que las competencias relacionadas con las capacidades interpersonales se encuentran en mayor proporción que las capacidades intrapersonales las cuáles son casi inexistentes. Siguiendo con estos autores, coincidimos en que esta conclusión es determinante pues, como se puede observar en las necesidades de formación detectadas en sí mismos, el estudiantado considera debería recibir más formación en competencias intrapersonales. Además, esto es condicionante

pues, como decíamos anteriormente, últimamente se le concede mayor valor a la salud mental, al crecimiento y al equilibrio emocional como pilares para poder alcanzar niveles de bienestar profesional (Extremera, Fernández- Berrocal y Durán, 2004; Muñoz de Morales, 2005 citados en López-Goñi & Goñi, 2012). También coincidimos en que tras revisar los porcentajes obtenidos, podemos afirmar que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en la formación inicial de los docentes de la UC, pero que, a pesar de ello, sí se tienen en cuenta y están presentes en, al menos, una asignatura.

De la misma manera, analizando los resultados obtenidos en cada una de las escalas, nos cercioramos de que las competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos son las consideradas más importantes y a su vez, son las consideradas más presentes durante la formación inicial de los estudiantes. De igual manera, nos damos cuenta de que el estudiantado detecta mayor necesidad de formación en aquellas competencias con mayor porcentaje de “NO” en la escala de presencia (Véase Tabla 10), es decir, en las competencias intrapersonales.

Finalmente, es preciso señalar que a pesar de que todos los encuestados consideran muy importante la formación en competencias emocionales para la profesión docente, todos ellos están de acuerdo en que las únicas asignaturas que han tratado las competencias emocionales son “Formación en valores y competencias personales para docentes” y “Aprendizaje y desarrollo psicológico I” ambas cursadas en el primer curso del grado en Magisterio en Educación Infantil.

Llama nuestra atención que los alumnos destacan que se requeriría una metodología más práctica, cuando si recopilamos y volvemos al marco teórico donde abordábamos la metodología de la asignatura “Formación en valores y competencias personales para docentes” nos damos cuenta de que ésta cuenta con diversas metodologías entre las que incluye el aprendizaje experimental, los casos prácticos y teatro-foro, las cuales son metodologías prácticas de aprender y desarrollar estas competencias. Asimismo, nos sorprende que ningún estudiante haya mencionado las prácticas como oportunidad para el desarrollo

de competencias emocionales pues, esta es una experiencia en la que se ponen en juego las competencias.

Si bien somos conscientes de que las competencias emocionales están presentes en al menos una asignatura del grado en Magisterio en Educación Infantil de la UC, consideramos importante destacar la importancia de una metodología activa y participativa en las asignaturas para el desarrollo de estas competencias. De esta manera, según March (2006), se afirma que los métodos de enseñanza con participación del alumnado, donde la responsabilidad del aprendizaje depende de su actividad, implicación y compromiso son más formativos, favorecen los aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.

En consecuencia, los participantes coinciden en que la formación recibida en las asignaturas del grado de la UC es escasa. De esta manera y para mejorar, consideran que debería profundizarse más en la educación emocional y esta debería estar presente durante todos los cursos de la formación. Surge de esta manera la necesidad de reflexionar acerca de los programas de formación inicial de los docentes y revisar los contenidos que están presentes actualmente.

#### **4.5 CONCLUSIONES**

Atendiendo a la formación en competencias emocionales de los futuros docentes de Educación Infantil, los alumnos encuestados en la presente investigación consideran que todas las competencias recogidas en el cuestionario (Véase Anexo 3) tienen una importancia entre alta y muy alta para su profesión. Además, si atendemos a los porcentajes, piensan que es especialmente importante la formación en las siguientes competencias, en este orden: la empatía con un 79%, con un 77% la capacidad para trabajar en equipo, y, finalmente, con un 75% la resolución de conflictos (Véase Tabla 4). Asimismo, basándonos en el análisis estadístico (Véase Tabla 5), podemos apreciar que las competencias para la toma de decisiones y resolución de conflictos obtuvieron una media mayor que las competencias intrapersonales e interpersonales ( $M=4,8424$ ).

De la misma manera, si atendemos a las preguntas abiertas, en concreto a la segunda pregunta (Véase Tabla 12), los encuestados coincidían en que las tres competencias emocionales más importantes para la docencia son la empatía (F.18), la regulación y expresión de emociones propias (F.10) y la autoestima (F.6).

En cuanto a la necesidad de formación detectada en sí mismos, los alumnos consideran deberían recibir más formación tanto en las competencias interpersonales como las intrapersonales aunque en mayor medida en estas últimas. Los datos de esta escala han sido muy equitativos, aunque si atendemos a las preguntas abiertas, por una parte algunos participantes consideran que, durante la formación inicial, se debería incidir más en la empatía, resolución de conflictos y adaptabilidad a los cambios mientras que otra parte considera que se debería trabajar más la gestión emocional y la autoestima, aquellas competencias que tienen que ver con uno mismo.

Otra de las conclusiones extraídas de la investigación se refiere a que la formación en competencias emocionales durante el grado de Magisterio en Educación Infantil ofrecido por la UC les parece escasa e insuficiente. La mayoría de los alumnos que han participado en esta investigación coinciden en que no existe formación en las competencias emocionales que aparecen en el cuestionario exceptuando la capacidad para trabajar en equipo, las comprensión de las emociones de los demás y la capacidad para la toma de decisiones. Muchos encuestados piensan además que los contenidos se tratan de manera superficial. Además, podemos observar que sólo recuerdan el nombre de dos asignaturas y las dos son pertenecientes al primer curso de la universidad. Detectado el problema, los encuestados coinciden en la necesidad de crear programas de educación emocional con trabajos más prácticos que estén incluidos en todos los cursos del grado para poder formarse y desarrollar las competencias emocionales durante toda su formación inicial.

Por último, los alumnos consideran que la formación en competencias emocionales de los docentes es un aspecto muy importante para un desarrollo óptimo de su profesión. La mayoría de los participantes están de acuerdo en la importancia de estas para formar de manera correcta a los alumnos ya que, los

docentes no pueden educar emocionalmente si ellos mismos no están formados correctamente. Con esto nos surge la necesidad de reflexionar acerca de los programas de formación inicial de los docentes, pues la educación emocional debería no sólo estar presente en estos sino, debería estarlo en condiciones de calidad. Para que esto fuese posible, la presencia de ésta tendría que no sólo limitarse a una única asignatura, además, debería estar vinculada a cuestiones prácticas y emplearse con una metodología experimental y vivencial.

Antes de finalizar, consideramos preciso señalar algunas limitaciones importantes con las que ha contado este estudio. La primera limitación con la que considero hemos contado ha sido el momento en el que hemos realizado la investigación ya que, los alumnos pertenecientes a la muestra son de cuarto curso de grado por lo que, actualmente, la mayoría se encuentran realizando sus Trabajos de Fin de Grado y no han podido contestar debido a la falta de tiempo. Consideramos que esto no nos ha permitido llegar a una muestra más representativa, lo que nos lleva a ser precavidos en la generalización de resultados. La segunda limitación hace referencia a que la presente investigación se ha limitado a la titulación de una universidad, en este caso la UC. En la misma línea, consideramos interesante su réplica en otras universidades.

Pese a las limitaciones anteriores, esta investigación contiene claves muy importantes para la formación inicial de los futuros docentes de Educación Infantil particularmente en educación emocional. En primer lugar, justifica la importancia e inclusión de las competencias emocionales en dicha formación desde la propia percepción de los estudiantes de magisterio, y, en segundo lugar, puede ayudar a mejorar los programas existentes de formación inicial de los docentes.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert M.J., (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Abreu, J. (2012). *Hipótesis, método & diseño de investigación (hypothesis, method & research design)*. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)

