

Cassullo, G. L. & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213-228.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>

Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio

Gabriela Livia Cassullo^{1,2}, Livia García Labandal^{1,3}

¹ Universidad de Buenos Aires (Argentina), ² Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), ³ Instituto del Profesorado de Educación Especial ISPEE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)

Resumen

Profundizar en el estudio de los aspectos psicosociales referidos a las competencias socioemocionales y considerar las relaciones existentes con el afrontamiento, en tanto recursos para afrontar la adversidad con éxito, es un desafío apasionante para la investigación con futuros docentes que deberán integrarse a contextos educativos y afrontar múltiples situaciones estresantes surgidas de la tarea misma. Los profesores se enfrentan a sucesos vitales estresantes que según la literatura se visualizan en la violencia, exclusión social, la conflictividad familiar y la incapacidad de la escuela para compensar las carencias y desigualdades, entre otros. Cuando se habla de inteligencia emocional en el contexto educativo no se puede dejar de lado el importante papel del profesorado en este campo.

Este estudio se propone analizar las competencias socioemocionales instrumentadas por los futuros profesores del Instituto Superior del Profesorado Superior J.V. González de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, al afrontar estresores vitales específicos a la práctica docente.

Palabras clave

Competencias socioemocionales; afrontamiento; futuros docentes; práctica docente.

Contacto

Gabriela Livia Cassullo gabicassu@live.com.ar Pinto 4876 CABA 1429 Buenos Aires, Argentina. Proyecto de Investigación-Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior J. V. González (UIDI) "Las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento de factores estresantes en la futura práctica profesional del docente. Un estudio comparativo entre estudiantes de 1° y 4 ° años de diferentes carreras del Instituto Superior del Profesorado J.V. González."

Study of Social and Emotional Competences and its Relationship with Coping in Future Professors of Secondary Schools

Abstract

To deepen in the study of psychological and social aspects referring to social and emotional competences and consider the real relationships with coping (understood as resources to cope with adversity with success) it becomes an intense challenge for investigation with future professors that will become part of educational contexts and will cope with several stressful situations generated by the task itself.

Professors face stressful life events that according to the publications in this field, it is connected to violence, social marginalization, family conflicts, and lack of ability from the school to compensate social and economical gaps, among others. When referring to emotional intelligence at educational contexts, its important role in teaching institutes can't be left aside.

This study proposes analyze social and emotional competences among future professors studying at Instituto Superior del Profesorado Superior J.V. González in Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, when coping with vital stressors concerning teaching practice.

Key words

Social and emotional competences; coping; future professors; teaching practice.

Introducción

La Educación promueve el desarrollo de los seres humanos. Pero... ¿Qué es el desarrollo impulsado desde las Escuelas? Una de las funciones de la educación es la adaptación social del individuo y fomentar su integración en la sociedad. En la socialización cada sujeto, en interacción con otros, desarrolla las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para la participación eficaz en la sociedad. (Van der Zanden, 1986). En tanto comunidad educativa, la escuela puede cumplir un rol protagónico como agente de salud mental, en la medida en que sea capaz de generar acciones que la promuevan. La escuela que constituye una organización social con entidad por sí misma, está enmarcada en contextos sociales más amplios desde los que, sin duda, adquiere su sentido.

Dado que la docencia se convirtió en una de las profesiones que mayor estrés genera, resulta necesario y relevante contar la mirada y análisis que futuros docentes puedan brindar sobre los estresores cotidianos de la profesión. No sólo contemplar pensamientos y acciones, sino también los sentimientos y emociones que suscitan. Los conocimientos que hoy resultan fundamentales mañana pueden no serlo, pero siempre será válida nuestra capacidad de no dejarnos llevar por determinados estados emocionales y de poner la emoción al servicio de la razón. De allí la importancia de profundizar acerca de un concepto que desde hace más de una década ha venido generando mucho interés entre legos (Goleman, 1995) y científicos (Mayer & Salovey, 1997): la inteligencia emocional. Desde mediados de los años 90 el progresivo interés en el estudio de la Inteligencia Emocional ha contribuido al redescubrimiento de las competencias socioemocionales. Numerosas contribuciones científicas han demostrado las importantes relaciones existentes entre

competencias socioemocionales e inteligencia emocional (Wong & Law, 2002) especialmente debido a que el continuo desarrollo de instrumentos para la evaluación de la inteligencia emocional está contribuyendo notablemente a la expansión de este ámbito de investigación (Pérez, Petrides & Furnham, 2005). Diversos estudios señalan las implicaciones de la Inteligencia Emocional y de las competencias socioemocionales para la satisfacción en la vida, el afrontamiento de situaciones estresantes, el desarrollo de una carrera, etc. (Pérez, 2003)

Clauder (2008) plantea que la enseñanza y educación de los niños y adolescentes siempre ha sido una experiencia profundamente social y emocional. En 1991, Casullo define a la función docente como la de un mediador entre el sujeto ubicado en el lugar del que desea o tiene que aprender (alumno) y el objeto (materia o disciplina que intenta explicar un aspecto de la realidad social, cultural, natural o metafísica), cuyo ejercicio exige una puesta en práctica permanente de nuestras capacidades para relacionarnos con otros seres humanos, alumnos, padres, colegas, autoridades. ¿Se capacita a los futuros profesores al respecto?

