

**Formación del profesorado
de magisterio.
Competencias socio-
personales según género y
etapa educativa**

**Education teacher training.
Socio-personal skills
according to the gender and
educational stage**

López Hernández, L.

llopez.lara@gmail.com

Universidad Internacional de La Rioja (España)

López Hernández, L.

llopez.lara@gmail.com

Universidad Internacional de La Rioja (España)

Sabater Fernández, C.

carmen.sabater@unirioja.es

Universidad de La Rioja (España)

Sabater Fernández, C.

carmen.sabater@unirioja.es

Universidad de La Rioja (España)

Resumen

El objetivo de este estudio es evaluar el nivel de auto-realización y el crecimiento socio-personal de docentes en formación en dos universidades españolas, una situada en el norte -Universidad de La Rioja- y otra en el sur -Universidad Católica Murcia-, y ver las diferencias en la etapa educativa y el género. La muestra se compone de 366 profesores en formación, 183 futuros profesores

Abstract

The aim of this study is to assess the level of self-realization and personal growth of teachers in training in two Spanish Universities, one located in the north -University of La Rioja- and other in the south -University Catholic Murcia-. The sample consists of 366 teachers in training, 183 future teachers in the primary stage belonging to the University of La Rioja, and 183 belonging to the pre-school

en la etapa de primaria, pertenecientes a la Universidad de La Rioja, y 183 pertenecientes a la etapa de educación infantil en la Universidad Católica de Murcia. Se utiliza el “Cuestionario de Auto-concepto y realización” -AURE- (Domínguez, 2001; Aciego, Domínguez y Hernández, 2005) y los resultados muestran que los futuros maestros de primaria -que enseñan a estudiantes de entre 7 y 12 años de edad- muestran niveles favorables en la autorrealización y crecimiento socio-personal. Sin embargo, esos niveles son significativamente más bajos en comparación con los futuros profesores de educación infantil -que enseñan a estudiantes de entre 3 y 6 años-. Se observan también diferencias según el género, significativamente mayor en las futuras maestras de infantil. Estos datos indican una necesidad más urgente de fortalecer los programas basados en habilidades emocionales entre los hombres y entre los que enseñan a los alumnos de más edad.

Palabras clave: autorrealización, crecimiento personal, habilidades socio-emocionales, formación del profesorado, mindfulness, género y etapa educativa.

stage at the Catholic University of Murcia. The “Questionnaire Self-concept and realization” -AURE- (Domínguez, 2001; Aciego, Domínguez and Hernández, 2005) is used, and the results show that future primary school teachers -which teach students between 7 and 12 years old- show favorable levels in self-realization and personal growth. However, these measures are significantly lower compared to future teachers of pre-schools education -that teach students between 3 and 6 years old-. There are also differences by gender, significantly higher in the women future teachers of pre-school. These data indicate a more urgent need to strengthen programs based in emotional skills among men and among those who teach the older students.

Key words: self-realization, personal development, socio-emotional skills, teacher training, mindfulness, gender and educational stage.

Introducción

La necesidad de formar integralmente en habilidades emocionales a todos los miembros de la comunidad educativa (López-Hernández y Ramírez, 2014) es una prioridad básica de su currículum docente. Las competencias emocionales se definen como elementos necesarios para ser un buen docente (Vaello, 2009), en tanto que la faceta más personal y emocional, referida a la conciencia y capacidad para gestionar y controlar las propias emociones y sentimientos, se relaciona directamente con las relaciones interpersonales con los demás y representa un elemento básico en la motivación con la que afrontan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Soriano y Osorio, 2008). El desarrollo de habilidades emocionales en docentes de educación supone una mejora en sus relaciones interpersonales y en la eficacia de la educación (Bisquerra, 2007). Bisquerra (2009) y López-Goñi y Goñi (2012) califican la inclusión de las competencias emocionales en la

formación inicial del docente como fundamental aunque, en la práctica, ocupan un segundo plano dentro del conjunto de las competencias docentes.

Gallego y Gallego (2004) señalan que la adecuada gestión emocional y la armonización entre lo cognitivo y lo emocional debe contemplarse plenamente en el currículum. Jennings y Greenberg (2009) y Sutton y Wheatly (2003) ponen de manifiesto la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales del docente y la efectividad y calidad para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y para promover la conducta prosocial del alumnado en clase.

El contexto universitario es un espacio privilegiado para la promoción y desarrollo de las habilidades emocionales, contribuyendo de forma positiva al bienestar personal y social de los estudiantes (Livia y García, 2015), además este ámbito de Educación Superior permite el ambiente idóneo de estudio para la identificación y evaluación de las mismas (López-Goñi y Goñi, 2012).

