

REVISTA GESTIÓN DE LAS PERSONAS Y TECNOLOGÍA – ISSN 0718-5693 – EDICIÓN Nº 35 – AGOSTO 2019  
(ABRIL – JULIO 2019) – UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE, FACULTAD TECNOLÓGICA

## PERSONAS: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

### La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios

Academic self-efficacy and emotional intelligence as factors associated with the academic success of university students

Edición Nº 35 – Agosto de 2019

Artículo Recibido: Junio 08 de 2019

Aprobado: Julio 09 de 2019

#### AUTORES

Beatriz Delgado Domenech  
Doctora en Psicología con mención de Doctorado Europeo en Psicología. Licenciada en Psicología. Profesora Titular Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, España.  
Alicante, España.

Correo electrónico: [beatriz.delgado@gcloud.ua.es](mailto:beatriz.delgado@gcloud.ua.es)

María Carmen Martínez Monteagudo  
Doctora. Profesora Contratada Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, España.  
Alicante, España.

Correo electrónico: [maricarmen.martinez@gcloud.ua.es](mailto:maricarmen.martinez@gcloud.ua.es)

José Ramón Rodríguez  
Estudiante doctorado. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, España.  
Alicante, España.

Correo electrónico: [joseramonrodriguez@gmail.com](mailto:joseramonrodriguez@gmail.com)

Raquel Escortell  
Doctora en Psicología y Educación. Máster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Profesora Asociada Departamento de Educación, Universidad Internacional de la Rioja, España.  
Logroño, España.

Correo electrónico: [raquel.escortell@unir.net](mailto:raquel.escortell@unir.net)

## Resumen

La autoeficacia en el contexto educativo y la competencia emocional son variables de relevancia para la explicación del éxito académico. La presente investigación pretende analizar si la autoeficacia académica y la inteligencia emocional, están relacionadas con el éxito académico que obtienen los estudiantes universitarios. Para ello, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) fueron administradas a 573 estudiantes universitarios españoles matriculados en primer curso de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Los resultados muestran que ambas variables están significativamente relacionadas con el éxito académico y que los alumnos con un bajo éxito escolar presentan puntuaciones menores en inteligencia emocional y en autoeficacia académica. Estos hallazgos son discutidos identificando el ajuste emocional y la autoeficacia académica como factores a promover en el alumnado universitario para mejorar su éxito en los estudios, así como su futura labor como docentes.

**Palabras clave:** autoeficacia, éxito académico, inteligencia emocional, educación superior

## Abstract

Self-efficacy in the educational context and emotional competence are variables of relevance for the explanation of academic success. The present study aims to analyse whether academic self-efficacy and emotional intelligence are related to the academic success of university students. For this objective, the Scale of Specific Perceived Self-Efficacy of Academic Situations (EAPESA) and the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) were administered to 573 Spanish university students enrolled in the first year of the Degrees of Teacher of Pre-school Education and Teacher of Primary Education. The results show that both variables are significantly related to academic success and that students with low school success have lower scores on emotional intelligence and academic self-efficacy. These findings are discussed identifying emotional adjustment and academic self-efficacy as factors to promote in university students to improve their success in studies, as well as their future work as teachers.

**Keywords:** self-efficacy, academic success, emotional intelligence, higher education

## **Introducción**

Tradicionalmente, la inteligencia o aptitudes intelectuales, han sido consideradas como una de las variables más relacionadas con el éxito educativo. Sin embargo, las evidencias empíricas señalan que, aunque la inteligencia es un factor explicativo fundamental, esta no explica más del 50% de la varianza del rendimiento académico (Petrides, Furnham, y Mavrovelli 2007). Para poder diseñar estrategias preventivas sobre el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios, así como dotar de competencias a los docentes en formación inicial, es necesario analizar otras variables explicativas del ajuste académico entre las que destacan variables personales del alumnado como la autoeficacia académica y la inteligencia emocional.

## **Desarrollo del trabajo**

### **1. Antecedentes teóricos**

Los resultados recogidos en distintas investigaciones han identificado los factores referidos a componentes cognitivos motivacionales (metas, atribuciones causales, autoconcepto, expectativas, estrategias de aprendizaje, autoeficacia percibida, etc.), sociales (apoyo social de amigos y de familia, aceptación en el grupo de iguales, etc.) y patológicos disfuncionales (ansiedad, depresión, consumo de sustancias, etc.) como elementos a considerar en los análisis sobre el rendimiento académico y el ajuste escolar (Delgado, Inglés y García-Fernández, 2014; Guay, Ratelle, Roy y Litalien, 2010; Martínez-Monteagudo, Delgado, Sanmartín, Inglés, y García-Fernández, 2018; Mavrovelli et al., 2007; Mestre, Samper, Tur, Cortés, y Nácher, 2006; Tuckman, y Monetti, 2011; Valle et al., 2010; Wentzel, 2000).

La evidencia empírica encontrada en muestras de estudiantes universitarios ha identificado una relación entre el éxito académico, la inteligencia emocional y la autoeficacia. Concretamente, la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes son factores que se relacionan positivamente. Así lo señala un estudio con

estudiantes universitarios (Guay, Ratelle, Roy y L'italien, 2010) que encontró que las autopercepciones y opiniones del sujeto acerca de su propia capacidad y competencia para realizar una determinada tarea se asocian significativamente con el rendimiento académico y el éxito escolar.

Otros estudios han destacado el papel de la inteligencia emocional sobre el ajuste social del estudiante y su adaptación en la universidad (Martínez-Monteagudo, González, Vicent, Sanmartín, y Delgado, 2018; Mavrovelli et al., 2007). El estatus sociométrico que el alumno tiene entre sus iguales se ha revelado como un importante factor explicativo, ya que si su efecto directo sobre el rendimiento es escaso, su efecto indirecto sobre el éxito académico es muy alto. En este sentido, una variable que influye sobre el ajuste social es la inteligencia emocional, ya que ayuda a favorecer el establecimiento de unas relaciones interpersonales positivas que ayudan al alumno a adaptarse en el entorno universitario, y por consiguiente, a presentar un adecuado rendimiento académico (Mavrovelli et al., 2007).

Por otra parte, se ha identificado la relación entre inteligencia emocional y el autoconcepto en estudiantes universitarios. Los resultados de Martínez-Monteagudo, González, Vicent, Sanmartín y Delgado (2018) mostraron que la comprensión emocional predecía positivamente el autoconcepto académico y el familiar, mientras que la atención, la comprensión y la reparación emocional actuaban como variables predictivas del autoconcepto emocional. A la luz de estos resultados, se deduce que la inteligencia emocional está fuertemente asociada a las características que conforman el autoconcepto, lo que va a favorecer una adaptación exitosa al medio académico.

Con relación a lo anterior, es importante detener la atención en las competencias de aquellos estudiantes que se postulan como futuros docentes, puesto que serán referentes para el alumnado e influirán directa o indirectamente en su comportamiento (Borrachero, Brígido, Gómez y Bermejo, 2012). En este sentido, la relación entre la inteligencia emocional, la autoeficacia y el éxito académico no solo afecta a su papel como estudiantes, sino también en su futura labor docente.

Si bien la relevancia de la inteligencia emocional y la autoeficacia está probada, se ha observado que no contamos con investigaciones actuales en España que analicen las

variables como la inteligencia emocional y percepción de autoeficacia, que afectan al éxito académico de los alumnos universitarios de primer curso (González y Vallejo, 2008; Martínez-Correa, Reyes del paso, García-León, y González, 2006).

Por tanto, el objetivo del presente trabajo consistió en conocer la relación entre la inteligencia emocional, la autoeficacia y el éxito académico en estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Teniendo en cuenta los hallazgos de estudios previos se espera encontrar mayores niveles de inteligencia emocional y autoeficacia académica en los estudiantes con mayor éxito académico.

## 2. Metodología de la investigación

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 573 estudiantes matriculados en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria de una Universidad pública española, con un rango de edad de 17 a 51 años ( $M= 20,46$ ;  $DT= 4,17$ ). En relación al curso y sexo, la muestra presenta una composición formada por un 26,3% de varones y un 73,7% de mujeres, perteneciendo todos los estudiantes a 1º curso de Universidad. Por medio de la prueba Chi- cuadrado de homogeneidad de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los seis grupos de Sexo x Edad ( $\chi^2 = 1,56$ ;  $p = 0,46$ ).

