



LA REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES Y DE LOS SENTIMIENTOS EN ALUMNOS DE MAGISTERIO

M. Marín Sánchez, M.^a P. Teruel Melero y C. Bueno García

Universidad de Zaragoza

2006, 12(2-3), 379-391

Resumen: En esta investigación hemos analizado la regulación emocional de los futuros maestros, mediante un estudio empírico, indagando en la dimensión emocional de los estudiantes de varias especialidades de los cursos primero y tercero de Magisterio. Se pretende aportar datos clarificadores acerca del nivel de inteligencia emocional de una muestra de alumnos, así como del manejo de algunas dimensiones de la misma, en una situación problemática dentro del contexto educativo. A la luz de los resultados, se comparan y analizan las características que constituyen el ámbito socioafectivo a lo largo de su formación como docentes, preguntándonos en torno a los nuevos retos y desafíos que la integración de la dimensión emocional suponen dentro de la formación inicial del profesorado, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Palabras Clave: Educación socioafectiva, Inteligencia emocional, Formación inicial del profesorado, Regulación emocional, EEES?

Abstract: In this research we have carried out an empirical analysis of the emotional regulation of future primary teachers, focused on the emotional dimension of first- and third-year students of different specialities. The aim is to provide clarifying data as regards the level of emotional intelligence of a sample of students, as well as their use of some of its dimensions in a problematic situation within the educational context. In the light of the results obtained, the characteristics of their socioemotional environment throughout their training as future primary teachers will be compared and analysed, making us think about the new challenges that the integration of the emotional dimension poses for initial teacher training within the context of the European Higher Education Area (EHEA).

Key words: Socioemotional education, Emotional intelligence, Initial Teacher Training, Emotional Regulation, European Higher Education Area

Title: *The regulation of emotions and feelings of students*

Introducción

El modo de abordar el estudio de las emociones ha ido evolucionando en consonancia con los avances científicos y con los vaivenes del modelo teórico o paradigma de cada momento. La dominancia de uno de ellos se convierte en el reflejo de un determinado contexto sociocultural. Así, por ejemplo, en la época en que predominó el enfoque conductista, las emociones eran

consideradas exclusivamente como patrones de comportamiento y reactividad fisiológica. Las teorías conductistas suscitaron toda clase críticas, como las dirigidas frente a “su concepción del hombre como mero reactor a estímulos externos, sin poseer decisión propia sobre el origen de su conducta” (Marín, 2002, 144), y las que consideraban que para explicar la conducta emocional no hacía falta recurrir a los estados internos, porque lo más importante era identificar las circunstancias externas que dan origen a la emoción. Los componentes cognitivos y afectivos de la emoción se

* Dirigir la correspondencia a: Dra. M.^a Pilar Teruel Melero. Facultad de Educación, C/ San Juan Bosco, n.º 7, 50009 Zaragoza

E-mail: pteruel@unizar.es

© Copyright 2006: de los Editores de *Ansiedad y Estrés*

consideraban como subproductos o epifenómenos.

Una vez superada lo que Herbert Simon llamó la larga glaciación conductista, la psicología cognitiva mostró, en sus primeros inicios, un desinterés por las emociones y no las contemplaba como fenómenos dignos de estudio. Se denominaba “un enfoque de cognición fría”, no contaminada por los factores emocionales y motivacionales. Con el paso del tiempo, en las perspectivas actuales, desde una teoría de la afectividad humana, el racionalismo puro ha devenido obsoleto y se ha llegado a afirmar que la emoción es una forma de cognición. Cabe destacar que, desde hace más de una década, el papel de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje está siendo objeto de renovado interés, lo que está suponiendo un giro copernicano en relación con las concepciones tradicionales del aprendizaje y de la inteligencia humana. Esta nueva perspectiva ha revolucionado el concepto convencional de inteligencia, poniendo de relieve que nos queda mucho por avanzar en la comprensión y en el desarrollo de estrategias afectivas, así como en subrayar la estrecha relación que éstas guardan con los procesos educativos, porque los conocimientos disponibles en la actualidad están todavía lejos de equipararse con el nivel de los alcanzados en el ámbito de las estrategias cognitivas (Fernández y Teruel, 2005). Es por ello por lo que, desde el enfoque denominado afectivo-personalizante, se considera la importancia de la afectividad en la conducta y en el pensamiento, relacionando los conceptos de inteligencia intrapersonal, inteligencia social e inteligencia emocional (Hernández, 2005). En líneas generales, aparecen en un primer plano las creencias, las expectativas, las competencias emocionales, las competencias sociales y las de eficiencia.

