

16 de Diciembre de 2004



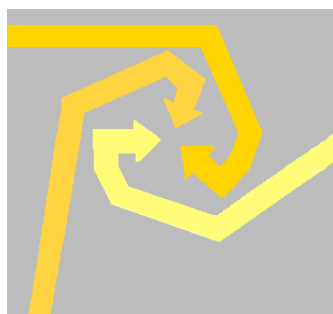
AUFOP

[Asociación](#)[Estatuto](#)[Órganos colegiados](#)[Hacerse socio](#)[XI CONGRESO](#)REVISTA
INTERUNIVERSITARIA[Consejo de Redacción](#)[Último Número](#)[Números publicados](#)[Normas de publicación](#)

REVISTA ELECTRÓNICA

[Consejo de Redacción](#)[Último Número](#) [Números publicados](#)[Normas de publicación](#)

RECURSOS

[ENLACES](#)[Revistas](#)[Webmaster](#)[Navegadores 4.0 y superiores](#)
[Resolución 800 x 600](#)» [AUFOP](#) » [R.E.I.F.P.](#) » [números](#) » [revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5\(3\)](#) » [artículo](#)

D.L. VA-369-99

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

ISSN 1575-0965

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3),
(2002)**

Las competencias emocionales de los futuros profesores/as

Sala, Josefina & Abarca, Mireia
Universidad de Barcelona**Resumen:**

La función del educador se realiza en contextos sociales interactivos, en los que la dimensión emocional constituye un eje central. Es por ello que el profesorado requiere de unas buenas competencias emocionales. En este trabajo se analizan algunos de los resultados de un estudio sobre las competencias emocionales de los estudiantes de las diferentes titulaciones de Magisterio y del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Los resultados indicaron que los estudiantes de Magisterio tenían mejores competencias en las relaciones interpersonales que los estudiantes del CAP, y específicamente en empatía y responsabilidad social. Así mismo, se observó una tendencia a una mejor flexibilidad en los estudiantes de Magisterio. Se discute estos resultados con relación a su formación y las características personales de los estudiantes

Abstract:

The role of educators is developed in interactive social contexts, where the emotional dimension has a major role. Thus, teachers need good emotional competences. This paper analyses some results of a study about emotional competencies of different education students who will become teachers in Primary and Secondary Education in Spain. Results indicate that the future teachers of primary education have better competencies on interpersonal relations than future teachers of secondary education. These differences are specially strong in empathy and social responsibility. It was also observed a tendency to a better flexibility in future teachers of primary education. Results are discussed in terms of their training and personal features.

Descriptorios (o palabras clave):

Competencia emocional; competencias del profesorado; formación del profesorado.

La clase es un medio complejo donde se integran variables de diversa consideración y los aprendizajes escolares dependen de la compleja interacción entre alumnos, profesores, contenidos, tareas y contextos de educación (Trianes: 1997:118). En esta comunicación nos centraremos en las competencias emocionales de los futuros profesores (estudiantes de magisterio) y alumnos que optan por el certificado de aptitud psicopedagógica para la docencia en la secundaria) como instrumento clave para el desarrollo de dichas competencias en el alumnado.

Evolutivamente el período escolar es coincidente en tiempo y espacio con el desarrollo de las competencias emocionales. Desde el enfoque del aprendizaje social, estas competencias son adquiridas mediante el intercambio de experiencias emocionales, e interiorizadas a través del aprendizaje vicario. En este sentido la figura del profesor/a se torna decisiva en este desarrollo y aprendizaje dadas las posibilidades que concede la convivencia, y la importancia que tiene la opinión de los padres y maestros/as en la formación del autoconcepto y la autoestima (Cole, 1999:682-688). Es decir, la autovaloración de la valía personal y los sentimientos relacionados con esta valoración estarán condicionados por las atribuciones de causalidad que el alumno/a realice de los resultados de sus acciones. La atribución de logro o de fracaso se origina a partir de experiencias tempranas. Los profesores/as, con sus actitudes, conductas, expectativas y métodos de trabajo tienen la posibilidad de modificar o reforzar el autoconcepto de su alumnado (Machargo, 1991:73). Así, unos niños/as desarrollarán la creencia de que los logros dependen de la habilidad que se tenga y que esta

habilidad mejora mediante el esfuerzo, mientras que otros atribuirán sus fracasos a su falta de habilidad y creerán que no es posible modificación alguna, dado que esta es una característica estable de su personalidad (Elliot y Dweck, 1988). Creencias que se consolidan cuando la orientación educativa de los profesores/as se dirige hacia el producto de las actividades sin considerar el particular proceso de aprendizaje de cada alumno/a. En este sentido, Carpena (2001:45) señala que el profesorado con una autoestima objetiva y positiva estará en buenas condiciones para ser eficaz en su trabajo y para crear el medio adecuado para que el alumnado se active, se exprese y pueda desarrollar una autoimagen positiva.