### Instrumentos

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983). La EAPESA es una herramienta de un solo factor que evalúa la autoeficacia académica percibida del alumnado. Está formada por 10 ítems que son valorados mediante escala de 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*). Con esto se pretende obtener que a más puntuación, más autoeficacia académica percibida por parte del alumno. Respecto a sus propiedades psicométricas, los autores originales obtuvieron un índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) para dicha escala 0.91. La relación entre las puntuaciones del EAPESA y otras herramientas que evalúan el mismo

constructo, apoyan su validez (Palenzuela, 1983). La consistencia interna de la EAPESA en la muestra del presente estudio fue óptima, siendo el Alfa de Cronbach 0,77.

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995). El TMMS-24 es un autoinforme que valora la inteligencia emocional percibida a través de 24 ítems que se responden mediante una escala Likert de 5 puntos (1= *muy desacuerdo*; 5= *muy de acuerdo*). Analiza tres tipos de habilidades de adaptación emocional entre las que se encuentra: la autorregulación de las emociones, el conocimiento y expresión de las emociones y la utilización de las diferentes emociones para resolver cualquier tipo de problema. El TMMS se demostró poseer consistencias internas satisfactorias, con ajustes académicos de alfa de 0,86, 0,87, 0,82; de Atención, Claridad y Reparación, respectivamente (Salovey et al., 1995). En este estudio, se obtuvieron óptimos índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) para el TMMS-24 (0,94) y las subescalas de Atención emocional (0,90), Comprensión emocional (0,92) y Reparación emocional (0,89).

Éxito académico. Se evaluó a partir de calificaciones universitarias de los alumnos en el curso académico, a través de una escala numérica que va de 0 a 10 puntos. Para diferenciar los grupos se estableció: bajo éxito académico, aquellos estudiantes con puntuaciones de 0 a 4,9 (Suspenso), y de 5 a 6,9 (Aprobado); y alto éxito académico aquellos estudiantes con puntuaciones de 7 a 8,9 (Notable), de 9 a 10 (Sobresaliente) o 10 (Matrícula de Honor).

## **Procedimiento**

Una vez obtenida la autorización para poder proceder al pase de cuestionarios, se reclutaron 573 alumnos de primer curso de la universidad de Alicante, en concreto de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Tras avisar a los profesores correspondientes, se procedió a responder los cuestionarios de manera colectiva en el aula. La participación de los estudiantes en la investigación fue voluntaria, y los datos registrados fueron tratados de forma confidencial. Todos los estándares de investigación con humanos fueron respetados de acuerdo con los principios éticos de la Declaración de Helsinki.

## Análisis de los datos

Con el fin de evaluar la relación entre el éxito académico, y las variables inteligencia emocional y percepción de autoeficacia se llevó a cabo el estudio de diferencia de medias. Para ello, se calculó la  $t$  de student en función del alto éxito y el bajo éxito escolar.

Finalmente, a fin de evitar la detección errónea de diferencias estadísticamente significativas el índice  $p$  se sometió al análisis del tamaño del efecto. Para ello, se utilizaron el índice  $d$  propuesto por Cohen (1988) que permite valorar la magnitud o tamaño del efecto de las diferencias encontradas, siendo su interpretación la siguiente: valores menores o iguales a 0,20 indican un tamaño del efecto muy pequeño, entre 0,20 y 0,49 pequeño, entre 0,50 y 0,70 moderado y mayores de 0,80 un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

## 3. Resultados, discusión y conclusiones

### Resultados

Respecto a la inteligencia emocional y su relación con el éxito académico, se valoraron las subescalas de atención, comprensión y reparación emocional por separado. Considerando la inteligencia emocional en referente a la atención (véase tabla 1), podemos observar que los estudiantes con más éxito académico obtienen puntuaciones significativamente altas en atención emocional, si bien las diferencias son de pequeña magnitud.

Tabla 1. Relación entre Inteligencia emocional (Atención) y éxito académico

	<b>Alto éxito académico</b>	<b>Bajo éxito académico</b>	<b>Significación estadística y magnitud de las diferencias</b>		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
IEAtención	29,24 (6,38)	28,88 (6,60)	2,351	,038	,34

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En lo que respecta a la comprensión emocional (véase tabla 2), a la hora de analizar el éxito académico de los estudiantes, observamos que los alumnos con más éxito académico, respecto a aquellos con éxito académico más bajo, obtienen puntuaciones más altas en comprensión emocional, siendo la diferencia de pequeña magnitud.

Tabla 2. Relación entre Inteligencia emocional (Comprensión) y éxito académico

	<b>Alto éxito académico</b>	<b>Bajo éxito académico</b>	<b>Significación estadística y magnitud de las diferencias</b>		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
IEComprensión	29,24 (6,59)	27,80 (5,84)	4,952	,026	,41

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En tercer lugar valoramos la relación entre éxito académico y reparación emocional (véase tabla 3). En este caso, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con alto y bajo éxito académico.

Tabla 3. Relación entre Inteligencia emocional (Reparación) y éxito académico

	<b>Alto éxito académico</b>	<b>Bajo éxito académico</b>	<b>Significación estadística y magnitud de las diferencias</b>	
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
IEReparación	28,80 (6,64)	28,11 (6,30)	1,071	,301

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.



Por último, se analiza la relación de la autoeficacia académica con el éxito académico. En los resultados se puede observar que los estudiantes más exitosos manifiestan más autoeficacia académica percibida (véase tabla 4). Por tanto, la autoeficacia está significativamente relacionada con el éxito académico con una magnitud moderada ( $d = ,58$ )

Tabla 4. Relación entre autoeficacia y éxito académico

	<b>Alto éxito académico</b>	<b>Bajo éxito académico</b>	<b>Significación estadística y magnitud de las diferencias</b>		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Autoeficacia académica	28,49 (6,09)	25,42 (6,16)	24,85	,001	,58

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

## Discusión y conclusiones

Respecto a la cuestión de si la inteligencia emocional y la autoeficacia están relacionadas con el éxito académico de los estudiantes, los resultados han mostrado que para esta muestra la inteligencia emocional y la autoeficacia académica se relacionan con el éxito académico. No obstante, podemos ver que en las tres dimensiones que se analiza la inteligencia emocional, las medias varían dependiendo del factor al que influyen, siendo significativos pero pequeños en la comprensión y la atención y no significativos en la reparación.

Por tanto y en consonancia con Del Rosal, Dávila, Sánchez y Bermejo (2016), los resultados hacen referencia a que los estudiantes frecuentemente no están dotados de competencias sociales y emocionales que les ayuden a aprovechar plenamente sus conocimientos académicos, para lograr un éxito académico óptimo. Es por eso, que si no se atiende a estas competencias, el alumnado puede abandonar sus estudios al no adaptarse al nuevo entorno educativo y al no alcanzar el éxito buscado. Por este motivo,

las universidades deben considerar el desarrollo integral del estudiante (emocional, intelectual, personalidad y social) para poder mejorar la preparación de los futuros profesionales y favorecer el éxito en su futuro. Esto requiere que los docentes aborden el aprendizaje como un proceso que involucra a los estudiantes en una relación de enseñanza y aprendizaje que como mínimo incluye múltiples variables entre las que se encuentran las emocionales y la personalidad (Harward, 2007). Atendiendo a estas competencias se logrará fomentar un estado motivacional positivo y persistente en el futuro profesorado, favoreciendo la creación de un “engagement” (vigor y dedicación) (Pena y Estremera, 2012), así como reduciendo las consecuencias de un posible “bournout” (“estar quemado”) o futuros síntomas de ansiedad o depresión (Del Rosal et al., 2016).

Por otra parte, la relación entre el éxito académico y la inteligencia emocional ha sido confirmada a lo largo de diferentes investigaciones científicas, aunque muchas de las correlaciones son moderadas, con lo cual, cabe considerar que existen otras variables que contribuyen al rendimiento académico más allá de las emociones, como por ejemplo, la autoeficacia (Salguero et al., 2010; Tuckman y Monetti, 2011). Por tanto, la autoeficacia académica junto con la inteligencia emocional son variables que están relacionadas con el éxito académico tal y como se ha constatado en la investigación. Es por ello que se hace necesario desarrollar una serie de competencias emocionales y personales para la formación inicial de los maestros, puesto que no solo mejora su trayectoria como estudiantes, si no que ellos mismos serán referentes para otro alumnado e influirán de forma directa e indirecta en su comportamiento (Borrachero et al., 2012; Dávila, Borrachero, Cañada, Martínez y Sánchez, 2015).

Por último, Colom (2012), al igual que en la presente investigación, relaciona la autoeficacia y el éxito académico, indicando que la autoeficacia estaba significativamente relacionada con el rendimiento académico de los alumnos y con el posterior éxito. Como hemos observado en nuestros resultados, ambas variables están directamente relacionadas en el éxito del alumnado y si una de las dos es baja, el éxito disminuirá o será paliado por otras variables psicoeducativas. Por ello, autores como Cruz, Caballero y Ruiz (2013), Delgado, Martínez, Aparisi, León y Gómis (2019) y Pérez-Escoda, Filella,

Soldevila y Fondevila (2013) abogan por la necesidad de fomentar programas de intervención emocional en la formación de docentes para asegurar el desarrollo de futuros profesionales competentes.

En resumen, este estudio confirma la influencia que tiene la autoeficacia académica y la inteligencia emocional (atención y regulación) en el éxito académico de los alumnos universitarios de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Estos hallazgos ponen en relieve la importancia de dichas variables para el rendimiento académico, ya que los que tienen una gran autoeficacia académica, también presentan más herramientas de estudio y cognitivas que les sirven para organizarse mejor. Así, el alumnado que aprende autorregulando sus emociones y se esfuerza con una mayor confianza para dominar diferentes situaciones académicas tiene más probabilidad de obtener buenos resultados académicos en sus estudios universitarios. Además, identificar las competencias emocionales del profesorado en formación inicial permitirá conocer sus habilidades emocionales para trabajar sobre ellas. Y es que la enseñanza es una profesión que puede generar en los docentes situaciones estresantes (Esteras, Chorot y Sandín, 2014), por ello, la utilización de habilidades de regulación emocional es fundamental (Del Rosal et al., 2016; Delgado et al., 2019), no solo para favorecer el éxito como estudiantes universitarios, si no para garantizar el éxito como futuros docentes.

La presente investigación deja abiertas nuevas líneas de estudio que se centren en realizar análisis cuasi-experimentales o experimentales, desarrollando estrategias de intervención emocional a fin de mejorar las dimensiones más afectadas de los estudiantes universitarios y comprobar su eficacia. En definitiva, tal y como apuntaron Del Rosal et al. (2016), es preciso seguir reflexionando sobre la importancia de desarrollar competencias socioemocionales que garanticen un bienestar personal y emocional en el futuro profesorado y en la sociedad en su conjunto.

## Referencias Bibliográficas

1. Petrides, Konstantinos, Furnham, Adrian y Mavroveli, Stella. 2007. Trait emotional intelligence: moving forward in the field of IE. Nueva York: Oxford University Press.
2. Delgado, Beatriz, Inglés, Cándido José y García-Fernández, José Manuel. 2014. Ansiedad social y rendimiento académico en la adolescencia: análisis de sus implicaciones teórico-prácticas. Estudios de Psicología. Vol. 35. España. Págs. 58-79. Fuente: <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf> (Consultado el 01-06-19).
3. Guay, Frédéric, Ratelle, Catherine, Roy, Amélie y Litalien, David. 2010. Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. Learning and Individual Differences. Vol. 20. Canadá. Págs. 644–653. Fuente: doi:10.1006/ceps.1995.1017 (Consultado el 03-06-19).
4. Martínez-Monteaquedo, María del Carmen, Delgado, Beatriz, Sanmartín, Ricardo, Inglés, Cándido José y García-Fernández, José Manuel. 2018. Academic Goal Profiles and Learning Strategies in Adolescence. Frontiers of Psychology. Vol. 9. España. Pág. 1892. Fuente: doi: 10.3389/fpsyg.2018.01892 (Consultado el 03-06-19).
5. Mavroveli, Stella, Petrides, Konstantinos, Rieffe, Carolien y Bakker, Femke. 2007. Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. British Journal of Developmental Psychology. Vol. 25. United Kingdom. Págs. 263-275. Fuente: [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/BJDP%20\(2007\)%20-%20T\\_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/BJDP%20(2007)%20-%20T_EI.pdf) (Consultado el 02-06-19).
6. Borrachero, Ana Belén, Brígido, María, Gómez, Rosa y Bermejo, María Luisa. 2012. Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología. Vol. 1 No. 2. España. Págs. 219-226. Fuente: [http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD\\_010224\\_219-226.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD_010224_219-226.pdf) (Consultado el 23-06-19).