- Bisquerra, R. (2003). *Educación Emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. <http://hdl.handle.net/11162/35429>
- Bisquerra R., & Escoda, N.P. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional*. *Padres y maestros*, (337), 5-8. <http://hdl.handle.net/11162/81300>
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional: 10 ideas clave*. Graó.
- Bisquerra R., & García, E. (2018). *La educación emocional requiere formación del profesorado*. *Participación educativa*, 5(8), 15-27. <http://hdl.handle.net/11162/178704>
- CASEL (2019). *Explicit SEL Instruction*. Guide to Schoolwide SEL. <https://schoolguide.casel.org/focus-area-3/classroom/explicit-sel-instruction/>
- CASEL, (2020). *CASEL's SEL Framework: What are the Core Competence Areas and Where are They Promoted?*
- Cejudo, J., López, M. L., Rubio, M. J., & Latorre, J. M. (2015). *La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaREOP-2015-26-3-7020>
- Fernández Domínguez, M. R. (2005). *Más allá de la educación emocional: la formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado: PRH como modelo de referencia*. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 195-251. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927011.pdf>.
- Fernández Domínguez, M.R, Palomero, J. E., & Teruel, M.P. (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. *REIFOP*, 12(1), 33-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76512>.

- Hernández, R, Fernández, C., & Baptista, P, (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de la metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hoyos, C., & Rivero, G. (2022). *La educación emocional: un nuevo paradigma*. *Revista Digital Educación y Territorios*, 1(2), 2-27.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/348085>.
- March, A. F. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>.
- Marina, J. A. (2005). *Precisiones sobre la educación emocional*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 27-43.  
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927003.pdf>.
- Martín, E. M. A. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.
- Martínez-Otero, V. (2006). *Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2). 2-11  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1349Martinez.pdf>.
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vizioli, N., & Hurtado, G. (2017). *Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales*. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 374-382.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112>.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M.A. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924010.pdf>.
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). *Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación*. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Palomino, M. D., & Hernáez, L. L. (2015). *Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil*. *Revista*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402006.pdf>.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez, A. M., & Cobarro, P. S. (2010). *La inteligencia emocional en los profesionales de la comunicación: el valor de las competencias intrapersonales*. *Textual & Visual Media*, (3), 131-150. <https://textualvisualmedia.com/index.php/txtvmedia/article/download/118/98>
- Retana, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. *Revista educación*, 36(1), 1-24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/455>.
- Requena, AT, Carrero, V., & Soriano, RM.. (2006). *Teoría fundamentada" grounded theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. *Cuadernos metodológicos* (37). <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/LaConstrucciondeLaTeoriadelAnalisisinterpretacional.pdf>
- Sáez López, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED.
- Saltos, E. R. R., Martínez, M. E. M., & Gámez, M. R. (2020). *Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico*. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). *Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional*. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (117), 1154-1167. <https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/117>.
- Zacarés, J., & Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Pirámide.

## **ANEXO 1: HOJA INFORMATIVA**

### **INVESTIGACIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

Nos dirigimos a usted con la intención de que reciba la información suficiente para que pueda evaluar y juzgar, si quiere participar en este estudio. Para ello, le ruego lea esta hoja informativa con atención.

Mi nombre es Jennifer Jiménez Raya, soy una alumna de 4º curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria, estoy realizando mi Trabajo de Fin de Grado (TFG), cuya directora es Elena Briones. El objetivo general de este trabajo es considerar la perspectiva del estudiantado sobre el rol de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado en la Educación Infantil.

Para ello le proponemos valorar la importancia, presencia y necesidad de una educación en competencias emocionales en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, empleando para ello una escala de respuesta tipo Likert (de 1 a 5). Además, al final se proponen unas preguntas abiertas para que pueda expresar con más libertad su valoración sobre estas cuestiones. El cuestionario es muy breve puede que no le lleve más de 5 a 10 minutos.

La participación en este trabajo es totalmente anónima y voluntaria. La información recibida será desvinculada del confidente, para analizarla de manera anónima. Además, dado que su participación es totalmente voluntaria, puede decidir no participar, o cambiar su decisión y retirar su consentimiento en cualquier momento.

Aunque no recibirá beneficios personales por participar en esta investigación, su colaboración será de gran ayuda para que este trabajo pueda llevarse a cabo, y favorecer la reflexión sobre la atención que recibe la formación en competencias emocionales en la preparación de maestros y maestra de la etapa de infantil.