Debido a la influencia que ejerce el modelo del educador/a en el desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado, consideramos importante conocer las competencias emocionales de los estudiantes de las diferentes titulaciones de magisterio y CAP (curso de aptitud psicopedagógica) que les permiten comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás. Asimismo, este estudio se propone averiguar si los estudiantes de las diferentes especialidades difieren en sus competencias emocionales. Información que puede aportar elementos sustanciales para la formación de los futuros profesionales de la educación.

Para evaluar las competencias emocionales se utilizó el test EQ-i (Bar-On, 1997), validado inicialmente con población norteamericana y posteriormente en otros países. Las puntuaciones del test se convierten en puntuaciones *t* con media 100 y desviación estándar 15 como la mayoría de test de inteligencia. Este test es un instrumento tipo autoinforme que se propone medir la competencia emocional y social. El test proporciona un cociente general de inteligencia emocional y tiene 15 subescalas agrupadas en cinco tipos de componentes: 1) intrapersonales, 2) interpersonales, 3) componentes de adaptabilidad, 4) componentes generales del estado afectivo, y 5) componentes de gestión del estrés.

Los componentes intrapersonales contienen habilidades tales como; la conciencia de las propias emociones, la asertividad, la consideración hacia uno mismo (respeto y aceptación de uno mismo), la autoactualización (percepción del potencial de las propias capacidades) y la independencia. Los componentes interpersonales incluyen la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. Los componentes de adaptabilidad contienen la solución de problemas, la evaluación de la realidad (correspondencia entre lo que se experimenta y las evidencias objetivas de las percepciones) y la flexibilidad. Los componentes generales del estado afectivo incluyen la felicidad y el optimismo, y entre los componentes de gestión del estrés se localizan la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.

El EQ-i test se administró a una muestra de 115 estudiantes de Magisterio (39 educación infantil, 40 de educación primaria y 36 de educación especial) y 21 estudiantes del CAP. Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS para PC. Se realizaron pruebas *t*-test intergrupos y correlaciones.

RESULTADOS

Al contrastar las puntuaciones del índice global de la inteligencia emocional entre el grupo de estudiantes, se observó que los estudiantes de magisterio (media = 102.1) calificaban más alto que los del CAP (media = 96.4), aunque la diferencia no era estadísticamente significativa ($p=0.10$). Por otra parte, no se encuentran diferencias entre los distintos grupos de magisterio.

No se hallaron diferencias respecto a los componentes intrapersonales y del estado de ánimo ni entre los estudiantes de magisterio y los del CAP, ni entre las diferentes especialidades de magisterio.

Los estudiantes de magisterio obtuvieron mayores puntuaciones en los componentes interpersonales que los estudiantes del CAP ($p<0.01$). El análisis de las diferencias de los subtests que incluyen los componentes interpersonales mostró que los estudiantes de magisterio puntuaban más en empatía ($p<0.01$) y responsabilidad social ($p<0.001$).

	FORMACIÓN	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Componentes interpersonales	magisterio	115	103.5740	14.1149	1.3162
	CAP	21	91.9615	14.4142	3.1454
relaciones interpersonales	magisterio	115	101.1263	15.1551	1.4132
	CAP	21	95.5852	14.0910	3.0749
responsabilidad social	magisterio	115	104.8587	13.2694	1.2374
	CAP	21	90.9573	14.6946	3.2066

La empatía (ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los otros) es una habilidad clave para el desarrollo de la profesión educativa. Difícilmente se puede ser un buen docente y educador si no se perciben las dificultades y los sentimientos del alumnado. La empatía es una pieza clave para las relaciones interpersonales. Sobre ella se fundamenta la buena comunicación, la capacidad para animar y reforzar a los otros cuando estos lo necesitan, para ajustar y flexibilizar nuestra respuesta a sus requerimientos. Como tal, esta debe ser una habilidad clave en la formación de los futuros educadores. Es en este sentido interesante constatar las buenas habilidades de los estudiantes de magisterio frente a los futuros profesores de secundaria. Queda por descubrir si estas mejores habilidades son previas a la elección de la carrera o han sido aprendidas durante su formación. Es posible que no sea esta diferencia causada exclusivamente por la personalidad de los alumnos que escogen la carrera de magisterio o por la formación recibida durante la carrera, sino que sea una combinación de ambas. Es por ello que de constatare, debería revisarse la formación pedagógica que reciben los licenciados que quieren acceder a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En las carreras de Matemáticas, Químicas, etc. las evaluaciones suelen ser más sobre el resultado

que los procesos y los profesores universitarios suelen mostrar mayor inflexibilidad y frecuentemente consideran como muy adecuadas las altas cuotas de suspensos en el primer año de carrera para reducir o seleccionar a los alumnos. Este tipo de modelos docentes son vividos y socializados entre los estudiantes de dichas carreras, la falta de empatía del profesor es considerado un valor más que un déficit, y resulta cuanto menos que difícil que con un programa corto como el CAP pueda reeducar estos modelos docentes.

Por su parte la responsabilidad social es la habilidad para mostrarse como cooperativo, contribuyendo como miembro constructivo en un grupo social. Se relaciona con la habilidad para hacer cosas para y con los otros, aceptar a los demás, etc. Como señalábamos en muchas carreras universitarias prima la selección, y con ella se inculca el valor de la competitividad. La educación es mucho más que instruir para que los alumnos sepan matemáticas o historia. La educación con mayúsculas es un proceso de guía y apoyo al desarrollo del proyecto de persona que es un niño o un adolescente. Probablemente este sea un valor que tienen asumido los alumnos de magisterio y no los licenciados que contemplan la secundaria como una salida profesional a falta de puestos de trabajo de su especialidad (Esteve, 1997). Por otra parte la labor docente requiere del trabajo cooperativo entre docentes. La cooperación y otras competencias emocionales no se enseñan sólo a través de lo que el profesor explica en el aula, el contexto educativo o la escuela como comunidad viva con unos valores y una forma de convivir enseñan tanto como puede ser una lección magistral.

Respecto a los componentes de adaptabilidad no se hallaron diferencias significativas de ni de forma global ni en los subtest. Sin embargo, los estudiantes de magisterio (media = 100.5) puntuaban más que los del CAP (media = 94.2) en flexibilidad de forma cercana a la significación estadística ($p=0.10$). La flexibilidad como habilidad para ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes, es un requisito básico para poder atender la diversidad. Como ya indicábamos antes, el modelo docente vivido por muchos de los licenciados que realizan el CAP es precisamente el de la inflexibilidad. Cuatro o cinco años vividos en el modelo de inflexibilidad constituyen una socialización de esas pautas docentes que difícilmente se puede erradicar en un curso del CAP, con unos alumnos que su principal interés, y a veces único, respecto a los cursos de aptitud pedagógica es la obtención del título. Por otra parte estos alumnos suelen creer que dado que dominan el contenido de la materia que van a enseñar ya están preparados (Esteve, 1997: 49).

Respecto a la gestión del estrés, no se hallaron diferencias entre los estudiantes de magisterio y los estudiantes del CAP. Dentro de las especialidades de magisterio, los estudiantes de educación especial presentaron mayores habilidades de gestión del estrés que los estudiantes de educación infantil ($P<0.01$). Concretamente estas mayores habilidades se observaban tanto en la tolerancia al estrés ($p<0.05$) como en el control de impulsos ($p<0.05$). Entre los estudiantes de educación especial y los estudiantes de educación primaria no se hallaron diferencias significativas. Por su parte los estudiantes de educación primaria tenían una media más alta en tolerancia al estrés que los estudiantes de educación infantil de forma cercana a la significación estadística ($p=0.08$).



No resulta sorprendente que los estudiantes de educación especial obtengan mejores puntuaciones de gestión del estrés. Trabajar con alumnos con graves deficiencias que marcan importantes limitaciones en las formas de trabajo y en los objetivos a alcanzar requiere de una importante tolerancia al estrés y del control de impulsos. En este caso también sería interesante realizar un estudio longitudinal para discernir que contribución tiene la personalidad propia de los alumnos que optan por esta diplomatura y la formación recibida a lo largo de su estancia en la universidad.

CONCLUSIONES

Las exigencias de la sociedad se han trasladado al sistema educativo, exigiendo una preparación integral y permanente del profesorado, mientras que en el seno de esta, permanentemente se pone en entredicho la función del profesorado. En este sentido Esteve, (1997:82) sostiene que nuestra sociedad ha "generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes". Por esta razón la formación inicial requiere de ciertas pautas para preparar al docente en determinadas competencias que le permitan enfrentarse a las dificultades que se producen en la práctica educativa y que rara vez se corresponde con un modelo ideal de educador/a. Dentro de estas competencias docentes las emocionales tienen un lugar especialmente relevante tanto porque mediatizan la interrelación del profesor con el alumno como porque tienen un papel fundamental en el desarrollo emocional del alumno y la convivencia en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAR-ON, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- BAR-ON, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En R. BAR-ON & J.D.A. PARKER, (eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- CARPENA, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Barcelona: Eumo.
- COLE, D.A. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation, *Developmental Psychology*, 27, 682-688.
- ELLIOT, E.S. & DWECK, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

MACHARGO S.J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.

TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.M. & JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3), (2002)

Referencia bibliográfica de este documento:

Sala, Josefina & Abarca, Mireia (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3)*. Consultado el 16 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>

Este artículo ha sido consultado 1130 veces

Recibido el 10/4/02
Aceptado el 15/6/02



AUFOP



WWW

Buscar

Translate

into english

Translate

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados