

Artículo

La Gestión Emocional Como “Competencia Blanda” y su Vinculación con los Esquemas Desadaptativos Tempranos en Futuros Docentes de Educación Infantil

Gregorio Pérez Bonet¹ y Begoña García Domingo²

¹Centro Universitario Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid) (España)

²Universidad Complutense de Madrid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 13/06/2023
Aceptado: 17/10/2023

Palabras clave:

Esquemas desadaptativos tempranos
Inteligencia emocional percibida
Educación infantil
Docentes en formación

RESUMEN

Antecedentes: Ante la mayor relevancia de las competencias emocionales en el ámbito escolar y laboral, sobre todo a partir de la pandemia, centraremos el foco de la investigación en el perfil competencial de los futuros profesionales de la educación infantil. En este sentido, el objetivo será analizar el perfil de Inteligencia Emocional (IE) y Esquemas Desadaptativos Tempranos en educadores en formación del primer y segundo ciclo de Educación Infantil vinculado al constructo de competencias blandas. **Método:** Se utilizó un enfoque cuantitativo no experimental ex post facto de tipo descriptivo, correlacional y comparativo. La muestra está compuesta de 153 estudiantes madrileños del Grado universitario de Educación Infantil y del Ciclo Superior de Formación Profesional de Educación infantil, con población principalmente femenina (92.8%). **Resultados:** Los hallazgos indican que algunos esquemas alcanzaron puntuaciones bastante altas (Autosacrificio = 19.35) y que los promedios en IE fueron “adecuados”, encontrándose algunas diferencias entre titulaciones. También se encontraron correlaciones moderadas entre dimensiones de la inteligencia emocional y los esquemas desadaptativos. **Conclusiones:** El presente estudio abre la oportunidad de implementar programas de mejora de la inteligencia emocional y reducción de algunos esquemas disfuncionales una vez establecida su relación en los futuros educadores de educación infantil.

Emotional Management as a “Soft Skill” and its Link to Early Maladaptive Schemas in Future Early Childhood Education Teachers

ABSTRACT

Background: Given the great relevance of emotional competences in school and work environments, especially since the pandemic, we will focus on research of the competence profile of future early childhood education teachers. The study aims to analyse the Emotional Intelligence (EI) profile and Early Maladaptive Schemas linked to the construct of soft skills in trainee teachers of the first and second cycle of Early Childhood Education. **Method:** A descriptive, correlational and comparative non-experimental ex post facto quantitative approach was used. The sample comprised 153 students from Madrid from the University Degree in Early Childhood Education and the Higher Cycle of Vocational Training in Early Childhood Education, with a mainly female population (92.8%). **Results:** The findings show that some schemas reached quite high scores (Self-sacrifice = 19.35) and that EI averages were “adequate”, with some differences between degrees. Moderate correlations were found between the EI dimensions and maladaptive schemas. **Conclusions:** After establishing their relationship, this study offers the opportunity to implement programmes to improve EI and reduce some dysfunctional schemas in future early childhood educators.

Keywords:

Early maladaptive schemas
Perceived emotional intelligence
Early childhood education
Teachers in training

Introducción

Actualmente existe un amplio consenso acerca de la creciente importancia que merecen las denominadas competencias blandas (soft-skills) como habilidades imprescindibles para alcanzar una mejor empleabilidad, un mayor desarrollo profesional y un incremento en el bienestar, tanto en lo profesional como en lo personal (Vasanthakumari, 2019; World Economic Forum, 2020).

Las competencias blandas (o competencias no cognitivas) suelen definirse como aquel grupo de destrezas adquiridas por el individuo que potencian la optimización de su desempeño en los contextos laboral, académico, emocional o psicológico (Balcar, 2016) y que, por tanto, deberían tener un carácter transversal a todas las profesiones. Este conjunto de habilidades estaría al servicio de ambientes cada vez más cambiantes, en los que la adaptación y flexibilidad a los nuevos entornos resulta fundamental (Vera, 2016). Dichas competencias contrastan con las denominadas competencias duras o hard-skills, que se relacionan con el saber y el manejo de información especializada respecto del campo profesional en el que la persona se desempeña (Marrero et al., 2018) y que han sido las que tradicionalmente se han ido adquiriendo a través de la formación reglada, tanto en los ciclos formativos superiores como en la universidad.

Los cada vez más evidentes procesos de automatización de la sociedad actual y la mayor demanda a los profesionales de atributos diferenciales tales como la capacidad para comunicarse eficazmente o para gestionar nuestras emociones (Vera y Tejada, 2020), han ido generando un declive progresivo sobre la importancia de las competencias técnicas más tradicionales.

Si bien hacer un listado exhaustivo de competencias blandas excede los objetivos de este artículo, sí resulta relevante señalar que la comunidad científica está de acuerdo en situar a las competencias emocionales como centrales dentro de ellas; incluso algunos autores las perciben como sinónimo equivalente a la globalidad del término soft-skills (Rodríguez et al., 2021). Clara muestra de ello es el hecho de que, en los últimos tiempos y más durante la emergencia provocada por la covid-19, las competencias emocionales parecen reivindicarse con mayor intensidad en todos los ámbitos (Rebolledo, 2022).

En este sentido, se considera que la competencia emocional manifestada por un sujeto puede emplearse como excelente indicador de un comportamiento emocionalmente inteligente, tanto a nivel intra como interpersonal (Bisquerra et al., 2015; Martínez-Saura et al., 2022), puesto que la Inteligencia Emocional (IE) ha sido entendida tradicionalmente como aquella habilidad que nos permite expresar, entender y valorar las emociones propias y ajenas, así como regularlas y gestionarlas, promoviendo con ello nuestro crecimiento personal (Mayer y Salovey, 1997). En este sentido, el disponer de una alta inteligencia emocional constituye una eficaz manera de gestionar nuestras propias emociones, una vez que somos conscientes de ellas y las comprendemos, podemos avanzar en qué hacer con ellas para ofrecer respuestas calibradas que contribuyan a nuestro bienestar psicológico (Fernández-Berrocal, 2023). Así pues, gestionar nuestras emociones a partir del fortalecimiento de la inteligencia emocional puede considerarse una competencia blanda esencial, sino la fundamental.

Desde otro plano, la diferencia entre Inteligencia Emocional (IE) y Competencia Emocional (CE) está apenas articulada e,

incluso, en la práctica, suelen emplearse los mismos instrumentos para evaluarlas (Bisquerra Alzina y López-Cassá, 2021).

Los estudios desarrollados sobre IE en futuros educadores y educadoras se han centrado principalmente en las etapas de Primaria, Secundaria y en la Universidad, subrayándose la escasez de estudios orientados a los docentes en las etapas iniciales de educación infantil (García-Domingo, 2021; Puertas-Molero et al., 2018), a pesar de que son precisamente, estos últimos, los que conceden una mayor relevancia al desarrollo de sus competencias emocionales, según algunos autores como Cejudo y López-Delgado (2017). Además, la formación inicial y permanente del profesorado de educación infantil (3-6) en este aspecto continúa siendo marginal (Trujillo González et al., 2020).

En peor situación aún se encontrarían las investigaciones relativas a los educadores y alumnos en formación responsables del tramo 0-3 años que estudian el ciclo formativo superior de Educación infantil. Sanmartín López et al. (2018) señalan que la falta de estudios sobre Inteligencia Emocional en los grados de formación profesional resulta palmaria a pesar de que en España se reivindica la investigación sobre el diagnóstico, desarrollo y evaluación de las competencias necesarias para la empleabilidad de los egresados de formación profesional, incluyendo, por supuesto, las socioemocionales (Echeverría et al., 2021). Dichas competencias tendrían un valor protector en la prevención de riesgos laborales (Serrano Díaz et al., 2018), lo que redundaría en su inclusión en todos los ciclos de formación profesional.

Es perfectamente admisible aceptar que va a ser en los años de la etapa de educación infantil (0-6) donde la mediación de los educadores y la propia interacción de los alumnos con sus pares van a ir modelando la configuración de los cimientos de su desarrollo socioemocional (García-Vila et al., 2022). En este contexto, cobran especial relevancia hitos como el establecimiento de vínculos de apego seguro, el conocimiento y asignación de las palabras asociadas con las diferentes emociones, o la adquisición de pequeñas estrategias de regulación emocional inicial.

Afortunadamente, la asociación entre inteligencia emocional y apego cuenta ya con una nutrida evidencia, tanto desde los modelos de rasgo como de habilidad (Walker et al., 2022) y, por ende, la escuela, a partir de unas relaciones tempranas y saludables entre docentes y alumnos, puede ejercer un papel prioritario en el desarrollo de la red de vínculos seguros de los niños y niñas (Beláustegui, 2019; García-Rodríguez et al., 2019), hecho que va a permitir configurar los modelos relacionales para su futuro como adultos adaptados e integrados socialmente.

Pero para ello, los educadores y educadoras son conscientes de la necesidad de gestionar adecuadamente sus propias emociones de cara a garantizar el establecimiento de vínculos emocionales modélicos (Puertas-Molero et al., 2018). Concretamente, las tensiones emocionales debidas a la complejidad y variedad de las relaciones mantenidas de los docentes con alumnos, familias y compañeros contribuyen a que exista entre los educadores y educadoras de educación infantil una percepción generalizada de una alta exigencia hacia su propia capacidad de gestión emocional (De la Cueva y Montero García-Celay, 2018).

Pero aún hay más, diferentes estudios sobre los efectos beneficiosos que puede generar el contar con un profesorado con niveles de inteligencia emocional adecuados, subrayan entre otros aspectos, la mejora del clima de aula, un mayor

número de interacciones positivas con los alumnos (Barrientos-Fernández et al., 2020) y una mayor satisfacción con el trabajo acompañada de una clara reducción del síndrome de burnout (Schoeps et al., 2021). Del mismo modo, también se han relacionado los altos niveles de claridad y reparación emocional con una mayor amortiguación de la percepción de estrés continuado (Sánchez Pujalte et al., 2021), todo lo cual cobra especial importancia ante el incremento de las bajas laborales por trastornos psicológicos entre docentes de educación infantil, primaria y secundaria (González-Álvarez, 2021). A pesar de todo ello, resulta llamativo que la formación en competencias emocionales en su formación inicial parece ocupar un segundo plano dentro del abanico de competencias docentes (López-Goñi y Goñi Zabala, 2012), con una ausencia más acusada aún en los ciclos de formación profesional.

Con ánimo de destacar aún más la relevancia de las competencias emocionales en nuestro desarrollo integral, se ha podido establecer la existencia de relaciones bidireccionales entre ellas y la compleja red de factores de personalidad humanos (Domínguez-Lara, 2018 y Pérez-Bonet et al., 2021). Por ejemplo, Fortes-Vilaltella et al. (2013) encontraron una relación inversa con el neuroticismo y directa con extraversión, amabilidad y responsabilidad dentro del conocido como modelo "big five" de personalidad. Más recientemente se ha vinculado también la Inteligencia Emocional con aspectos más desajustados de la personalidad como los denominados Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT). Estos EDT se refieren a patrones amplios configurados por recuerdos, cogniciones, emociones y sensaciones, que se desarrollan en la infancia y condicionan de forma disfuncional nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos (Young et al., 2015). Así pues, si un adulto ha experimentado durante su infancia vivencias intensas de abandono debido a unos padres negligentes o incluso maltratadores, el esquema de abandono se configurará como un elemento muy activo y nuclear de su personalidad. De esta forma, aquellos estímulos y situaciones que conecten con dicho esquema generarán sensaciones corporales de tensión, cogniciones sobre amenaza de abandono y emociones de miedo y ansiedad fundamentalmente (Young et al., 2015). Los EDT se consideran resistentes, ya que las personas los sienten como verdaderos e incuestionables, lo que va a reforzar el mantenimiento de los mismos en el tiempo. En consecuencia, y según Calvete (2020), aquellas personas cuyos EDT estén más activados, serán más proclives a desarrollar mayores desajustes emocionales.

Entre los desajustes más relacionados con la activación de los EDT se encontrarían la ansiedad y la depresión (Janovsky et al., 2020) o los trastornos de personalidad (Bilge y Balaban, 2021), principalmente. En la práctica educativa se han relacionado con el burnout (Qahderijani et al., 2015), con un estado de felicidad percibida menor (Gholami et al., 2013) e, incluso, con un menor grado de responsabilidad docente (Malahat, 2018).

No obstante, la investigación sobre los EDT en educadores en activo o en futuros educadores es escasa. Recientemente, un estudio desarrollado por Pérez-Bonet et al. (2021), encontró, a partir de una amplia muestra de alumnos de grados de educación, que los esquemas desadaptativos más activados fueron los de Autosacrificio, Metas inalcanzables y el Abandono, en línea con trabajos centrados en otras muestras de estudiantes universitarios (Calvete, 2020).

Otras investigaciones recientes (Pérez-Bonet et al., 2021; Tianguan y Joanna, 2020) han constatado la existencia de relaciones

inversas entre IE y los diferentes EDT. Los datos parecen sugerir que las dificultades en la regulación emocional activarían con mayor facilidad estos Esquemas Desadaptativos Tempranos y, a su vez, determinados esquemas dispararían una sobreatención emocional o se relacionarían con falta de claridad en su comprensión.

Lo más positivo de estos hallazgos podría ser que, al igual que ocurre con la Inteligencia Emocional que es susceptible de mejorar con entrenamiento (Mattingly y Kraiger, 2019), los EDT también pueden ser modificados a partir de intervenciones individuales o grupales atenuando su efecto sobre nuestro ajuste emocional (Morvaridi et al., 2019), lo que redundaría en un mayor bienestar en los docentes en ejercicio y futuros docentes. Paralelamente, un análisis detallado de los EDT y la identificación temprana de los patrones alterados en el seno de este colectivo permitiría activar mecanismos de mejora (entre los que se viera implicado también el entrenamiento emocional) que ayudarían a garantizar la calidad de su ejercicio profesional, especialmente en lo relativo a su imprescindible papel como "modelos de socialización saludables" para los más pequeños (0-6 años).

Pese a ello, no hemos podido encontrar estudios realizados dentro o fuera de España sobre la realidad de los vínculos existentes entre Inteligencia Emocional (IE) y Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT), ni en lo relativo a profesionales en ejercicio ni en el de estudiantes de ciclos formativos superiores del tramo 0-3 (primer ciclo de Educación Infantil). Dado que en nuestro país la formación y requisitos para ejercer en el primer ciclo (0-3 años) son distintos que para el segundo ciclo (3-6 años), podrían existir diferencias en la IE y los EDT. Sin embargo, la competencia emocional tendría que ser igualmente adecuada para los docentes de ambos ciclos. Dicha inquietud nos ha llevado a plantear los siguientes objetivos de investigación:

1. Describir los niveles de inteligencia emocional y los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en futuros educadores de Educación Infantil (0-6 años).
2. Analizar las diferencias en Inteligencia Emocional y EDT entre estudiantes universitarios del grado de Maestro en Educación Infantil y alumnos de Formación Profesional.
3. Explorar la relación entre Inteligencia Emocional (IE) y Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en este colectivo.

Método

El presente trabajo tiene un enfoque cuantitativo no experimental ex post facto de tipo descriptivo, correlacional y comparativo al pretender, por un lado, medir las puntuaciones de los 15 esquemas tempranos de Young (1999), junto a sus cinco factores de segundo orden, y de las 3 dimensiones que integran la variable Inteligencia Emocional Percibida (Salovey et al., 1995), y, por otro, explorar las relaciones entre ambos grupos de constructos para, finalmente, establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todos ellos en virtud de la titulación cursada.

Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante una técnica de muestreo de tipo no probabilístico incidental. La muestra final estuvo formada por 153 estudiantes, 71 de primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil (46,4%) de la Universidad

Complutense de Madrid y 82 del Ciclo superior de Formación Profesional en Educación Infantil (53,6%) de la Escuela Profesional Don Bosco de Madrid. La edad media del alumnado de la muestra total fue de 20,07 años. Respecto a la distribución por género, 11 de los estudiantes eran varones (7,2%) y 142 mujeres (92,8%).

Instrumentos

La recogida de datos relativa a los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) se llevó a cabo a través de la adaptación española del *Schema Questionnaire-Short Form* (SQ-SF; Young y Brown, 1994, validado para población española por Calvete et al., 2005). Este cuestionario consta de 75 ítems medidos en una escala Likert de 6 puntos (donde 1 = *Totalmente falso* y 6 = *Me describe perfectamente*) y evalúa 15 EDT de primer orden con 5 ítems cada uno, aglutinados en 5 dominios superiores o factores de segundo orden. Añadimos el α de Cronbach de cada uno de los esquemas según los autores.

Desconexión y Rechazo. Creencia de que las necesidades propias no serán satisfechas de forma adecuada. Comprende los esquemas: deprivación emocional ($\alpha = .84$), abandono ($\alpha = .84$), desconfianza ($\alpha = .76$), defectuosidad ($\alpha = .75$) y asilamiento social ($\alpha = .76$).

Desempeño y Autonomía deficientes. Alude a las creencias sobre las dificultades de tener éxito de forma independiente. En este dominio se encontrarían los esquemas: vulnerabilidad al daño ($\alpha = .66$), apego inmaduro ($\alpha = .61$), fracaso ($\alpha = .85$) y dependencia ($\alpha = .61$).

Límites Insuficientes. Este dominio se enfoca en la falta de límites internos y responsabilidad, tanto hacia las demás personas como hacia metas propias. Los esquemas que lo integran son: grandiosidad ($\alpha = .63$) y autocontrol insuficiente ($\alpha = .70$).

Tendencia hacia el otro. Orientación y atención excesiva a los demás, a expensas de las necesidades propias. A él pertenecen los esquemas de subyugación ($\alpha = .68$) y autosacrificio ($\alpha = .77$).

Sobrevigilancia e Inhibición. Referido a la supresión de sentimientos. Incluye la Inhibición emocional ($\alpha = .68$) y metas inalcanzables ($\alpha = .69$).

Para la evaluación de la Inteligencia Emocional Percibida se utilizó el TMMS-24 (Fernández Berrocal et al., 2004), adaptación española del TMMS-48 de Salovey et al. (1995). Este es uno de los instrumentos más utilizados para la medición de la Inteligencia emocional (Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez, 2023). La prueba consta de 24 ítems que se puntúan mediante una escala Likert de 5 grados (entre “Nada de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”). Los 24 reactivos se distribuyen en tres dimensiones de 8 ítems cada una:

- Percepción o Atención Emocional (AE): medida en que prestamos atención a nuestros estados de ánimo o sentimientos o pensamos sobre ellos, ($\alpha = .91$).
- Comprensión o Claridad de Sentimientos (CS): grado en que comprendemos apropiadamente nuestros estados emocionales, ($\alpha = .86$).
- Regulación o Reparación Emocional (RE): nivel de habilidad de autorregulación percibida con relación a nuestros estados emocionales, ($\alpha = .86$).

Como datos sociodemográficos se incluyeron el género, la edad y los estudios cursados por los sujetos de la muestra.

Procedimiento

El cumplimiento de los instrumentos se efectuó en octubre de 2022 de manera presencial en las propias aulas de los estudiantes a través de la aplicación Google-Form. Se emplearon veinte minutos para cumplimentar las escalas a través de ordenadores portátiles. Previamente se obtuvo el consentimiento informado de los participantes según los principios éticos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2008). Una vez codificados los datos, se empleó el programa SPSS 27.0 para el análisis de los datos.

Análisis de Datos

Una vez recogidos los datos, se llevaron a cabo análisis descriptivos (media, desviación típica, índice de asimetría y curtosis). Al mismo tiempo se registró la confiabilidad de cada variable con el α de Cronbach y el ω de McDonald. Se comprobó que las dimensiones de IEP se encuentran dentro del rango de normalidad a partir de la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$), no así los EDT por lo que se emplearon pruebas no paramétricas para el análisis de estas variables. Se han llevado a cabo comparaciones entre los dos tipos de estudios a partir de la (*t*) de Student para muestras independientes. Para el tamaño efecto de las diferencias se utilizó la *d* de Cohen, señalando tamaños pequeños > 0.2 , mediano > 0.5 y grande > 0.8 (Cohen, 1988). Para la comparación de los EDT se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, ($\alpha = .05$). Todas las correlaciones bivariadas se han hallado a partir de la prueba *r* de Pearson. En todo el análisis se ha adoptado el nivel de significación de $p < .05$.

Resultados

Descripción de los Niveles de Inteligencia Emocional (IE) y los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en Futuros Educadores de Educación Infantil (0-6 años)

Para dar respuesta a este primer objetivo, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los quince Esquemas Desadaptativos Tempranos de primer orden del *Cuestionario de Young* (SQ-SF), de los 5 factores de segundo orden y de las tres dimensiones constitutivas de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24).

Como se observa en la Tabla 1, y respecto a los promedios de los diferentes EDT de primer orden (recuérdese que la escala abarca de 6-30 puntos), encontramos que los esquemas más activados fueron los de Autosacrificio ($x \square = 19,39$), Metas Inalcanzables ($x \square = 17,35$) y Abandono ($x \square = 15,07$), siendo los menos marcados la Imperfección ($x \square = 7,42$), la Privación ($x \square = 8,04$) y la Dependencia ($x \square = 8,44$). Los factores de segundo orden más activados fueron Tendencia al otro ($x \square = 14,58$) y Sobrevigilancia e inhibición ($x \square = 14,13$). Las bajas desviaciones típicas asociadas con los diferentes EDT señalan una alta homogeneidad en las puntuaciones alcanzadas entre los sujetos. No se han obtenido los estadísticos desagregados por género debido a la escasez de varones en la muestra.

En cuanto a los niveles de Inteligencia Emocional Percibida (IEP), las medias de las tres dimensiones se ajustan a los estándares promedio de la prueba informados por los autores (escala entre 8-40), encontrando de nuevo bastante homogeneidad en las

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos de la Muestra Total en EDT de Primer y Segundo Orden y Dimensiones de IEP

Primer orden	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	α	ω
Privación	8.04	4.42	1.99	4.37	.86	.87
Abandono	15.07	6.40	0.39	-.72	.85	.87
Desconfianza	12.41	5.06	0.83	.52	.76	.76
Aislamiento	9.27	3.94	1.54	2.66	.72	.72
Imperfección	7.42	3.66	2.62	8.66	.78	.79
Fracaso	8.80	4.66	1.82	3.62	.85	.86
Dependencia	8.44	3.87	1.88	4.76	.63	.65
Vulnerabilidad	13.18	5.77	0.46	-.88	.79	.79
Apego	10.42	4.54	1.15	1.71	.62	.65
Subyugación	9.81	4.56	1.49	2.16	.73	.74
Autosacrificio	19.35	5.38	-0.09	-.80	.81	.81
Inhibición emocional	10.92	5.38	0.84	-.19	.81	.82
Metas inalcanzables	17.35	5.77	0.11	-.94	.80	.81
Grandiosidad	14.43	4.82	0.35	.19	.64	.65
Insuficiente autocontrol	12.59	5.03	0.84	-.62	.71	.71
Segundo orden						
Desconexión y rechazo	10.44	3.44	1.10	1.41	.89	.89
Desempeño y autonomía deficientes	10.21	3.34	1.38	1.80	.83	.85
Límites insuficientes	13.51	4.14	0.39	-.20	.76	.76
Tendencia hacia el otro	14.58	3.94	0.38	.09	.77	.78
Sobrevigilancia e inhibición	14.13	4.13	0.33	-.06	.75	.77
Dimensiones de iep						
Atención a los sentimientos	27.82	6.35	-0.24	-.49	.85	.86
Claridad emocional	25.44	6.64	0.18	-.63	.87	.87
Reparación emocional	25.21	6.37	0.24	-.53	.84	.85

Nota: EDT = Esquemas Desadaptativos Tempranos ; IEP = Inteligencia Emocional Percibida.

puntuaciones de los sujetos de la muestra (D.T. cercanas a 6 en todos los casos).

Diferencias en IEP y EDT Entre Estudiantes Universitarios del Grado de Maestro en Educación Infantil y Alumnos de Formación Profesional

De cara al análisis de los efectos del tipo de estudios (grado universitario vs. ciclo de formación profesional) efectuamos la comprobación del supuesto de normalidad exigible para el uso de pruebas de contraste paramétricas. La prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov indicó que el modelo de distribución de los esquemas no se correspondía con la normalidad ($p < 0.05$), por lo que se emplearon pruebas de contraste no paramétricas para muestras independientes (U de Mann-Whitney; $\alpha = 0,05$). Por otro lado, y respecto a los factores vinculados con la Inteligencia Emocional Percibida (IEP), sí existió ajuste a una distribución normal ($p > 0,05$), por lo que se emplearon pruebas paramétricas para la comparación de medias (t de Student para muestras independientes).

Tal y como muestra la **Tabla 2**, al comparar las puntuaciones en las tres dimensiones de IEP entre los estudiantes de Formación Profesional y los del Grado universitario se observaron diferencias

Tabla 2
Diferencias de Medias en Función de la Variable Tipo de Estudio (t de Student)

	Ciclo Formación Profesional Media (DT)	Grado Educación Infantil Media (DT)	T	p	Efecto (d)
Atención (AS)	27.60 (7.14)	28.08 (5.31)	-.472	.004*	.07
Claridad (CE)	25.44 (6.20)	25.44 (7.16)	.002	.072	
Reparación (RE)	25.56 (7.23)	24.80 (5.23)	.733	.000**	.12

significativas en Atención a los Sentimientos (AS) y en Reparación Emocional (RE). La AS resultó ser superior entre los estudiantes universitarios, mientras que ocurrió lo contrario en lo relativo a la RE. En cualquier caso, la magnitud de las diferencias según el tamaño efecto fue prácticamente inexistente según criterios de **Cohen (1988)**: Atención ($d = 0.07$) y Reparación ($d = 0.12$).

Además de esto, existieron algunas diferencias reseñables respecto a la distribución de porcentajes en los niveles de autopercepción utilizados por los autores de la prueba para su interpretación cualitativa (pobre, adecuada y excelente) que aparecen en la **Tabla 3**.

Tabla 3
Porcentaje de Muestra Según Nivel de Autopercepción en las Dimensiones de IEP por Tipo de Estudio

	POBRE		ADECUADA		EXCELENTE	
	F.P.	E.I.	F.P.	E.I.	F.P.	E.I.
ATENCIÓN	43.6%	31.3%	56.4%	68.7%		
CLARIDAD	35.9%	42.2%	50%	39%	14.1%	18.8%
REPARACIÓN	44.9%	40.6%	38.5%	57.9%	16.6%	1.5%

Nota: F.P. = Ciclo Formativo Superior en Educación Infantil; E.I. = Grado Universitario Maestro en Educación Infantil.

Respecto al nivel de atención prestado a los sentimientos, encontramos un porcentaje superior de estudiantes de formación profesional que les conceden una pobre atención (43,6%) si se compara con los estudiantes de Magisterio (31,3%), mientras que ocurre lo contrario si observamos el porcentaje de alumnos de FP que se perciben con un nivel de atención adecuado (56,4%) al ser comparado con el grupo de estudiantes de universitarias (68,7%). Resulta llamativo que, en ambos casos, más de una tercera parte de estudiantes no llegan a prestar una atención adecuada a los sentimientos. En cuanto a la Claridad Emocional (CE), encontramos que hay más estudiantes universitarias con niveles pobres en ella (42,2% vs. 35,9%) y un mayor porcentaje de estudiantes del ciclo formativo con niveles adecuados de CE (50% vs. 39%); los valores son parecidos dentro de la categoría relativa a una Claridad Emocional “excelente”.

En lo relativo a la Reparación Emocional (RE), destaca una mayor adecuación en el grupo de estudiantes de Magisterio en EI (57,9%), aunque tan solo el 1,5% de ellos se sitúa en la categoría de excelencia frente al 16,6% de los estudiantes de formación profesional.

Respecto a las comparaciones efectuadas en los Esquemas Desadaptativos Tempranos en función de la titulación cursada encontramos diferencias en 7 de los 15 factores de primer orden comparados que aparecen en la [Tabla 4](#).

Los esquemas en los que los rangos promedio fueron significativamente superiores entre los estudiantes del grado universitario fueron Abandono ($U = 2,3; p = .03$), Inhibición Emocional ($U = 3.4; p = .03$) y el relativo a las Metas Inalcanzables ($U = 3.4; p = .02$), aunque con tamaños de efecto (r) pequeños o prácticamente inexistentes en los tres casos según criterios de [Cohen \(1988\)](#). En los demás esquemas puntúan más alto los estudiantes del Ciclo Formativo Superior, tal y como ocurre con Dependencia ($U = 2.2; p = 0.01$), Apego Inmaduro ($U = 1.9; p < .01$), en el que se da el mayor tamaño efecto ($r = 0.28$), y Grandiosidad ($U = 2.3; p = 0.03$).

Tabla 5
Correlaciones Entre las Dimensiones de Inteligencia Emocional y los Esquemas Desadaptativos Tempranos

	Pe	Ab	De	Ai	Im	Fr	Dp	Vp	Ap	Su	Au	Ie	Mi	Gr	Ia
ATENCIÓN	.12	.27**	.28**	.04	-.04	-.07	-.03	.27*	.28*	.11	.15	-.04	.23**	.16*	.09
CLARIDAD	-.20*	-.17*	-.15	-.15	-.23**	-.26**	-.07	-.05	-.28**	-.24*	-.05	-.26*	.00	.09	-.20*
REPARACIÓN	.32**	.27**	-.21	.30**	-.34**	.22**	-.17*	-.19*	.06	-.24**	-.01	.23**	.04	.05	-.14

Nota: Pe = Privación Emocional; Ab = Abandono; De = Desconfianza; Ai = Aislamiento; Im = Imperfección; Fr = Fracaso ; Dp = Dependencia, Vp = Vulnerabilidad al Peligro; Ap =Apego Inmaduro; Su=Subyugación; Au=Autosacrificio; Ie =Inhibición Emocional; Mi = Metas inalcanzables; Gr = Grandiosidad; Ia = Insuficiente Autocontrol.

En el límite, con una significación de 0.05 y un tamaño del efecto de 0.15, encontramos que la tendencia al Autosacrificio también se percibe como superior entre los estudiantes del ciclo formativo al ser comparada con los futuros maestros de EI.

Relación Entre Inteligencia Emocional (IE) y Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en el Colectivo Estudiado

Respecto al análisis de las relaciones existentes entre Esquemas Desadaptativos Tempranos y dimensiones de Inteligencia Emocional Percibida, encontramos los coeficientes de correlación que se recogen en la [Tabla 5](#).

Como puede verse, existen algunas correlaciones significativas a un nivel de confianza del 99% (marcadas con **), destacando especialmente la dimensión Reparación Emocional de los estudiantes que aparece vinculada de forma inversa con Privación (Pe), Abandono (Ab), Aislamiento (Ai), Imperfección (Im), Fracaso (Fr), Subyugación (Su) e Inhibición Emocional (Ie), con valores moderados entre -0.336 y -0.224. Algo similar ocurre con la Claridad Emocional que también se encuentra inversamente vinculada de forma significativa con los esquemas Imperfección (Im), Fracaso (Fr) y Apego (Ap), con coeficientes también moderados entre -0.28 y -0.231. Por el contrario, la Atención a los Sentimientos resultó ser más independiente de la mayoría de los esquemas analizados, mostrándose especialmente relacionada, de forma directa, significativa y moderada (coeficientes r entre 0.277

Tabla 4
Comparación de Medias Significativas en los Esquemas Desadaptativos Tempranos en Función de los Estudios Cursados (U de Mann-Whitney, $\alpha = .05$)

Esquema	Estudios	N	Rango Promedio	U	p	r
Abandono	F.P.	71	75.6	2.3	.03	.17
	E.I.	82	78.59			
Dependencia	F.P.	71	84.73	2.2	.01	.19
	E.I.	82	68			
Apego inmaduro	F.P.	71	88.5	1.9	.00	.28
	E.I.	82	63.7			
Autosacrificio	F.P.	71	83.15	2.3	.05	.15
	E.I.	82	69.46			
Inhibición emocional	F.P.	71	69.8	3.4	.03	.17
	E.I.	82	85.27			
Metas inalcanzables	F.P.	71	69.4	3.5	.02	.18
	E.I.	82	85.7			
Grandiosidad	F.P.	71	83.8	2.3	.03	.16
	E.I.	82	69.0			

Nota: F.P.=Ciclo Formativo Superior en Educación Infantil; E.I.= Grado Universitario Maestro en Educación Infantil.

Tabla 6

Coefficientes de Correlación Entre Factores de Segundo Orden de los Esquemas Desadaptativos Tempranos y Dimensiones de la Inteligencia Emocional Percibida

	Desconexión y Rechazo	Desempeño y Autonomía Deficientes	Límites Insuficientes	Tendencia hacia el otro	Sobrevigilancia e Inhibición
ATENCIÓN	.152	.067	.158	.153	.168*
CLARIDAD	-.242**	-.230**	-.141	-.072	-.176**
REPARACIÓN	-.385**	-.370**	-.193**	-.054	-.143

Nota: * Correlación significativa al 95%; **Correlación significativa al 99%.

y 0.228), con el Abandono (Ab), Dependencia (De) y las Metas Inalcanzables (Mi).

En relación con los factores de segundo orden (ver [Tabla 6](#)), son Desconexión y Rechazo y Desempeño y Autonomía Deficientes los que correlacionan más significativamente con las dimensiones de Claridad y Reparación Emocional, de nuevo de forma negativa y moderada (coeficientes r entre $-.385$ y $-.230$). Por su parte, observamos que, a mayor capacidad de Reparación Emocional, menor presencia de Límites ($r = -.193$) y que, a mayor Claridad Emocional, menos se tiende a Sobrevigilar e Inhibir los sentimientos. El único factor que no presenta relaciones significativas con ninguna de las dimensiones de IEP es el relativo a la Tendencia hacia el otro que se muestra independiente de la competencia emocional en nuestra muestra de estudiantes.

En esta ocasión, el nivel de Atención prestado a los sentimientos y emociones no parece especialmente vinculado con ninguno de los factores de segundo orden evaluados salvo muy ligeramente y de forma positiva con la Sobrevigilancia e Inhibición de sentimientos en los individuos ($r = .168$).

Discusión

El presente trabajo pretendía, en primer lugar, describir los niveles de Inteligencia Emocional (IE) y el grado de activación de los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) en una muestra de futuros educadores de Educación Infantil (0-6 años).

Con relación a la medición de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) hemos evaluado por primera vez la del alumnado del ciclo superior de formación profesional de educación infantil. Las medias en las 3 dimensiones se ajustan a las consideradas como adecuadas en ambos grupos. No obstante, en los dos grupos casi la mitad de la muestra obtuvo unos niveles "pobres" tanto en Reparación Emocional como en Claridad Emocional según los baremos españoles del instrumento TMMS-24 ([Fernández-Berrocal et al., 2004](#)). Este hecho resulta llamativo teniendo en cuenta que en el tramo de edad entre 0 y 6 años los niños empiezan a desarrollar sus competencias emocionales, fundamentalmente, integrando los modelos aportados por sus figuras de referencia principales, esto es, padres, madres y educadores. Desafortunadamente, dichos resultados están en línea con los reportados en otros estudios sobre la IE en maestros del segundo ciclo de Educación Infantil y en ejercicio ([García-Domingo, 2021](#)), lo que aumenta aún más el potencial peligro asociado con este hallazgo.

En cuanto a los Esquemas Desadaptativos Tempranos (EDT) tomados de forma aislada, los resultados indican que la muestra de futuros educadores presenta muy activados, y por este orden, los

esquemas relativos al Autosacrificio, las Metas inalcanzables y el Abandono, lo que coincide con lo obtenido en otras muestras de estudiantes universitarios de educación ([Pérez Bonet et al., 2021](#)) y de estudiantes universitarios españoles ([Calvete, 2020](#)). Un posible aspecto positivo de este hallazgo está en que un elevado nivel de Autosacrificio orienta al sujeto hacia la satisfacción de las necesidades de los demás y esto, en nuestro caso, repercutiría directamente en la implicación con sus futuros alumnos y alumnas. Sin embargo, y como aspecto negativo señalado por [Young et al. \(2015\)](#), un autosacrificio excesivo lleva a no tener en cuenta las necesidades propias, lo que predispone al individuo a desarrollar con mayor probabilidad el temido síndrome de burnout ([Qaderijani et al., 2015](#)) y los muchos riesgos psicosociales que conlleva. Si a ello unimos los estereotipos de género como el sacrificio vinculado a la crianza, la generosidad o la tendencia hacia la protección ([Janson et al., 2019](#)) sobre una población esencialmente femenina, podemos considerar esta sobre activación del esquema de Autosacrificio como una amenaza potencial hacia la salud mental y bienestar general de las futuras educadoras de EI. Por otro lado, si aquellos que tienen altas puntuaciones en autosacrificio también las tienen en los esquemas de metas inalcanzables y abandono, posiblemente se encuentren en bucles donde el miedo al abandono implique un exceso de autosacrificio para no perder los vínculos, con dificultades para poner límites (esquema de Metas Inalcanzables) y sentirse satisfechos.

Respecto al segundo objetivo de nuestra investigación sobre las diferencias entre ambos grupos en la evaluación de los constructos psicológicos, podemos señalar que no existen prácticamente diferencias notables en cuanto a la inteligencia emocional, lo que de alguna forma homogeneiza al colectivo de futuros educadores (0-6 años). Si bien, existen diferencias estadísticamente significativas, con escasos tamaños efecto, a favor de una mayor reparación emocional para el alumnado de formación profesional y una menor atención a los sentimientos.

Respecto a las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los EDT, los estudiantes universitarios puntúan algo más en el esquema de abandono, el de inhibición emocional, metas inalcanzables y grandiosidad, aunque con tamaños efecto pequeños. El alumnado de formación profesional puntúa más alto en los esquemas de Autosacrificio, dependencia y en apego inmaduro. El esquema de apego inmaduro es el que diferencia en mayor medida a un tipo de alumnado y otro, pues es donde el tamaño efecto es mayor. Este esquema suele relacionarse con apegos fusionados con las figuras parentales, una falta de individuación plena y un desarrollo socioemocional débil ([Young, 2015](#)), lo que pondría en entredicho la buena articulación de vínculos de apego con su futuro alumnado, ya que los docentes de educación infantil son por su

naturaleza modelos de apego. Podemos hipotetizar que en la historia de este alumnado pueden existir más historias de apegos inmaduros que en el caso del alumnado universitario.

Respecto al tercer objetivo de nuestra investigación, referido a explorar la relación entre IE y EDT, los datos encontrados parecen apoyar la existencia de una relación inversa moderada y significativa entre la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) medida a través del TMMS-24 y los EDT evaluados mediante el SQ-SF de Young, en consonancia con estudios previos como los de Tianyuan y Yoanne (2020) y Pérez-Bonet et al., (2021). No obstante, nuestro estudio ha permitido poner en evidencia este vínculo en una muestra que, por primera vez, incluye a estudiantes del ciclo formativo superior, futuros educadores de primer ciclo de educación infantil.

En este sentido, resulta especialmente relevante la relación encontrada entre el factor Desconexión y Rechazo y la Reparación Emocional ($r = -0.385$). En ese caso, los educadores con este dominio muy activo presentarían una mayor facilidad hacia el desbordamiento emocional, serían incapaces de establecer apegos seguros con otras personas percibiendo que sus necesidades de estabilidad, seguridad, protección y amor no serán satisfechas (Young et al., 2015), lo que implicaría una falta de modelos de reparación emocional. Hoy sabemos que la seguridad en la relación de apego conforma un modelo de autopercepción y proyección en las relaciones con los demás (Beláustegui, 2019), que quedaría truncado en el caso de disponer de una gran activación del citado dominio, hecho especialmente preocupante cuando hablamos de personas que van a ejercer como modelos de conducta ante niños en etapas muy tempranas de su desarrollo socioemocional (0-6 años).

Por otro lado, la moderada y negativa relación encontrada entre el dominio Desempeño y Autonomía Deficientes y la capacidad de Reparación Emocional ($r = -0.370$), podría estar indicando que aquellos sujetos con mayor dificultad para regular por sí mismos sus propios estados emocionales presentarían, hasta cierto punto, falta de autoconfianza y autonomía, según la interpretación presentada en la guía práctica de Young et al. (2015).

A pesar de una primera impresión general positiva respecto de la competencia emocional en la muestra estudiada, el exceso obtenido en el esquema de Autosacrificio unido a una pobre Reparación y Claridad Emocional en casi la mitad de los estudiantes participantes refleja la necesidad de continuar profundizando en la formación en competencias blandas de tipo emocional de nuestros futuros profesionales de la educación. Consideramos que resultaría apremiante la desactivación progresiva del esquema de Autosacrificio y del esquema de apego inmaduro en el caso del ciclo de formación profesional, así como la adquisición de herramientas y programas que favorezcan la inteligencia emocional entre los futuros educadores de EI puesto que ello podría redundar en un mayor bienestar, en la mejora de su futura práctica docente y en el correcto desarrollo socioafectivo de sus alumnos y alumnas. Por añadidura, no debemos obviar el hecho de que dentro del contexto pandémico COVID-19, han sido los jóvenes y las mujeres los que han visto más comprometida su salud mental (UNICEF, 2020; Medina-Gual, 2021 o Rebolledo, 2022), y ambas variables son las que definen esencialmente, desde un plano sociodemográfico, a las futuras educadoras objeto del presente estudio. Por ello, resultaría útil generar programas grupales para los estudiantes del Grado de Educación Infantil y del Ciclo de Formación Profesional de Educación Infantil de carácter vivencial. Una posibilidad serían

los programas basados en mindfulness, que han demostrado amplios beneficios en la reparación y regulación emocional, la atención emocional y la conciencia de nuestros patrones automáticos abriendo la posibilidad de poder reducirlos y desactivarlos (Ara et al., 2022). De esta forma, tanto la inteligencia emocional como los EDT podrían mejorar sustancialmente.

En el caso del ciclo formativo de Educación Infantil, podría incorporarse este tipo de formación en la asignatura Formación y Orientación Laboral (FOL), común a todos los estudios de Formación Profesional. Y para los estudiantes del Grado Universitario de Educación Infantil se podría incorporar una formación transversal acreditada de manera oficial en los primeros cursos del grado.

Transfiriendo estas ideas a la propia escuela, no podemos olvidar que previo a la implantación de un programa de educación emocional en la escuela es prescriptiva la formación adecuada de toda la comunidad educativa (Sánchez-Camacho y Grané-Oro, 2022) y especialmente de su propio profesorado (Pérez-Escoda y Fileia Guiu, 2019). Dicha formación, para los educadores en activo, como ya hemos señalado, no puede restringirse a un plano estrictamente teórico, sino que debe complementarse con una formación vivencial en la que las emociones y los propios patrones de personalidad sean la materia prima para trabajar. En la programación de la formación permanente de las educadoras de educación infantil en activo podría incorporarse este tipo de formación.

No obstante, debemos señalar que entre las limitaciones del presente estudio se encuentran, además del reducido número de sujetos de la muestra, una falta de diversidad en cuanto a provincias, tipos de centros formativos y tipo de titularidad. Por otro lado, el momento de crisis postpandémica en el que hemos realizado las mediciones, puede condicionar circunstancialmente variables de tipo psicológico como las consideradas en este estudio. Además, resultaría conveniente complementar en la medida de lo posible la evaluación de la competencia emocional de los sujetos con instrumentos objetivos que fueran más allá de los autoinformes.

Como líneas futuras de investigación, se sugiere aumentar la evidencia acerca de la sobre activación del esquema de Autosacrificio, tanto entre los futuros educadores de educación infantil como en aquellos que ejercen ya la profesión, a partir de muestras más amplias y en contextos sociosanitarios "normalizados". Sería conveniente ahondar en las diferencias en el esquema de apego inmaduro entre los estudiantes de ambas titulaciones para potenciar una formación más homogénea y prevenir desviaciones. Resultaría también importante comprobar la relación entre IE y EDT en educadores y educadoras en activo. Por otro lado, se hace necesario el diseño, validación e implementación de programas orientados específicamente a la mejora de la IE como competencia blanda en este colectivo y, a medio plazo, el análisis de su repercusión sobre la mejora de los niveles de los EDT más activados, entre otras posibles fuentes de bienestar.

En conclusión, este estudio viene a respaldar la necesidad de fortalecer las competencias blandas desde el marco de la inteligencia emocional junto a la disminución de Esquemas Desadaptativos Tempranos. De esta forma, mejoraremos, presumiblemente, la empleabilidad y estabilidad laboral de los futuros docentes de Educación Infantil, su propio bienestar emocional, así como un mejor modelado de los vínculos de apego y de la propia inteligencia

emocional de su alumnado, lo que se reflejará en un clima de aula más beneficioso para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Ara, L.C., Vicuña, M.N., Alsinet, C., Tauste, L.A., Soler, A.B., Belled, A.B., ... & Cases, S.S. (2022). *Mindfulness y compasión en la relación de ayuda* (Vol. 13). Nau Llibres.
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470. <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.J., y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Beláustegui, M. (2019). El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro [Tesis doctoral. Universidad Austral de Argentina]. Repositorio Institucional UA. <https://rii.ustral.edu.ar/handle/123456789/740>
- Bilge, Y., y Balaban, G. (2021). The Relationships between Personality Disorders and Early Maladaptive Schemas and the Moderating Role of Gender. *Alpha Psychiatry*, 22(1), 12-18. <https://doi.org/10.5455/apd.114935>
- Bisquerria Alzina, R., y López-Cassá, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bisquerria, R., Pérez-González, J.C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Calvete, E. (2020). Cuestionario de Esquemas de Young: Adaptación de una versión breve para adolescentes y jóvenes españoles. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(3), 219-229. <https://doi.org/10.5944/rppc.29013>
- Calvete, E., Estévez, A., López de Arroyabe, E., y Ruiz, P. (2005). The Schema Questionnaire-Short form: Structure and relationship with automatic thoughts and symptoms of affective disorders. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 91-100. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.90>
- Cejudo, J., y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Erlbaum.
- De la Cueva, M., y Montero García-Celay, I. (2018). El papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las relaciones en la Comunidad Educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32,3), 31-46.
- Domínguez-Lara, S. (2018). Influencia de la inteligencia emocional y personalidad en las estrategias cognitivas de regulación emocional en la desaprobación de exámenes en estudiantes de psicología. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 32, 225-259.
- Echeverría Samanes, B., y Martínez Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249-264. <https://doi.org/10.6018/rie.424901>
- Fernández-Berrocal, P. (2023). *Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones*. Shackleton Books.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I., y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García-Rodríguez, L., Iriarte, C., y Reparaz, C. (2019). Apego y competencias socioemocionales del profesorado. Estado de la cuestión 2015-2019. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 119-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1413>
- García Vila, E., Sepúlveda Ruiz, M.P., y Mayorga Fernández, M.J. (2022). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73819>
- González Álvarez, M.G. (2021). Protocolo de análisis de diversos aspectos de la satisfacción laboral de profesorado de formación profesional: análisis factorial confirmatorio. *Foro educacional*, 36, 47-78.
- Gholami, A., Ghanavati, M., y Suleiman, M. (2013). Determining the relationship between Early Maladaptive Schemas and Isfahan City's Physical Education Teachers Happiness. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 3, 167-169.
- Janson, D.L., Harms, C.A., Hollett, R.C., y Segal, R.D. (2019). Differences between Men and Women Regarding Early Maladaptive Schemas in an Australian Adult Alcohol Dependent Clinical Sample. *Substance Use & Misuse*, 54(2), 117-184. <https://doi.org/10.1080/10826084.2018.1480038>
- Janovsky, T., Rock, A.J., Thorsteinsson, E.B., Clark, G.I., y Murray, C.V. (2020). The relationship between early maladaptive schemas and interpersonal problems: A meta-analytic review. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 27, 408-447. <https://doi.org/10.1002/cpp.2439>
- López-Goñi, I., y Goñi Zabala, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Malahat, M. (2018). The moderating role of lifestyle on maladaptive Schemas and responsibility among Iranian male teachers. *International Journal of Applied Behavioural Sciences*, 5(2), 44-51. <https://doi.org/10.22037/ijabs.v5i2.21814>
- Martínez-Saura, H.F., Sánchez-López, M.C., y Pérez-González, J.C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 1-25. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., y Xifrá Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Mattingly, V., y Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.

- Medina-Gual, L. (2021). Relación entre las dimensiones. En E.M. Espinosa-Asuar (ed.) *Educación en contingencia durante la Covid-19 en México: un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional* (pp. 276-295). Fundación SM. <https://comunidad.psyed.edu.es/file/view/18037/fundacion-sm-2021-educar-en-contingencia-durante-la-covid-19-en-mexico>
- Morvaridi, M., Mashhadi, A., Shamloo, Z.S., y Leahy, R.L. (2019). The effectiveness of group emotional schema therapy on emotional regulation and social anxiety symptoms. *International Journal of Cognitive Therapy, 12*(1), 16-24. https://doi.org/10.4103/abr.abr_113_16
- Pérez-Bonet, G., Velado-Guillén, L.A., García-Domingo, B., y Sánchez-Fernández, M.L. (2021). Inteligencia emocional y esquemas tempranos desadaptativos en futuros educadores: ampliando fronteras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 133-147. <https://doi.org/10.6018/reifop.435821>
- Pérez Escoda, N., y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber, 10*(24), 23-44.
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J.L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, A., y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29*(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Qahderijani, M., Homaei, R., Mehdizadeh, S., y Norouzi, M. (2015). The Relationship between Early Maladaptive Schemas and Esfahan Guidance School Teachers' Job Burnout. *The International Journal of Indian Psicología, 3*(6), 68-73.
- Rebolledo, C.C. (2022). Educación emocional en tiempos de crisis: de la pedagogía de la emergencia a la pedagogía del cuidado para el bienestar integral. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 2*(1), 9-12.
- Rodríguez, J.L., Rodríguez, R.E., y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones, 9*(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-151). American Psychological Association.
- Sánchez-Camacho, R., y Grané-Oro, M. (2022). Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación, 17*(1), 21-43. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.214>
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D.N., Etchezahar, E., y Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability, 13*(13), 7259. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Sanmartín López, R.S., Maciá, C.G., y Juan, M.V. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educación, 54*(1), 229-245. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.797>
- Serrano Díaz, N., Pocinho, M., y Aragón Mendizábal, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación, 13*(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>
- Soriano-Sánchez, J.G. y Jiménez-Vázquez, D. (2023). Benefits of emotional intelligence in school adolescents: A Systematic Review. *Revista de Psicología y Educación, 18*(2), 83-95. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.237>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., y Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa, 27*(2), 135-143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Tianyuan, K., y Joanne, B. (2020). Thinking about feeling: Using trait emotional intelligence in understanding the associations between early maladaptive schemas and coping styles. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practise, 93*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/papt.12202>
- Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E.M., Trujillo González, M.C., y Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 24*(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- UNICEF (2020, September). The impact of Covid-19 on the mental health of adolescents and youth. <https://www.unicef.org/lac/en/impact-covid-19-mental-health-adolescents-and-youth>
- Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and its application in workplace. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 3*(2), 66-72. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057>
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademeia, 7*(1), 53-73. <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137/129>
- Vera, F., y Tejada, E. (2020). Developing soft skills in undergraduate students: A case at a Chilean private university. *Revista Electrónica Transformar, 1*(1), 57-67.
- Walker, S.A., Double, K.S., Kunst, H., Zhang, M., y MacCann, C. (2022). Emotional intelligence and attachment in adulthood: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 184*, 111174. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111174>
- World Economic Forum (2020, Octubre). *The Future of Jobs Report 2020*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- World Medical Association (2008). Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subject. *Journal of the American Medical Association, 310*(20), 2191-2194. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Young, J.E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema focused approach* (3rd ed.). Professional Resource Press.
- Young, J.E., y Brown, G. (1994). Young Schema Questionnaire (2a ed.). In J.E. Young (1994). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Professional Resource Exchange.
- Young, J., Klosko, J., y Weishaar, M. (2015). *Terapia de esquemas. Guía práctica* (2^a ed.). Desclée de Brouwer.