Sin duda, las emociones y la afectividad impregnan toda nuestra actividad individual y social. Unir el constructo inteligencia con el de afectividad supone admitir la complementariedad del mundo racional con el mundo afectivo, porque la propia esencia humana se configura con lo emocional y lo racional. Como afirma Marina (1996), la razón sin afecto es absolutamente paralítica y el afecto sin razón es completamente ciego. A pesar de ello, los aspectos cognitivos del aprendizaje han sido estudiados en las últimas décadas de forma prioritaria y profunda, mientras que la dimensión afectiva ha sido relegada. Lejos de esta dicotomía, desde la escuela hay que enseñar a desarrollar herramientas para gestionar mejor las emociones, educando tanto los componentes racionales del comportamiento como los afectivos, con la intención de integrar ambas dimensiones, es decir, en palabras coloquiales, educar tanto “la cabeza” como “el corazón”, porque, parafraseando a Gracián, “de nada sirve que el entendimiento se adelante si el corazón se queda”. Empero, ya no se trataría tanto de estudiar la manera de enseñar a gestionar la información y de adquirir conocimientos como de saber integrar la dimensión afectiva para enfrentarnos a los problemas prácticos, instaurando los pilares fundamentales, a nivel emocional, que nos permitan resolverlos positivamente.

En efecto, en nuestro ámbito educativo no sólo son claves los conocimientos teóricos, sino la capacidad de conocer y manejar los afectos y de comunicarse. En nuestro contexto escolar, los educadores han de adecuar las estructuras de nivel individual, en el terreno afectivo e intelectual, con las estructuras sociales donde la persona ha de desenvolver su trayectoria vital (Marín, 1996). Claro está que los educadores son “los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para

captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, 6). Los nuevos conocimientos sobre la relación entre el pensamiento y la emoción (Ledoux, 1999 y Damasio, 2005), han auspiciado el estudio científico de la inteligencia emocional, aportando pruebas convincentes de la inseparabilidad esencial de la emoción y el razonamiento. Por ejemplo, Damasio ha mostrado que, sin sentimientos, las decisiones que tomamos pueden no ser las que más nos convienen. Etimológicamente, la palabra inteligencia procede del latín *inter* (entre) y *legere* (escoger). Desde el inicio, parece que la inteligencia es una facultad que se evidencia resolviendo problemas, escogiendo adecuadamente entre diversas soluciones. Es, por tanto, una facultad básicamente intelectual, una aptitud mental. La función más importante de la inteligencia no es conocer sino dirigir nuestro comportamiento. Toda elección humana es un producto tanto de mecanismos emocionales como de procesos cognitivos. De hecho, las emociones son componentes fundamentales en la toma de decisiones. Conocer esta relación y dependencia mutua es clave porque las vivencias emocionales y afectivas son el motor de nuestra vida y de nuestras relaciones y, en consecuencia, también deberían serlo de la educación.

El *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Magisterio* (2005) presenta un proyecto que recoge, entre otros aspectos, los perfiles y competencias profesionales de los maestros. Su valor como instrumento para la reflexión resulta ser una de las notas más significativas del mismo, recogiendo numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de Título de Grado. En nuestra anterior investigación (Bueno, Teruel y Valero, 2005, 175), se subrayaba la prevalencia de una perspectiva tradicio-

nal y una visión “clásica” o tal vez “conservadora” del maestro, dado que el diseño de su nuevo perfil no parece conceder demasiada relevancia a las competencias socioafectivas que entendemos que estarían incluidas en las categorías de “saber ser” y “saber estar”.