Un estudio de Zuazua (2001) pone de manifiesto que la mayoría de jóvenes estudiantes vascos de Formación Profesional afirman sentirse realizados, tener una vida completa y tener más suerte en sus proyectos vitales; sin embargo, solo aquellos con mayores niveles de autoeficacia generan expectativas más elevadas de sí mismos, confían en sus capacidades, perciben el entorno académico como menos amenazador y se adaptan con éxito a las demandas, experimentando mejores niveles de bienestar general (Cabanach *et al.*, 2010). Pertegal, Castejón y Martínez (2009) muestran que la mayoría de los estudiantes no están preparados para una integración laboral exitosa en cuanto a competencias emocionales se refiere.

Según Marchesi y Díaz (2007), el 77% del profesorado se siente satisfecho con su trayectoria vital y profesional, aunque un 74.5% siente que la profesión ha empeorado en los últimos años, generando un malestar creciente. Dicho malestar afecta al concepto que el docente tiene de sí mismo, el cual le provoca inseguridad y falta de autoestima (Hué, 2008). En este sentido, Pena, Rey y Extremera (2012) han constatado una relación significativa entre la competencia emocional en docentes de Educación Primaria y las diferentes dimensiones de *burnout* y *engagement*, así pues, una mayor competencia emocional por parte de los docentes implica un menor nivel de agotamiento además de superiores niveles de realización personal. Peñalva, López y Landa (2013) han encontrado que uno de cada dos alumnos de Magisterio presenta un déficit en competencias emocionales que incluyen habilidades personales e interpersonales; si bien, las habilidades en este área son superiores en comparación a la población universitaria en general (Bueno, Teruel y Valero, 2005).

La madurez personal permite al docente ser consciente de sí mismo, percibir mejor y comprender más profundamente lo que hace y sus efectos (Ramírez y De la Herrán, 2012). El profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la eficiencia de la educación (Bisquerra, 2007), incidiendo en el proceso de aprendizaje, la salud mental y física, la calidad de las relaciones sociales y el rendimiento académico y laboral de la comunidad educativa (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). El docente con altas habilidades emocionales experimenta mayores niveles de bienestar general (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010) y

actúa como agente social de cambio una vez sea incluido en una experiencia educativa de sentido (Leguizamón, 2014).

El proyecto “.b” (parar, respirar y ser) desarrolla las habilidades de auto-realización socio-personal de los docentes, ayudándoles a mantener la atención consciente en cada momento, a través de nueve sesiones. Fue diseñado por Richard Burnett, Chris Cullen y Chris O’Neil en 2009 y diferentes investigadores están encontrando valiosos beneficios en su puesta en práctica (Weare, 2012). Sus participantes afirman sentirse, en general, más felices, tranquilos y plenos, pueden concentrarse mejor y tienen más herramientas para enfrentarse al estrés y a la ansiedad (Hennelly, 2011; Huppert y Jonshon, 2010 y Weare, 2011) y una mejora en el bienestar emocional, cambios cognitivos y de conducta (Hennelly, 2011).

Valores de realización personal y social

Hernández (1997, 2000, 2002 citado por Aciego, Domínguez y Hernández, 2005) propone un modelo de jerarquización de valores al que denomina *Pentatriaxios*, basado en una consideración de los valores según su situación en los tres planos fundamentales de la existencia: el de la *satisfacción*, el de la *funcionalidad o adaptación* y el de la *realización*. Este modelo está representado por una pirámide de tres planos o niveles evolutivos en los que se desarrollan los valores: 1) nivel de *satisfacción primaria de apetencia o pulsión*, compuesto de valores efímeros de fácil atracción y adquisición. 2) Un segundo nivel de *adaptación o conveniencia* en el que los valores primarios progresivamente van siendo desplazados por valores de mayor autonomía, autocontrol y efectividad, y 3) el nivel de *realización o calidad* y está formado por valores de mayor alcance como metas con valor en sí mismas, que producen motivación intrínseca, por lo que el proceso, aunque es más largo y costoso, resulta gratificante.

El Cuestionario AURE presenta una escala específica que mide los cambios en contenidos de Realización Personal y Social como: la importancia de construir proyectos con un planteamiento realista, de persistencia e implicación; el trabajo como realización y prestación de servicio a los demás; la importancia de la relación con los otros, remarcando el sentido bidireccional de aprender a dar y a recibir afecto y respeto; la autorrealización como proyecto solidario de mejora de la sociedad; y la capacidad de afrontamiento y superación de problemas frente a los mecanismos de evasión.

Diferencia de género y autorealización socio-personal

“Las diferencias de género no son naturales, sino elaboraciones histórico-culturales que expresan relaciones de poder basadas en las diferencias que distinguen a los sexos” (Monzón, 2004:8). Las niñas y niños nacen psicosexualmente neutrales y se les puede asignar a uno u otro género durante los primeros años de su vida, con sólo un cambio en la práctica del aprendizaje (Money, 1988). El género no es una cualidad natural de las personas sino un complejo conjunto de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de lo masculino y lo femenino. Esta concepción varía entre las culturas y a través del tiempo (Gaviria y López, 2013). A lo largo de la historia, las mujeres han desempeñado un papel secundario en la sociedad, quedando relegadas al ámbito familiar, o a círculos pequeños de amistades, por lo que no han aprendido a expresar sus emociones en lugares íntimos, estando más preparadas filogenéticamente

para expresar las emociones mientras que los hombres se socializan en mayor medida para expresar la fuerza física (Subirats, 1997).

