
Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la educación

por Josefina SALA ROCA
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

Numerosas investigaciones han estudiado los procesos e interacciones que se producen en el entorno escolar, sin embargo, uno de los aspectos que menor atención ha recibido en estos estudios ha sido la dimensión emocional, a pesar de que esta dimensión tiene una especial importancia en los contextos de aprendizaje. De hecho el temperamento del niño influye en sus propios procesos de aprendizaje. Los niños activos, distraídos y no persistentes presentan comportamientos que influyen negativamente en sus procesos de aprendizaje y en sus resultados escolares. Asimismo los maestros responden de forma menos atenta, menos cariñosa y más crítica a estos niños. Por otra parte, estas características temperamentales se asocian a bajos logros escolares (Martín, 1989). El período escolar coincide con el período en que principalmente se produce el desarrollo emocional del niño o del adolescente. Por ello las experiencias escolares influirán de forma muy importante en el desarrollo emocional y

a su vez este incidirá en cómo el niño afronta los nuevos aprendizajes. Es en los años escolares cuando el niño forma su autoconcepto y autoestima y en la formación del autoconcepto tiene una especial relevancia lo que el niño piensa que los otros, y en especial sus compañeros y maestros, opinan de él (Cole, 1991). La autoestima, la evaluación sobre la propia valía y los sentimientos asociados a esta evaluación, influirán de forma muy importante en sus experiencias emocionales y en las «atribuciones de logro», es decir, la atribución de causalidad al resultado de sus acciones: «he hecho bien el ejercicio de cálculo porque tengo buenas habilidades para las matemáticas» o «porque me he esforzado» (atribución interna), o «he hecho bien el ejercicio de cálculo porque era muy fácil» (atribución externa). El estilo atribucional interno o externo incide en que el niño persista en su esfuerzo ante las dificultades o, por el contrario, abandone cuando éstas se presentan. Este estilo atribucional se desarrolla tempranamente. A los tres años los

niños ya empiezan a hacer atribuciones sobre sus éxitos y fracasos. Al principio son optimistas, subestiman las dificultades de la tarea y mantienen las expectativas de éxito aunque no se realice la tarea correctamente (Dweck y Elliott, 1983: 675). Este optimismo se relacionaría con la actitud de los adultos de su entorno que no le critican sino que le estimulan y elogian. Pero a partir de los 4 años algunos niños empiezan a manifestar conductas de abandono ante los desafíos y este abandono se relaciona con estilos educativos punitivos, mientras que los niños que persisten describen actitudes de reconocimiento y recompensa en los adultos de su entorno (Burhans y Dweck, 1995, Heyman, Dweck y Cain, 1992). A partir de estas experiencias tempranas unos niños desarrollarán creencias de que los logros dependen de la habilidad que, tengan para realizar una tarea, y que esta mejorará si se esfuerzan, mientras que otros atribuirán sus fracasos a su falta de habilidad y considerarán que no pueden cambiar este déficit porque es una característica fija (Elliott y Dweck, 1988). Por otra parte, cuando los educadores dan pautas orientadas al rendimiento y se atribuye el fracaso del niño a su falta de habilidad, el niño percibe que no controla el aprendizaje y desiste. Por el contrario si se orienta al niño con la meta del propio aprendizaje éste persevera frente a los fracasos (Elliott y Dweck, 1988). Parece que los niños orientados a los objetivos de aprendizaje y los orientados a objetivos de ejecución realizan análisis metacognitivos diferentes. Ante una tarea de aprendizaje los primeros se preguntan ¿Cómo puedo hacerlo? ¿Qué puedo

aprender? Por el contrario los segundos se preguntan ¿Podré hacerlo? ¿Lo haré bien? (Dweck y Elliott, 1983: 660).

Varios estudios han señalado el estilo educativo, entendido como «el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos» (Magaz y García, 1998: 11), como una de las variables que mayor influencia ejerce en el desarrollo emocional y social del niño. A partir de una serie de estudios Diana Baumrind (para revisión ver Berk, 1999; Maccoby y Martin, 1983) estableció cuatro estilos parentales. El estilo democrático combina la exigencia y la receptividad al exigir el cumplimiento de demandas acordes a la madurez del niño y mostrar al mismo tiempo afecto, escuchar sus opiniones y fomentar en él la toma de decisiones. Los estudios apuntan que los niños criados por padres con estilo democrático tienen un buen desarrollo de las habilidades emocionales y sociales y se implican en el aprendizaje escolar. En sentido opuesto el padre con estilo autoritario exige el cumplimiento de las normas y recurre al castigo y la fuerza para hacerlas cumplir si el niño no responde, al que no escucha ni da posibilidad para desarrollar su independencia. Sus hijos corren el riesgo de volverse ansiosos y pueden reaccionar hostilmente cuando están enfadados, y en la escuela se desarrollan bien aunque abandonan más fácilmente las tareas que revisten dificultades. El padre permisivo, aunque sí se muestra receptivo al niño, no impone ningún tipo de normas y espera que el niño por sí solo tome decisiones para las

que no está preparado por su edad. Estos niños podrían volverse inmaduros y propensos a desobecer, serían muy dependientes de los adultos y no manifestarían perseverancia en las tareas escolares. El cuarto estilo, el del padre no implicado, describe al padre que ni establece ningún tipo de normas, ni es receptivo al niño y que sólo atiende a los cuidados mínimos de alimentar y vestir al niño. En casos extremos los niños podrían presentar graves déficits en el apego, en el desarrollo emocional y social, así como en el desarrollo cognitivo. En la adolescencia los jóvenes criados en familias con estilo no implicado tendrían poca tolerancia a la frustración, poco control emocional, dificultades en el seguimiento de las tareas escolares y mayor riesgo de participar en actos delincuentes.