Cuando se habla de inteligencia emocional en el contexto educativo no se puede dejar de lado el importante papel del profesorado en este campo. Las evidencias empíricas acerca de la adaptación social en las escuelas y la inteligencia emocional destacan el papel de las habilidades emocionales relacionadas con el aprendizaje y la adaptación social. Un estudio llevado delante por Lopes, Salovey y Strauss (2003) indica que los alumnos que puntuaban más alto en inteligencia emocional mostraban mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales, mayor apoyo parental y tenían menos conflictos negativos que los que puntuaban bajo en inteligencia emocional. Parker, Creque, Harris, Majeski, Wood y Hogan (2002) hallaron una potente asociación entre el éxito académico de los adolescentes con las principales dimensiones de inteligencia emocional, en las áreas interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Esto lleva a pensar que el desarrollo de habilidades de regulación emocional en jóvenes puede resultar una herramienta útil para afrontar emociones negativas emergentes en diversos contextos sociales y/o de aprendizaje y convertirse en un elemento facilitador de su efectividad en la resolución de problemas y en el procesamiento de la información. Según Bisquerra Alzina (2007) cuando los profesores han adquirido competencias emocionales están en mejores condiciones para relacionarse positivamente y mejor con el alumnado, con el resto del profesorado y con las familias. Esto ayuda a aumentar la eficiencia de la educación. Por otra parte, el profesorado formado en educación emocional puede contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado, sabiendo que no se trata de hacer cosas, rellenar fichas o empollar contenidos; sino de utilizar técnicas activas como la reflexión, introspección, juegos, relajación, concentración, respiración, actividades prácticas de interacción social.

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 Inteligencia Emocional 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 Inteligencia Emocional, sobre todo aquellos con mayor capacidad para reparar las emociones negativas.

Cuando nos detenemos en las características según género de los profesores en relación a la habilidad para percibir, regular y comprender las emociones, algunos estudios revelan que las mujeres presentan mayor atención y percepción de las emociones y los varones

mayor regulación (Bueno García, Teruel Melero & Valero Salas, 2006; Palomera Martín, Gil-Olarte Márquez & Brackett, 2006; Molero López-Barajas, Ortega Álvarez & Moreno Romero de Ávila, 2010).

Complementariamente, las competencias emocionales para Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) son el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, favoreciendo los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas. Se cuestiona que rol juega la Inteligencia Emocional en ellas, analizando las ramas del modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997). ¿Facilita la inteligencia emocional el afrontamiento de los sucesos vitales estresantes de la práctica docente? ¿Qué habilidades y competencias “claves” se ponen en juego frente a diversos tipos de adversidad surgidos en la práctica docente?

Los objetivos que se proponen en este trabajo son

1. Explorar las competencias socioemocionales en futuros docentes.
2. Estudiar las respuestas de afrontamiento que implementan los futuros docentes frente a situaciones estresantes.
3. Evaluar las competencias socioemocionales instrumentadas por los futuros docentes según género.
4. Estudiar las respuestas de afrontamiento que implementan los futuros docentes frente a situaciones estresantes según género.
5. Analizar la relación entre la inteligencia emocional y las respuestas de afrontamiento instrumentadas por los futuros docentes.

Metodología

Se trata de un estudio exploratorio-correlacional. Hernández Sampieri; Fernández Collado y Baptista Lucio (1998) sostienen que los estudios exploratorios sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real. A su vez, la utilidad de los estudios correlacionales es profundizar sobre el grado de relación entre variables bajo estudio.

La muestra estuvo conformada por 200 alumnos del Instituto de Formación Superior del Profesorado en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, distribuyéndose entre un 58% femenino y 42% masculino, pertenecientes a las carreras de Historia, Inglés, Psicología, Matemática y Filosofía. La media de edad fue de 25 años (DS 8).

Se han aplicado los siguientes instrumentos:

- Cuestionario sociodemográfico especialmente diseñado a fin de contemplar los datos personales relevantes para el presente estudio.
- Cuestionario de Competencias y Habilidades Emocionales (ESCQ, Tacsic, 2002, Adaptación Argentina Mikulic, 2009)

Este cuestionario evalúa la inteligencia emocional rasgo, entendida como la habilidad para percibir, valorar y expresar con precisión las emociones; la habilidad para generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional. (Mayer y Salovey, 1997)

Este instrumento está compuesto de 45 ítems and tres subescalas: 1) Percibir y comprender las emociones; 2) Expresar y etiquetar las emociones y 3) Manejar y regular las emociones.

- Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI, Moos & Moos, Adaptación Argentina, Mikulic, 2007)

El Inventario de Respuestas de Afrontamiento es una prueba que permite analizar la interacción entre el individuo y su entorno, a través de uno de los conceptos centrales a tener en cuenta, que es el afrontamiento definido como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus & Folkman, 1984).

Evalúa ocho tipos diferentes de respuestas de afrontamiento a circunstancias vitales estresantes. Estas respuestas se clasifican en ocho escalas Análisis Lógico (LA), Revalorización Positiva (PR), Búsqueda de Apoyo y Orientación (SG), Resolución de Problemas (PS), Evitación Cognitiva (CA), Aceptación o Resignación (AR), Búsqueda de Gratificaciones Alternativas (SR), y Descarga Emocional (DE). Las primeras cuatro escalas forman un primer conjunto que evalúa el afrontamiento en su faceta de aproximación y las otras cuatro escalas forman un segundo conjunto que evalúa la faceta de evitación. En cada uno de estos dos grupos, las primeras dos escalas evalúan las respuestas cognitivas, y la tercer y cuarta escala las respuestas conductuales del afrontamiento.

- Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE, Repetto, Lozano, Fernández Berrocal, Extremera, Mudarra & Morales, 2009)

Esta Escala tiene la finalidad de evaluar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales básicas de manera diferenciada. Las competencias son siete: Autorregulación Emocional, Trabajo en equipo, Autoconciencia, Regulación Interpersonal, Empatía, Motivación y Resolución de Conflictos.

Resultados obtenidos

Análisis descriptivos

Considerando las puntuaciones alcanzadas por los futuros docentes en la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE, Repetto, Lozano, Fernández Berrocal, Extremera, Mudarra y Morales, 2009) se destacan las dimensiones de Motivación ($X=3.91$, $S=.6$) y Empatía ($X=4.04$, $S=.6$). Se entiende por Motivación al conjunto de procesos que conducen al inicio, dirección y mantenimiento de una conducta, en este caso referida al ámbito académico y profesional. A su vez, Empatía refiere a la capacidad que tiene la persona para dar una respuesta adecuada a los demás a través de la comprensión profunda de un mundo emocional y cognitivo, sin dejar de distinguir entre el propio yo y el yo de los demás.

En el Cuestionario de Competencias y Habilidades Emocionales (ESCQ, Taksic, 2002, Adaptación Argentina, Mikulic, 2009) los puntajes obtenidos en la muestra indican valores medios en las tres escalas, Percepción y Comprensión de las emociones ($X=3.5$, $DS=.6$), Expresión de las emociones ($X= 3.4$, $DS=.6$) y Manejo y Regulación de las emociones ($X= 3.7$, $DS=.4$)

En el Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI, Moos & Moos, Adaptación Argentina, Mikulic, 2007) las situaciones problemáticas vitales acontecidas en el último año y definidas por los propios sujetos se concentraron en el estudio y trabajo. Algunos

ejemplos de las situaciones estresantes expresadas por los sujetos evaluados son: *Sobrecarga de estrés proveniente simultáneamente de trabajo, estudio, familia; dudas sobre mi carrera; tuve dudas sobre mi capacidad para ser profesora de inglés; temor a enfrentar un curso en una escuela.*

Los valores más altos obtenidos fueron Resolución de Problemas ($X= 1.9$; $DS= .8$) y Revalorización Positiva ($X=1.8$; $DS = .7$), correspondientes a las Respuestas de Aproximación. La resolución de problemas se caracteriza por la movilización de recursos y la realización de acciones conducentes directamente al problema, con el fin de resolverlo, en tanto que la revalorización positiva remite a los intentos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo mientras se acepta la realidad de una situación.

El menor valor se concentra en Descarga emocional ($X= 1.1$; $DS= .5$) que corresponde a las Respuestas de Evitación. La descarga emocional da cuenta de los intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos. Esta variable parece reflejar el modo por el cual los estudiantes en este contexto tienden a canalizar sus sentimientos negativos y la incapacidad para llevar a cabo estrategias más activas que tiendan a la resolución del problema.

En relación al género, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de afrontamiento.

En las competencias emocionales las diferencias encontradas en el ESCQ se presentan a favor de los varones ($X= 3,8$; $DS .29$; $(P=0.01)$ en la dimensión de manejo y regulación emocional. Algunos ejemplos son: *“Soy capaz de mantener mi buen humor incluso si algo malo ocurre”*; *“Cuando estoy de buen humor, es difícil que mi estado de ánimo decaiga”*

Respecto de las competencias en ECSE, las diferencias obtenidas distinguen al grupo masculino con una valoración más elevada en la dimensión de Autoconciencia y Trabajo en Equipo, Los alumnos varones tienden a comprender con mayor facilidad el origen y causas de las emociones y sentimientos. (3.85 ; $DS .52$; $(P=0.01)$. Se puede inferir la valoración atribuida al trabajo en grupo que a su vez permite el crecimiento y desarrollo personal.

Análisis Correlacionales

Se procedió a realizar análisis de correlación entre las variables objeto de estudio. Para tal fin se realizaron correlaciones de Pearson con el objeto de conocer si existían asociaciones positivas y negativas significativas entre Inteligencia Emocional, Competencias socioemocionales, y Respuestas de Afrontamiento en la muestra de futuros docentes.

Al evaluar la asociación entre las competencias socioemocionales correspondientes al ECSE y las tres Habilidades Emocionales del ESCQ se han podido identificar correlaciones positivas entre:

Tabla N° 1

ECSE	ESCQ	Correlación
Autoconciencia	Manejo y regulación de las emociones	($r=.56$; $p< 0.01$)
Expresión de ideas	Manejo y regulación de las emociones	($r=.45$; $p< 0.01$)

Al evaluar la asociación entre las competencias socioemocionales correspondientes al ECSE y las respuestas del CRI se hallaron las siguientes correlaciones positivas y negativas entre:

Tabla N° 2

ECSE	CRI	Correlación
Autoconciencia de emociones	Resolución de Problemas	$r=.32$ $p< 0.01$
	Evitación	$r=-.24$ $p< 0.01$
Empatía	Resolución de Problemas	$r=.35$ $p< 0.01$
	Aceptación	$r=.24$ $p< 0.05$
Motivación	Aceptación	$r=.29$ $p< 0.01$
Resolución de conflictos	Resolución de Problemas	$r=.34$ $p< 0.01$
Trabajo en equipo	Resolución de Problemas	$r=.32$ $p< 0.01$
	Aceptación	$r=.24$ $p< 0.05$

Al evaluar la asociación entre las seis competencias socioemocionales correspondientes al ESCQ y las respuestas del CRI se hallaron las siguientes correlaciones positivas entre:

Tabla N° 3

ESCQ	CRI	Correlación
Expresión de Ideas	Búsqueda de Apoyo	$r=.36$ $p< 0.01$
	Resolución de Problemas	$r=.44$ $p< 0.01$
Manejo y Regulación de emociones	Aproximación al problema	$r=.32$ $p< 0.01$
	Resolución de Problemas	$r=.25$ $p< 0.05$

Discusión

La revisión de la literatura muestra estudios que revelan que los estresores psicosociales han aumentado enormemente en el seno de las sociedades desarrolladas (Muñoz de Morales Ibáñez, 2005). Son situaciones que no causan directamente la respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores a través de la interpretación cognitiva o del significado que la persona les asigna. Entre ellos están las situaciones de conflicto en la interacción social con los problemas de convivencia derivados de ellas. En el momento actual, los problemas de convivencia en los centros educativos, especialmente en la etapa de la escuela secundaria, están alcanzando unas cifras preocupantes. La falta de una respuesta

eficaz ante estos acontecimientos hace que aumenten las cifras de profesorado y alumnado afectados por fenómenos como el “burnout” o el “bullying”.

En el presente estudio, las competencias socioemocionales valoradas con puntuaciones significativas en ECSE fueron la motivación y la empatía; y en ESCQ la percepción y comprensión de las emociones, expresión de las emociones y manejo y regulación de las emociones. La primera competencia, la motivación, indica la presencia de un autoconcepto saludable con conocimiento del valor que se otorga a las cosas en la vida. El desarrollo de dicha competencia implica un proceso que conduce al inicio, dirección y mantenimiento de una conducta, en este caso referida al ámbito académico y profesional.

La Empatía, cuyo estudio ha experimentado un auge en los últimos años, refiere a la capacidad que tiene la persona para dar una respuesta adecuada a los demás a través de la comprensión profunda de un mundo emocional y cognitivo, sin dejar de distinguir entre el propio yo y el yo de los demás. Los sujetos que poseen esta competencia están en condiciones de adoptar el rol del otro, conociendo y anticipando sus sentimientos, pensamientos y acciones.

Los valores de la percepción y comprensión de las emociones, expresión de las emociones y manejo y regulación de las emociones manifestadas indican que el grupo estudiado utiliza de manera adecuada las distintas dimensiones de las competencias socioemocionales.

Una investigación llevada adelante sobre competencias en profesores y resolución de conflictos interpersonales, arrojó algunos resultados de interés para el presente estudio (De Souza Barcelar, 2006). En relación con los conflictos físicos y verbales entre el alumnado, se comprobó que gran parte de los profesores intervienen, buscando dialogar, e incluso solicitando que el alumno reflexione. Por otro lado, y de manera contraria, otra parte de los docentes presenta la solución del problema sin ofrecer las herramientas para que los alumnos resuelvan el problema. A su vez, el castigo es utilizado por una parte de los profesores como recurso para solucionar el conflicto. Las competencias emocionales que son trabajadas por una parte de los profesores contemplan poco la comprensión emocional y la expresión emocional.

