

¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa

Raquel Palomera Martín

Universidad de Cantabria

Paloma Gil-Olarte Márquez

Becaria de Personal Docente Investigador. Consejería Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía.

Universidad de Cádiz

Marc A. Brackett

Yale University

Resumen

Debido al aumento de la demanda de programas emocionales en la escuela y dada la importancia del papel del profesorado en su implantación, el objetivo de nuestro estudio ha sido el de analizar la percepción que tanto docentes como futuros docentes (N=121) tienen respecto a sus habilidades emocionales (TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palafai, 1995). Hemos observado las diferencias existentes atendiendo a la edad, sexo y experiencia profesional de los sujetos. Los resultados nos señalan que las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a las emociones mientras que los jóvenes y estudiantes de educación comprenden mejor las emociones propias y los docentes de más edad son capaces de reparar mejor sus emociones activando una serie de estrategias. Posibles interpretaciones y consecuencias de estos resultados son discutidas.

Palabras clave: inteligencia, emociones, conocimiento, experiencia, éxito profesional.

Abstract: *Do teachers perceive themselves as emotionally intelligent? Possible consequences on quality in education*

Due to the increase in the demand of emotional intelligence programmes in schools and given the relevance of the role of teachers in their implementation, the objective of our study has been to analyse the perception, not only of practising teachers but also of future teachers

(N=121) regarding their own emotional abilities (TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey and Palafai, 1995). We have observed certain differences concerning age, sex and the professional experience of teachers. Results point out that women perceive themselves as more capable to deal with emotions whereas young teachers and students of Education understand better their own emotions. Older teachers are more easily able to restore their emotions via activating a set of strategies. Possible interpretations and consequences of these results are then discussed.

Key words: intelligence, emotions, knowledge, experience, professional success.

Introducción

Durante el último siglo, la inteligencia ha sido la capacidad más valorada en la sociedad occidental, tanto en el sistema educativo como en otros contextos. Esta visión se ha sustentado gracias a la moderada relación existente entre el cociente intelectual (CI) y los resultados académicos, es decir, la capacidad de dominar la lengua, las matemáticas, los idiomas... Sin embargo, en la actualidad se está atendiendo a otras capacidades que puedan explicar por qué las personas con mejores notas académicas, con más cociente intelectual, no consiguen el éxito profesional, social o personal esperado.

En 1985, de la mano de Gardner, se dio un giro en la concepción de la inteligencia, considerando a una gran variedad de habilidades como diferentes tipos de ésta. Entre ellas, la inteligencia intrapersonal e interpersonal fueron innovadoras al tiempo que polémicas en la visión tradicional de la inteligencia. En 1990, Salovey y Mayer conceptualizaron un nuevo tipo de inteligencia: la Inteligencia Emocional (IE), mundialmente conocida gracias al popular libro de Goleman (1995). En la definición de IE se han formado dos modelos teóricos de inteligencia emocional: el modelo mixto y el modelo de habilidad. El primero concibe la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales combinadas con dimensiones de personalidad (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). Este modelo ha sido el más extendido en nuestro país en todos los ámbitos. Sin embargo, el modelo de habilidad, científicamente más justificado, se centra en el enfoque del procesamiento de la información (emocional) y las capacidades relacionadas con dicho funcionamiento cognitivo (Mayer y Salovey, 1990).

Estos dos autores definen la Inteligencia Emocional como «la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma

apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás» (Mayer y Salovey, 1997).

La veta investigadora en torno a este constructo ha dado lugar a resultados fructíferos de los que ahora destacamos los hallazgos en el ámbito educativo. Se ha encontrado relación entre la IE y los comportamientos prosociales como ajuste social (Engelberg y Sjoberg, 2004) y actitudes cívicas (Charbonneau y Nicol, 2002). La capacidad de regular las emociones se relaciona positivamente con la cualidad de las relaciones sociales, éxito con el otro sexo y sensibilidad social (Coté, Lopes, Salovey y Beers, in press; Lopes et al, 2004). También se ha observado cómo la IE correlaciona positiva y moderadamente con la autoestima y el liderazgo, y negativamente con la ansiedad social, incluso controlando el efecto de la personalidad e inteligencia (Barling, Slater y Kelloway, 2000; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, en prensa). Además, la IE previene comportamientos no adaptativos en la escuela tales como el absentismo o las expulsiones por mala conducta (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) y promueve el rendimiento académico (Ashknasy y Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett y Mayer, 2003; Gil-Olarte et al., en prensa; Lam y Kirby, 2002), aunque sólomente ha permanecido independiente al controlar la inteligencia general en el penúltimo caso, utilizando medidas de ejecución en la medición de la IE (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Por otro lado, si tenemos en cuenta los problemas de conducta y las conductas no saludables, la IE se relaciona inversamente con el maltrato entre compañeros, la violencia y el consumo de tabaco y drogas (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Gil-Olarte, Guil, Mestre, 2004; Rubin, 1999; Trinidad y Johnson, 2002) y positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) y el control del estrés (Gohm, Corser y Dalsky, 2004?; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Sin embargo, no podemos centrarnos sólomente en los estudiantes cuando hablamos de desarrollar habilidades socio-emocionales, puesto que también es necesario incidir en la necesidad de fomentar dichas capacidades en el profesorado. Hace tiempo que se viene hablando del agotamiento docente, de la frustración y desmotivación del profesorado, es decir, del síndrome de estar quemado o burnout que en España alcanza un promedio en torno al 33%. Esta enfermedad no sólo puede dar lugar a otras sintomatologías como la depresión o ser una de las primeras causas de absentismo o baja laboral, sino que cuando los síntomas se mantienen a lo largo del tiempo o se agudizan pueden dar lugar alteraciones psicofisiológicas (insomnio, cefaleas, úlceras, alergias, etc.) como consecuencia de los diversos estresores (Durán, Extremera y Rey, 2001).

Este síndrome, ampliamente estudiado, es consecuencia de la interacción entre diversos factores internos y externos del individuo (Travers y Coopers, 1997). Dentro de las causas externas se habla de la falta de recursos, los estereotipos negativos del docente, la presión social (Ortiz, 1995), la incomunicación y la falta de cooperación entre la familia, los compañeros y las autoridades y la desmotivación e indisciplina de los alumnos (Doménech, 1995; Vandergue y Huberman, 1999). Atendiendo a los factores personales, el nivel de experiencia, autoestima, estilo atribucional, personalidad, etc., se han visto relacionados con la aparición o mantenimiento de este síndrome (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Valero, 1997). La IE se encontraría dentro de este último grupo de factores individuales, explicando cómo hay personas que son más resistentes a los estresores por su capacidad de percibir, comprender y regular tanto sus emociones como las de los demás. Esto permite que se puedan poner en marcha estrategias de afrontamiento y mejorar las redes de apoyo por medio de una interacción social ajustada. La IE aparece entonces como un posible factor explicativo y, por tanto, preventivo del malestar docente.

Mearns y Cain (2003) han llegado a la conclusión de que los profesores que se perciben así mismos como poseedores de cierto grado de habilidad para regular sus emociones utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal. En España, varios estudios han evaluado también el papel de la IE en la interacción escolar. Se ha encontrado un mayor uso de estrategias de supresión de pensamientos negativos y mayor ajuste emocional en los profesores que se perciben con mayor IE, sobre todo aquellos con mayor capacidad para reparar las emociones negativas. Al tiempo, aquellos que comprenden y no atienden en exceso a las emociones propias o de los otros sienten mayores niveles de realización profesional. Estos resultados se muestran significativos incluso al controlar el efecto de variables tales como la edad, el sexo y los años de docencia (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). Asimismo, Sala (2002) observó en una muestra de futuros docentes que las habilidades sociales, medidas por medio de un instrumento de IE mixto (EQ-i), inciden de forma moderada sobre sus valores, actitudes, creencias y estilos educativos, siendo el estilo asertivo el que mayor ajuste emocional mostraba.

La importancia de la formación docente en competencia social y emocional, no sólo como medio para conseguir un efecto sobre los alumnos y su aprendizaje, sino también como medio para la prevención del burnout, ha sido tratado con anterioridad por diversos autores (Costa, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sureda y Colom, 2002).

Todos estos cambios y descubrimientos han hecho eco no sólo en el ámbito puramente científico, sino también en el ámbito popular y, especialmente, en el organizacional, entre los cuales se encuentra el sistema educativo. Desde que en 1996 la UNESCO formulara como una de las finalidades de la educación el “aprender a ser”, los profesores y las autoridades, poco a poco, han ido tomando conciencia de la necesidad de enseñar habilidades socio-emocionales en sus aulas para conseguir un buen rendimiento académico y poder desarrollar una madurez emocional y un comportamiento prosocial en sus alumnos que favorezca un clima positivo en el aula. Además, se ve como un medio necesario para alcanzar los objetivos educativos al favorecer la motivación y la salud de los profesores.

En la última década se han creado programas mixtos de inteligencia emocional, tanto en España como en el extranjero, con el fin de desarrollar dichas habilidades socio-emocionales (Bisquerra, 2000; Valles y Valles, 2000), aunque por desgracia pocos han demostrado su eficacia para tal objetivo. Uno de los medios empleados para el desarrollo de estas competencias es la creación de ambientes adecuados para la expresión de emociones y exposición a experiencias emocionales distintas dentro del aula (Mayer y Cobb, 2000; Mayer y Salovey, 1997; Sanz y Sanz, 1997) de forma que el alumno pueda después generalizar su aprendizaje a otros contextos y obtenga los cimientos para adquirir otras competencias más complejas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004).

No obstante, es necesario un entrenamiento explícito para aprender habilidades socio-emocionales mediadas por el papel del profesor, quien actúa como modelo o como referente para el estudiante. El profesor es la persona que más tiempo pasa con los niños y adolescentes durante la mayor parte de su desarrollo socio-emocional, además del cognitivo. Es la persona que democratiza las diferentes posibilidades de los niños de aprender a ser, pues aunque la familia es uno de los principales sistemas destinados a la enseñanza socio-emocional (p.ej. por medio de su estilo parental, como el democrático), no todos los niños parten de los mismos ecosistemas. Por otro lado, la organización social de hoy en día dificulta el hecho de tener tiempo para este aprendizaje en el hogar.

Hemos dado por supuesto que los profesores (al igual que los padres) son expertos en estas habilidades, y les hemos demandado que desarrollen una educación integral en sus alumnos, aumentando el peso de responsabilidades que ya tienen de por sí. No obstante, no se les ha dotado de los medios necesarios para ello, es decir, de una formación que les enseñe cómo desarrollar estas nuevas competencias en la escuela y que, al mismo tiempo, les aporte estrategias de afrontamiento en su tarea.

La investigación avanza, los programas se desarrollan, pero ¿están preparados para ello?, ¿se perciben con las capacidades emocionales necesarias para enseñarlas? En este trabajo se ha estudiado a una muestra de maestros en activo así como a futuros maestros (estudiantes de educación) con el objetivo de ver sus expectativas y percepciones en torno a su propia capacidad emocional. Además de los niveles en los que se perciben, se pretende averiguar si la experiencia o la madurez dada por la edad les permiten percibirse como más hábiles. Finalmente, se analizan las diferencias de género en atención emocional con el fin de averiguar si las mujeres se perciben con una mayor tendencia para atender a las emociones.

Metodología

Muestra

El estudio está compuesto por una muestra de N=121 sujetos (Mujeres= 52%, Hombres= 48%) de los cuales un 65% corresponde a estudiantes de Magisterio y un 35% a profesores en Educación Infantil, Primaria y Secundaria de diversos centros públicos españoles. Un 31% de la muestra se encuentra entre los 18-21 años de edad, un 22% entre 22-30 años, y un 27% entre 31-51 años. Los estudiantes y los profesores rellenaron los cuestionarios de forma voluntaria y anónima.

Instrumentos

Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al, 1995). Se trata de un cuestionario de 24 items (versión Española, adaptada por Fernández-Berrocal et al., 1998) diseñado para evaluar las tendencias de comportamiento y percepciones que las personas tienen acerca de su capacidad de atender a las emociones, la claridad con la que perciben dichas emociones y su capacidad para reparar sus estados emocionales. La escala de atención emocional incluye items como “Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones”; la escala de claridad emocional incluye items como “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”; y la tercera escala, dirigida a evaluar la reparación emocional, incluye items

como “Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables”. Los sujetos deben valorar cada una de las afirmaciones acerca de sí mismos con una escala likert de 1 a 5 que represente su grado de acuerdo con cada una de ellas. Este cuestionario ha mostrado una adecuada consistencia interna y una aceptable validez discriminante y convergente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palafai, 1995). En este primer estudio de validación encontraron una fiabilidad en las tres subescalas superior a 0,85 alfa de Cronbach (Fernández-Berrocal et al., 1998); en la prueba test-retest también se observan altas correlaciones de Pearson para Atención ($r = 0,60$), Claridad ($r = 0,70$) y Reparación ($r = 0,83$) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

En el Cuestionario de datos sociodemográficos se pregunta por datos que ayudan a perfilar la muestra y que permiten poder agrupar la muestra según sexo, edad y situación profesional (estudiantes o profesores en activo).

Resultados

En un análisis descriptivo preliminar observamos que la muestra se percibe en niveles medios de Inteligencia Emocional tanto en atención y claridad como en reparación emocional, comparada con su población de referencia. Al tener en cuenta las desviaciones típicas, sin embargo, vemos que la muestra se distribuye de forma normal, situándose parte de los sujetos en niveles tanto bajos como altos en los tres factores. Esta observación se confirma a través del análisis no paramétrico de Kolmogorov-Smirnoff. En la Tabla I se pueden observar los resultados descriptivos.

A continuación se realiza un análisis de contraste de medias en los tres factores de IE en función del género. Seguidamente observamos las diferencias entre los docentes en activo y los estudiantes de educación (futuros profesores). Por último, analizamos las diferencias entre los distintos grupos de edad de la muestra obtenidos por medio de la distribución por cuartiles, lo que da lugar a un grupo de 18 a 21 años de edad (estudiantes), otro grupo de 22 a 30 años (profesores noveles) y un tercero

TABLA I. Datos estadísticos descriptivos de la muestra en los tres factores de Inteligencia Emocional percibida

	Min.	Max.	Media	Desviación	K-S
Atención Emocional	11	39	27,68	5,97	$z = 0,80, p = 0,54$
Claridad Emocional	11	38	26,08	5,46	$z = 0,99, p = 0,29$
Reparación Emocional	13	38	26,24	6,09	$z = 0,60, p = 0,87$

ente 31 y 51 años (profesores con experiencia). En la Tabla II se muestran los resultados de estos análisis.

En primer lugar, encontramos diferencias significativas en la variable sexo en el factor de atención a las emociones, mostrándose superiores las mujeres en este rasgo y confirmando nuestra hipótesis. Apenas existen diferencias en la forma en que se perciben hombres y mujeres respecto a su capacidad de comprender y poder etiquetar sus emociones. A pesar de esto, y aunque sin diferencias significativas, los hombres se perciben con más habilidad para la reparación emocional que las mujeres.

Respecto a la variable experiencia, no encontramos diferencias significativas entre estos dos grupos en ninguna de las habilidades emocionales. Sin embargo, los datos describen a los docentes en activo con mayor tendencia a atender a las emociones y mayor capacidad para reparar dichas las mismas. No obstante, los estudiantes aventajan a los docentes en la percepción sobre su capacidad para comprender y diferenciar las emociones.

En la tercera variable estudiada, el grupo de edad, observamos diferencias significativas en el factor claridad emocional al comparar el grupo más joven (18-21) con el resto. De esta manera, los más jóvenes se perciben como más habilidosos para comprender las emociones: distinguir qué emoción/es están sintiendo en cada momento, poder etiquetarlas y comprender el funcionamiento y dinámica de éstas; el grupo 2 y

TABLA II. Diferencia de medias en Inteligencia Emocional percibida según el sexo, experiencia profesional y edad

SEXO				
	Mujeres	Hombres		p
Atención	29,21	26,03		0,00
Claridad	26,48	25,65		0,41
Reparación	26,14	26,35		0,85
EXPERIENCIA				
	Estudiantes	Profesores		p
Atención	27,53	27,95		0,71
Claridad	26,78	24,79		0,05
Reparación	25,71	27,24		0,19
EDAD				
	18-21	22-30	31-51	p
Atención	27,53	27,35	27,42	0,96
Claridad	27,61	24,88	24,91	0,02
Reparación	26,97	23,54	27,39	0,04

3 obtiene casi la misma media estadística en este factor. Respecto a la capacidad para reparar las emociones, el grupo de mayor edad (31-51), correspondiente a la muestra de docentes con más experiencia, presenta diferencias significativas respecto a los participantes que se sitúan en el segundo grupo de edad, y sin diferencias significativas respecto al primero. Por otro lado, los más jóvenes se perciben con más capacidad que el segundo grupo (22-30, integrado en su mayoría por docentes noveles) para reparar sus estados emocionales, aunque las diferencias no son significativas.

Si atendemos al primer factor, es decir, la tendencia a atender a las emociones, las medias entre los tres grupos son muy similares, aunque sí se observa un decrecimiento en esta tendencia a medida que avanzamos en edad.

Para finalizar, se lleva a cabo un análisis correlacional con el fin de confirmar los resultados encontrados en las diferencias de medias. La variable sexo-mujer correlaciona con la atención emocional ($r = 0,26$, $p = 0,00$) incluso controlando la variable edad y experiencia profesional. Asimismo, en la población general, a menor experiencia docente se observa mayor claridad emocional ($r = -0,18$, $p = 0,05$), al igual que a medida que se desciende en edad en los participantes ($r = -0,24$, $p = 0,05$). Dado que la variable edad y experiencia están correlacionadas de forma significativa ($r = 0,17$, $p = 0,05$), se procedió a controlar tanto la edad como la experiencia de forma alternativa. De esta manera, las correlaciones entre estas dos variables y la claridad emocional desaparecen, lo que indica que son necesarias ambas condiciones: ser joven y no tener experiencia para percibirse con mayor claridad emocional. A continuación se muestran las posibles explicaciones como consecuencia de estos resultados.

Discusión de los resultados

En este estudio se ha comprobado que los docentes y futuros docentes, por regla general, no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional. Sin embargo, se han encontrado diferencias dependiendo de estas variables socio-demográficas. Atendiendo al género, se observa cómo las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a las emociones, prestando más atención a las emociones propias. Este dato coincide con resultados anteriores que han evaluado la inteligencia emocional percibida por medio de este cuestionario (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Hernández y Palomera, 2004) al igual que por medio de un test de ejecución (Brackett y Mayer, 2003; Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Es probable que estas diferencias se deban al estereotipo cultural en el

que la mujer se proyecta como más hábil para atender y percibir las emociones, mientras que el hombre aparece como más controlado en las suyas. Estos estereotipos pueden influir en la forma en que se perciben a sí mismos (Furnham y Rawles, 1995) e incluso en su propio comportamiento, en forma de efecto pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Un segundo resultado nos indica que los estudiantes y los más jóvenes se perciben con mayor capacidad para comprender sus emociones y diferenciar qué sienten en cada momento. Estos resultados confirman un estudio previo realizado en el que se obtuvo la misma distribución de medias pero sin diferencias significativas (Hernández y Palomera, 2004). Estas diferencias con generaciones más maduras pueden ser debidas, quizás, a que los estudiantes de Educación han vivido un sistema educativo diferente (LOGSE, 1990) en el que se han trabajado más las actitudes y valores, al tiempo que en las familias españolas se ha dado la vuelta a un estilo parental más democrático, con mayor comunicación entre los miembros familiares, sobre todo a medida que las familias muestran mayor nivel socio-económico y cultural (Pecharromás, Pinto y Sacritán, 1998). Por otra parte, es posible que se deba a su edad y falta de experiencia profesional, tal y como se observa en las correlaciones parciales entre edad y experiencia.

Asimismo, se ha observado cómo los docentes de más edad y con más experiencia reparan mejor sus emociones negativas o fomentan emociones positivas por medio de estrategias, sobre todo cuando los comparamos con el grupo intermedio de edad. Esto podría explicar el hecho de por qué el burnout es más frecuente en docentes noveles; los más experimentados -y maduros- han podido desarrollar estrategias y cierta introspección, lo que les ha facilitado el afrontamiento de estresores diarios. Estos resultados se pueden relacionar con estudios llevados a cabo con muestras docentes y sus niveles de burnout que confirman cómo los docentes noveles muestran mayores niveles de estrés y cómo a medida que ascendemos en la escala de edad van adquiriendo mayor seguridad en sí mismos y menos vulnerabilidad a la tensión (Cherniss, 1982; Maslach, 1982), es decir, desarrollan más estrategias para reparar sus emociones (Extremera et al, 2003; Hernández y Palomera, 2004).

Para terminar, la tendencia a atender menos a las emociones a medida que se avanza en edad confirma los resultados obtenidos en estudios realizados previamente con el mismo cuestionario y muestras similares (Hernández y Palomera, 2004). Ya se ha estudiado en otro campo cómo la tendencia a atender en exceso a las emociones está asociada con un estilo de pensamiento rumiativo que a su vez se correlaciona con estados depresivos (Fernández-Berrocal y Ramos, 2001). El hecho de que los docentes con

más edad -y más experiencia- no atiendan en exceso a sus emociones podría explicar, en parte, por qué sufren menos burnout, ya que se mantienen en niveles medios, más saludables.

Limitaciones del estudio

Los resultados de este estudio sólo pueden ser tomados como un inicio de exploración acerca de las necesidades educativas en el profesorado. Para poder generalizarlos a toda la población española necesitaríamos una muestra más grande.

Por otro lado, no se puede hablar de que los docentes no tienen inteligencia emocional, pues la medida tomada nos revela sus percepciones en torno a estas habilidades, aunque no su ejecución real. De cualquier manera, habrá que tener en cuenta sus propias expectativas en torno a su capacidad a la hora de proponer a este gremio la posibilidad de enseñar estas habilidades.

Futuras investigaciones

De aquí en adelante, por medio de una muestra mayor y, por tanto, más representativa, se podría observar cuáles son los niveles reales de IE de los docentes gracias a un test de habilidad de IE (MSCEIT, 2002), además de sus percepciones sobre su capacidad emocional (TMMS, 1995). Sería interesante, de cara a perfilar con más exactitud las necesidades de cada grupo, averiguar si existen diferencias entre los docentes según la especialidad, ciclo y etapa educativa en la que enseñan. Asimismo, habrá que seguir observando, a su vez, diferencias de género y edad.

Una vez detectadas las necesidades, habrá que facilitar los recursos necesarios para su formación en el desarrollo de la IE en docentes. A partir de entonces, investigaciones en torno a los beneficios de esta formación podrían confirmar si la mejora de la IE previene la sintomatología y consecuencias asociadas al burnout, si las relaciones entre docentes son más satisfactorias, si su satisfacción laboral aumenta, si repercute en el rendimiento, clima social en el aula y desarrollo integral de los alumnos, etc.

Esperamos que éste sea sólo un comienzo de más investigaciones en torno a la capacidad emocional de los docentes, de manera que se pueda preparar a éstos de forma adecuada antes de introducir programas educativos en la escuela para el desarrollo de la IE.

Conclusión

En este estudio se ha realizado una exploración inicial acerca de las necesidades de formación de docentes y futuros docentes con el objetivo de poder desarrollar un nivel de inteligencia emocional adecuado. Una vez se hayan desarrollado programas para formar a formadores en torno a estas habilidades, y una vez se hayan validado experimentalmente los programas para el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela, como ya urgen algunos autores (Zeidner, Roberts y Mattheews, 2002), estaremos preparados para prevenir, en parte, el burnout y promocionar los resultados positivos predichos en el alumnado, tal y como se señaló antes. No dudamos que todo ello redundará en una mejor calidad de la enseñanza y en unas mejores relaciones entre todos los grupos que componen el sistema educativo: familia, docentes, alumnos, autoridades y comunidad.

A la vista de los resultados, parecen ser necesarios programas de formación que incidan en las capacidades emocionales con distinta intensidad: los más jóvenes o noveles necesitan formación en lo que a atención y reparación emocional se refiere, de manera que puedan combatir el burnout en su quehacer diario y puedan a su vez desarrollar dichas capacidades en sus alumnos. Para ello, necesitarían aprender estrategias orientadas a regular las emociones así como a desarrollar una mayor tendencia a atender moderadamente a las propias emociones, paso principal para poder regularlas. En el caso de los docentes más mayores y más experimentados, necesitan poder comprender y nombrar las emociones de forma adecuada por medio del desarrollo emocional a nivel lingüístico. Finalmente, sería necesario fomentar la reparación emocional en las mujeres y la atención a las propias emociones en los hombres.

De cualquier modo, los programas que se lleven a cabo deberían fomentar todas las habilidades en todos los docentes, aunque teniendo siempre en cuenta estas diferencias en sus propias percepciones.

Esta formación podría llevarse a cabo a través de los centros de enseñanza del profesorado y de su inclusión como una materia o una metodología (Valles y Valles, 2003) en los programas universitarios de las facultades de Educación. Esta última opción parece ser la más adecuada a largo plazo, con la idea de que todos los maestros, no sólo los que se apuntan a cursos de formación de forma voluntaria, puedan en el futuro adquirir un conjunto de habilidades que les permitan desarrollar su tarea educativa con mayor efectividad y de una manera más saludable.

Sin embargo, y para terminar, hay que señalar que la IE no es una panacea, puesto que no soluciona todos los problemas ni puede evitar que los estresores aparezcan,

aunque sí nos puede ayudar a manejar las situaciones difíciles y estresantes con mayor efectividad y menos desgaste personal. Cuánto más nos puede aportar en el contexto educativo sólo la investigación futura nos los podrá demostrar.

Referencias bibliográficas

- ASHKNASY, N. M.; DASBOROUGH, M. T. (2003): «Emotional Awareness and Emotional Intelligence in Leadership Teaching», en *Journal of Education for Business*, 79, pp. 18-22.
- BARCHARD, K.A. (2003): «Does emotional intelligence assist in the prediction of the academic success», en *Educational & Psychological Measurement*, 63, pp. 840-858.
- BARLING, J.; SLATER, F.; KELLOWAY, E. K. (2000): «Transformational leadership and emotional intelligence», en *Leadership and Organization Development Journal*, 21, pp.157-162.
- BAR-ON, R. (1997): *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, Multi Health System.
- BISQUERRA, R. (2000): *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona, Praxis.
- BRACKETT, M.A.; MAYER, J. D. (2003): «Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence», en *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29:9, pp. 1-12.
- BRACKETT, M.A.; MAYER, J. D.; WARNER, R. M. (2004): «Emotional Intelligence and its relation to everyday behavior», en *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 1387-1402.
- CHARBONNEAU, D.; NICOL, A.A. M. (2002): «Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents», en *Psychological Reports*, 90, pp. 361-370.
- COSTA, M. (2002): *Una asignatura pendiente en el perfil y currículo de los profesionales: la competencia social*. Jornadas de Habilidades sociales. Comunidad de Castilla. Valladolid.
- COTÉ, S.; LOPES, P.N.; SALOVEY, P.; BEERS, M. (en prensa): «Emotional regulation ability and the quality of social interaction», en *Emotion*.
- DOMÉNECH, D. B. (1995): «Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico», en *Psicología Educativa*, 1, pp. 63-68.
- DURÁN, A.; EXTREMERA, N.; REY, L. (2001): «Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior», en *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 17, pp. 45-62.
- ENGELBERG, E.; SJOBERG, L. (2004): «Emotional Intelligence, Affect Intensity, and Social Adjustment», en *Personality and Individual Differences*, 37: 3, pp. 533-542.

- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003): «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula», en *Revista de Educación*, 332, pp. 97-116.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; DURÁN, A. (2003): «Inteligencia emocional y burnout en profesores», en *Encuentros en Psicología Social*, 1, pp. 260-265.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; ALCAIDE, R.; DOMÍNGUEZ, E.; FERNÁNDEZ-MCNALLY, C.; RAMOS, N.S.; RAVIRA, M. (1998): Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al: datos preliminares (pp.83-84). Comunicación en el V Congreso de la Asociación Europea de Evaluación Psicológica. Málaga, 30 de abril al 3 de mayo de 1998.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. (2002a): «La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1-6.
- (2002b): «Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women», en *Psychological Reports*, 91, pp. 47-59.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N.; RAMOS, N. (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Traid Meta-Mood Scale», en *Psychological Reports*, 94, pp. 751-755.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; RAMOS, N. (2004): *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; RAMOS, N.; EXTREMERA, N. (2001): «Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico», en *Boletín de Psicología*, 70, pp. 79-95.
- FURNHAM, A.; RAWLES, R. (1995): «Sex differences in the estimation of intelligence», en *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, pp. 741-745.
- GARDNER, H. (1985): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.
- GIL-OLARTE, P.; GUIL, R.; MESTRE, J. M. (2004): *Inteligencia Emocional y prevención de drogodependencias*. IV Congreso de Psicología y Educación. Calidad Educativa (CD). Universidad de Almería, Almería, 30 de marzo-2 de abril.
- GIL-OLARTE, P.; PALOMERA, R.; BRACKETT, M.A. (en prensa): «Relating Emotional Intelligence to Social Competence, and Academic Achievement among High School Students», en *Psicothema*.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- HERNÁNDEZ, A.; PALOMERA, R. (2004): *Inteligencia Emocional en el contexto educativo*. IV Congreso de Psicología y Educación. Calidad Educativa (CD). Universidad de Almería, Almería, 30 de marzo-2 de abril.

- LAM, L.T.; KIRBY, S. L. (2002): «Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance», en *Journal of Social Psychology*, 142:1, pp. 133-145.
- LOPES, P. N.; BRACKETT, M. A.; NEZLEK, J. B.; SCHÜTZ, A.; SELLIN, I.; SALOVEY, P. (2004): «Emotional Intelligence and Social Interaction», en *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30:8, pp. 1018-1034.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. (2001): «Job Burnout», en *Annual review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- MAYER, J.D.; COBB, C. D. (2002): «Emotional policy on Emotional Intelligence: does it makes sense?», en *Educational Psychology Review*, 12, pp. 163-183.
- MAYER, J.D.; SALOVEY, P. (1997): «What is emotional intelligence?», en P. SALOVEY Y D. SLUYTER (eds.): *Emocional development and emotional intelligence: implication for educator*: New York, Basic Books.
- MAYER, J.D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. (2002): *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*, Version 2.0. Toronto, Multi-Health Systems.
- MEARNS, J.; CAIN, J. E. (2003): «Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies», en *Anxiety, Stress and Coping*, 16, pp. 71-82.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid, Boletín Oficial del Estado.
- ORTIZ, V. (1995): *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca, Amarú.
- PETRIDES, K. V.; FREDERICKSON, N.; FURHAM, A. (2004): «The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school», en *Personality and individual differences*, 36, pp. 277-293.
- ROSENTHAL, A.R.; JACOBSON, L. (1968): *Pigmalion in the classroom*. New Jersey, Ringheart and Winston.
- RUBIN, M. M. (1999): *Emotional Intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescent*. Conferencia no publicada. Inmaculata College, Inmaculata, PA.
- SALA, J. (2002): «Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación» en *Revista Española de Pedagogía*, 223, pp. 543-557.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. (1990): «Emotional Intelligence», en *Imagination, Cognition y Personality*, 9:3, pp. 185-211.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D.; GOLDMAN, S.; TURVEY, C.; PALAFAI, T. (1995): «Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale», en

- J.D. PENNEBACKER (ed.): *Emotion, Disclosure and Health*. Whashington, DC, American Psychological Association.
- 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», en *Psychological Health*, 7:5, pp. 611-627.
- SANZ DE ACEDO, M. L. L.; SANZ DE ACEDO, R. L. (1997): «La educación infantil y la inteligencia emocional», en *Comunidad educativa*, 2, pp. 44-47.
- TRAVERS, C. H.; COOPER, C. (1997): *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós.
- TRINIDAD & JOHNSON, C. A. (2002). «The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use», en *Personality & Individual Differences*, 32, pp. 95-105.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- VALERO, L. (1997): «Comportamientos bajo presión: el burnout en los educadores». En M^a. I. HOMBRADOS (ed.): *Estrés y salud*. Valencia, Promolibro.
- VALLES, A.; VALLES, C. (2000): *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid, EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- (2003): *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia, Promolibro.
- VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A. M. (1999): *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, CUP.
- ZEIDNER, M.; ROBERTS, R. D.; MATTHEWS, G. (2002): « Can Emotional intelligence be schooled? A critical review», en *Educational psychologist*, 37:4, pp. 215-231.

Páginas web

- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004): «La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 33:8, en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/759Extremera.PDF>
- PECHARROMÁN, I.; PINTO, M.; SACRISTÁN, A. (1998): *Valores y afectos de los jóvenes en secundaria. Educación en valores durante las ESO: Análisis de la incidencia de variables familiares y afectivo-cognitivas y de su repercusión en el rendimiento académico*. Investigación en la periferia de Madrid, en <http://www.mec.es/cide>.
- SUREDA GARCÍA, I.; COLOM BAUZA, J. (2002): «Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 5:3, en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=918>

ANEXO I

TMMS-24. (Fernández-Berrocal, P.; Alcaide, R., Domínguez, E.; Fernández-McNally, C.; Ramos, N.S.; Ravira, M., 1998).

Instrucciones

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

	1	2	3	4	5
	Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Presto mucha atención a los sentimientos.		2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.		2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.		2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.		2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.		2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.		2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.		2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.		2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.		2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.		2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.		2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.		2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.		2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.		2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.		2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.		2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.		2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.		2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.		2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.		2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.		2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.		2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.		2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.		2	3	4	5