En torno al desarrollo y aplicación de este modelo formativo del nuevo Título de grado de Magisterio, puede suceder que se esté ofertando un tipo de formación un tanto alejada del contexto en el que van a desarrollar su labor profesional. Como ya hemos expresado (Marín y Teruel, 2004), es imprescindible conocer las propias necesidades y demandas del alumnado, a la vez que contribuir a resolver los problemas prácticos con los que se enfrentan. En este sentido, parecen necesarias las investigaciones empíricas en el ámbito de la IE, un campo enorme que merece ser analizado porque todavía “son muchos los interrogantes que quedan abiertos” (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999, 258).

La regulación emocional

En los últimos años, la tarea de enseñar está siendo considerada y reconocida como una de las labores profesionales más estresantes. Los docentes representan en España el 61% de las bajas laborales por estrés, depresión o ansiedad. Ante estos datos y, desde esta perspectiva, lo que nos parece más destacable es que la causa principal que se atribuye, cuando se presentan estas bajas, sea la frustración que sienten los profesores para desarrollar su trabajo de forma apropiada, porque en su trato con los menores no los consiguen controlar. Nótese que se está hablando de una falta de dominio a la hora de afrontar las tensiones afectivas para educar, y de una falta de conocimiento del empleo de las estrategias de regulación emocional, habilidades todas

ellas fundamentales tanto en nuestra vida cotidiana como en el acto educativo. Desde este punto de vista, como afirman Fernández Berrocal y Extremera (2003, 497) “enseñar es un acto emocional por acción y por omisión, por diseño y por defecto. Ante esta tesis, el profesor se encuentra en un dilema: ocultar e inhibir sus emociones o aprender a gestionarlas”.

Para Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional (IE) se define como la habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones. Todas estas habilidades “están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional” (Fernández Berrocal y Ramos, 2002, 20). La regulación de las emociones es una de las habilidades más complejas de la IE, porque implica el control deliberado de las reacciones emocionales. Se podría definir esta habilidad de regulación como la forma en que las personas influyen sobre qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan (Gross, 1999).

La regulación emocional tiene que ver con la función de modificar -atenuar, fortalecer o transformar- tanto la expresión exterior como la experiencia subjetiva de cualquier emoción, positiva o negativa. En otras palabras, la regulación emocional tiene que ver, como señala Aguado (2005, 244), con la capacidad no sólo para amortiguar los efectos de las emociones una vez se han desencadenado (reprimir la ira o disimular el miedo, por ejemplo), sino también para intensificar la experiencia de ciertas emociones o buscar situaciones que las hagan probables (implicarse en actividades sociales que tienden a generar estados de ánimo positivos, por ejemplo). Así

pues, la regulación emocional incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, reflexionando sobre ellos.

Cuando se trata de reflexionar sobre por qué regular las emociones hay que partir de la idea de que a veces nos presentan dificultades o nos lo hacen pasar mal. Hemos de tener presente que, a la hora de regularnos emocionalmente, existen muchas diferencias individuales y su control plantea frecuentemente algunos problemas. En principio, los términos “autocontrol” o “control de impulsos” hacen referencia a las distintas capacidades que las diferentes personas emplean para regular sus emociones. El autocontrol es un componente esencial de la IE y es la clave para una mejor gestión de nuestras emociones, siendo una habilidad básica que nos permite encauzar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Extremera y Fernández Berrocal (2002, 16) definen el concepto de autocontrol como “la habilidad para regular nuestros impulsos, emociones, deseos y acciones”. Para estos autores, se abarca tanto el manejo de nuestro mundo intrapersonal como el mundo interpersonal, “poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual” (Fernández Berrocal y Extremera, 2005, 71).

En definitiva, para un buen manejo de las emociones se necesita conocer los componentes de la regulación emocional, es decir, estar abierto a los sentimientos positivos y negativos, supervisar y reflejar emociones, el manejo de las emociones propias y de las emociones de las otras per-

sonas (Salovey, Woolery y Mayer, 2001). De este modo, tomar conciencia de nuestra vida emocional supone implicarse y mirarse con profundidad.

Objetivos e hipótesis

Se persiguen estos objetivos y se plantean las siguientes hipótesis:

1º. Estudio analítico y descriptivo del nivel de inteligencia emocional de los alumnos de magisterio a través de las puntuaciones obtenidas en el TMMS-24.

Hp1. Los alumnos de magisterio, que componen nuestra muestra, presentan en la dimensión de reparación de la Inteligencia Emocional Percibida un nivel similar al de las otras muestras analizadas en los estudios llevados a cabo por el grupo que dirige el profesor Fernández-Berrocal.

Hp2. Los estudiantes de tercer curso presentarán un nivel de reparación (regulación) superior a los estudiantes de primero.

2º. Analizar la capacidad de los alumnos, como futuros maestros, para regular y manejar las emociones y los sentimientos, que se ponen en juego ante una situación conflictiva habitual en el contexto escolar.

Hp3. Los estudiantes serán capaces atribuir a una variedad de factores, tanto internos como externos, el desarrollo de una experiencia conflictiva.

Hp4. Los factores consignados se ubicarán principalmente dentro de las *atribuciones internas*.

3º. Analizar las posibles diferencias entre los alumnos en función del curso y sexo.

Hp5. No hay diferencias significativas en reparación, en función del sexo.

Hp6. No existen diferencias significativas en cuanto a factores de atribución en función del sexo y curso.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 292 estudiantes (98 hombres y 194 mujeres) de primero (132 alumnos) y tercero (160 alumnos) de Magisterio, en la Facultad de Educación de Zaragoza, pertenecientes a las siguientes especialidades: Educación Física, Educación Musical, Educación Primaria, Educación Especial y Lengua Extranjera. La edad de los participantes varía entre 17 y 49 años, siendo la media 21,17 y la desviación típica 3,8.

Instrumentos y procedimiento

Para la recogida de datos se han empleado dos instrumentos de medida. En primer lugar, hemos utilizado un test de autoinforme, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Se trata de una versión reducida y adaptada a la población española de una escala americana que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal. La escala contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems en cada una de ellas y evalúa lo que Salovey y Mayer denominan Inteligencia Emocional Percibida (IEP), o lo que es lo mismo, el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales (Goldman, Kraemer y Salovey, 1996; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). Los 24 ítems del TMMS-24 se refieren a los tres procesos de percepción, de comprensión y de regulación emocional:

La *atención* a los sentimientos: Soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada.

Claridad emocional: Identifico y comprendo bien mis estados emocionales.

Reparación o regulación de los estados de ánimo: Soy capaz de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos.

En segundo lugar, hemos utilizado un cuestionario basado en un supuesto práctico. El criterio que hemos seguido es el de tratar de centrar al alumno en la realidad del aula, adaptando un caso práctico de Galindo (2005, 75-76) para valorar cómo los alumnos entienden una situación problemática, que podría suceder en cualquier colegio a un profesor cualquiera. Sus resultados dan una idea de la gramática mental de nuestros estudiantes cuando hablan de sentimientos y emociones.

Para favorecer la identificación con el protagonista de la historia hemos creado dos versiones de la misma situación: una para las mujeres, en la que la protagonista es Victoria y otra para los hombres, protagonizada por Víctor. Los estudiantes tienen que escribir tres razones por las que el profesor se ha visto inmerso en dicha situación.

Procedimiento

Las dos pruebas realizadas por los estudiantes de manera anónima, se han llevado a cabo por cada grupo-clase en horario lectivo. Los alumnos contestaron en primer lugar a la pregunta planteada en el caso práctico y a continuación, dentro de la misma sesión, cumplieron el test TMMS-24, con el que se autoevaluaron. Ambas tareas se ejecutaron en presencia del profesor que impartía la clase y de una de las personas que componen el equipo de

investigación. El orden en que se realizan las pruebas obedece al hecho de que tanto las respuestas a las preguntas del test TMMS-24 como la propia estructura del mismo pudieran ejercer algún tipo de influencia en la resolución del supuesto práctico.

En cuanto al tiempo empleado para realizar las dos tareas, es importante resaltar que no se estipuló de antemano, sino que conforme cada estudiante finalizaba la primera, se le ofrecía la segunda.