La aplicación de intervenciones para el desarrollo de las competencias socioemocionales, en general, residen en prevenir factores de riesgo en la escuela, en general y en el aula, en particular. En este sentido, se disminuye el número de expulsiones de clase y el índice de agresiones, mejoran las calificaciones académicas y el desempeño escolar, se incrementan los niveles de bienestar y ajuste psicológico, y la satisfacción de las relaciones interpersonales de los alumnos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Las respuestas de afrontamiento que implementan los futuros profesores ante los sucesos vitales estresantes seleccionados problemáticas vitales acontecidas en el último año y definidas por ellos como las más significativas y registran mayor frecuencia fueron aquellas ligadas al trabajo y/o estudio.

Las respuestas más utilizadas para afrontar los sucesos vitales significativos son las de Resolución de Problemas y Revalorización Positiva correspondientes a las Respuestas de Aproximación. En tanto que el menor valor que se concentra en Descarga emocional corresponde a las Respuestas de Evitación. La severidad de los estresores focalizados fue ponderada según los estudios de Holmes y Rahe (1967) y Dohrenwend, Krasnoff, Askenasy y Dohrenwend (1978) demostrándose que varían las respuestas de afrontamiento en relación a la severidad del estresor (Moos & Holahan, 1987). A mayor cantidad de sucesos de vida negativos y estresores crónicos menor uso de la respuesta de afrontamiento Resolución de Problemas y más uso de la respuesta de evitación Descarga Emocional. En

cuanto a la evaluación de los problemas, se ha demostrado que cuando los estresores son evaluados como un reto tienden a provocar respuestas de afrontamiento de aproximación más que de evitación. En síntesis, tanto el tipo como la severidad y la evaluación realizada de los estresores influyen en las respuestas de afrontamiento. Los estresores severos movilizan más respuestas de ambos tipos y cuando persisten, se aumentan las respuestas de evitación en detrimento de las de aproximación, especialmente de la Resolución de Problemas. (Mikulic, 2007) En el caso de la muestra estudiada, puede inferirse que los estresores fueron valorados como desafíos y las respuestas de afrontamiento dirigidas a manipular o alterar el problema. Los resultados aquí hallados van en la misma dirección que los hallazgos informados en un estudio sobre estrés académico y afrontamiento en estudiantes universitarios en Cuba (Díaz Martín, 2010) que el afrontamiento más empleado por los estudiantes son el afrontamiento activo, la planificación y la reinterpretación positiva, los cuales ubican fundamentalmente a los estilos de afrontamientos centrados en la solución del problema, característico de los jóvenes.

En la misma línea, un estudio realizado en dos provincias de Argentina, Buenos Aires y Tucumán con estudiantes de nivel medio y universitario sobre estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes de nivel medio y universitario (Liporace, Contini Ongarato, Saavedra & de la Iglesia, 2009) encontró diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho estrategias evaluadas: el Análisis Lógico y la Resolución de Problemas son utilizados predominantemente por los grupos universitarios, que se diferencian del menor empleo que de él efectúan los adolescentes de nivel medio; la Reevaluación Positiva también parece diferenciarse en los alumnos universitarios que la instrumentan con una asiduidad significativamente mayor que los de nivel medio. En líneas generales, los alumnos universitarios son aquellos que emplean más frecuentemente tres de las cuatro estrategias por Aproximación al Problema.

Por su parte, las respuestas de afrontamiento que los evaluados arrojaron frente al estresor valorado se concentraron en las escalas de Resolución de Problemas a través de intentos conductuales de realizar acciones conducentes directamente al problema y la Revalorización Positiva, por medio de intentos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo mientras se acepta la realidad de una situación, correspondientes a las Respuestas de Aproximación. En tanto que el menor valor se concentra en Descarga emocional correspondiente a las Respuestas de Evitación; ésta última refiere a los intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos. Las correlaciones obtenidas entre las Competencias Socioemocionales y las respuestas del Afrontamiento permiten advertir asociaciones positivas entre cuatro competencias socioemocionales, Autoconciencia de emociones, Empatía, Motivación y Trabajo en Equipo y dos tipos de Afrontamiento, Resolución de Problemas y Aproximación. También se observan correlaciones negativas Autoconciencia de Emociones y Evitación. Resulta interesante destacar que las únicas respuestas de afrontamiento que han obtenido asociaciones estadísticamente significativas son las de Aproximación y Resolución de Problemas y Evitación, pero en dirección inversa. Esto tiene su correlato en las teorías que plantean la necesidad de parte de las instituciones de enseñanza superior a trabajar en la adquisición de competencias necesarias para desarrollar en las nuevas generaciones de estudiantes la capacidad de afrontar de forma asertiva, creativa y flexible las situaciones, problemas e inconvenientes que puedan surgir en el mundo tanto académico como laboral (Pérez Pérez, Navarro Soria, Valero Rodríguez, González Gómez & Cantero Vicente, 2011)