A parte de los padres, en el entorno del niño existen muchos otros adultos de referencia que tendrán también un papel muy importante en su desarrollo emocional. Entre estos adultos merecen especial atención los profesores, puesto que el entorno escolar se configura como el segundo espacio de socialización emocional. En educación se han identificado varios estilos educativos como complejos de prácticas educativas o comportamientos pedagógicos entorno a determinadas corrientes pedagógicas o como estilos de dirección (Weber, 1976, Toledo, 1998; Rodríguez et al., 1998). En nuestro país Magaz y García (1998) han desarrollado un test para educadores basándose en los planteamientos de Toro (1981) para medir el perfil de estilos educativos a los que clasifican en 4 perfiles: el perfil sobreprotector, el asertivo, el punitivo y

el inhibicionista. El estilo asertivo se correspondería con el estilo democrático de Baumrind, el estilo punitivo al autoritario y el inhibicionista al permisivo. El estilo sobreprotector sería una aportación diferente. Para Magaz y García (1998) las actuaciones educativas de los padres y profesores se originan en sus creencias sobre el desarrollo y la educación y en sus sentimientos hacia al niño/alumno y formas de afrontar estos sentimientos. En función de la percepción de la vulnerabilidad del niño, de su propio sentido de la responsabilidad, de su tolerancia a la frustración, etc., el educador desarrollaría un estilo educativo u otro.

Según Magaz y García (1998) puntuaciones altas en el estilo sobreprotector indican que el educador que se considera excesivamente responsable del desarrollo del niño. Un estilo educativo fundamentalmente sobreprotector incidiría en que el niño desarrolle un concepto deficiente de sí mismo y un aprendizaje deficiente en habilidades de cuidado personal y habilidades sociales, miedo a la autonomía y búsqueda persistente de la seguridad en los otros. El estilo educativo asertivo lo definen los educadores que entienden que todo niño nace ignorante y debe aprender a comportarse como los adultos le solicitan, y que el aprendizaje es una habilidad que requiere del desarrollo de otras habilidades previas. El educador reconoce que al niño le cuesta un esfuerzo hacer lo que le piden y que el aprendizaje se desarrolla por etapas sucesivas. En los niños el elogio y el reconocimiento por parte del educador reforzaría y consolidaría los comportamientos adecuados, constituyéndolos como há-

bitos y la falta de reconocimiento de otros facilitaría la discriminación y generalización de los aprendizajes. Estos niños crecerían y se desarrollarían con seguridad en sí mismos, autonomía personal e interés para lograr sus objetivos. Por su parte, el perfil punitivo agrupa a los educadores que creen que las personas tienen la obligación de actuar de una forma determinada, no permiten errores o desviaciones de lo establecido por las normas y no reconocen el esfuerzo para cumplir las normas porque es una obligación, no un mérito. Los niños educados por este tipo de educadores desarrollarían un autoconcepto negativo si reciben continuas críticas respecto a su persona, por lo que su comportamiento perseguiría la evitación del castigo en lugar del logro del éxito, se volverían ansiosos e incluso podrían desarrollar trastornos de ansiedad. El perfil inhibicionista se correspondería con los educadores que creen que todos los niños tienen la capacidad para desarrollarse plenamente con normalidad y aprender por su cuenta. Estos piensan que la experiencia es la escuela de la vida y que la tarea del educador es no poner impedimentos al desarrollo. Los niños que han sido educados bajo estos parámetros desarrollarían un autoconcepto positivo, pero presentarían déficits en los aprendizajes de la autonomía, habilidades de cuidado personal y habilidades sociales.

2. Objetivos del estudio

Puesto que los sentimientos de los educadores respecto a su labor educativa condicionan su estilo educativo es esperable que las competencias emocio-

nales que les permiten comprender y gestionar las emociones influyan también en estos estilos. De esta forma las competencias emocionales de los educadores incidirían en el desarrollo emocional de los niños o jóvenes, no sólo a través del modelado, sino también a través de los estilos educativos. Es por ello que conocer cómo inciden las competencias emocionales en la asunción de un estilo educativo, así como las diferencias en el perfil educativo y las competencias emocionales de los estudiantes de las titulaciones de educación, puede aportar elementos cruciales para la formación de los futuros profesionales de la educación. Así los objetivos planteados en este estudio fueron:

- 1) Contrastar los estilos educativos de los estudiantes de las diferentes especialidades de Ciencias de la educación.
- 2) Estudiar si los estudiantes de las diferentes especialidades difieren en sus competencias emocionales.
- 3) Comprobar si las competencias emocionales inciden en los estilos educativos.

3. Muestra y metodología

3.1. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para medir los estilos educativos y las competencias emocionales fueron el test creado y validado por Magaz y García (1998) y el test de EQ-i de Bar-On (1997) validado inicialmente con población norteamericana y posteriormente en otros países.

El primer test pretende medir las ac-

titudes y valores educativos subyacentes a los diferentes estilos educativos de docentes y padres en base a la puntuación obtenida en 48 ítems dicotómicos, que se estructuran en 4 escalas de 0 a 12 puntos (sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo). Sus autores indican que todo el mundo tiene una filosofía educativa aunque no se tenga hijos ni alumnos a quienes educar (Magaz y García, 1998: 11). Es por ello que es presumible que los estudiantes de las diferentes especialidades de Ciencias de la educación tengan unas ideas y actitudes previas que configuren un estilo educativo, aunque hayan tenido pocas o ninguna oportunidad de ejercer su rol docente.

El test EQ-i (Bar-On, 1997) es un instrumento tipo autoinforme que pretende 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: componentes intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, generales del estado afectivo y de gestión del estrés.

Los componentes intrapersonales incluyen diferentes habilidades como son la conciencia de las propias emociones, la asertividad, la consideración hacia uno mismo (respeto y aceptación a uno mismo), la autoactualización (percepción del potencial de las propias capacidades) y la independencia. Dentro de los componentes interpersonales Bar-On incluye la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. Los componentes de adaptabilidad incluyen 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. En los componentes generales del estado afectivo se incluyen la felicidad y el optimismo. Y entre los componentes de la gestión del estrés, Bar-On incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.

3.2. Muestra

Se administró el test de estilos educativos y el test EQ-i a estudiantes de tercer curso de diferentes titulaciones de Ciencias de la educación y a los alumnos del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). En total se obtuvieron datos referentes a 249 estudiantes: 115 estudiantes de Magisterio (39 de Educación infantil, 40 de Educación primaria, y 36 de Educación especial), 32 estudiantes de Psicopedagogía, 20 estudiantes de Pedagogía, 61 estudiantes de Educación social y 21 estudiantes del CAP. 219 estudiantes eran de sexo femenino y 30 de masculino.

Cabe señalar que los alumnos del CAP era un grupo variado de licenciados procedentes de titulaciones de ciencias y humanidades como matemáticas, biología, historia, filosofía, etc. que estaban realizando el curso para obtener el certificado de aptitud pedagógica necesario para impartir docencia en la etapa de la Educación secundaria.

3.3. Procedimiento y técnicas de análisis de datos

De acuerdo a la estandarización realizada del test por Bar-On (1997), los datos obtenidos por el test EQ-i fueron

convertidos a puntuaciones t con media =100 y $SD=15$. Puesto que las baremaciones iniciales se realizaron con población norteamericana y no se disponía de ninguna baremación realizada en nuestro país, para obtener las puntuaciones t se utilizó la media y la desviación estándar de la propia muestra. Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS para PC. Se realizaron pruebas t -test intergrupos, correlaciones y regresiones.

El índice de consistencia de las respuestas del test EQ-i mostró que uno de los estudiantes había puntuado por encima de los doce puntos máximos permitidos, por lo que fue eliminado.

4. Resultados

Todos los grupos obtuvieron las puntuaciones medias más altas en el perfil asertivo. No se observaron diferencias entre sexos pero sí entre titulaciones. Los alumnos del CAP y de Educación social puntuaron significativamente por encima de los estudiantes de Magisterio ($t=-$

3.77; $g.l.=134$; $p<0.001$ y $t=-3.85$; $g.l.=174$; $p<0.001$; respectivamente) y de Psicopedagogía ($t=-3.80$; $g.l.=41.72$; $p<0.001$ y $t=-3.62$; $g.l.=91$; respectivamente) en el perfil inhibicionista. Asimismo los alumnos del CAP obtenían mayores puntuaciones que los estudiantes de Pedagogía en este perfil de forma cercana a la significación estadística ($t=-1.86$; $g.l.=38$; $p=0.07$). En el perfil punitivo, también el grupo de alumnos del CAP obtuvo una puntuación superior a los otros, grupos, sin embargo, esta diferencia solo estaba cercana a la significación estadística respecto al grupo de alumnos de Magisterio ($t=-1.77$; $g.l.=134$; $p=0.08$).

Dentro de los estudiantes de Magisterio se observó que los alumnos de la especialidad Educación especial tenían menores puntuaciones en el perfil sobreprotector que los otros estudiantes de Magisterio, aunque sólo respecto a alumnos de la especialidad de Educación primaria esta diferencia podía considerarse prácticamente significativa ($t=1.99$; $g.l.=74$; $p=0.05$).

Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en...

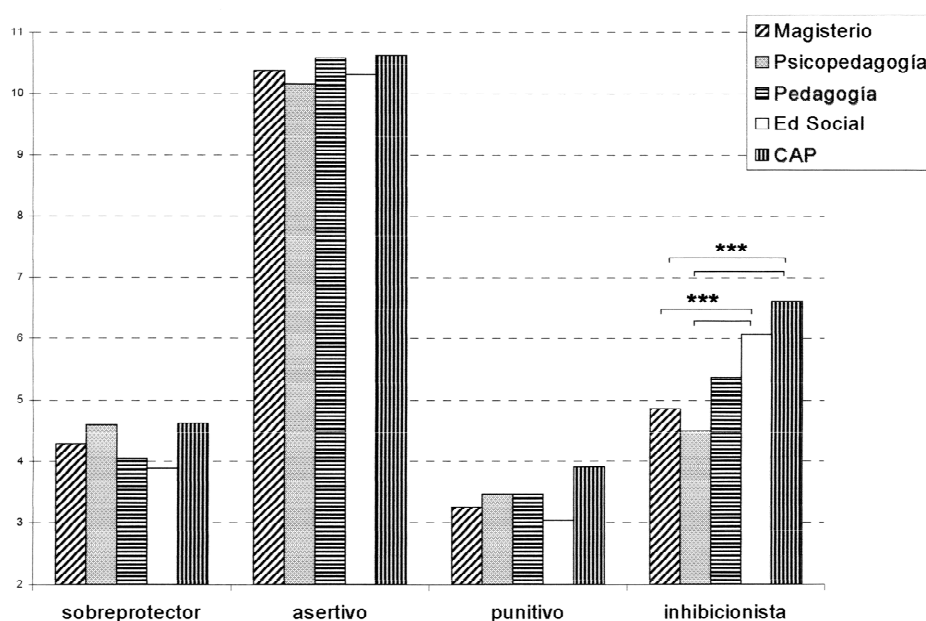


Figura. 1: Puntuaciones obtenidos por los diferentes grupos de estudiantes en los cuatro estilos educativos (***) $p < 0.001$.

En el test EQ-i no se hallaron diferencias en el cociente de inteligencia emocional general. Sin embargo, las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones en los componentes interpersonales que los hombres ($t = -2.14$; $g.l. = 246$; $p < 0.05$) y los hombres puntuaron más que las mujeres en los componentes de gestión del estrés ($t = 2.86$; $g.l. = 246$; $p < 0.01$). Concretamente las mujeres tenían puntuaciones más altas en empatía ($t = -2.41$; $g.l. = 246$; $p < 0.05$) y responsabilidad social ($t = -3.19$; $g.l. = 246$; $p < 0.01$). Por su lado, los hombres puntuaron más alto que las mujeres en tolerancia al estrés ($t = 2.71$; $g.l. = 246$; $p < 0.01$), control de impulsos ($t = 2.21$; $g.l. = 246$; $p < 0.05$) y de forma cercana a la significación estadística en independencia ($t = 1.89$; $g.l. = 346$; $p = 0.06$).

En cuanto a la edad se observaron co-

rrrelaciones positivas significativas, aunque muy leves, con los componentes de adaptabilidad ($r = 0.15$; $p < 0.05$), concretamente la subescalas de flexibilidad ($r = 0.18$; $p < 0.01$) y también se observó una relación positiva con la subescala de optimismo ($r = 0.14$; $p < 0.05$).

Cuando se compararon las puntuaciones obtenidas en el índice global de inteligencia emocional se observó que los estudiantes de Magisterio obtenían los cocientes más altos. Sin embargo, estas diferencias no eran estadísticamente significativas. Sólo respecto a los estudiantes de Educación social diferían casi significativamente ($t = 1.87$; $g.l. = 120.61$; $p = 0.06$). En el análisis de los componentes de la inteligencia emocional se observaron diferencias significativas en los componentes interpersonales, de adaptabilidad y de gestión del estrés.

Los estudiantes de Magisterio obtuvieron mayores puntuaciones en los componentes interpersonales tanto respecto a los estudiantes de Psicopedagogía ($t=2.27$ g.l.=145; $p<0.05$), como respecto a los estudiantes de Educación social y los alumnos del CAP ($t=3.05$; g.l.=174; $p<0.01$; $t=3.46$; g.l.=134; $p<0.01$; respectivamente). Los alumnos del CAP fueron los que obtuvieron las puntuaciones más bajas, aunque, sólo fueron significativas respecto de Pedagogía ($t=2.18$; g.l.=38; $p<0.05$), aparte de Magisterio.

Específicamente dentro de los componentes interpersonales, los estudiantes de Magisterio tuvieron mayores puntuaciones en empatía que los de Educación social ($t=3.13$; g.l.=174; $p<0.01$) y del CAP ($t=3.03$; g.l.=134; $p<0.01$). Estos estudian-

tes también puntuaron más en responsabilidad social que los estudiantes de Psicopedagogía ($t=3.26$; g.l.=145; $p<0.01$), de Educación social ($t=3.8$; g.l.=174; $p<0.001$) y del CAP ($t=4.34$; g.l.=134; $p<0.001$). De hecho, en responsabilidad social los estudiantes del CAP obtuvieron puntuaciones bastante inferiores a los otros grupos, situándose prácticamente a una desviación estándar por debajo de Magisterio, y difieren casi significativamente de los estudiantes de Pedagogía ($t=1.95$; g.l.=38; $p=0.06$). En la subescala de relaciones interpersonales el grupo que mayores puntuaciones presentó fue el de Pedagogía y el que menos nuevamente fue el CAP. Ambos grupos diferían de forma prácticamente significativa ($t=2$; g.l.=37.86; $p=0.05$).

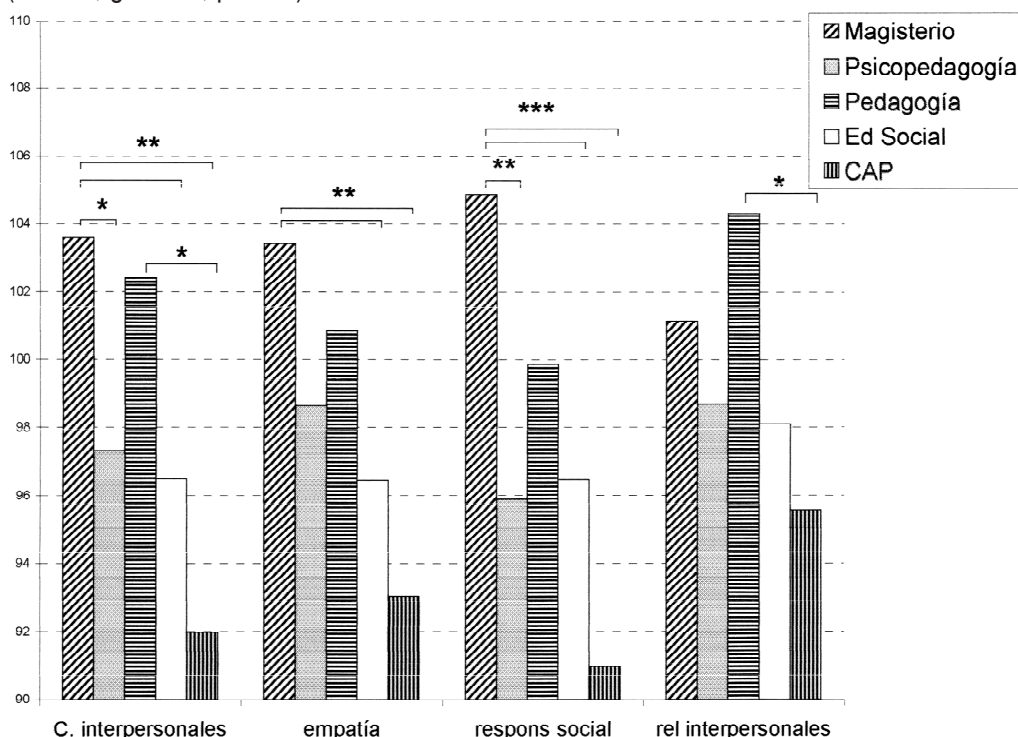


Figura 2: Puntuaciones obtenidas por los diferentes grupos de estudiantes en los componentes interpersonales y las subescalas de dichos componentes (empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales) (* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$).

Los estudiantes de Magisterio obtuvieron mayores puntuaciones que los de Educación social en los componentes de adaptabilidad ($t=2.28$; $g.l.=174$; $p<0.05$). Estas diferencias se observaron concretamente en las escalas de solución de problemas ($t=2.37$; $g.l.=125.16$; $p<0.05$) y de evaluación de la realidad ($t=2.39$; $g.l.=$

174; $p<0.05$). En la escala de flexibilidad los alumnos del CAP son los que tenían menor puntuación y los de Pedagogía obtenían las mayores puntuaciones. Estos dos grupos diferían significativamente ($t=2.68$; $g.l.=38$; $p<0.05$).

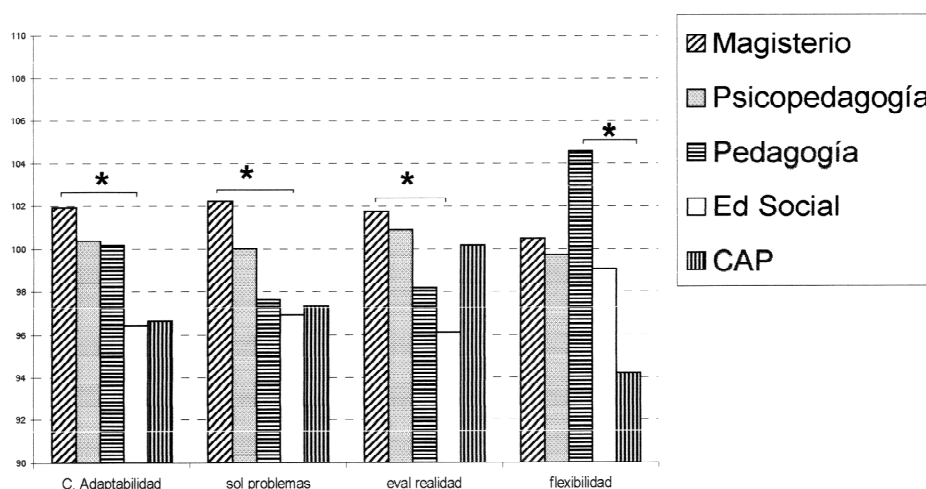


Figura 3: Puntuaciones obtenidas en los componentes de adaptabilidad (solución de problemas y evaluación de la realidad por los diferentes estudiantes (* $p<0.05$).

En los componentes de gestión del estrés los estudiantes de Psicopedagogía son los que mejores puntuaciones obtuvieron seguidos de los de Magisterio. Ambos grupos diferían significativamente de los estudiantes de Pedagogía ($t=3.38$; $g.l.=49$; $p<0.05$ y $t=2.11$; $g.l.=132$; respectivamente), que son los que obtienen puntuaciones más bajas. Asimismo, los estudiantes de Psicopedagogía obtenían mayores puntuaciones que los estudiantes de Educación social ($t=8.14$; $g.l.=91$; $p=0.08$) y los alumnos del CAP ($t=1.71$; $g.l.=51$; $p=0.09$) de forma estadísticamente casi significativa. Estas diferencias en los componentes de gestión del estrés son debidas fundamentalmente al control de

impulsos. Los estudiantes de Psicopedagogía obtuvieron más puntuación que los estudiantes de Pedagogía ($t=2.73$; $g.l.=49$; $p<0.01$) y que los alumnos del CAP de forma casi significativa ($t=1.86$; $g.l.=51$; $p=0.07$). Asimismo, los estudiantes de Magisterio obtuvieron también puntuaciones más altas en el control de impulsos que los estudiantes de Pedagogía ($t=2.33$; $g.l.=132$; $p<0.05$). Aunque en la tolerancia al estrés se observaba una distribución de las puntuaciones similar a la observada en la subescala de control de impulsos o los componentes de estrés, las diferencias no fueron significativas.

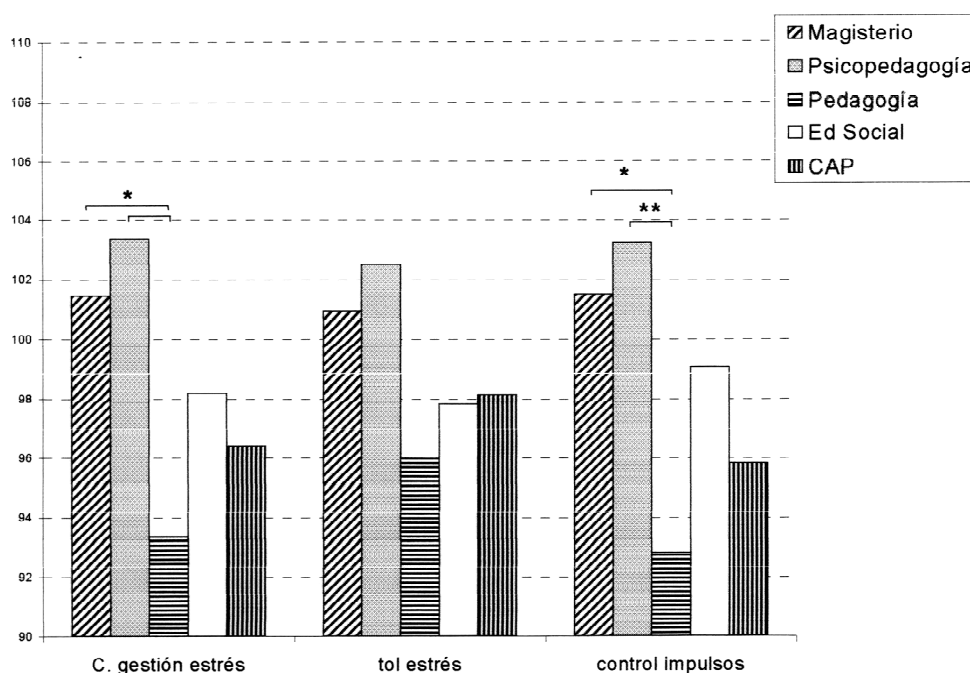


Figura 4: Puntuaciones de los diferentes grupos de alumnos en los componentes de gestión del estrés (control de impulsos y tolerancia al estrés) (* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$).

En el resto de subescalas no se encontraron diferencias significativas. Solo se halló diferencias casi significativas en la escala de optimismo en la que los estudiantes de Magisterio puntuaban más que los estudiantes de Educación social ($t=1.79$; $g.l.=126.59$; $p=0.08$).

Dentro de las especialidades de Magisterio se encontraron algunas diferencias en la gestión del estrés. Los estudiantes de Educación especial puntuaban más que los de Educación infantil en los componentes de gestión del estrés ($t=2.7$; $g.l.=73$; $p < 0.01$). Concretamente los estudiantes de Educación infantil obtenían puntuaciones más bajas en el control de impulsos que los de Educación especial ($t=-2.14$; $g.l.=73$; $p < 0.05$), y en la tolerancia al estrés que los de

Educación primaria ($t=-1.88$; $g.l.=77$; $p=0.06$).

Asimismo, para comprobar que los resultados, que situaban a los alumnos del CAP como los que peores puntuaciones sacaban en muchas de las competencias, no eran debidos a una mayor proporción de alumnos de sexo masculino, se repitieron los análisis sólo con alumnas reproduciéndose las diferencias halladas.

Los análisis de regresión indicaron que el 17.6% de la variabilidad del perfil sobrepotector es explicado por los diferentes componentes de la inteligencia emocional (R^2 corregida=17.6; $p < 0.001$). Los componentes que fundamentalmente contribuyen a explicar las puntuaciones

obtenidas en este perfil son los componentes interpersonales (en sentido positivo) ($\beta=0.24$; $p<0.01$) y los intrapersonales (en sentido negativo) ($\beta=-0.28$; $p<0.01$). Para comprobar si la incidencia de las competencias emocionales en los perfiles educativos variaba en función del grupo de estudiantes, se analizó esta relación dentro de cada uno de los subgrupos de estudiantes. Los resultados indicaron que las relaciones entre competencias emocionales y perfiles educativos variaban en función del grupo de estudiantes. Así en el perfil sobreprotector, si se consideraba solamente a los estudiantes de Magisterio, la variabilidad explicada era del 15,3%, (R^2 corregida=15.3; $p<0.001$); cuando se consideraba a los estudiantes de Educación social era del 20.7% (R^2 corregida=20.7; $p<0.01$); mientras que si sólo se consideraba a los estudiantes del CAP, la variabilidad explicada era del 33.3% (R^2 corregida=33.3; $p<0.05$). En los restantes subgrupos no se hallaron relaciones significativas. Asimismo variaban los componentes explicativos.

El 3,9% de la variabilidad del perfil punitivo es explicado por los componentes de la inteligencia emocional (R^2 corregida=3.9; $p<0.05$). La significación de los coeficientes de la regresión indican que el perfil punitivo es explicado fundamentalmente por los componentes interpersonales ($\beta=-0.18$; $p<0.05$) en sentido negativo. Solo se halló esta relación de forma estadísticamente significativa dentro del grupo de estudiantes de Educación social, en el que el 11% de la variabilidad del perfil punitivo era explicado por los componentes interpersonales (en

sentido negativo) (R^2 corregida=0.11; $P<0.05$).

No se observó ninguna relación significativa entre las competencias emocionales medidas con el EQ-i y el perfil asertivo o inhibicionista. Sin embargo, cuando se consideraban los estudiantes de Psicopedagogía aisladamente, el 25% del perfil asertivo era explicado por los componentes generales del estado afectivo (en sentido positivo) (R^2 corregida=0.25; $p<0.05$) siendo los componentes generales del estado afectivo los que se relacionaban positivamente con este perfil ($\beta=0.64$; $p<0.01$).

5. Discusión

En el test de perfil de estilos educativos el estilo asertivo fue el que obtuvo mayores puntuaciones en todos los grupos. Ello está en consonancia con los valores educativos predominantes en el campo pedagógico y más aceptados por nuestra sociedad. Sin embargo, el test mide valores y actitudes que no siempre son los que posteriormente se concretan en comportamientos, por lo que sería muy interesante contrastar estos resultados con observaciones realizadas en el aula.

Analizando las diferencias halladas en las escalas, observamos que los estudiantes del CAP y de Educación social puntuaron por encima de los otros grupos en el perfil inhibicionista. Las características diferenciales de los planes de estudio de las diferentes titulaciones sugiere que esta mayor puntuación en un perfil que se caracteriza por considerar que el niño es capaz de desarrollarse por

sí sólo, podría responder a una menor familiarización con el desarrollo evolutivo del niño y sus necesidades educativas. Por otra parte, como indicábamos, ambos grupos de estudiantes obtuvieron las puntuaciones más bajas en el cociente de inteligencia emocional, lo que podría indicar que la mayor puntuación en el perfil inhibicionista podría responder también a una menor competencia social para gestionar las emociones de los niños.

Asimismo los alumnos del CAP presentaron puntuaciones superiores a los otros grupos en el perfil punitivo, aunque no llegaron a la significación estadística. Este dato podría relacionarse con una reproducción de los modelos instructivos vividos en los últimos años formativos en la universidad que temporalmente no habrían podido ser reemplazados por otros modelos más adecuados desde el punto de vista educativo. En este sentido Etxeberrría, Esteve y Jordan (2001:139) apuntan «Nuestros profesores de secundaria, al no estar formados como educadores sino como conferenciantes académicos, exigen medidas represivas ante la violencia y la agresividad de los alumnos». Aunque también podría relacionarse con el hecho de que estos estudiantes presentaron las puntuaciones inferiores en flexibilidad. Por otra parte, estos estudiantes también fueron los que peores puntuaciones obtuvieron en la responsabilidad social y relaciones interpersonales, competencias que se relacionan negativamente al perfil punitivo. Estos resultados estarían en consonancia con lo apuntado por Esteve respecto a las dificultades que se plantean en la formación pedagógica del profesorado de

secundaria (Esteve, 1997) y a los estudios que apuntan que el profesorado de secundaria no se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula (Escámez et al., 2001).

En la misma dirección que Bar-On (1997), observamos algunas diferencias en las competencias emocionales de hombres y mujeres. Los primeros tenían mayores puntuaciones en los componentes de gestión del estrés (tolerancia al estrés y el control de impulsos) y en la independencia; mientras que las mujeres las tenían en los componentes interpersonales (empatía y responsabilidad social). De la misma forma, aunque nuestra muestra se correspondía con una edad joven, observamos algunas correlaciones positivas de la edad con la flexibilidad y el optimismo. Esto concordaría con la observación de Bar-On (2000) de que la inteligencia emocional y social aumenta con la edad, al menos hasta la quinta década de la vida.

Se observó que los estudiantes de las titulaciones analizadas presentaban puntuaciones diferentes en las competencias emocionales. Los estudiantes de Magisterio tuvieron cocientes de inteligencia emocional más altos que todos los otros grupos, y mayores puntuaciones en los componentes interpersonales, de adaptabilidad y de gestión del estrés. Por su lado, los estudiantes de Pedagogía presentaban mejores puntuaciones en los componentes interpersonales y en flexibilidad que otras titulaciones. Sin embargo, éstos presentaron las peores puntuaciones en la gestión del estrés. Por otra parte los estudiantes de Psicopedagogía

gogía presentaron mejores puntuaciones en los componentes de gestión del estrés. No obstante, puntuaron por debajo de otras especialidades en los componentes interpersonales. El grupo de estudiantes de Educación social puntuaron por debajo de otras especialidades en los componentes interpersonales y de adaptabilidad. Con todo, el grupo que obtuvo peores puntuaciones en el cociente de inteligencia emocional y en varios subtests, fundamentalmente en las escalas de competencias interpersonales y de flexibilidad, fueron los alumnos del CAP. Estas diferencias en las competencias emocionales entre los futuros docentes de la etapa de infantil y primaria respecto a los de secundaria sugiere que las menores competencias emocionales podrían ser en parte las responsables de la mayor percepción de conflictividad, los mayores índices de estrés y la menor satisfacción de los docentes de los profesores de secundaria que se observan en muchos de los estudios. Las mejores competencias sociales de los estudiantes de Magisterio incidirían en una mejor relación con los alumnos y les sitúan en una mejor posición para gestionar los conflictos. Asimismo, sus mejores competencias en gestión del estrés también les harían más aptos para la labor docente. Por el contrario, los futuros profesores de secundaria son los que peores competencias sociales y de adaptabilidad tienen y, aunque de forma no significativa, también tienen puntuaciones inferiores en gestión del estrés. Las menores competencias sociales en relación a los docentes de primaria y infantil irían en detrimento de su interacción con el alumnado. Por otro lado, su perfil más punitivo les podría llevar más frecuentemente

a medidas disciplinarias represivas que no harían más que aumentar los conflictos y la agresividad del alumnado y, al disponer de menos competencias en gestión del estrés, estos conflictos serían percibidos como más estresantes.

Estas diferencias plantean un nuevo interrogante en cuanto a la direccionalidad de las relaciones observadas. ¿Son las competencias emocionales las que inciden en la elección de la especialidad o la especialidad incide en las competencias emocionales? Si las competencias se ven influidas por los estudios que se están cursando, este efecto podría disminuir con el tiempo.

Los análisis de regresión indicaron que la influencia de las competencias emocionales en los estilos educativos fue muy moderada. Sin embargo, la finalidad con que se construyó el test de estilos educativos era medir las creencias, actitudes y valores subyacentes a dichos estilos de los educadores, más que comportamientos. Por lo tanto, es muy posible que los resultados del test estuvieran más influenciados por factores cognitivos que por los factores emocionales que están presentes en el contexto educativo, pero ausentes en el momento de responder un test. Es por ello que se requeriría de contrastar dichas actitudes e ideas previas con la práctica educativa en el aula. Por otra parte la influencia de las competencias emocionales en los resultados del test de estilos educativos variaba en función de la titulación que cursaban los estudiantes, llegando en algunos casos a explicar un 33% de la variabilidad. Ello

indicaría que la relación entre las competencias emocionales y los estilos educativos no es una relación simple sino compleja, en la que otros factores también incidirían.

En términos generales una mayor puntuación en el perfil sobreprotector se corresponde con menores habilidades intrapersonales, el perfil punitivo se relaciona con menores habilidades interpersonales y el perfil asertivo podría relacionarse con un buen estado afectivo general.

En conclusión, las competencias emocionales inciden en las ideas previas de los futuros docentes. Ello plantea la necesidad de considerar estas competencias en los currículos de los profesionales de la educación. Las diferencias observadas en los perfiles educativos y las competencias emocionales de los estudiantes de las diferentes titulaciones plantean la necesidad de analizar en mayor profundidad la influencia que su formación docente tiene en dichas competencias y estilos educativos y la necesidad de revisar dicha formación.

Dirección de la autora: Josefina Sala Roca. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra. E-mail: fina.sala@uab.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22.II.2002

Bibliografía

- 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, p. 363-388, en BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. (eds.) *The handbook of emotional intelligence* (San Francisco, Jossey-Bass).
- BERK L. E. (1999⁴) *Desarrollo del niño y el adolescente* (Madrid, Prentice Hall).
- BURHANS, K. K. y DWECK, C. S. (1995) Helplessness in early childhood: The role of contingent worth, *Child Development*, 66, pp. 1719-1738.
- COLE, D. A. (1991) Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation, *Developmental Psychology*, 27, pp. 682-688.
- DWECK, C.S. y ELLIOT, E. S. (1983) Achievement motivation, p. 643-691, en MUSSEN, P. H. (ed.) *Handbook of child psychology V.4. Socialization, personality, and social development* (New York, John Wiley & Sons).
- ELLIOT, E. S. y DWECK, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 5-12.
- ETXEBERRÍA, F., ESTEVE, J. M. y JORDÁN, J. A. (2001) La escuela y la crisis social, p. 79-155, en ORTEGA, P. (coord) *Conflicto, violencia y educación*, (Murcia, Caja Murcia).
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., SALES, M. A. y RODRÍGUEZ, J. M. (2001) Educación y conflictos en la escuela. Propuestas educativas, p. 209-235, en ORTEGA, P. (coord) *Conflicto, violencia y educación* (Murcia, Caja Murcia).
- ESTEVE, J. M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria* (Barcelona, Ariel Educación).
- HEYMAN, G. D., DWECK, D. S. y CAIN, K. M. (1992) Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness, *Child Development*, 63, pp. 401-415.
- MACCOBY, E. E. y MARTIN, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction, p. 1-101, en MUSSEN, P. H. (ed) *Handbook of child psychology V.4. Socialization, personality, and social development* (New York, John Wiley & Sons).
- MAGAZ, A. y GARCÍA, E. M. (1998) *Perfil de estilos educativos. Manual de referencia* (Bizcaia, Albor-COHS).

MARTIN, R. P. (1989) Activity level, distractibility and persistence: critical characteristics in early schooling, p. 459-461, en KOHNSTAMM, G. A., BATES, J. E. y KLEVJORD, M. (eds.) *Temperament in childhood* (Chichester, John Wiley & Sons).

RODRÍGUEZ, J. F., MORENO, T., ELORTEGUI, N. y FERNÁNDEZ, J. (1998) Las relaciones de poder en el aula, *Investigación en la escuela*, 34, pp. 103-107.

TOLEDO, P. (1998) Estilos docentes y ambientes de aprendizaje, *Comunidad Educativa*, 258, pp. 30-35.

TORO, J. (1981) *Mitos y Errores Educativos* (Barcelona, Fontanella).

WEBER, E. (1976) *Estilos de educación* (Barcelona, Herder).

Resumen:

Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación

Diversos estudios señalan la influencia de los estilos educativos de los educadores en el desarrollo emocional del niño. Este estudio pretende comprobar si las competencias emocionales de los educadores inciden en sus estilos educativos y si los estudiantes de las diferentes titulaciones de educación difieren en sus estilos educativos y competencias emocionales. Para ello se administraron dos tests, uno de competencias emocionales (EQ-i) y otro de estilos educativos, a 249 estudiantes de diferentes titulaciones de educación: Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía, Educación social y CAP.

Todos los grupos puntuaron de forma más alta en el perfil asertivo. El análisis de las diferencias entre grupos señaló que los estudiantes del CAP y de Educación social puntuaron más alto que los otros grupos en el perfil inhibicionista. En muchas de las competencias evaluadas los

estudiantes que mejores puntuaciones obtuvieron fueron los de Magisterio y los que peores puntuaciones obtuvieron fueron los del CAP. Asimismo el análisis de regresión indicó una influencia moderada de las competencias emocionales en algunos de los estilos educativos.

Descriptor: estilos educativos, competencias emocionales, educación emocional.

Summary:

Educative styles and emotional competences of education students

The aim of this study was to check the influence of educators' emotional competence on their educative style and if students of the different education specialities have differences in their education styles and emotional competences. Two test, one of emotional competences (EQ-i) and another of educative styles, were administered to 249 students from different education specialities: teaching, pedagogy, psychopedagogy, social education and CAP.

All groups had their highest scores in the assertive style. The students of CAP and social education had higher scores in inhibicionist style than the other students. Teaching students had better scores in the majority of emotional competencies evaluated and the students of CAP had the worse scores. Regression analysis showed a moderate influence of the emotional competencies in some educative styles.

Key Words: educative styles, emotional competencies, emotional education.