Una vez recogidos los dos protocolos de cada alumno, se han implementado los datos en formato electrónico y se han analizado con el paquete estadístico SPSS 14.0 para Windows.

Resultados

Resultados del TMMS-24

En nuestro anterior estudio (Bueno, Teruel y Valero, 2005) centramos el interés en el análisis de las dimensiones de *percepción* y *comprensión* de la IE percibida, medida a través del TMMS-24. En la presente investigación, se estudia el componente de la IE de *regulación o reparación*. Inicialmente dividimos las puntuaciones de cada uno de los componentes de la IE por ocho para trabajar con una escala de 1 a 5. Así, hemos obtenido de los 292 sujetos que componen la muestra una media de 3,33 y una desviación típica de 0,71 en regulación o reparación. Al comparar esta media con la obtenida por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), en muestras de estudiantes universitarios no hemos encontrado diferencia significativa.

Sin embargo, comparando los resultados con otra muestra estudiada por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) (Media de reparación 3,21), hemos obtenido una

diferencia significativa ($t=2,58$, $gl=291$ y $p=0,01$). Ante estos resultados, podemos establecer que nuestra muestra presenta un nivel de reparación superior al registrado en estudios precedentes.

Por otra parte, al analizar la existencia de diferencias significativas en función de los distintos estratos de la muestra, se observa que, por sexo y por curso, no existen diferencias significativas. Este resultado, desde nuestro punto de vista, proporciona una interpretación muy clara: la reparación mantiene un nivel constante tanto en primero como en tercer curso. Y esto a pesar de la maduración propia de la edad y de la formación recibida en Magisterio, que parecen no influir en esta dimensión de la IE.

Resultados del supuesto práctico

En este apartado vamos a analizar las respuestas que los estudiantes han dado a la petición formulada en el supuesto práctico: “Escribe tres razones por las que Víctor (Victoria) se ha visto inmerso en esta situación”.

Para categorizar el total de las 856 respuestas, hemos confeccionado una clasificación que consta de ocho categorías (Ver tabla 1). De entre ellas, las cinco primeras obedecen a atribuciones internas y las tres últimas se corresponden con atribuciones externas, siguiendo a la teoría de la atribución de Weiner (1991), que relaciona la estructura del pensamiento con el afecto (la emoción) y la acción.

Tabla 1: Clasificación de las atribuciones

Categoría	Concepto	Ejemplos
1. Falta de preparación	Se hace referencia a la falta de preparación académica del protagonista de la situación.	<ul style="list-style-type: none"> • “Desconocimiento de las alternativas de afrontamiento”. • “No ha sabido encauzar correctamente el problema”. • “No ha adoptado correctamente el rol de profesor”.
2. Falta de experiencia	Se alude a la inexperiencia del profesor, sus falsas expectativas, su inseguridad y el ser novato o principiante.	<ul style="list-style-type: none"> • “Sus expectativas iniciales no se han visto cubiertas”. • “Al ser el primer trabajo no tenía experiencia y se lo ha tomado muy a pecho”. • “Falta de práctica ante situaciones como ésta”. • “Inseguridad en sí misma como profesora porque es nueva”.

Tabla 1: Continuación

3. Falta de auto- ridad	Se engloban las contestaciones que mencionan la tarea del profesor a la hora de manejar la disciplina en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • “No ha sabido manejar a sus alumnos desde el principio”. • “Por no haber marcado los límites desde el principio, porque entonces no habría tenido que tomar otras medidas”. • “La incapacidad de poner orden en un primer momento y hacerse respetar adecuadamente”.
4. Falta de comunicación con director, padres o profesores	Se incluyen las respuestas que expresan el hecho de no pedir ayuda o asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> • “No pedir apoyo ni ayuda antes de llegar a una situación extrema”. • “Tenía que haberse dejado asesorar antes de que la situación siguiese agrandándose”.
5. Falta de recursos personales para manejar la situación	Se hace referencia explícita a la poca habilidad para resolver problemas, el saber desenvolverse y la desmotivación.	<ul style="list-style-type: none"> • “Es una persona muy sensible a las opiniones que tengan sobre ella”. • “Desmotivación por su parte y por parte de los alumnos”. • “Falta de motivación ante la adversidad”. • “No ha luchado suficientemente para salvar la situación”.
6. Mal comportamiento o actitud de los padres	Se alude al comportamiento y a la actitud de los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • “Los padres no quieren ver que sus hijos no saben comportarse”. • “Los padres no se deberían meter en este problema, sino en educar a sus hijos en casa”. • “Excesiva comprensión de los padres hacia los niños”.
7. Mal comportamiento o actitud de los alumnos	Se refieren al comportamiento y a la actitud de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • “Por la actitud que tienen en clase los niños actualmente, que es cada vez más violenta y descontrolada”. • “Los alumnos se ven dioses del mundo por la sociedad en la que viven”.
8. Falta de apoyo, de ayuda, o de recursos, por parte del director, padres o profesores	Las respuestas expresan la carencia de ayuda por parte del resto de los implicados en la situación.	<ul style="list-style-type: none"> • “Por la presión y el egoísmo que puede haber entre los compañeros de trabajo”. • “El director no le apoya ni le da ninguna solución al problema ya que tiene más experiencia”. • “No ha sido aceptada ni ella ni sus ideas por los padres, alumnos ni director del centro”.

Esta dimensión atribucional de causas internas o externas a la persona, hace referencia al grado en que el sujeto se percibe como causante de los acontecimientos en los que se ve implicado, de forma que el resultado de lo que ocurre se atribuye a las características o el comportamiento del propio agente o bien a motivos externos. En este sentido, partimos de la idea de que en los actuales trabajos, “se aprecia una tendencia a destacar el carácter a menudo inconsciente y mecánico de los procesos atribucionales que llevamos a cabo, así como la existencia de un fuerte componente emocional y afectivo en estos procesos” (Miras, 2001, 315).

Al analizar las causas por las que el protagonista del caso se ve inmerso en la situación, el mayor porcentaje, prácticamente un 20%, corresponde precisamente a la falta de recursos personales (Ver tabla 2). Esta categoría hace referencia directa a las “competencias afectivas o emocionales”. Igualmente, cabría resaltar que casi un 19% de los alumnos aduce la falta de preparación como una de las principales razones por las que tal situación se ha producido.

Ante estos datos, nos parece interesante subrayar que este 40% de las respuestas de los alumnos colocan en un primer plano, dentro de la formación inicial del profesorado, tanto al ámbito académico como a las habilidades emocionales. Ello denota que los estudiantes proyectan su idea de que no están preparados para manejarse en una situación tan habitual como la que se propone en el caso práctico. Es más, esta falta de preparación académica y de recursos personales están por encima, incluso, de la falta de experiencia por tratarse de su primer trabajo, citada en un 17% de las respuestas.

Por último, una vez clasificadas las atribuciones de las posibles causas en internas y externas, atendiendo al criterio de si se reconoce al propio sujeto como responsable de la situación (causas internas) o bien se identifica a otros sujetos como los causantes de la misma (causas externas), los estudiantes atribuyen a causas internas en el 80,14% de sus respuestas y, tan sólo a 19,86% a causas externas.

Tabla 2: Porcentajes ordenados de frecuencia sobre N=856

La situación se produce por:	%
Falta de recursos personales	19,74
Falta de preparación	18,93
Falta de experiencia	16,71
Falta de autoridad	14,95
Falta de apoyo	11,33
Falta de comunicación	9,81
Alumnos: mal comportamiento o actitud	5,61
Padres: mal comportamiento o actitud	2,92

En función del sexo (Véase tabla 3), no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas obtenidas. Sin embargo, al comparar el or-

den de las atribuciones dadas por los hombres y las mujeres, nos encontramos con que ambos vuelven a colocar en un primer lugar la falta de recursos personales.

Por otra parte, los varones atribuyen la falta de autoridad en un segundo lugar, mientras que para las mujeres dicha falta de autoridad ocupa un cuarto lugar. En el caso

de la falta de experiencia profesional, sucede a la inversa. Nos encontramos con que las mujeres consideran más importante esta dimensión que los hombres.

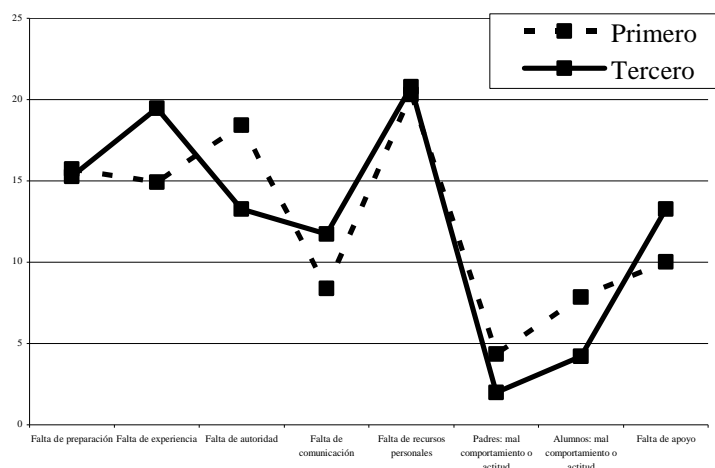
Tabla 3: Porcentajes ordenados de frecuencia

Hombres N = 281		Mujeres N = 540	
La situación se produce por:	%	La situación se produce por:	%
Falta de recursos personales	19,57	Falta de recursos personales	19,81
Falta de autoridad	17,08	Falta de experiencia	18,52
Falta de preparación	16,01	Falta de preparación	15,19
Falta de experiencia	15,3	Falta de autoridad	14,81
Falta de apoyo	12,81	Falta de comunicación	11,3
Falta de comunicación	8,19	Falta de apoyo	11,3
Alumnos: mal comportamiento o actitud	6,41	Alumnos: mal comportamiento o actitud	5,56
Padres: mal comportamiento o actitud	4,63	Padres: mal comportamiento o actitud	3,52

Los estudiantes difieren significativamente en las atribuciones según sean de primer o tercer curso ($\chi^2 = 18,26$, $gl=7$, $p=0,01$). Se aprecian (Véase Figura 1) diferencias en cuanto al porcentaje de respuestas que hacen referencia a la falta de experiencia. Así, los alumnos de tercer curso

designan a dicha causa en un mayor porcentaje (19,47) que los de primero (14,91). Por otro lado, nos encontramos con que la atribución “falta de autoridad” está citada muchas más veces por los alumnos de primero (18,43% de las respuestas) que por los de tercer curso (13,27% de las respuestas).

Figura 1: Porcentajes de frecuencia de las atribuciones según curso



Conclusiones

Nuestros resultados indican que las puntuaciones obtenidas en el TMMS en la dimensión de reparación o de regulación emocional son algo más elevadas que las encontradas hasta ahora por el equipo de investigación de la Universidad de Málaga, dirigido por el profesor Fernández-Berrocal.

Este estudio proporciona información, en el supuesto práctico del caso, sobre cómo los estudiantes interpretan el problema y qué tipo de atribuciones causales realizan. Los datos indican que el mayor porcentaje de todas las respuestas de los alumnos corresponde, dentro de la formación inicial del profesorado, a las habilidades emocionales. Esta falta de recursos personales está por encima, incluso, de la preparación académica y de la falta de experiencia por tratarse de su primer trabajo. Dadas las atribuciones que los estudiantes han considerado, parece que, para su posterior desarrollo profesional, conceden mucha importancia a aquella dimensión que en-

globa competencias que permiten el gestionar y el enfrentarse a los problemas, contando con recursos para vivir los conflictos.

A nuestro juicio, este resultado es importante, pues, de ser replicado con otros estudios basados en muestras de estudiantes de magisterio, apoyaría la conveniencia del desarrollo de competencias emocionales, de forma sistemática, ya desde su formación inicial. Como ya hemos apuntado anteriormente, en el nuevo Título de grado de Magisterio prevalece una perspectiva tradicional en el diseño del perfil profesional del profesorado del siglo XXI. Sin embargo, nuestros datos reclaman la importancia de una educación socioafectiva de los maestros, y desde esta perspectiva, consideramos que se está haciendo un planteamiento miope en el modelo formativo que se propone, en el que se cree, equivocadamente, que hay que seguir valorando prioritariamente las categorías del “saber” y del “saber hacer”. Ello supone, pues, “un motivo de preocupación de cara a la resistencia al cambio” (Libro Blanco, 2005, 93).

Tras analizar de qué manera se tiende a manejar los patrones atribucionales, los alumnos atribuyen significativamente el desarrollo de la situación a causas internas, con ello están expresando el grado de control que la persona considera que el agente tiene sobre las acciones y sus resultados, atribuyendo lo ocurrido a causas más o menos controlables por su parte. Cabría afirmar que esta es la visión que tienen de Víctor, el protagonista de la situación, como responsable de la misma y con falta de regulación emocional.

Según el curso de los alumnos, se observan diferencias significativas y se verifica la hipótesis de que existen diferencias entre ellos. Así, los estudiantes de primero dan más importancia a la dimensión de falta de autoridad, mientras que los de tercero hacen más hincapié en la de la falta de experiencia.

En función del sexo, aunque no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, los datos tienden a mostrar que varones y mujeres vuelven a colocar en un primer lugar la falta de recursos personales. Los varones atribuyen la falta de autoridad en un segundo lugar, mientras que para las mujeres dicha falta de autoridad ocupa un cuarto lugar. En el caso de la falta de experiencia profesional, sucede a la inversa. Nos encontramos con que las muje-

res consideran más importante esta dimensión que los hombres.

Nuestra investigación sugiere que si lo habitual es que las personas utilicemos patrones distintos para analizar los éxitos y los fracasos, el patrón que los estudiantes interpretan es de causas internas y de fracaso por no saber buscar una solución al conflicto y sin enfrentarse al problema. Esto podría ser explicado por una falta de regulación emocional, que suele aportar una mayor tolerancia a la frustración, ayuda a tener buenas estrategias de afrontamiento e incrementa la capacidad de autogenerar emociones positivas.

En el campo que nos ocupa de la formación del profesorado, aparece, pues, como una clara necesidad la dimensión socioafectiva lo que plantea el requerimiento de incluir la IE en el ámbito educativo y, por ende, un nuevo estilo de profesor. Podríamos hablar incluso no sólo de cambio o de evolución, sino de "revolución afectiva", porque la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.

<p>Artículo recibido: 08-11-2006 aceptado: 15-11-2006</p>

Referencias bibliográficas

- Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación. (2005). *Libro blanco título de grado en Magisterio*. Vols. (I y II). Madrid: Omán impresores.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- Bueno, C., Teruel, M.^a P. y Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *El autocontrol emocional*. Málaga: Arguval.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). "Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en los estudiantes universitarios", *Clínica y Salud*, 15, 2, 117-137.

- Fernández, M.^a R. y Teruel, M.^a P. (2005). La Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 21-25.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). Emoción y formación. En E. G. Fernández-Abascal, M.^a P. Jiménez y M.^a D. Martín. *Emoción y Motivación. La adaptación humana (Vol. I)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 477-497.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). Corazón y razón. En P. Fernández Berrocal y N. Ramos. *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairos, 17-38.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- 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.
- Galindo, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. Madrid: ICCE.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T. y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128.
- Gross, J. (1999). Emotion and emotion regulation. En L. Pervin y O. John (eds), *Handbook of personality: theory and research*. Nueva York: Guilford.
- Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y de las emociones. Psicología de la Educación*. Madrid-Tenerife: Tafor-Narcea.
- Ledoux, J. E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Marín Sánchez, M. (2002). El aprendizaje de modelos sociales. Consecuencias del aprendizaje social. En M. Marín Sánchez, R. Grau y S. Yubero. *Procesos psicosociales en los contextos educativos*, Madrid: Pirámide, 143-156.
- Marín Sánchez, M. (Comp.) (1996). *Sociedad y educación*. Madrid: Eudema.
- Marín Sánchez, M. y Teruel, M.^a P. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 137-151.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). "What is Emotional Intelligence?" En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development And Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-31)* New York: BasicBooks.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 309-329.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher & M. S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 279-307.
- Weiner, B. (1991). Metaphors in Motivation and Attribution. *American Psychologist*, 46, 921-930.