La relación entre la Autoconciencia de emociones y la tendencia a la Resolución de Problemas hallada en esta investigación encuentra puntos de coincidencia con otros estudios. En la Universidad Autónoma de Barcelona investigaron sobre la relación entre

competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula con profesores y alumnos (De Souza Barcelar, 2006) Encontraron un elevado porcentaje (77%) de respuestas dadas por los docentes que indicaban reconocer y experimentar emociones frente a los conflictos surgidos en el aula. Es decir, que aquellos docentes que informaban haber tenido conciencia de sus emociones, tendían a resolver los problemas interpersonales surgidos en el aula.

En la presente investigación, los futuros profesores que presentaban la habilidad para identificar, distinguir y describir con seguridad las emociones que cotidianamente experimentan comprendiendo el significado, utilizaban respuestas de afrontamiento dirigidas a resolver los problemas.

De manera divergente pero coherente desde el punto de vista teórico, la correlación negativa entre Autoconciencia y Evitación permite fortalecer la dirección antes propuesta. La evitación de una situación problemática se asociaría a una baja autoconciencia de las propias emociones.

En el caso de La Empatía, los resultados indican su asociación con las respuestas de afrontamiento dirigidas a la Aproximación al problema, específicamente a la Resolución de Problemas. Aquellos alumnos que informaron contar con mayor habilidad para poder adoptar el rol del otro, conocer sus sentimientos, pensamientos y acciones, tienden a utilizar Respuestas de Aproximación y de Resolución de Problemas. Los estudios que relacionan empatía y el modo de resolver los conflictos evidencian la existencia de una relación entre la resolución cooperativa con la toma de perspectiva y con la respuesta empática (Alexander, 2001). Björkqvist, Österman y Kaukiainen (2000) encontraron que, la empatía correlaciona fuertemente con la resolución pacífica de los conflictos, y en la misma dirección, Wied, Branje y Meeus (2007) confirmaron la hipótesis que postulaba que alta empatía disposicional (característica de personalidad) estaba positivamente relacionada con mayor éxito en el manejo de los conflictos, versus la empatía situacional (activación empática creada ante una determinada situación).

La Motivación resultó ser otra de las competencias socioemocionales que correlacionó de manera estadísticamente significativa con las respuestas de Aproximación al problema. Esta asociación hallada permite inferir que los sujetos evaluados que reconocen sentirse motivados, presentan la tendencia a abordar los problemas más que evitarlos. Según Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez (2007) para muchos la motivación es la palanca que impulsa la conducta. Los resultados de un estudio basado en las relaciones existentes entre motivación y rendimiento académico, en alumnos de escuelas secundarias en España (Gil Olarte, Guil, Mestre & Nuñez, 2005) confirman la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre notas medias finales y la motivación, nivel de aprovechamiento del tiempo y centrarse en aquello que está realizando en cada momento y constancia.

Otras de las correlaciones identificadas en esta investigación se vinculan con las Respuestas de afrontamiento de Resolución de Problemas y la Competencia socioemocional de Resolución de conflictos cuyo significado refiere al paso de un estado emotivo doloroso, producido por deseos o intereses opuestos y contradictorios, hacia un estado de bienestar y tranquilidad por parte de los implicados previamente en la situación conflictiva. Se puede observar la coherencia de los resultados obtenidos indicando la relación entre el componente emocional frente a la existencia de un conflicto y la respuesta de afrontamiento tendiente a abordar y resolverlo.

Por último, la Competencia socioemocional de Trabajo en equipo y las Respuesta de Aproximación y Resolución de Problemas ponen en evidencia la estrecha vinculación entre

las habilidades socioemocionales necesarias para llevar adelante tareas en común con otros y la tendencia a afrontar y resolver los conflictos.

En relación con las diferencias según género se ha encontrado que los varones puntúan con mayores puntuaciones en la dimensión de manejo y regulación emocional respecto a las mujeres, Algunos ejemplos de los ítems son: “*Soy capaz de mantener mi buen humor incluso si algo malo ocurre*”; “*Cuando estoy de buen humor, es difícil que mi estado de ánimo decaiga*” “*Intento controlar las emociones desagradables e intensificar las positivas*”. Un estudio sobre las diferencias en la adquisición de las competencias emocionales en función del género en estudiantes universitarios españoles (Molero López Barajas, Ortega Álvarez y Romero de Ávila, 2010) aporta resultados que van en la misma dirección; los varones se diferencian de las mujeres respecto de la regulación de las emociones, denotando mayor habilidad en ese aspecto.