Las relaciones interpersonales de las chicas son más completas y tienen un sentimiento de proyecto de vida y autorrealización diferente a los varones (Zuazua, 2001). Profesionalmente, ellas realizan planificaciones en las que dejan traslucir la permanencia del currículum oculto y la apuesta por modelos de inserción laboral que representan mayor armonía en la interacción entre trabajo, familia y comunidad (Mojerón, 2010). En este sentido, el estudio de Pegalajar y López-Hernández (2015) muestra que las futuras profesoras de magisterio tienen niveles más positivos de autorrealización y crecimiento personal que los chicos y tienden a obtener puntuaciones significativamente superiores a las de sus compañeros en indicadores de inteligencia emocional (Bueno *et al.*, 2005; Extremera, Duran y Rey, 2007; Joseph y Newman, 2010; Valadez, Pérez y Beltrán, 2010).

Estudios recientes sobre ciberacoso, ponen en relación una mayor actitud hacia la violencia y la menor capacidad en habilidades emocionales en chicos. Se observa como existe una mayor prevalencia de varones como grandes ciberacosadores (Sabater y López-Hernández, 2015, Garaigordobil y Aliri, 2013). Este hecho se traslada al acoso tradicional, donde la prevalencia es también mayor entre chicos, que acosan de forma más física que las chicas (López-Hernández, 2013; Ortega, 2008). En general, a los chicos les interesa más el control de los sucesos externos, mostrándose más agresivos físicamente y con mayor dominio hacia sus iguales (Anastasi, 1982).

Elección profesional y autorealización socio-personal

La personalidad eficaz está vinculada con una toma de decisión vocacional más madura basada en el conocimiento óptimo tanto de sí mismo como del mercado laboral (Bethencourt y Cabrera, 2011). Un estudio de Mejía, Pastrana y Mejía (2011) expone cómo el alumnado universitario vinculado al ámbito de la educación no tiene cubiertas sus necesidades emocionales y de autoestima. En este sentido, Peñalva, López y Landa (2013) han encontrado también cómo uno de cada dos alumnos de Magisterio presenta un déficit en competencias socio-emocionales que incluyen habilidades personales e interpersonales; si bien, las habilidades en este área son superiores en comparación a la población universitaria en general (Bueno *et al.*, 2005). Según Pertegal, Castejón y Martínez (2009), la mayoría de los estudiantes universitarios no están preparados para una integración laboral exitosa, pues no tienen habilidades suficientes para la relación con otras personas, ni para adaptarse a cambios continuos, ni para controlar sus emociones.

La profesión de maestro sobrelleva un bajo estatus económico social y laboral en varios países, y es difícil que alcance un estatus semejante al de otros profesionales con carreras tradicionalmente más dilatadas, como médicos o abogados (García-Garduño, 2010). Casi la mitad de los estudiantes del grado de educación no estudia por vocación, sino que tiene expectativas de abandonar la carrera y realizar otra (García-Garduño y Organista, 2006), con una actitud poco favorable hacia la misma. Según Mendías y Camacho (2004), la principal razón por la que los futuros docentes de educación infantil eligen este grado es que les gustan los niños pequeños.

Por otra parte, según García-Garduño (2010) son los intereses intrínsecos, la satisfacción por un trabajo bien hecho y el logro personal, lo que lleva a la mayoría

de los maestros a estudiar Magisterio. La vocación docente y la influencia familiar, especialmente tener parientes maestros, son los principales motivos por los que se elige el grado de Magisterio (García-Garduño, 2010; Pegalajar y López-Hernández, 2015). La implicación de la familia es imprescindible en el proceso de autorregulación académica y elección vocacional de los hijos, en tanto que incide significativa y positivamente sobre la percepción de la competencia que desarrollan como estudiantes (González *et al.*, 2002).

El estudio de Pegalajar y López-Hernández (2015) pretende evaluar el nivel de autorrealización y crecimiento personal de alumnado del grado de educación infantil de la Universidad Católica de Murcia (n=183). Los resultados del cuestionario (AURE, 2001) reflejan que el futuro docente de educación infantil muestra niveles muy favorables de autorrealización y desarrollo personal, principalmente en conductas de sociabilidad, respeto y colaboración. Los participantes se muestran a su vez bastante motivados y eficientes en la planificación de las tareas y la mayoría muestra altos niveles de esfuerzo y persistencia, busca alternativas, es tolerante y autónomo, a la vez que disfruta en la realización de sus proyectos. Estos resultados son mucho más positivos en el caso de las alumnas.

Por tanto, los objetivos que se persiguen en esta investigación son: 1) conocer el nivel de autorrealización socio-personal del futuro profesorado de educación primaria en la Universidad de La Rioja; 2) y si el género influye en la autorrealización del profesorado de primaria; y 3) hacer una comparación de los resultados del objetivo 1 y 2 con la Universidad Católica de Murcia (alumnos de infantil), para averiguar si hay diferencias en cuanto a la auto-realización socio-personal del futuro profesorado de ambas universidades respecto a la etapa educativa y el género. Previamente se había realizado un estudio de iguales características en la Universidad Católica de Murcia (Pegalajar y López-Hernández, 2015), con el uso del mismo marco metodológico (planificación del trabajo de campo, técnica e instrumento), pero con profesores de educación infantil.

Metodología

Muestra

La población objeto de estudio de esta investigación está compuesta por alumnado de todos los cursos del grado de educación primaria de la Universidad de La Rioja, –con un total de 183 alumnos que cumplimentaron el cuestionario-. Se han elegido futuros profesores de primaria que van a enseñar a alumnos pre-adolescentes, para comparar su nivel de auto-realización socio-personal con profesores que van a enseñar a niños de edades infantiles (varias investigaciones dicen que el nivel de auto-realización socio-personal del profesor está relacionado con la elección de la etapa educativa). Así pues, la selección de los sujetos se ha realizado mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple (Tójar y Matas, 2009), formada por todos aquellos sujetos que se encontraban en el aula en el momento de realizar la encuesta. Para el cálculo de la misma, se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 5%.

En relación a la composición de la muestra, el sexo se distribuye en un 68.3% de mujeres, frente al 31.7% de hombres. Sus edades están comprendidas entre los 18 y los 39 años, predominando el segmento de 18 y 21 años (76%), seguido por los de 22 y 25

años (18%) y los de 26-39 años (6%). La procedencia mayoritaria es la propia Comunidad Autónoma de La Rioja (84,7%) con un amplio segmento que reside en la capital y en municipios colindantes (70,5%). No obstante, cabe señalar que un 15,3% procede de otras Comunidades Autónomas. En la distribución por cursos, destacan los de primer curso (35,5%), seguidos por tercero (31,1%), segundo (21,9%) y cuarto (11,5%). Así mismo, la mayoría ha estudiado previamente en centros públicos (74,4%). En general, viven con su familia o con otros compañeros/as (92,3%), se consideran personas interesadas en la cultura, la lectura y los viajes (96,7%) y un porcentaje significativo hace deporte con regularidad (66,9%).

Instrumento

La metodología utilizada es de carácter cuantitativo basada en la técnica de la encuesta estadística estandarizada. La recogida de los datos se ha realizado a través del cuestionario AURE “Cuestionario de Autoconcepto y Realización” (Domínguez, 2001; Aciego, Domínguez y Hernández, 2005), que comprende 55 ítems agrupados en seis factores que recogen la autovaloración del sujeto en contenidos básicos para el constructo “Autorrealización”: Autoconcepto, Proyectos, Actitud ante la tarea, Amistad y Amor, Preocupación Social y Fuerza del Yo. Cada uno de los ítems se mide según una escala tipo Likert cuyas opciones de respuestas están comprendidas entre 1 y 5 (representando 1=muy de acuerdo y 5=totalmente en desacuerdo). La duración del tiempo de aplicación así como la facilidad de la comprensión de las distintas cuestiones es una gran ventaja en su aplicación.

Reúne criterios de fiabilidad, pues el coeficiente obtenido a través del Alfa de Cronbach (.97) y Spearman Brown para mitades desiguales (.93) así lo demuestran. Además el análisis de la estructura factorial aporta una comprensión de los contenidos capaz de reorganizarlos en tres grandes factores tales como: 1) Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer: recoge aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma; 2) Autoconcepto y autoestima, que recopila todos los aspectos relacionados con la evaluación de sí mismo y de la autoestima, siendo el factor nuclear en el ajuste con uno mismo; y 3) Empatía y realización social, que se refiere a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario a la muestra, se contactó con el profesorado de la Universidad de La Rioja de los diferentes cursos mediante el correo electrónico, indicándoles los objetivos de la investigación y solicitando las oportunas autorizaciones para acceder a la muestra de estudio. Para conseguir una correcta aplicación del instrumento, se informó al alumnado acerca de las normas de cumplimentación, características del cuestionario y finalidad de la prueba. El cuestionario fue administrado de forma individual, en horario lectivo dentro de la Facultad de Letras y Educación, gracias a la colaboración de los profesores responsables de asignaturas de carácter obligatorio en cada uno de los grupos.

Análisis de datos

Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS, Versión 21 para Windows y se ha realizado un análisis descriptivo y correlacional de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones del cuestionario. Se ha implementado la prueba *t* de Student de comparación de medias para demostrar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre los factores de la escala y la variable “género” de los participantes, además de la prueba de Levene para conocer la igualdad de varianzas. Todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 90%.

Resultados

Respecto al **primer objetivo**, que pretende conocer el nivel de autorrealización personal del futuro profesorado de educación primaria, los resultados se muestran en la tabla 1. Se reflejan las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas para cada una de las dimensiones del cuestionario, mostrando en general, niveles favorables de autorrealización y desarrollo personal.

Tabla 1. Análisis de las medias y desviaciones típicas por factores en la Universidad de La Rioja (n= 183).

Dimensión	Media	SD
Amistad y Amor (AA)	1.89	0.935
Autoconcepto (AU)	2.21	0.902
Preocupación Social (PS)	2.22	0.936
Actitud ante la tarea (AAT)	2.30	0.994
Fuerza del Yo (FY)	2.38	0.994
Proyectos (P)	2.38	0.886

Fuente: Elaboración propia

Es en la dimensión “*Amistad y Amor*” dónde se obtienen las mejores puntuaciones, lo que implica una buena conducta del futuro profesorado hacia los otros, en relación a las variables de sociabilidad, comunicación, respeto, colaboración e identificación; así como la de los otros hacia él, en tanto que declara recibir afecto, valoración positiva, sentirse respetado y obtener colaboración y ayuda. También resulta bastante favorable su valoración hacia la dimensión “*Autoconcepto*”, a nivel de satisfacción personal, valoración personal general, física, capacidad intelectual, estado de ánimo, interacción social, enfrentamiento con la realidad y adaptación normativa. Los participantes muestran a su vez, una alta “*Preocupación social*” con una participación activa en los problemas sociales, unido a su alta “*Actitud ante la tarea*”, referente a su disponibilidad, motivación y evaluación de logro, así como a la planificación, precisión de la acción y evaluación del trabajo.

Sin embargo, las dimensiones “*Fuerza del Yo*” y “*Proyectos*” son valoradas de forma más baja por los participantes. El futuro profesorado de educación primaria, muestra valores más bajos en cuanto a su disponibilidad hacia el esfuerzo, constancia y persistencia en la tarea, tolerancia y paciencia ante las dificultades, autocontrol y búsqueda de alternativas.

Respecto al **segundo objetivo**, que pretende averiguar si la variable género influye en la realización personal de los participantes, se constatan diferencias estadísticamente significativas en algunas de las variables del estudio que se señalan en las siguientes tablas.

Tabla 2. Medias y desviación típica por variables de “Autoconcepto” según género (*)

Autoconcepto	Género		Sig. t
	Hombre	Mujer	
	M (DT)	M (DT)	
AU4. Me siento muy capaz	2.00 (.90)	2.39 (0.78)	0.003*
AU7. Soy físicamente fuerte	2.52 (.84)	2.98 (0.99)	0.003*
AU18. Soy trabajador	2.36 (1.04)	1.91 (0.95)	0.004*

(*) Solo se muestran las variables estadísticamente significativas, $P \leq 0.05$ (lo mismo en todas las tablas).

Fuente: Elaboración propia.

En general, el autoconcepto de los varones es superior al de las mujeres, sintiéndose más capaces y más fuertes físicamente. Las chicas, sin embargo, declaran ser más trabajadoras.

Tabla 3. Medias y desviación típica por variables de “Amistad y Amor” según género (*).

Amistad y amor	Género		Sig. t
	Hombre	Mujer	
	M (DT)	M (DT)	
AAM2. Comunico mis problemas a amigos y familiares	2.22 (1.01)	1.84 (1.0)	0.017*
AAM3. Me intereso por problemas e ilusiones de mis amigos	2.02 (.89)	1.58 (.99)	0.005*
AAM4. No me gusta burlarme de los demás	2.76 (1.07)	2.38 (1.20)	0.039*

Fuente: Elaboración propia

Las mujeres participantes manifiestan un mayor nivel en la dimensión “Amistad y Amor” en relación a los hombres, ya que presentan mayor empatía emocional en su relación con los otros: se interesan más por las ilusiones y problemas de los demás, se comunican más con sus personas cercanas y no les gusta burlarse de los otros.

Tabla 4. Medias y desviación típica por variables de “Actitud ante la tarea” según género (*).

Actitud ante la tarea	Género		Sig. t
	Hombre	Mujer	
	M (DT)	M (DT)	
ACA2. Ante una nueva tarea o trabajo pienso que soy capaz de hacerlo y actúo con confianza	2.14 (.93)	2.49 (.99)	0.024*
ACA3. Prefiero tareas que supongan nuevos retos y dificultades	2.24 (.87)	2.66 (.97)	0.006*

Fuente: Elaboración propia

En general los chicos participantes se sienten más capaces y más confiados ante una nueva tarea que suponga nuevos retos y dificultades que las chicas.

Tabla 5. Medias y desviación típica por variables de “Proyectos” según género (*).

Proyectos	Género		Sig. t
	Hombre	Mujer	
	M (DT)	M (DT)	
PR4. Suelo pasarlo bien imaginando cosas que podría hacer	2.36 (1.00)	2.01 (.91)	0.019*

Fuente: Elaboración propia

Las chicas participantes presentan un mayor nivel de imaginación que los chicos. Sin embargo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del género en ninguna de las variables pertenecientes a la dimensión “Preocupación social” y “Fuerza del yo”.

El **tercer objetivo** pretende conocer si la etapa educativa y el género influyen en la realización personal del profesorado. Para ello se ha realizado una comparación entre la Universidad de La Rioja y la Universidad Católica de Murcia. Referente a la **etapa educativa**, los alumnos del grado de educación infantil de la Universidad Católica de Murcia, obtienen puntuaciones significativamente superiores respecto a los alumnos del grado de educación primaria de la Universidad de La Rioja.

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas por factores en la Universidad Católica de Murcia (n= 183).

Dimensión	Media	SD
Amistad y Amor (AA)	1.77	0.542
Actitud ante la tarea (AAT)	1.95	0.608
Autoconcepto (AU)	2.04	0.520
Fuerza del Yo (FY)	2.18	0.690
Proyectos (P)	2.20	0.563
Preocupación Social (PS)	2.22	0.826

Fuente: Pegalajar, M^a.C. y López-Hernández, L. (2015)

Comparando la tabla 6 y la tabla 1, se observa como los resultados son más próximos en la dimensión “Amistad y Amor” que aparece en ambos casos en primer lugar. En la dimensión “Preocupación Social”, ambas muestras comparten la misma media. Sin embargo, se refleja cómo los futuros profesores de educación infantil (Universidad Católica de Murcia) muestran medias bastante más favorables -en una posición más cercana al acuerdo- en todos y cada uno de los factores, con una desviación inferior de los datos, respecto a los futuros profesores de educación primaria de la Universidad de La Rioja.

En cuanto al **género**, se muestran diferencias significativas en las dimensiones de ambas muestras (UR y UCAM). En la UR (alumnos de educación primaria), aunque no se constatan diferencias estadísticas en las dimensiones globales -en la prueba t de student-, se presentan diferencias significativas en las dimensiones de “Autoconcepto” (superior

en chicos), “Amistad y Amor” (superior en chicas), “Actitud ante la tarea” (superior en chicos) y “Proyectos” (superior en chicas), - señaladas en las tablas 2, 3, 4 y 5-.

Por otra parte, en la tabla 7, se aprecia como en la UCAM (alumnos de educación infantil), las chicas participantes obtienen puntuaciones más altas en todas las dimensiones, excepto en “Autoconcepto” y “Fuerza del Yo”, que sería superior en chicos.

Tabla 7. Medias, desviaciones típicas globales y significatividad en la UR y en la UCAM.

Dimensión	UR			UCAM		
	Hombre M (DT)	Mujer M (DT)	Sig. t	Hombre M (DT)	Mujer M (DT)	Sig. t
Autoconcepto	2.12 (0.86)	1.98 (0.86)	0.316	1.94 (1.00)	2.04 (0.50)	0.055
Amistad y amor	1.86 (0.85)	1.66 (0.80)	0.115	1.98 (1.26)	1.76 (0.49)	0.001*
Preocupación social	2.43 (0.76)	2.30 (0.84)	0.297	3.23 (2.91)	2.18 (0.61)	0.000*
Actitud ante la tarea	2.36 (0.87)	2.16 (0.77)	0.114	2.08 (1.02)	1.95 (0.58)	0.046*
Proyectos	2.29 (0.71)	2.34 (0.70)	0.675	2.22 (0.97)	2.20 (0.54)	0.018*
Fuerza del yo	2.28 (0.87)	2.33 (0.80)	0.669	2.07 (0.85)	2.18 (0.68)	0.656

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, tanto los futuros profesores de educación infantil como los de educación primaria, tienen altos niveles de autorrealización personal; sin embargo estos niveles son significativamente menores en los profesores de primaria. Es decir los profesores de infantil tienen niveles de auto-realización bastante superiores a los profesores de primaria.

También vemos que la variable género es bastante significativa, es decir en ambas etapas las chicas tienen un nivel de auto-realización superior al de los chicos. Especialmente las profesoras de infantil, que obtienen puntuaciones muy superiores en todas las variables estudiadas, excepto en la de autoconcepto y fuerza del yo. La única habilidad de auto-realización socio-personal superior en los hombres en las dos etapas educativas, sería la dimensión de auto-concepto, dato importante a tener en cuenta.

Discusión y conclusiones

Los profesores estudiados tienen altos niveles de autorrealización personal, sin embargo habría que reforzar estos valores de auto-realización especialmente entre los profesores de etapas educativas superiores. En este sentido, Mejía *et al.* (2011), proponen la formación emocional del profesorado, integrada en los contenidos obligatorios de su plan de estudios, teniendo como responsabilidad principal apoyar a los futuros estudiantes en el desarrollo de su autonomía personal.

Las habilidades comprometidas con la inteligencia emocional constituyen modelos de competencias a la vez que los modelos de inteligencia emocional incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional (Castejón, Cantero y Pérez, 2008), ya que están centradas en la capacidad de la persona para tomar consciencia de sí mismo,

así como en el manejo y reconocimiento de sus propias emociones y motivaciones como en las de los otros (Goleman, 1995). Salami (2010) afirma la importancia de diseñar programas de promoción del bienestar psicológico en el alumnado universitario como medio de mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo de programas de mejora de los recursos afectivo-motivacionales para la mejora de la autoaceptación y realización personal del mismo. En este sentido, la puesta en marcha de programas que trabajan emociones en los centros educativos, por ejemplo, las técnicas Mindfulness entre la comunidad educativa, muestran resultados muy positivos en el desarrollo personal y académico de sus participantes (López-Hernández, 2015). Sin embargo, su implementación no está exenta de limitaciones, por lo que se propone aumentar su duración y la formación del profesorado, entre otras directrices para su mejora (López-Hernández, 2015).

Las profesoras tienen un nivel de auto-realización superior al de los profesores y aún más las profesoras de infantil en casi todas las dimensiones de auto-realización estudiadas. Estos resultados constatan la necesidad de incorporar más cualidades femeninas a puestos de responsabilidad, algo que repercutiría positivamente en el desarrollo social de las organizaciones de trabajo (Ramos-López, 2005). En este sentido, Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañes y Latorre, (2008) también muestran que las mujeres puntúan mejor en aspectos vinculados a la relación con los otros. Sin embargo, este estudio también demuestra que todas las mujeres estudiadas (en las dos etapas educativas) puntúan menos que los hombres en la dimensión de autoconcepto.

Por tanto, es necesario trabajar más habilidades de auto-realización con los profesores que con las profesoras y hacer más hincapié en reforzar el autoconcepto y autoestima con profesoras, a la vez de reflexionar sobre la necesidad de incentivar la creación de nuevos programas de educación para la igualdad en todos los niveles, ya que siguen mostrando déficit en la relación integrada entre ambos sexos (Díaz-Aguado, 2009).

Según los resultados, los profesores con niveles más favorables en autorrealización y crecimiento personal estudian Magisterio de educación infantil y presentan, además, una alta vocación (Pegalajar y López-Hernández, 2015). Según De León y Rodríguez (2008), el alumnado universitario que reporta mayores niveles de crecimiento personal, tiene más capacidad para una correcta elección vocacional en su carrera. González *et al.* (2002) opinan que la elección en el proceso de estudios universitarios está influenciada por la familia, la cual se relaciona directamente con la percepción que tienen los estudiantes de su propia competencia. En efecto, gran parte del alumnado con un nivel superior de desarrollo y crecimiento personal afirma cursar el grado de educación infantil para conseguir cierta estabilidad laboral y por influencia de algún familiar (Pegalajar y López-Hernández, 2015). La mayor capacidad para la elección profesional es congruente con los fines de la titulación, relacionadas con un buen desempeño académico y una actitud más favorable (García-Garduño, 2010).

Nelis, Quidbach, Mikolajczak y Hansenne (2009) encontraron que los adultos jóvenes que participaron en un curso intensivo de formación emocional habían mejorado sus niveles de inteligencia emocional, manteniéndose dicha mejoría seis meses después. En este sentido, los estudios revisados sobre la práctica para el desarrollo emocional y personal "Mindfulness" ofrece resultados prometedores, promoviendo que las instituciones educativas lo integren en la formación académica para obtener resultados

beneficiosos en el bienestar emocional, la capacidad y potencial de aprendizaje y en la salud física y mental de quienes lo practican (Burnett, 2011). En las últimas décadas se ha desarrollado el entrenamiento de conciencia plena “Mindfulness”, introducido en numerosos programas de mejora de la salud y en diversos tratamientos psicológicos (Miró, 2007). Franco, De la Fuente y Salvador (2011) han reflejado que el programa es válido y adecuado para promover el crecimiento y autorrealización personal de quienes lo realizan. Kuyken *et al.* (2013) demuestran la aceptabilidad y eficacia de un programa basado en esta práctica para la salud mental y factores de bienestar tales como el afrontamiento de las tareas sin miedo y con el disfrute, la autoestima y la empatía.

Por último, las principales limitaciones de este estudio, tienen que ver fundamentalmente con el tamaño muestral lo que puede limitar la generalización de las conclusiones y hace recomendable considerar las implicaciones de la investigación con la debida cautela. Sin embargo, la procedencia de los participantes - dos diferentes muestras en dos universidades y lugares diferentes- puede ser un punto fuerte. Sería recomendable hacer otro estudio con más participantes, abordando más variables independientes y más especialidades en diferentes universidades. Además de implementar más programas Mindfulness en el plan de estudios del profesorado de Magisterio, en tanto que el panorama escolar y profesional actual requiere que la implicación de los diferentes agentes educativos vaya más allá de la mera transmisión de contenidos académicos, ya que deberían ser conscientes de que su participación tiene que contribuir al desarrollo global del alumno y de su futuro desempeño profesional (Álvarez y Bisquerra, 2011).

Referencias bibliográficas

- Aciego, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2005) Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17(1), 134-142.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2011). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing* (5th edition). New York: Macmillan.
- Bethencourt, J.T. y Cabrera, L. (2011). Personality and career decision making in undergraduates. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1), 1-15.
- Bisquerra, R. (2007). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally Literacy for Educators*. Chatham, NC: SEL-media.
- Bueno, C., Teruel, M.P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169-194.

- Burnett, R. (2011). Mindfulness in schools, learning lessons from the adults–secular and Buddhist. *Buddhist Studies Review*, 28(1), 79-120. <https://doi.org/10.1558/bsrv.v28i1.79>
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.49>
- Castejón, J.L., Cantero, M.P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 339-362.
- De León, T. y Rodríguez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación*, 5(13), 10-16.
- Díaz-Aguado, M. J (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 31-46.
- Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.
- Franco, C., De la Fuente, M. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Gallego, D.J. y Gallego, M.J. (2004). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013) Ciberacoso (“Ciberbullying”) en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 21(3), 461-474
- García Garduño, J. M (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(4), 1153-1178.
- García Garduño, J. M. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>
- García-Garduño, J.M. (2010). Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 95-110.

- Gaviria, E. y López, Sáez, M. (2013). Diferencias sexuales en los celos: el papel de la evolución y de la identidad de género. En M. López-Sáez, E. Gaviria, A. Bustillos y s. Fernández, *Cuaderno de investigación en Psicología Social*, 2, 19-34.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ?*. Nueva York: Bantam Books.
- González, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González, S., Rocés, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(2), 853-860.
- Hennelly, S. (2011) *The immediate and sustained effects of the .b mindfulness programme on adolescents social and emotional well-being and academic functioning. Thesis submitted in part-fulfilment of the regulations for the degree of Master of Research in Psychology*. Oxford Brookes University: Oxford.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Huppert, F.A. y Johnson, D.M. (2010) A controlled trial of mindfulness training In schools; the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274. <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>
- Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Joseph, D.L. y Newman, D.A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Metaanalysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O.C., Lewis, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. y Huppert, F. (2013) Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry* 203 (1), 126- 131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Leguizamon, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54.
- Livia, G. y García, L. (2015). Estudio de las competencias socio-emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- López-Goñi, I. y Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 205-206.
- López-Hernández, L. (2013) Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 2-13.
- López-Hernández, L. (2015). Técnicas Mindfulness. Su puesta en práctica en centros educativos. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2).
- López-Hernández, L. y Ramírez, A. (2014) Medidas disciplinarias en los centros educativos ¿suficientes contra el acoso escolar? *Revista Perfiles Educativos*, 145, 32-64. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70636-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70636-1)

- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Las emociones del profesorado. *Cuadernos de la Fundación SM*, 5, 9-45.
- Mejía, A., Pastrana, J.J. y Mejía, J.M. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. *Congreso internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona, 20-22 octubre.
- Mendías, A.M., y Camacho, S. (2004). Motivos que impulsan a los alumnos a estudiar magisterio. El caso de la Universidad de Granada. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 17, 91-107.
- Miró, M.T. (2007). La atención plena (Mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17, 31-75.
- Mojerón (2010). *Género, Autoeficacia y Proyección Profesional: La transición Universidad - Mundo Laboral*. Bilbao: RGM, S.A.
- Money, J. (1988). *Gay, straight, and in-between: The sexology of erotic orientation*. New York: Oxford University Press.
- Monzón, A.S. (2004). *La diversidad es riqueza: las relaciones de género en sociedades pluriculturales*. Fundación Guatemala.
- Nelis, N., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: How it is possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- Pegalajar, M.C., López-Hernández, L. (2015). Emotional skills in early childhood education teachers. *REICE*, 13(3), 32-40.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-360. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1220>
- Peñalva, A., López, J.J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio. Posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 67-89.
- Pertegal, M.L., Castejón, J.L. y Martínez, M.A. (2009). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del Maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Ramírez, M.S. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44.
- Ramos-López, M.A. (2005). *Mujeres y liderazgo: una nueva forma de dirigir*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sabater-Fernández, C., López-Hernández, L. (2015). Factores de Riesgo en el Cyberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.4471/rise.2015.01>

- Salami, S.O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students` attitudes: implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañes, J. y Latorre, 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(2), 455-474.
- Soriano, E. y Osorio, M.M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-148.
- Subirats, M. (1997). Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género, en Goikoetxea, J. Y García, J., *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 11-28). Madrid: Popular.
- Sutton, E.S. y Wheatley, K.F. (2003) "Teacher`emotions and teaching: a review of the literatureand directions for future reseach". *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tójar, J.C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (coord.) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. (pp. 129-152). Madrid: EOS
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Valadez, M.D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Weare, K. (2011) Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promot Int.*, 26, 129-169. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weare, K. (2012) *Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People*. Recuperado de <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/MiSP-Research-Summary-2012.pdf>
- Zuazua, A. (2001). *Autorrealización y proyecto de vida en la juventud*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, Bilbao.