

Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil

Emotional Competences in the Childhood Education Teacher Training

M^a del Carmen Pegalajar Palomino *
Lara López Hernández

Universidad Católica de Murcia

El proceso de formación inicial del docente debe plantear el desarrollo de competencias emocionales, pues resultan cruciales para dotar de calidad la enseñanza del sistema educativo. De este modo, se deben articular acciones tendentes a facilitar el desarrollo de habilidades para que el docente tome consciencia de sí mismo, a la vez que maneje y reconozca tanto sus emociones y motivaciones como las de los otros. Esta investigación pretende evaluar el nivel de autorrealización y crecimiento personal de alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia (n=183). Para ello, se ha utilizado una metodología descriptiva, llevándose a cabo la recogida de datos mediante la técnica de encuesta. El instrumento utilizado ha sido el "Cuestionario de Autoconcepto y Realización" (AURE) para así poder analizar contenidos considerados clave para el constructo "autorrealización" de la persona. Los participantes muestran niveles favorables en autorrealización y crecimiento personal, encontrando resultados más optimistas en el caso de las alumnas y entre aquellos que han accedido al Grado por vocación, influencia de un familiar vinculado a la docencia o para obtener cierta estabilidad laboral. Ello avala, pues, la importancia de desarrollar un programa "mindfulness" en el proceso de formación inicial del docente; su práctica persigue la felicidad, emociones positivas, resistencia física y mental y relaciones más satisfactorias.

Descriptores: Desarrollo profesional docente, Autorrealización, Inteligencia emocional, Educación infantil.

The initial teacher training should include the development of emotional competence, so it is crucial to improve the quality education. Thus, you must facilitate the development of skills to evaluate oneself, recognize and manage their own as well as other's emotions. This research evaluates the level of self-realization and personal fulfillment of students of Early Childhood Education Degree from the Catholic University of Murcia (n=183). To do this, it has been used a descriptive methodology, carrying out data collection through technical survey. The instrument used was the "Questionnaire Self-concept and Realization" (AURE) in order to analyze key content to the construct "self-realization". Participants show favorable levels in self-realization and personal fulfillment; optimistic results are shown to students and those who have agreed to Grade vocation, influence of a family involved in teaching or to get job stability. It t supports the importance of developing a "mindfulness" program in the initial training teachers; practice pursues happiness, positive emotions, physical and mental endurance and more satisfying relationships.

Keywords: Teacher professional development, Self-realization, Emotional intelligence, Childhood education.

*Contacto: mdcpegalajar@ucam.edu

1. Antecedentes

La formación inicial del docente es considerada componente de calidad de primer orden en el sistema educativo español (Molero, Ortega y Moreno, 2010; Palomera, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008), de ahí la necesidad de analizar aquellos aspectos que pueden favorecer o entorpecerla (Vezub, 2007). En este sentido, las competencias emocionales se definen como elementos necesarios para ser un buen docente (Vaello, 2009); resulta importante estudiar su faceta más personal y emocional, referida a la conciencia y la capacidad para gestionar y controlar sus propias emociones y sentimientos, motivación y las relaciones interpersonales que establecen con los demás (Soriano y Osorio, 2008).

El concepto de inteligencia emocional ha sido definido por Goleman (1995) como el conjunto de habilidades que permiten tomar conciencia de sí mismo, manejo de las emociones, automotivación, reconocimiento de las emociones en los otros y la capacidad para relacionarse con los demás. Según Mayer, Salovey y Caruso (2000), la inteligencia emocional supone “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (p. 398). Bisquerra (2000) estructura las competencias emocionales según: Conciencia y control emocional, relacionado con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás; Regulación emocional, que hace referencia al dominio de la expresión de las emociones y al proporcionar una respuesta adecuada a la situación; Autonomía personal, en la que se incluyen la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales, buscar ayuda y recursos y auto-eficacia emocional; Inteligencia interpersonal relacionada con el dominio de habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación y asertividad; Habilidades de vida y bienestar relacionadas con la identificación de problemas, fijación de objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y experiencia óptima.