Durante todo el estudio se tendrán en cuenta la totalidad de los aspectos relacionados con la confidencialidad. De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos

digitales (BOE-A-2018-16673). Los datos obtenidos serán utilizados meramente con fines de investigación y siempre de forma grupal.

Por último, si posee alguna duda sobre la información anterior, puede ponerse en contacto con la persona responsable de la investigación:

**Jennifer Jiménez Raya**

Alumna del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria

**Email: [jjr219@alumnos.unican.es](mailto:jjr219@alumnos.unican.es)**

## ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

### **Investigación sobre el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial de los/las maestros/maestras de educación infantil en la Universidad de Cantabria.**

Mi nombre es Jennifer Jiménez Raya, soy una alumna de 4º curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria, estoy realizando mi Trabajo de Fin de Grado (TFG), cuya directora es Elena Briones. El objetivo general de este trabajo es considerar la perspectiva del estudiantado sobre el rol de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado en la Educación Infantil.

Le solicitamos su participación en este breve cuestionario, que puede que no le lleve más de 5 a 10 minutos, sobre la presencia, necesidad e importancia de las competencias emocionales en la formación inicial de los/las maestros/maestras de educación infantil. Antes de comenzar con este, le compartimos el consentimiento informado. Documento que es necesario contestar para acceder al cuestionario.

	DE ACUERDO X
<b>He leído la hoja de información que me han facilitado.</b>	
<b>He recibido información adecuada y suficiente por la investigadora sobre los objetivos del estudio.</b>	
<b>Entiendo que mi participación en este estudio es voluntaria y que no sufriré perjuicio alguno en caso de no participar.</b>	
<b>Entiendo que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo) y solicitar la eliminación de mis datos personales.</b>	
<b>Entiendo que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.</b>	
<b>Entiendo el procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.</b>	

<b>Conozco el modo para contactar con la persona responsable de este estudio en caso de tener inquietudes al respecto.</b>	
<b>Acepto participar libre y voluntariamente en esta investigación.</b>	

### ANEXO 3: CUESTIONARIO

#### La educación emocional en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

Antes de comenzar el cuestionario le agradecemos su colaboración.

En la primera escala (IMPORTANCIA) le solicitamos que señale al lado de cada competencia emocional el grado de importancia que tiene cada una de ellas en la formación de un/una maestro/maestra de Educación Infantil.

Asimismo, en la segunda escala (NECESIDAD) se le pide que valore el grado de necesidad que detecta en sí mismo/a para formarse en estas competencias.

Para finalizar, en la última columna (PRESENCIA) se le solicita que valore sí, a lo largo de su formación en el grado de Magisterio de Educación Infantil impartido en la Universidad de Cantabria, ha recibido una formación en cada una de estas competencias.

Después se le presentan unas preguntas abiertas en las que podrá expresar su opinión de manera abierta.

Valore el grado de IMPORTANCIA de las siguientes competencias emocionales en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.						
1.	<i>Identificación y reconocimiento de las propias emociones.</i>	1	2	3	4	5
2.	<i>Capacidad para expresar las emociones.</i>	1	2	3	4	5
3.	<i>Regulación de las emociones propias.</i>	1	2	3	4	5
4.	<i>Comprensión de las emociones de los demás.</i>	1	2	3	4	5
5.	<i>Capacidad para regular o incidir en las emociones de los demás.</i>	1	2	3	4	5
6.	<i>Autoestima.</i>	1	2	3	4	5
7.	<i>Asertividad.</i>	1	2	3	4	5
8.	<i>Resiliencia.</i>	1	2	3	4	5
9.	<i>Adaptabilidad a los cambios.</i>	1	2	3	4	5
10.	<i>Automotivación.</i>	1	2	3	4	5
11.	<i>Empatía.</i>	1	2	3	4	5

12.	<i>Capacidad para el trabajo en equipos.</i>	1	2	3	4	5
13.	<i>Capacidad para la toma de decisiones.</i>	1	2	3	4	5
14.	<i>Resolución de conflictos.</i>	1	2	3	4	5

Valora la NECESIDAD de formación detectada en sí misma/o en las siguientes competencias.

1.	<i>Identificación y reconocimiento de las propias emociones.</i>	1	2	3	4	5
2.	<i>Capacidad para expresar las emociones.</i>	1	2	3	4	5
3.	<i>Regulación de las emociones propias.</i>	1	2	3	4	5
4.	<i>Comprensión de las emociones de los demás.</i>	1	2	3	4	5
5.	<i>Capacidad para regular o incidir en las emociones de los demás.</i>	1	2	3	4	5
6.	<i>Autoestima.</i>	1	2	3	4	5
7.	<i>Asertividad.</i>	1	2	3	4	5
8.	<i>Resiliencia.</i>	1	2	3	4	5
9.	<i>Adaptabilidad a los cambios.</i>	1	2	3	4	5
10.	<i>Automotivación.</i>	1	2	3	4	5
11.	<i>Empatía.</i>	1	2	3	4	5
12.	<i>Capacidad para el trabajo en equipos.</i>	1	2	3	4	5
13.	<i>Capacidad para la toma de decisiones.</i>	1	2	3	4	5
14.	<i>Resolución de conflictos.</i>	1	2	3	4	5

(PRESENCIA) Señale sí, a lo largo de su formación en el grado en Magisterio en Educación Infantil impartido en la Universidad de Cantabria, ha recibido una formación en cada una de estas competencias.

1.	<i>Identificación y reconocimiento de las propias emociones.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
2.	<i>Capacidad para expresar las emociones.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
3.	<i>Regulación de las emociones propias.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
4.	<i>Comprensión de las emociones de los demás.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
5.	<i>Capacidad para regular o incidir en las emociones de los demás.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
6.	<i>Autoestima.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
7.	<i>Asertividad.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
8.	<i>Resiliencia.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
9.	<i>Adaptabilidad a los cambios.</i>	SÍ	NO	NO SÉ

10.	<i>Automotivación.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
11.	<i>Empatía.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
12.	<i>Capacidad para el trabajo en equipos.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
13.	<i>Capacidad para la toma de decisiones.</i>	SÍ	NO	NO SÉ
14.	<i>Resolución de conflictos.</i>	SÍ	NO	NO SÉ

1. ¿Existe alguna competencia emocional que consideras necesaria para la formación del profesorado que no se encuentre en la escala anterior?  
 ¿Cuál? ¿Por qué? [máx. 150 caracteres]
2. ¿Considera importante la educación emocional en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil? ¿Por qué? [150 caracteres]
3. ¿Cuál o cuales considera que es/son la/s competencia/s emocional/e más importante/s para la formación de un/una docente competente emocionalmente? ¿Por qué? [máx. 150 caracteres]
4. ¿Cree que la formación en competencias emocionales recibida en el grado de Magisterio de Educación Infantil ofrecido por la Universidad de Cantabria es suficiente y adecuada? ¿por qué lo cree así? [máx. 250 caracteres]
5. Si piensa que la formación no es suficiente y/o adecuada, ¿Cómo cree que sería mejor? Y ¿En qué competencias cree que se debería trabajar más durante la formación? [máx. 250 caracteres]
6. ¿Recuerda el nombre de alguna asignatura cursada durante el grado en magisterio en educación infantil en la que se haya profundizado en el desarrollo de las competencias emocionales del estudiantado del grado?  
 [máx. 150 caracteres]

## ANEXO 4: RESOLUCIÓN POSITIVA CEPI



### COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

D. Carlos Beltrán Álvarez, en calidad de Presidente del citado Comité,

### CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud presentada por **Jenifer Jiménez Raya y Elena Briones Pérez. Tutora del TFG** referente al TFG con código interno **000057** y título:

**Las competencias emocionales en la formación del profesorado de Educación Infantil.**

se estima que el citado proyecto cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio y contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se enmarca.

Razones por las que este Comité ha decidido por unanimidad **valorar positivamente** el proyecto, considerando que se ajusta a las normas éticas esenciales requeridas por la legislación en vigor, y quedando constancia de esta decisión en el Acta de la reunión **ordinaria** del Comité celebrada el **19-05-2022**.