Los resultados obtenidos indican que los participantes con altos niveles de Competencia Socioemocional muestran mayores Respuestas de afrontamiento de aproximación y de resolución de problemas.

Los estudios en torno a las competencias emocionales y las estrategias de afrontamiento al estrés señalan la existencia de una asociación entre ellas. Una investigación que propuso analizar el papel de los componentes de la Inteligencia Emocional como posibles predictores de las dimensiones de afrontamiento en profesores de educación primaria obtuvo resultados que apoyan aquellos alcanzados en este trabajo. A través de un modelo de ecuaciones estructurales, los autores concluyen que los sujetos con alta claridad y reparación emocional utilizan estrategias de afrontamiento conductual del problema, cognitivo del problema o centrado en las emociones (Landa, Zafra & Pulido Martos, 2011).

Los resultados obtenidos en esta investigación van en la misma dirección que el postulado propuesto por Epstein (1998) según el cual los sujetos con alta Inteligencia Emocional realizarían un afrontamiento activo de las situaciones estresantes.

Las investigaciones que se ha centrado en las diferencias de género en función de la inteligencia emocional autoinformada y a través de medidas de ejecución revelan importantes resultados sobre como los hombres autoinforman una inteligencia emocional superior a la que posteriormente ejecutan y como a las mujeres les ocurre lo contrario, informan una inteligencia inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución (Brackett & Mayer, 2003; Petrides & Furnham, 2000) lo que nos hace suponer que las mujeres se infravaloran y los hombres se sobrevaloran en relación con sus habilidades emocionales (Sánchez Núñez, Fernández Berrocal, Montañes Rodríguez & Latorre Postigo, 2008).

Frente a las respuestas de afrontamiento, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas según género.

Conclusión

A la luz de los resultados, el desarrollo de las Competencias Socioemocionales parece representar una tarea necesaria y los contextos educativos se tornan los lugares privilegiados para promover estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social de los sujetos. Se señala con ello la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, integrando este aspecto junto a otras variables personales y sociales que han mostrado asociación con el éxito en el ámbito educativo (motivación, habilidades cognitivas, expectativas, redes de apoyo, entre otras). Como

señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004) los importantes hallazgos obtenidos en torno a la Competencias socioemocionales en el ámbito educativo, ponen de manifiesto la necesidad de integrar en el currículum el desarrollo emocional de los estudiantes, tal como se lleva adelante actualmente en España.

De acuerdo a los resultados arrojados por este estudio, es mucho lo que los docentes, y la comunidad educativa en su conjunto, pueden hacer en relación a la disminución de episodios con alta carga de estrés para todos los actores educacionales. Es por ello que se considera necesario el trabajo respecto al fortalecimiento de las prácticas de docentes u otros actores que propenden a la resolución de los conflictos por vías del diálogo y el consenso.

Como limitación del estudio cabe destacar que siendo los datos de naturaleza correlacional, poco aportan sobre la relación causal que puede existir entre estas variables, por lo que se sugiere realizar otros estudios longitudinales o de follow-up que permitan investigar la incorporación de la educación emocional como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos del profesorado.

El camino constante de formación y debate teórico y práctico que se da en la comunidad docente es una de las herramientas privilegiadas para una convivencia productora de relaciones de mutua confianza y respeto. (Observatorio de violencia en las escuelas, 2008).

La investigación y práctica actual en psicología requiere de nuevos enfoques teóricos que tengan como objetivo identificar las capacidades de las personas y de los entornos para persistir frente a los obstáculos y actuar positivamente frente a los acontecimientos de vida (Green & Conrad, 2002). Finalmente, se enfatiza que no sólo es competencia y responsabilidad de esta disciplina psicológica "arreglar lo que se ha dañado", sino también y fundamentalmente, "alimentar y nutrir lo que es mejor" en cada ser humano y en la sociedad en su conjunto para el bienestar de todos.

Referencias

- Alexander, K. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (8A), 3367.
- Bisquerra Alzina, R. (2007). Competencias emocionales del profesorado, Recuperado de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticialD=2613&PublicacioID=299&SeccioID=3111>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behaviour*, 5(2), 191-200.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Bueno García, C., Teruel Melero, M. P., & Valero Salas, A. (2006). *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), (2005), 169-194.
- Casullo, M.M. (1991). *Psicología para docentes*, Buenos Aires: Guadalupe.

- Clauder, C. (2008). Introducción a la Educación Emocional y Social. En Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botin. (pp.19-42) Fundación Marcelino Botin: España
- De Souza Barcelar, L. (2006). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula. Tesis Doctoral No editada. Universidad Autónoma de Barcelona. 92.
- Díaz Martin, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Humanidades Médicas*, 10,1.
- Dohrenwend, B. S., Krasnoff, L., Askenasy, A. R., & Dohrenwend, B. P. (1978). Exemplification of a method for scaling life events: The PERI Life Events scale. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 205–229.
- Epstein, S. (1998). Cognitive-experiential self-theory. In D. Barone, M. Hersen, & V. B. VanHasselt (Eds.), *Advanced Personality* (pp. 211-238) NY: Plenum.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La Importancia De Desarrollar La Inteligencia Emocional en el Profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Recuperado en [Http://Www.Campus-Oei.Org/Revista/Deloslectores/759extremera.Pdf](http://www.Campus-Oei.Org/Revista/Deloslectores/759extremera.Pdf).
- Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., & Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social, 5, 351-357.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Green, R., & Conrad, A. (2002). Basic Assumptions and terms. En R. Green. (Ed): *Resiliency. An Integrated Approach to practice, Policy and Research*. Washington DC: National Association of Social Workers (NASW) Press.
- Hernández Sampieri, C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). Metodología de la Investigación, México: Mac Graw Hill.
- Holmes, T., & Rahe, R. (1967). "The Social readjustment rating scale", *Journal of Psychosomatic Research*, 11. *Developmental Psychology*, 31 (6), 923-933.
- [Landa, J.M.A.](#), [López Zafra, E.](#) & [Pulido Martos, M.](#) (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales. [Revista de Psicología Social](#), 26, 3, 413-425.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Liporace, M., Contini, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios, *Revista iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 27, 1, 63-84.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 3, 641-658.

- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.): *Emotional Intelligence: Implications for educators*. Nueva York: Basic Books.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies, *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Mikulic, I.M. (2000). Inventario de Calidad de Vida Percibida. Documento no publicado.
- Mikulic, I.M. (2007), *Aportes del Inventario de Calidad de Vida percibida y del Inventario de Respuestas de Afrontamiento a la Evaluación Psicológica*. Ficha de Publicaciones, Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- Mikulic, I.M., Cassullo, G.L., Crespi, M., Elmasian, M., & Caruso, A. (2011). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de Psicología. *Anuario de Investigaciones XVIII*, Instituto de Investigaciones-Secretaría de Investigaciones.
- Mikulic, I.M., & Crespi, M. (2007). Adaptación y Validación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para Adulto, *XV Anuario de Investigaciones*, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp. 181-190.
- Molero López-Barajas, D., & Reina-Estevez, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *EOP*. Vol. 23, nº2, 2º Cuatrimestre, 92 - 104 [ISSN electrónico: 1189-7448]
- Molero López-Barajas, D., Ortega Álvarez, F., & Moreno Romero de Ávila, M.R. (2010). Diferencias en la Adquisición de Competencias Emocionales en Función del Género, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Moos, R., & Holahan, C. (2007) Adaptive tasks and methods of coping with illness and disability. *Coping with chronic illness and disability: Theoretical empirical and clinical aspects*. 107-126.
- Muñoz de Morales Ibáñez, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: El programa P.E.C.E.R.A. Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19,3.
- Observatorio de violencia en las escuelas (2008). *Violencia en las escuelas. Una mirada desde los alumnos*. Ministerio de Educación y Universidad Nacional de San Martín.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Parker, J. D. A., Creque, R., Harris, J., Majeski, S.A., Wood. L. M. & Hogan, M.J. (2002). Academic Success in High School: Does emotional intelligence matter? *EQUniversity.com* [29 de Julio de 2003]
- Pérez, J. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2). 252-257.
- [Pérez Pérez N., Navarro Soria I.J., Valero Rodríguez J., Gonzalez Gómez, M. C., & Cantero Vicente, M.P.](#) (2011). La contribución del docente universitario en el desarrollo de las competencias socio-emocionales de los estudiantes universitarios del Grado de Maestro. <http://itec-esp.macam.ac.il/portal/ArticlePage.aspx?id=161>

- Pérez, J., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze and R.D. Roberts (Eds.): *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Repetto, E., Lozano, S., Fernández Berrocal, P., Extremera, N., Mudarra, M.J. & Morales, E. (2009) (Dir.) *Formación en competencias socioemocionales*. Libro del Formador y Libro del Alumno. Madrid: La Muralla.
- Sánchez Nuñez, M.T., Fernández Berrocal, P., Montañes Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicancias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa* 15, 6 (2), pp.455-474.
- Van der Zanden, J.W. (1986). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Wied, M., Branje, S.J., & Meeus, W.H. (2007). Empathy and conflict Resolution in friendship relationships among adolescents, *Aggressive Behavior*, 33 (1), 48-55.
- Wong, C., & Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13: 243-274.

Autores

Gabriela Livia Cassullo

Profesora Adjunta e Investigadora. Cátedra Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires- Argentina

Profesora Titular. Cátedra Técnicas de Exploración Psicológica. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina

Livia García Labandal

Profesora Adjunta e Investigadora. Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires- Argentina

Profesora Titular. Cátedra Psicología del Desarrollo. Instituto del Profesorado de Educación Especial Ispee. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina