

DIFERENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

David Molero López-Barajas

Francisca Ortega Álvarez

M^a Rosario Moreno Romero de Ávila

Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía, Jaén, España.

Resumen. Este trabajo describe una investigación que se está desarrollando el alumnado de la Universidad de Jaén enmarcada en el ámbito de la educación emocional. Su aplicación práctica en los futuros docentes ha generado aportaciones relevantes (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Goleman, 2003; Bisquerra, 2006; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Pena y Repetto, 2008), por lo que queda de manifiesto su vinculación con la innovación docente.

Tras este resumen, presentamos el marco teórico, el método, la muestra, el instrumento empleado TMMS-24, el procedimiento y los resultados obtenidos. Realizamos un análisis descriptivo para valorar la adquisición de competencias emocionales de los docentes durante su formación inicial y otro estudio de relación para considerar la existencia de significatividad en las diferencias obtenidas entre los encuestados en función del sexo a través de un análisis de la varianza.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, competencias, formación inicial, docentes*

DIFFERENCES IN THE EMOTIONAL COMPETENCE ACQUISITION ACCORDING TO SEX

Abstract. This paper describes part of an investigation that is being developed with the students at the University of Jaén framed in emotional education. Its relevance and practical application in future teachers has led to significant contributions by the results obtained (Salovey & Mayer, 1990; Mayer, Salovey & Caruso, 2000, Goleman, 2003; Bisquerra, 2006; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007; Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008, Pena & Repetto, 2008), it is obvious interest in this subject and its relationship to educational innovation.

Following this summary, we conducted a review of the state of the method, the sample consists of university students, the instrument used TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), the procedure and results. We conducted a descriptive analysis to assess the emotional skills of teachers in their initial training, and another study of relationships to consider the existence of significance in the differences obtained between reviewers on the basis of gender through an analysis of variance.

Keywords: *Emotional intelligence, competences, initial education, teachers*

DIFERENÇAS NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL DE GÊNERO

Resumo. Este trabalho descreve parte de uma investigação que está sendo desenvolvido com estudantes da Universidade de Jaén enquadrado na educação emocional. A relevância e aplicação prática de futuros professores levou a importante contribuição que os resultados obtidos (Salovey e Mayer 1990, Mayer, Caruso e Salovey, 2000; Goleman, 2003; Bisquerra, 2006; Mestre e Fernandez-Berrocal, 2007; Palomera, Fernandez-Berrocal e Brackett, 2008; Pena e Repetto, 2008), como demonstrado interesse neste tema e sua ligação com a inovação educacional.

Após esta síntese, realizamos uma revisão do estado de coisas, o método, a amostra constituída por estudantes universitários, o instrumento utilizado TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos, 2004), os processos e resultados. Realizamos uma análise descritiva para avaliar a aquisição de competências emocionais dos professores durante a sua formação inicial, e outro estudo relacionado à presença de significância nas diferenças obtidas entre os entrevistados por sexo através de uma análise de variância.

Palavras-chave: Inteligência emocional, habilidades, formação inicial de professores

Introducción

Antes de la toma de conciencia por los docentes de la importancia de las emociones, tradicionalmente las escuelas centraban sus labores educativas en el desarrollo de las capacidades cognitivas de su alumnado obviando en gran medida su dimensión afectiva y emocional. Desde finales del pasado siglo XX ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Los

diferentes profesionales que integran el sistema educativo han comprendido la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral del alumnado para que los escolares desarrollen no sólo el nivel académico, sino también las competencias sociales y emocionales de éstos (Grennberg et al, 2003).

En la actualidad, se acepta que es necesario incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje la dimensión emocional, sobre todo porque se percibe que los aspectos determinantes de este proceso no son exclusivamente los conocimientos, sino también la conciencia y la capacidad que el alumnado tiene de gestionar y controlar sus propias emociones y sus sentimientos, la motivación con la que afronta dicho proceso y las relaciones interpersonales que establecen con los demás (Soriano y Osorio, 2008).

La pretensión de la Comunidad Europea es convertirse en una sociedad basada en el conocimiento, más competitiva, dinámica y con una mayor cohesión social, plasmándose éstas en los objetivos educativos comunes. Estas ideas han provocado cambios en el sistema educativo español en todos sus niveles de formación y se han traducido en nuevas leyes educativas. En la escolaridad obligatoria se regula la adquisición de un desarrollo integral centrado en competencias, a su vez, la progresiva adaptación e implantación de títulos de Grado para conseguir la armonización con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario, promueve dar respuestas a las demandas socio-profesionales mediante el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Diferentes autores (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Miranda, 2001; Bisquerra, 2003; Goleman, 2003; Bisquerra, 2006; Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil, y Pena, 2006; Bisquerra, 2007; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Bisquerra, 2008; Molero y Ortega-Álvarez, 2008; Palomera, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Pena y Repetto, 2008; Soriano y Osorio, 2008; Molero, 2009) han profundizado en la importancia del desarrollo de la educación de las emociones, sin duda, la importancia de esta temática en el mundo educativo ha quedado suficientemente demostrada, motivo que pone de manifiesto la relevancia de esta línea de investigación como ayuda para en el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De manera global, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- Recabar información sobre el desarrollo de competencias emocionales del alumnado universitario objeto de estudio.
- Determinar si hay diferencias significativas, a nivel estadístico, en la adquisición de competencias emocionales en los futuros docentes en función del género.

Método

Nuestra investigación es de tipo descriptivo y relacional al tener como objetivo describir las variables contenidas en el estudio en el momento en que tienen lugar los acontecimientos objeto de análisis y el establecimiento de relaciones entre algunos de los resultados obtenidos.

Participantes

La muestra del estudio responde a un muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 82). Los sujetos que componen la muestra son 704 estudiantes de la titulación magisterio ($n= 704$) pertenecientes a las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Física de la Universidad de Jaén; siendo el 26,6% hombres y el 73,4% mujeres.

Instrumento

Para obtener la información necesaria en esta investigación se ha utilizado la versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal y Ramos, 2005). Se trata de una medida de autoinforme de la inteligencia emocional, conocida como “*Inteligencia Emocional Percibida*” (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), y está constituida por 24 ítems (valoración 1 a 5) y 3 subescalas (percepción o atención a los sentimientos, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones), configurando cada una de las subescalas 8 ítems. La consistencia interna informada de esta prueba es cada una de sus escalas es: percepción o atención a los sentimientos ($\alpha=0,90$), comprensión o claridad emocional ($\alpha=0,90$) y regulación o reparación de las emociones ($\alpha=0,86$).

Procedimiento

El instrumento fue aplicado de manera colectiva por los autores de este estudio a las cohortes analizadas. En todos los casos, antes de la contestación de los instrumentos por la muestra, se enfatizó el anonimato y la confidencialidad de los resultados como la voluntariedad de participar en el estudio, asimismo se explicaron las normas de contestación del mismo aclarando las dudas existentes. Los sujetos de la muestra desconocían el propósito del estudio, *ciego único*, con el fin conseguir sinceridad en las respuestas y reducir el efecto de la deseabilidad social, en la medida de lo posible. En el momento de la recogida de los cuestionarios se verificó la correcta contestación de los mismos.

Resultados

En esta investigación de diseño transversal, se llevaron a cabo las pruebas para analizar los supuestos de normalidad, homogeneidad de las varianzas e independencia en el análisis de varianza (ANOVA) realizado; ejecutándose todos los procedimientos estadísticos con un nivel de confianza del 95%. En primer lugar, presentamos las valoraciones obtenidas en cada una de las subescalas del instrumento empleado.

Las subescalas que han recibido una mayor puntuación media para el total de la muestra han sido *Percepción* o *Atención a los sentimientos* (M=27,29-DT=5,6329) y *Comprensión* o *Claridad emocional* (M=27,27 - DT=5,6154), siendo la dimensión menos valorada la *Regulación* o *Reparación de las emociones* (M=27,01 - DT=5,8790).

	N	Media	Desv. típ.
Percepción	704	27,2955	5,63298
Comprensión	704	27,2741	5,61547
Regulación	704	27,0199	5,87902

Tabla 1. Estadísticos descriptivos en cada subescala

Con la intención de establecer si estas diferencias son significativas a nivel estadístico, hemos realizado un análisis de la varianza entre las variable *género* como variable independiente y las valoraciones de cada una de las *subescalas* como variables dependientes (véase Tabla 2).

Hemos encontrado significatividad en las valoraciones en función del *género* en la subescala *Percepción* o *Atención a los sentimientos* a favor de las mujeres [F(1,702)=40,183; p=0,000. *Tamaño del efecto* (R^2)=0,053 ó η^2 =0,053; *Potencia observada*=0,999 (99,9%)] y en la subescala *Regulación* o *Reparación de las emociones* a favor de los hombres [F(1,702)=5,654; p=0,018. *Tamaño del efecto* (R^2)=0,007 ó η^2 =0,007; *Potencia observada*=0,661 (66,1%)]; no encontrándose significatividad en las diferencias para la subescala *Comprensión* o *Claridad emocional* [F(1,702)=0,839; p=0,360. *Tamaño del efecto* (R^2)=0,001 ó η^2 =0,001; *Potencia observada*=0,150 (15,5%)]. No ha sido preciso realizar pruebas *a posteriori* ya que la variable independiente, *sexo*, tiene menos de tres grupos.

		Suma cuadros	gl	Media cuadrática	F	P	Efecto (R^2)	Potencia Observada
Percepción	Inter- grupos	1207,710	1	1207,710	40,1 83	0,00 0	0,05 3	0,999 (99,9%)
	Intra-	21098,83	70	30,055				

	grupos	5	2					
	Total	22306,54	70					
		5	3					
	Inter- grupos	26,447	1	26,447				
Comprensión	Intra- grupos	22141,64	70	31,541	0,83	0,36	0,00	0,150
		2	2					
	Total	22168,08	70					
		9	3					
	Inter- grupos	194,139	1	194,139				
Regulación	Intra- grupos	24103,58	70	34,336	5,65	0,01	0,00	0,661
		2	2					
	Total	24297,72	70					
		2	3					

Tabla 2. ANOVA género-subescalas consideradas en el instrumento

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las dimensiones más consideradas por la muestra de estudiantes objeto de estudio, de manera global, han sido *Percepción* o *Atención a los sentimientos* y *Comprensión* o *Claridad emocional*, con puntuaciones medias similares, siendo la subescala menos considerada *Regulación* o *Reparación de las emociones*.

Al profundizar en el estudio de estas diferencias, hemos encontrado significatividad en las diferencias entre el *género* de los encuestados en las subescalas *Percepción* o *Atención a los sentimientos* y *Regulación* o *Reparación de las emociones*, pero en ambos casos aún siendo el tamaño del efecto *pequeño*, la potencia estadística es elevada, aspecto condicionado por el tamaño de la muestra (n=704) que la afecta elevando el valor de la misma, motivos por los cuales tenemos que tratar con cautela los resultados obtenidos.

Sin duda aportaciones como la que presentamos pueden servir de ayuda para que los futuros docentes tomen conciencia de la importancia de educar para la felicidad y en las emociones, a las que podemos considerar como una realidad educativa desde la

acción, la cual debe estar contemplada desde el comienzo de la escolaridad en Educación Infantil hasta el fin del periodo de escolaridad obligatoria.

Coincidimos plenamente, con la propuestas de algunos trabajos (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Palomera, 2008), los cuales consideran que la formación inicial de los docentes constituye uno de los elementos básicos para el desarrollo profesional del profesorado y constituye un instrumento importante para la consecución de una educación de calidad.

En el futuro habrá que abordar estas consideraciones, utilizando las evidencias obtenidas para la mejora de la formación y el desarrollo profesional de los docentes, teniendo en cuenta las limitaciones de los resultados obtenidos y la cautela con la que tenemos que tratarlos, evitando la generalización de los mismos a otros contextos educativos.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao: Praxis.
- Bisquerra, R. (2007). La educación emocional para la convivencia. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Praxis.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). Evaluando la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds.), *Corazones Inteligentes* (pp.35-38). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J., Fredericks, L., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emocional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (Coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Miranda, S. (2001). La educación emocional, factor clave en la educación integral. *Tribuna, Comunidad Escolar*, 682.
- Molero, D. (2009). Competencias emocionales de los docentes durante su formación inicial. En Fundación Botín, *Actas del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (CIIE – 2009)*. Santander: Universidad de Santander / Fundación Botín.
- Molero, D. y Ortega-Álvarez, F. (2008). Los estilos de aprendizaje de los orientadores durante su formación inicial. En C. Ongallo y J. Clares (Coords.), En *Actas del III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (pp. 46-53). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp.247-276). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- Repetto, E. Beltrán, S., Garay-Gordovil, A. y Pena, M. (2006). Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales – Importancia y Presencia – (ICS-I/ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 213-223.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 6, 1-5.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.