Algunos autores (Bisquerra, 2007; López-Goñi y Goñi, 2012) califican de acertada la inclusión de las competencias emocionales en la formación inicial del docente, aunque en la práctica ocupan un segundo plano dentro del conjunto de las competencias docentes. En este sentido, Gallego y Gallego (2004) señalan que la adecuada gestión emocional y la armonización entre lo cognitivo y lo emocional debe contemplarse plenamente en el currículum. Además, Livia y García (2015) exponen cómo el contexto educativo representa un lugar privilegiado para la promoción de las habilidades y el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuáles contribuyen de forma positiva al bienestar personal y social de las personas.

Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan tanto al alumnado como al profesorado, incidiendo en su proceso de aprendizaje, salud mental y física, calidad de las relaciones sociales y rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Además, tal y como apunta Leguizamón (2014), el docente puede actuar como agente social de cambio una vez sea incluido en una experiencia educativa de sentido. Para Bisquerra (2007), el profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la eficiencia de la educación. La madurez personal permite al docente ser consciente de sí mismo, percibir mejor y

comprender más profundamente lo que hace y sus efectos (Ramírez y De la Herrán, 2012); genera en la persona unas expectativas más elevadas de sí mismo (Zuazua, 2001) y experimenta mayores niveles de bienestar general (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010). Así pues, y tal y como señala Urbietta (2005) es necesario que el docente se escuche internamente y conecte con su interior, pues enseñar la interioridad de la persona es enseñar a mirar hacia dentro (Alonso, 2001).

Marchesi y Díaz (2007) aluden al desánimo profesional del docente y a su pérdida de confianza hacia el sistema educativo, debido a las conflictivas y distintas formas de actuación del alumnado en los centros educativos (Giorgi, 2009). No obstante, y según Hué (2008) dicho malestar afecta al concepto que el docente tiene de sí mismo y que le provoca inseguridad y falta de autoestima. Para el docente en formación, Peñalva, López y Landa (2013) han encontrado cómo uno de cada dos alumnos de Magisterio presenta un déficit en competencias emocionales que incluyen habilidades personales e interpersonales, si bien las habilidades en este área son superiores en comparación a la población universitaria en general (Bueno, Teruel y Valero, 2005). Incluso, Pertegal, Castejón y Martínez (2009) muestran que los estudiantes no están preparados para una integración laboral exitosa en cuanto a competencias emocionales se refiere; no tienen las habilidades suficientes para trabajar en equipo, manejar con personas, adaptarse a cambios continuos o controlar sus emociones, entre otras.

Centrados en el género, investigaciones como las desarrolladas por Bueno et al. (2005), Extremera, Duran y Rey (2007), Joseph y Newman (2010) o Valadez, Pérez y Beltrán (2010) exponen cómo las mujeres tienden a obtener mejores puntuaciones que los hombres en algunas medidas sobre inteligencia emocional. No obstante, las mujeres puntúan mejor en aspectos vinculados a la relación con los otros, mientras que los varones lo hacen en la resolución de problemas (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañes y Latorre, 2008).

Además, la implicación de la familia en el proceso de elección de los estudios universitarios influye en la percepción de la competencia de los estudiantes (González, et al., 2002). El alumnado universitario que reporta mayores niveles de crecimiento personal tiene más capacidad para una correcta elección vocacional en su carrera (De León y Rodríguez, 2008). Se demostró que muchos alumnos universitarios deciden cambiar de carrera o muestran contradicciones entre actitudes y resultados académicos; para ello, se desarrolló un programa de orientación vocacional que partiese de una formación ocupacional y personal centrándose en sus intereses y aptitudes, la práctica de habilidades emocionales y la búsqueda de motivación y fortaleza para encontrar el camino más correcto. La personalidad eficaz está vinculada a una toma de decisión vocacional más madura basada en el conocimiento óptimo tanto de sí mismo como del mercado laboral (Bethencourt y Cabrera, 2011).

Ante esta situación, se destaca el interés suscitado por el desarrollo de programas afectivo-motivacionales para la mejora de la autoaceptación y realización personal en universitarios. Salami (2010) afirma la importancia de diseñar estrategias de promoción del bienestar psicológico en el alumnado como medio, a la vez, de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. En las últimas décadas se ha desarrollado el entrenamiento de conciencia plena “mindfulness”, introducido en numerosos programas de mejora de la salud y en diversos tratamientos psicológicos (Miró, 2007). En efecto, los estudios científicos revisados sobre la práctica “mindfulness” ofrecen resultados prometedores,

sugiriendo a las instituciones educativas que integrarla conlleva resultados beneficiosos en el bienestar emocional, la capacidad y potencial de aprendizaje y en la salud física y mental de quienes lo practican (Burnett, 2011).

Kuyken y otros (2013) evalúan la aceptabilidad y eficacia de un programa basado en “mindfulness” para la salud mental y factores de bienestar tales como el afrontamiento de las tareas sin miedo y con disfrute, la autoestima y la empatía. De igual modo, Franco, De la Fuente y Salvador (2011) han reflejado que el programa es válido y adecuado para promover el crecimiento y autorrealización personal de quienes lo realizan. Además, Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne (2009) encontraron que los adultos jóvenes que participaron en un curso intensivo de formación emocional habían mejorado sus niveles de inteligencia emocional, manteniéndose dicha mejoría seis meses después.

Según lo dicho, y aplicado a la formación inicial del docente, se parte de una evaluación preliminar acerca del nivel de autorrealización y crecimiento personal. De este modo, se establece el punto de partida con que el que desarrollar experiencias de aprendizaje basadas en esta nuevas técnicas de atención consciente “mindfulness” que se quieren aplicar entre los docentes participantes. Además, este trabajo pretende analizar si el género y el motivo por el que el alumnado accede a estos estudios universitarios, influyen en sus valoraciones sobre el desarrollo personal. Este análisis debe aportar un mapa de indicadores acerca de los puntos fuertes y débiles de los futuros docentes, para así realizar esta experiencia innovadora con garantías de éxito.

2. Método

2.1. Muestra

La población objeto de estudio de esta investigación está compuesta por alumnado de primer, segundo y tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia (N=270). No obstante, la muestra está compuesta por 183 alumnos universitarios que participaron en la investigación cumplimentando el cuestionario proporcionado.

Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han adscrito a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron a los cuestionarios enviados. Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 5%.

De la muestra, un 62.7% está conformado por mujeres, frente al 37.3% de hombres. Sus edades oscilan, en un 54.1% de las ocasiones, entre 18 y 21 años, frente al 32.0% de alumnos que tienen una edad situada entre los 22 y 25 años y un 13.8% que son mayores de 26 años. Además, sólo un 38.3% ha cursado otros estudios postobligatorios con anterioridad (principalmente, Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil) frente al 60.7% para el que este Grado supone su primera experiencia de formación universitaria. Finalmente, y al cuestionar el motivo por el que cursan dicho título, un 89.6% de la muestra considera que lo hace por motivos vocacionales, frente al 8.2% que sostiene la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo estable y el 1.1% que ha accedido a este título para adquirir cierto prestigio o por influencia de algún familiar o profesor que marcara su trayectoria académica respectivamente.

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se ha utilizado como instrumento el cuestionario AURE “Cuestionario de Autoconcepto y Realización” (Domínguez, 2001). Dicho instrumento, está conformado por 55 ítems, agrupados en seis factores, que recogen la autovaloración del sujeto en contenidos considerados clave para el constructo “Autorrealización”: Autoconcepto, Proyectos, Actitud ante la tarea, Amistad y Amor, Preocupación Social y Fuerza del Yo. Se trata de una escala tipo Likert cuyas opciones de respuestas oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=muy de acuerdo y 5=totalmente en desacuerdo).

El cuestionario reúne criterios de fiabilidad, pues el coeficiente obtenido a través del Alfa de Cronbach (.91) y Spearman Brown para mitades iguales (.93) así lo demuestran. Por su parte, el análisis de la estructura factorial aporta una comprensión de los contenidos, capaz de reorganizarlos en tres grandes factores tales como:

- Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer: recoge aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma.
- Autoconcepto y autoestima, que recopila todos los aspectos relacionados con la evaluación de sí mismo y de la autoestima, siendo el factor nuclear en el ajuste con uno mismo.
- Empatía y realización social, que se refiere a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás.

La principal ventaja de la versión empleada es la fácil aplicación y comprensión de los contenidos por parte del alumnado destinatario.

2.3. Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario a la muestra, se contactó con la Dirección del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Murcia a los que se les presentaron los objetivos de la investigación, solicitando las oportunas autorizaciones para acceder a la muestra objeto de estudio.

Para conseguir una correcta aplicación del instrumento, se informó al alumnado acerca de las normas de cumplimentación, características del cuestionario y finalidad de la prueba. El cuestionario fue aplicado al alumnado de manera individual (en horario de mañana) por el profesorado encargado de impartir docencia en una asignatura de carácter obligatoria en cada uno de los grupos organizados por la Universidad para dicho Grado.

2.4. Análisis de datos

Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa IBM SPSS (versión 21 para Windows) al considerarlo un recurso idóneo para este trabajo. De este modo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones del cuestionario.

A continuación, se ha realizado la prueba t de Student de comparación de medias para demostrar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre los factores de la escala y la variable “género”. Para decidir si se puede o no suponer varianzas poblacionales iguales, el procedimiento prueba t para muestras independientes, además de ofrecer el estadístico t, proporciona la prueba de Levène sobre igualdad de

varianzas. Se destaca, además, cómo todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%.

Finalmente, y teniendo en consideración la variable “motivo de acceso al título”, se ha realizado una prueba de comparación de medias mediante el análisis de varianza (ANOVA). Además, se ha llevado a cabo un análisis a posteriori mediante la prueba de Tukey a fin de comprobar la diferencia entre todos los pares de medias en el contexto de la muestra total.

3. Resultados

3.1. Percepciones sobre nivel de autorrealización y crecimiento personal

A continuación, se detallan las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas para cada una de las dimensiones del cuestionario. Tal y como se muestra en la tabla 1, el alumnado encuestado del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia muestra unos niveles muy favorables de autorrealización y desarrollo personal.

Así pues, en la dimensión denominada “Amistad y Amor” el alumnado obtiene las mejores puntuaciones ($M=1.77$; $SD=.542$). Ello implica analizar tanto la conducta del alumno hacia los otros (sociabilidad y comunicación, respeto, colaboración e identificación) como la de los otros hacia él (recibir afecto, valoración positiva, ser respetado y recibir colaboración y ayuda). De igual modo, el alumnado obtiene muy buenas valoraciones para la dimensión “Actitud ante la tarea” ($M=1.95$, $SD=.608$), valorando tanto la afectividad (disponibilidad ante la tarea, motivación y evaluación de logro) como la efectividad (planificación, precisión de la acción y evaluación del trabajo).

También resultan bastante favorables las valoraciones del alumnado hacia la dimensión “Autoconcepto” ($M=2.04$; $SD=.520$); se analiza su nivel de satisfacción personal, valoración personal general, valoración física, capacidad intelectual, estado de ánimo, interacción social, enfrentamiento con la realidad y adaptación normativa. De igual modo, la dimensión “Fuerza del Yo” es valorada de forma adecuada; se examina el nivel de austeridad, disponibilidad al esfuerzo, persistencia, búsqueda de alternativas, tolerancia social y autonomía. El alumnado obtiene también valoraciones muy favorables para la dimensiones “Proyectos”, centrada en analizar el potencial de disfrute y la adecuación de los proyectos realizados ($M=2.20$; $SD=.563$) y “Preocupación social” dirigida a examinar el nivel de preocupación y acción del alumnado encuestado ($M=2.22$; $SD=.826$).

Tabla 1. Análisis descriptivo de los datos

DIMENSIÓN	N	MEDIA	SD
Amistad y Amor (AA)	175	1,77	,542
Actitud ante la tarea (AAT)	179	1,95	,608
Autoconcepto (AU)	174	2,04	,520
Fuerza del Yo (FY)	181	2,18	,690
Proyectos (P)	177	2,20	,563
Preocupación Social (PS)	182	2,22	,826

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos tabulados.

3.2. Diferencias en las percepciones sobre crecimiento personal según la variable “género”

Tomando como referencia la variable “género” y los factores sobre crecimiento personal, se constatan diferencias estadísticamente significativas para algunas de las dimensiones del cuestionario tras aplicar la prueba t de Student.

Así pues, tal y como se muestra en la tabla 2, las diferencias estadísticamente significativas se sitúan en la dimensión “Amistad y Amor” ($t(173)=1,069$, $p=,001$), “Actitud ante la tarea” ($t(177)=,563$, $p=0,46$), “Proyectos” ($t(175)=,082$, $p=,018$) y “Preocupación Social” ($t(180)=3,415$, $p=,000$). Las mujeres obtienen mejores puntuaciones en cuestiones tales como la empatía e interés hacia los próximos, actitud de comunicación con los demás, autoconcepto social receptivo, disponibilidad, autoconfianza, afrontamiento y superación de retos, operatividad en el quehacer, implicación activa, disfrute en la planificación o imaginación de proyectos e inquietud prosocial colaborativa.

No obstante, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del género para las dimensiones “Autoconcepto” ($t(172)=-,464$, $p=,055$) y “Fuerza del yo” ($t(179)=-,443$, $p=,656$). Las valoraciones resultan ser similares tanto para alumnos como para alumnas en cuestiones como autoconcepto social activo-expansivo, actitud ante la norma, autoconcepto competencial, satisfacción, bienestar físico y actitud ante las dificultades.

Tabla 2. Medias y Desviación Típica según género (Prueba t)

DIMENSIÓN	GÉNERO		T
	Hombre M (DT)	Mujer M (DT)	
Amistad y Amor (AA)	1,98 (1,26)	1,76 (.49)	,001*
Actitud ante la tarea (AAT)	2,08 (1,02)	1,95 (.58)	,046*
Autoconcepto (AU)	1,94 (1,00)	2,04 (.50)	,055
Fuerza del Yo (FY)	2,07 (.85)	2,18 (.68)	,656
Proyectos (P)	2,22 (.97)	2,20 (.54)	,018*
Preocupación Social (PS)	3,23 (2,91)	2,18 (.61)	,000*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos tabulados.

3.3. Diferencias en las percepciones sobre crecimiento personal según la variable “motivo de acceso al Grado”

El análisis de varianza (ANOVA) ha determinado posibles diferencias significativas entre el motivo por el que los alumnos acceden al Grado de Educación Infantil y las variables estudiadas (tabla 3). Además, se ha llevado a cabo un análisis a posteriori a fin de comprobar la diferencia entre todos los pares de medias en el contexto de la muestra total; en concreto, se han asumido varianzas iguales empleando, para ello, la prueba de Tukey.

Los resultados obtenidos demuestran diferencias significativas para la dimensión “Amistad y Amor” según el motivo por el que éstos han accedido a dicho título ($F(3,170)=5,507$, $p=,001$). Concretamente, entre aquellos que insisten cursar el Grado de Educación Infantil por vocación, estabilidad laboral o por influencia de algún familiar o profesor y aquellos otros que lo hacen por prestigio. La prueba de Tukey revela cómo las valoraciones sobre el nivel de crecimiento personal son más favorables para aquellos que

se deciden a estudiar el Grado de Educación Infantil por influencia de un familiar así como para obtener estabilidad laboral o por vocación, respectivamente.

En segundo lugar, y tomando como referencia la dimensión “Autoconcepto”, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del alumnado de Educación Infantil ($F(3,169)=3,106$, $p=,028$). Dichas diferencias se sitúan entre aquellos alumnos que afirman haber accedido al título por vocación y prestigio y entre éstos últimos y aquellos que acceden para encontrar cierta estabilidad laboral. La prueba de Tukey revela cómo es el alumnado que pretende disfrutar de cierta estabilidad laboral el que muestra unos niveles más favorables de autorrealización y crecimiento personal. De igual modo, el que lo hace por vocación presenta unos niveles más favorables hacia el crecimiento personal que aquellos otros que lo realizan por prestigio.

Para la dimensión “Actitud ante la tarea”, los resultados del análisis de medias demuestra diferencias estadísticamente significativas en sus niveles de crecimiento personal ($F(3,174)=3,032$, $p=,031$). Dichas diferencias se sitúan entre aquellos que afirman acceder a dicho título por prestigio y los que lo hacen por influencia de algún familiar o profesor, siendo más favorables sus valoraciones en éstos últimos, tal y como lo demuestra la prueba de Tukey realizada a posteriori.

No obstante, para la dimensiones “Fuerza del yo” ($F(3,176)=1,198$, $p=,312$), “Proyectos” ($F(3,172)=1,600$, $p=,191$) y “Preocupación Social” ($F(3,177)=1,629$, $p=,184$) no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del alumnado del Grado de Educación Infantil hacia su nivel de autorrealización y crecimiento personal.

Tabla 3. Medias y Desviación Típica según el motivo de acceso al título (ANOVA)

DIMENSIÓN	MOTIVOS DE ACCESO				ANOVA	TUKEY
	Vocación	Prestigio	Estabilidad laboral	Influencia de un familiar/ profesor		
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Amistad y Amor (AA)	1,76(.50)*	3,25(2,12)*	1,75(.44)*	1,50(.11)*	,001	V-P; EL-P; INF-P
Actitud ante la tarea (AAT)	1,95(.59)	3,05(2,19)*	1,94(.41)	1,30(.28)*	,031	INF-P
Autoconcepto (AU)	2,03(.50)*	3,13(1,52)*	1,96(.42)*	1,97(.40)	,028	V-P; EL-P
Fuerza del Yo (FY)	2,18(.69)	3,00(1,76)	2,16(.55)	1,75(.35)	,312	-
Proyectos (P)	2,22(.56)	2,78(1,11)	1,98(.42)	1,92(.30)	,191	-
Preocupación Social (PS)	2,24(.85)	3,00(.94)	2,04(.45)	1,33(.00)	,184	-

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos tabulados.

4. Conclusiones y Discusión

La identificación, evaluación y desarrollo de las competencias emocionales resultan ser tareas de enorme interés en el ámbito de la Educación Superior (López-Goñi y Goñi, 2012). Las habilidades comprometidas con la inteligencia emocional constituyen modelos de competencias, a la vez que los modelos de inteligencia emocional incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional (Castejón, Cantero y Pérez, 2008);

están centradas en la capacidad de la persona para tomar consciencia de sí mismo, así como en el manejo y reconocimiento de sus emociones y motivaciones como las de los otros (Goleman, 1995).

Por ello, el desarrollo de habilidades emocionales en docentes de Educación Infantil supone una mejora en sus relaciones interpersonales y, por consiguiente, para la eficacia de la educación (Bisquerra, 2007). Así pues, el contexto universitario se define como un espacio privilegiado para la promoción y desarrollo de tales habilidades (Livia y García, 2015), capaces de enlazar lo cognitivo y lo emocional en sus planes de estudio (Gallego y Gallego, 2004).

El alumnado del Grado de Educación Infantil participante en la investigación muestra niveles muy favorables de autorrealización y desarrollo personal, principalmente en conductas de sociabilidad, respeto y colaboración. Los participantes se muestran, a su vez, bastante motivados y eficientes en la planificación de las tareas. Además, expresan altos niveles de esfuerzo y persistencia, buscan alternativas, son tolerantes, autónomos y disfrutan en la realización de proyectos. Estos resultados guardan relación con los aportados por Zuazua (2001) quien expresa cómo los jóvenes afirman sentirse realizados, tener una vida completa y salirle bien las cosas. Además, Cabanach et al. (2010) exponen cómo aquellos estudiantes con mayores niveles de autoeficacia generan expectativas más elevadas de sí mismos; confían en sus capacidades, perciben el entorno académico como menos amenazador y se adaptan con éxito a las demandas, experimentando mejores niveles de bienestar general.

Las alumnas participantes en la investigación muestran, en general, niveles más positivos de autorrealización y crecimiento personal que los alumnos. Estos resultados avalan las conclusiones extraídas en distintos trabajos (Bueno et al., 2005; Extremera, Duran y Rey, 2007; Joseph y Newman, 2010; Valadez, Pérez y Beltrán, 2010) quienes demuestran cómo las mujeres tienden a obtener puntuaciones significativamente superiores a las de sus compañeros varones en algunas medidas de inteligencia emocional. No obstante, entran en contradicción con los aportados por Sánchez et al. (2008) quien demuestran cómo los varones revelan mejores puntuaciones que las mujeres en aspectos vinculados a la resolución de problemas.

Por otro lado, se destaca cómo el alumnado con un nivel superior de desarrollo y crecimiento personal afirma cursar este Grado para conseguir cierta estabilidad laboral, por vocación o por influencia de algún familiar. Así pues, la vocación y la influencia familiar, especialmente tener parientes maestros, son los principales motivos para elegir estudiar el Grado de Maestro. Se trata de variables predictoras de una elección congruente con los fines de la titulación, relacionadas con un buen desempeño académico y una actitud más favorable (García, 2010). La implicación de la familia es imprescindible en el proceso de autorregulación académica y elección vocacional del alumnado, producido por modelado o apoyo motivacional y ayuda, en tanto que inciden significativa y positivamente sobre la percepción de la competencia que desarrollan sus hijos como estudiantes (González et al., 2002).

Por ello, y a partir de los resultados obtenidos, se propone llevar a cabo un programa de mejora de la atención consciente “mindfulness” teniendo en cuenta este hallazgo; su práctica persigue la felicidad y emociones positivas relacionadas con una vida más larga y saludable, un aumento de la resistencia física y mental y el gozo de relaciones más satisfactorias (Burnett, 2011; Franco, De la Fuente y Salvador, 2011; William y Penman,

2010). Surgen nuevas funciones integradoras que generan más conexiones neuronales entre las que se cuentan las funciones reguladoras corporales, coherencia, equilibrio emocional, una mayor eficacia en la realización de tareas, flexibilidad de las respuestas ante las distintas situaciones de la vida y mayor capacidad de afrontamiento, pérdida del miedo, comprensión y empatía (Siegel, 2012). Así pues, el actual panorama escolar y profesional requiere que la implicación de los diferentes agentes educativos vaya más allá de la mera transmisión de contenidos académicos, pues su participación tiene que contribuir al desarrollo global de todos los estudiantes y también al de muchos adultos que viven situaciones conflictivas (Álvarez y Bisquerra, 2011).

Referencias

- Alonso, E. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2011). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bethencourt, J.T y Cabrera, L. (2011). Personality and career decision making in undergraduates. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1), 1-15.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2007). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally Literacy for Educators*. Chatham, NC: SEL-media.
- Bueno, C., Teruel, M.P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169-194.
- Burnett, R. (2011). Mindfulness in schools, learning lessons from the adults—secular and Buddhist. *Buddhist Studies Review*, 28(1), 79-120.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Castejón, J.L., Cantero, M.P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 339-362.
- De León, T. y Rodríguez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación*, 5(13), 10-16.
- Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.

- Franco, C., De la Fuente, M. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Gallego, D.J. y Gallego, M.J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- García, J.M. (2010). Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 95-110.
- Giorgi, V. (2009). *Los adolescentes de hoy y el adolecer de las Instituciones Educativas*. Montevideo: Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ?*. Nueva York: Bantam Books.
- González, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(2), 853-860.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Joseph, D.L. y Newman, D.A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Metaanalysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O.C., Lewis, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennesly, S. y Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in schools programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 2, 1-6.
- Leguizamón, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54.
- Livia, G. y García, L. (2015). Estudio de las competencias socio-emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228.
- López-Goñi, I. y Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 205-206.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Las emociones del profesorado. *Cuadernos de la Fundación SM*, 5, 9-45.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.). *Handbook of intelligence* (pp.396-420). Nueva York: Cambridge.
- Miró, M.T. (2007). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17, 31-75.
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Nelis, N., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: How it is possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positivas* (pp. 247-276). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.

- Peñalva, A., López, J.J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio. Posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 67-89.
- Pertegal, M.L., Castejón, J.L. y Martínez, M.A. (2009). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del Maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Ramírez, M.S. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44.
- Salami, S.O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañes, J. y Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicancias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 455-474.
- Siegel, D. (2012). *Mindfulness y psicoterapia*. Paidós: Barcelona.
- Soriano, E. y Osorio, M.M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-148.
- Urbietta, J.R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Valadez, M.D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Vezub, L.F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-24.
- Williams, M. y Penman, D. (2010). *Mindfulness: an eight week plan for finding peace in a frantic world*. Barcelona: Kairós.
- Zuazua, A. (2001). *Autorrealización y proyecto de vida en la juventud*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, Bilbao.