7. Mestre, Vicenta, Samper, Paula, Tur, Ana María, Cortés, María Teresa y Nácher, José María. 2006. Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 23. España. Págs. 203-216. Fuente: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020649006.pdf> (Consultado el 02-06-19).
8. Tuckman, Bruce y Monetti, David. 2011. *Psicología educativa*. México, DF.: Cengage Learning.
9. Valle, Antonio, Rodríguez, Susana, Cabanach, Ramón, Núñez, José, González, Julio y Rosario, Pedro. 2010. Perfiles motivaciones y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*. Vol. 9. España. Págs. 109-121. Fuente: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a09.pdf> (Consultado el 04-06-19).
10. Wentzel, Kathryn. 2000. What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25. Estados Unidos. Págs. 105-115. Fuente: doi: 10.1006/ceps.1999.1021 (Consultado el 02-06-19).
11. Martínez-Monteaquedo, María del Carmen, González, Carolina, Vicent, María, Sanmartín, Ricardo y Delgado, Beatriz. 2018. La inteligencia emocional como predictora del autoconcepto en estudiantes universitarios. En Roig-Vila, Rosabel (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Págs. 284-293. Barcelona: Octaedro.
12. González, María Teresa y Landero, René. 2008. Síntomas psicósomáticos y estrés: comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres. *Ciencia UANL*. Vol. 11 No. 4. México. Págs. 403-410. Fuente: <http://www.redalyc.org/pdf/402/40211412.pdf> (Consultado el 02-06-19).
13. Martínez-Correa, Alfonso, Reyes del paso, Gustavo, García-León, Ana y González, María Isabel. 2006. Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*. Vol. 18 No. 1. España. Págs. 66–77. Fuente: doi: 10.5209/rev\_PSIC.2015.v12.n1.48901 (Consultado el 03-06-19).
14. Palenzuela, David. 1983. Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de*

- Conducta. Vol. 9 No. 21. España. Págs. 185-219. Fuente: <http://cort.as/-K9SE>  
(Consultado el 01-06-19).
15. Salovey, Peter, Mayer, John, Goldman, Susan Lee, Turvey, Carolyn, Palfai, Tibor y Pennebaker, James. 1995. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. DC US: American Psychological Association.
  16. Cohen, Jacob. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Segunda Edición. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
  17. Del Rosal, Irene, Dávila, María Antonia, Sánchez, Susana y Bermejo, María Luisa. 2016. La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en Educación Primaria y los grados de Ciencias. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Vol. 2. España. Págs. 51-62. Fuente: doi: 10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176 (Consultado el 24-06-19).
  18. Harward, David. 2007. Aprendizaje participativo y los propósitos fundamentales de la educación liberal: llevar la teoría a la práctica. Educación Liberal. Vol. 93 No. 1. Págs. 6-15. Fuente: doi: 10.5944/reec.26.2015.14447 (Consultado el 03-06-19).
  19. Pena, Mario y Extremera, Natalio. 2012. Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). Revista de Educación. Vol. 359. España. Págs. 604-627. Fuente: doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109 (Consultado el 23-06-19).
  20. Salguero, José María, Fernández-Berrocal, Pablo, Balluerka, Nekane y Aritzeta, Aitor. 2010. Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. Social Behavior and Personality. Vol. 38. España. Págs. 1197-1210. Fuente: doi: 10.2224/sbp.2010.38.9.1197 (Consultado el 02-06-19).
  21. Dávila, María Antonia, Borrachero, Ana Belén, Cañada, Florentina, Martínez, Guadalupe y Sánchez, Jesús. 2015. Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Vol. 12 No. 3. España. Págs. 550-564. Fuente: doi:

- 10.25267/Rev\_Eureka\_ensen\_divulg\_cienc.2015.v12.i3.12 (Consultado el 24-06-19).
22. Colom, Roberto. 2012. Psicología de las diferencias individuales: Teoría y práctica. Madrid: Pirámide.
23. Cruz, Verónica, Caballero, Presentación y Ruiz, Germán. 2013. La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. Revista de Investigación Educativa. Vol. 31 No. 2. España. Págs. 393-410. Fuente: [doi:10.6018/rie.31.2.164501](https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501) (Consultado 24-06-19).
24. Delgado, Beatriz, Martínez, María, Aparisi, David, León, María y Gomis, Nieves. 2019. La adaptación a la universidad y su relación con factores psicoemocionales y sociales. En Roig-Vila, Rosabel (coord.). REDES-INNOVAESTIC 2019. Libro de actas. Págs. 32-33. Alicante: Universidad de Alicante.
25. Esteras, Jesús, Chorot, Paloma y Sandín, Bonifacio. 2014. Predicción de los niveles de burnout en los docentes: Factores protectores y de vulnerabilidad. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica. Vol. 19. Págs. 79-92.