

***La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio:
La percepción y comprensión
de los sentimientos y las emociones***

Concepción BUENO GARCÍA
María Pilar TERUEL MELERO
Antonio VALERO SALAS

Universidad de Zaragoza

Correspondencia:

María Pilar Teruel Melero
Antonio Valero Salas

Facultad de Educación de la
Universidad de Zaragoza

San Juan Bosco 7,
E-50071, Zaragoza

Tel. : 34-976-761-301

Concepción Bueno García

Instituto de Ciencias
de la Educación de la
Universidad de Zaragoza

Campus de San Francisco,
E-50071, Zaragoza

Tel.:34-976-761-000

E-mails:

pteruel@unizar.es

avalero@unizar.es

cbueno@unizar.es

Recibido: 28-11-2005

Aceptado: 27-12-2005

RESUMEN

En esta investigación hemos estudiado la inteligencia emocional percibida de los futuros maestros, mediante un estudio empírico, analizando la dimensión emocional de los estudiantes de varias especialidades de los cursos primero y tercero de Magisterio. Se pretende aportar más datos acerca del nivel de inteligencia emocional de una muestra de alumnos, así como del manejo de algunas dimensiones de la misma, en una situación problemática dentro del contexto educativo.

A la luz de los resultados, se comparan y analizan las características que constituyen el ámbito socioafectivo a lo largo de su formación como docentes, preguntándonos en torno a los nuevos retos y desafíos que la integración de la dimensión emocional suponen dentro de la formación inicial del profesorado, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional, Inteligencia socioafectiva, Competencias docentes, Competencias socioafectivas, Formación inicial del profesorado, Educación emocional, EEES.

Emotional intelligence of university students in primary teacher training: The perception and understanding of feelings and emotions

ABSTRACT

In this paper we analyse emotional intelligence as perceived by future primary teachers. We carried out an empirical study to analyse the emotional dimension of first year and third year university students from different specialities. The aim is to provide more data on the level of emotional intelligence shown by a sample of students and on their management of some of its dimensions in a problematic situation within an educational context.

In the light of the results obtained, the characteristics of the socioemotional dimension along their training as future teachers are compared and analysed. We reflect on the new challenges of incorporating the emotional dimension in initial teacher training in the context of the European Higher Education Area.

KEYWORDS: Emotional intelligence, Socioemotional intelligence, Teaching competency, Socioemotional competency, Initial teacher training, Emotional education, European Higher Education Area.

Introducción

Afirmar que el aprendizaje está determinado por la dimensión racional y la dimensión afectiva nos adentra de lleno en la compleja relación entre cognición-afectividad, razón-emoción, mente-corazón, y nos introduce asimismo en un amplio campo de investigación que interesa ser estudiado dentro de nuestro ámbito educativo, si queremos profundizar en las estrategias afectivas que mejoran el aprendizaje. La célebre frase de Gracián: “*De nada sirve que el entendimiento se adelante si el corazón se queda*”, cobra también su pleno sentido hoy en día, porque integra de una manera muy ilustrativa las dimensiones racional y afectiva. Ya en el nuevo milenio, y al hilo de este discurso, Marina (2001) nos plantea: ¿y si el corazón se queda?, y recuerda cómo nuestra cultura ha separado el mundo intelectual del mundo afectivo, poniendo en un lado la cabeza y en el otro el corazón.

En líneas generales, existe una coincidencia generalizada en interrelacionar lo cognitivo con lo afectivo. Este acercamiento conceptual y empírico tiene el mérito de subrayar la vertiente emocional para estudiarla e investigarla. LeDoux (1999) fundamenta la idea de que las emociones y la cognición se comprenden mejor cuando se consideran como funciones mentales independientes y complementarias.

Por otro lado, las investigaciones ponen de relieve que la inteligencia no es una, sino múltiple (GARDNER, 2001) y siempre susceptible de modificación y de mejora. Según Sternberg (1990), ya no interesa tanto el potencial intelectual que uno posee sino la forma de utilizar la inteligencia, empleando las estrategias adecuadas para aplicar efectivamente esa inteligencia.

Ciertamente, el tema de la inteligencia emocional (IE), desde el neo-paradigma emocional, está teniendo un claro protagonismo, despertando un gran interés, especialmente dentro del estudio de la inteligencia, cuyo concepto durante largo tiempo ha estado entre los más vagos, dado que existen pocos constructos que hayan sido conceptualizados de tantas maneras diferentes, al ser borrosa su naturaleza (STERNBERG, 1990). Esta es, en nuestra opinión, una de las cuestiones de fondo, pues si bien es verdad que desde hace tan sólo una década el centro de atención de las investigaciones ha estado dirigido, prioritariamente, hacia una vertiente cognitiva que eclipsaba a la dimensión afectiva, en la actualidad, *“la integración del ámbito emocional en una perspectiva cognitivista sigue siendo un desafío [...] cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía”* (GARDNER, 2000, 89).

En los últimos años, se ha destacado mucho la importancia de la interacción social entre aprendices y maestros como motor de aprendizaje. Dicha interacción es múltiple y poliédrica (POZO, 1996). Cuando se enseña y cuando se aprende, el maestro y el aprendiz desarrollan conjuntamente actividades emocionales. De ahí el interés por la educación afectiva que, en palabras de Marina (1996, 217), *“se está despertando, aunque tiene un sueño profundo y se toma su tiempo para hacerlo”*.

No nos cabe duda de que la acción del profesor en el aula y fuera de ella, su acción docente, es uno de los elementos más importantes. Así, en el contexto escolar, como subrayan Fernández-Berrocal y Extremera (2002, 6), *“los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase”*. Claxton (2001, 375) argumenta que *“es perfectamente posible cultivar la alfabetización emocional de los jóvenes –su capacidad de manejar los sentimientos y tensiones del aprendizaje– directamente”*. De esto se desprende que no sólo uno de los retos imprescindibles es el de saber educar más allá de los contenidos conceptuales, sino también el de saber educar en estrategias afectivas que mejoren la dimensión socioafectiva del aprendizaje. Según este presupuesto, no se ha de postergar la puesta en práctica de los principios psicológicos de la enseñanza centrada en el aprendiz, a través de la cual

se describen los factores afectivos como las emociones, el afecto, los estados de ánimo, las creencias y la motivación, dado que todos estos factores influyen en la manera en que las personas perciben las situaciones de aprendizaje (COMBS & WHISLER, 2000). Por ello mismo, todavía en la actualidad es preciso reconocer que *“el afecto dentro del currículo constituye hoy una de nuestras asignaturas pendientes”* (BELTRÁN, 1996, 401).

Ahondando en estas ideas, y a medida que hemos ido profundizando en el análisis de otras investigaciones que abordan el tema de la IE en los contextos educativos, se observa ya un claro reconocimiento y una evidente necesidad de que *“el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales”* (EXTREMERA & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2002, 374). Pero habrá que hacerlo dinámicamente, probando formas o modelos de acción docente y observando resultados. En este sentido lo afirma también Gardner (2000, 89), cuando dice que *“si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones”*. Parece obvio, pues, que *“las emociones influyen en el conocimiento, pero el conocimiento influye en las emociones [...] la inteligencia está al servicio de las emociones”* (MARINA, 2004, 53). Efectivamente, porque al mostrarnos de acuerdo con todas estas afirmaciones nos obligamos en definitiva a revisar nuestra actividad docente, recalcando bien la responsabilidad que se le plantea a la escuela en el inmediato futuro. En el proceso de la convergencia europea, si no hay un cambio en los modos de pensar como dice con acierto Perinat (2004, 13), *“de representarse la relación profesor-alumno, de atribuir/asumir responsabilidades, de posicionarse frente al saber, la reforma de la institución no pasará del nivel de las buenas intenciones”*.

Con estas premisas, en el campo que nos ocupa de la formación inicial de los futuros maestros, nuestro punto de partida se justifica desde la aceptación común de realizar estudios e investigaciones que faciliten la consolidación de un cuerpo teórico que permita guiar, de la mejor manera posible, la intervención educativa en los contextos escolares, porque, como subrayan Fernández-Berrocal y Extremera (2003, 496): *“Para ser un profesor eficaz es necesario serlo a través de las emociones”*.

Desde este punto de vista, el objetivo de nuestro trabajo es contribuir al estudio del constructo *“competencias socioafectivas”*, vinculado a la acción del profesor y contextualizado en el nivel de su formación universitaria. En todo caso, nos planteamos: *¿Cómo se contemplan los aspectos socioafectivos en los nuevos planes de estudio del título de Grado en Magisterio? ¿Son las competencias*

socioafectivas dentro de la formación inicial del profesorado una de nuestras asignaturas pendientes?

Fundamentación teórica

Han sido numerosos los trabajos que se han ocupado de definir el constructo de IE. Los primeros en utilizar el término fueron Salovey y Mayer (1990), que más tarde lo reformularon para conceptualizar la IE en términos de potencial de cara al desarrollo intelectual y emocional (MAYER & SALOVEY, 1997), enfatizando los componentes cognitivos y delimitando el concepto difundido por Goleman (1995).

En particular, algunos estudios se han centrado en analizar los antecedentes históricos del concepto de inteligencia, revisando su relación con la IE (MOLERO, SAIZ & ESTEBAN, 1998). Por su parte, Fernández-Berrocal y Ramos (1999) hacen una revisión de las investigaciones empíricas en el ámbito de la IE.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) ofrecen una interesante panorámica de las investigaciones actuales más relevantes sobre la IE en el ámbito escolar, apuntando su preocupación por la necesidad de seguir con unas líneas de investigación empíricas rigurosas. En otro de sus estudios (EXTREMERA & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2003), estos autores señalan los diferentes métodos de evaluación existentes en IE.

Algunos trabajos inciden en que las capacidades emocionales se deben enseñar y en que se puede educar de una manera emocionalmente inteligente, tanto a los niños más pequeños como a los adolescentes y jóvenes. Se trata de ayudar a que las personas adquieran un mayor conocimiento y regulación de sus estados emocionales (ÁLVAREZ & BISQUERRA, 1996; VALLÉS ARÁNDIGA & VALLÉS, 1999; ELIAS, TOBIAS & FRIEDLANDER, 1999, 2001; GÜELL & MUÑOZ, 2000, 2003; GALINDO, 2003; RENOM, 2003; SEGURA & ARCAS, 2003; GALLEGO GIL & GALLEGO, 2004; BAENA, 2005).

En el contexto educativo, son numerosos los estudios que han tratado de poner de manifiesto la necesidad de estudiar y de incluir a la IE dentro del ámbito académico y escolar (BISQUERRA, 2000, 2005; CHICO, 1999; TERUEL, 2000, 2001; FERNÁNDEZ-BERROCAL & RAMOS, 2002; HERNÁNDEZ, 2000, 2002, 2003; EXTREMERA & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2003, 2004; FERNÁNDEZ-BERROCAL & EXTREMERA, 2003; SALMURRI, 2004; GALINDO, 2005).

En los últimos años, la explicación de la relación entre las variables cognitivas y afectivas está dirigida a considerar que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo condiciona lo cognitivo, siguiendo la teoría de los moldes cognitivos afectivos de Hernández (2002). Se trata de ir más allá de la IE, dado que ésta “no es suficiente si sólo se limita a las emociones, aun siendo éstas el corazón de la vida psíquica. Hay que hablar de inteligencia socioafectiva que implique el conocimiento y el gobierno de las cogniciones, de las emociones y de las conductas, tanto propias como ajenas” (HERNÁNDEZ, 2002, 88).

En la actualidad, desde el proceso de la convergencia europea, en la formación del profesorado, en concreto, se contemplan un conjunto de competencias, de cierto nivel de complejidad, donde se combinan el conocimiento teórico con la práctica. El concepto de competencia docente ha sido estudiado por Zabalza (2003, 70), conceptualizándolo como “un instrumento molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”. Por ello, siguiendo al mismo autor, “un aspecto importante de las competencias profesionales es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial (por la simple práctica) sino que precisa de conocimientos especializados” (IBÍD., 71).

El *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Magisterio* (2005) presenta un proyecto que recoge, entre otros aspectos, los perfiles y competencias profesionales de los maestros. Su valor como instrumento para la reflexión resulta ser una de las notas más significativas del mismo, recogiendo numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de Título de Grado.

Por nuestra parte, ante la carencia de investigaciones que analicen las competencias socioafectivas de los futuros maestros, nos hemos detenido en las competencias transversales (genéricas) comunes a los cuatro títulos propuestos y en las competencias específicas de formación disciplinar y profesional. Así, las competencias específicas comunes a todos los perfiles de maestros se desarrollan en una escala de 23 competencias, subdivididas a lo largo de cuatro apartados: saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

Del análisis comparativo de los resultados globales, se aprecia una gran similitud en las competencias más valoradas por los académicos:

1. Que la categoría “saber” tiene mayor interés que las otras, transmitiendo una concepción muy clásica y tradicional del maestro, para el que el conocimiento de qué enseñar y cómo hacerlo es fundamental.

2. Que, en segundo lugar, destaca el “saber hacer”. Se trata de promover el aprendizaje adaptado al nivel, de saber evaluar y de ejercer la función tutorial.
3. Que, en tercer lugar, se sitúa el “saber ser”, con una orientación también clásica: promover el rendimiento académico y educar al ciudadano.
4. Que, en cuarto lugar, está el “saber estar”, con ninguno de sus items entre los más importantes.
5. Asimismo, se aprecia una gran similitud entre los diversos perfiles, que nos lleva a obviar la comparación entre ellos. Este efecto se explica debido a que precisamente se pretendía identificar competencias comunes a todos ellos.

Ante estos resultados, en el estudio del citado Libro Blanco (2005, 93) se subraya que:

“Lo más relevante de estos datos es, de nuevo, esa visión ‘clásica’ o tal vez ‘conservadora’ del maestro; quizás incluso cierto fortalecimiento de una ‘racionalidad técnica’ en detrimento de otra más reflexiva y crítica”. Asimismo, se dice que lo más destacado de todo resulta la “visión más bien anclada en el rol convencional del maestro [...] la prevalencia de esta perspectiva tradicional predominante ha supuesto una sorpresa, en la medida que las expectativas de los miembros del grupo de trabajo se enmarcaban en la dirección contraria, y también un motivo de preocupación de cara a la resistencia al cambio del modelo formativo que se propone desde estas páginas” (IBÍD., 86).

Por todo ello, el diseño del nuevo perfil del maestro no parece conceder demasiada relevancia a las competencias socioafectivas que entendemos estarían incluidas en las categorías de “saber ser” y “saber estar”.

Objetivos e hipótesis

Se persiguen los siguientes objetivos:

1. Analizar el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de magisterio a través de las puntuaciones obtenidas en el TMMS-24.
2. Analizar la capacidad de los alumnos, como futuros maestros, para comprender y detectar las emociones y los sentimientos que se ponen en juego ante una situación conflictiva habitual en el contexto escolar.

3. Estudiar si hay diferencias entre los alumnos en función del curso, especialidad y sexo.

En la consecución de estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis:

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

Hp2. Los estudiantes de tercer curso presentarán niveles superiores en las tres dimensiones de la IEP a los estudiantes de primero.

Hp3. No hay diferencias significativas en las tres dimensiones de IEP, ni en función de la especialidad cursada ni del sexo.

Hp4. Los estudiantes serán capaces de detectar y comprender emociones y sentimientos puestos en juego en una situación conflictiva, en una cantidad que podríamos denominar como “aceptable”.

Hp5. Las emociones y sentimientos consignados se ubicarán más bien dentro de las “experiencias negativas”.

Hp6. No esperamos encontrar diferencias en cuanto a número y clasificación de sentimientos y emociones en función del sexo y curso.

Metodología

I. Sujetos

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

II. Instrumentos

Para la recogida de datos se han empleado dos instrumentos de medida. En primer lugar, hemos utilizado un test de autoinforme, el Trait Meta-Mood Scale

(TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Se trata de una versión reducida y adaptada a la población española de una escala americana que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal. La escala contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems en cada una de ellas y evalúa lo que Salovey y Mayer denominan Inteligencia Emocional Percibida (IEP), o lo que es lo mismo, el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales (GOLDMAN, KRAEMER & SALOVEY, 1996; SALOVEY, WOOLERY & MAYER, 2001). Los 24 ítems del TMMS-24 se refieren a los tres procesos de percepción, de comprensión y de regulación emocional:

- La atención a los sentimientos: Soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad emocional: Identifico y comprendo bien mis estados emocionales.
- Reparación de los estados de ánimo: Soy capaz de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos.

En segundo lugar, hemos utilizado un supuesto práctico. El criterio que hemos seguido es el de tratar de centrar al alumno en la realidad del aula, adaptando un caso práctico de Galindo (1995, 75-76) para valorar cómo los alumnos entienden una situación problemática, que podría suceder en cualquier colegio a un profesor cualquiera. Nuestro objetivo es conocer la gramática mental de nuestros estudiantes cuando hablan de sentimientos y emociones. Porque, como diría Marina (1998), una cosa es que ellos sepan bien el castellano y otra que conozcan bien las palabras que designan sentimientos. Este “dominio sentimental” es calificado por el propio Marina (1998, 21) como “esquivo, complejo y desesperante”.

Para favorecer la identificación con el protagonista de la historia hemos creado dos versiones de la misma situación: una para las mujeres, en la que la protagonista es Victoria y otra para los hombres, protagonizada por Víctor. Los estudiantes tienen que enumerar los sentimientos y las emociones que ellos piensan que ha sentido el protagonista de la historia (Véase Anexo I, versión del caso dirigido a las mujeres).

Para categorizar los términos afectivos de todas las respuestas de los alumnos, que constituyen una auténtica maraña sentimental, hemos seguido la clasificación de Marina y López (1999, 432-445), en la que quedan agrupados en setenta clanes y éstos en veintidós tribus (Véase Anexo II). Con objeto de destacarlo, hemos escrito en negrita el nombre de cada clan y a continuación los sinónimos que presenta dicha clasificación. Asimismo hemos añadido las respuestas dadas por los alumnos, que al utilizar sus propias palabras, aluden al clan. Así, en el

clan “Desánimo” la clasificación proporciona como sinónimos los siguientes sentimientos: abatimiento, decaimiento, desmoralización. Por su parte, para expresar el desánimo, los alumnos han utilizado otros términos similares como: sentirse bajo de moral, bajo de ánimo o depresión.

III. Procedimiento

Las dos pruebas realizadas, por los alumnos de manera anónima, se han llevado a cabo por cada grupo-clase en horario lectivo. Los alumnos contestaron en primer lugar a la pregunta planteada en el caso práctico y a continuación, dentro de la misma sesión, cumplieron el test TMMS-24, con el que se autoevaluaron. Ambas tareas se llevaron a cabo en presencia del profesor que impartía la clase y de una de las personas que componen el equipo de investigación. El orden en que se realizan las pruebas obedece al hecho de que tanto las respuestas a las preguntas del test TMMS-24 como la propia estructura del mismo pudieran ejercer algún tipo de influencia en la resolución del supuesto práctico.

En cuanto al tiempo empleado para realizar las dos tareas, es importante resaltar que no se estipuló de antemano, sino que conforme cada estudiante finalizaba la primera, se le ofrecía la segunda. Las consignas dadas a los alumnos para realizar el caso práctico aparecen en el Anexo I y las ofrecidas para cumplimentar el test TMMS-24 fueron las que aparecen en el propio test. En primer lugar, que no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas y, en segundo lugar, que no emplearan mucho tiempo en cada respuesta.

Una vez recogidos los dos protocolos de cada alumno, se han implementado los datos en formato electrónico y se han analizado con el paquete estadístico SPSS 12.0 para Windows.

Resultados

1. Resultados del TMMS-24

Inicialmente dividimos las puntuaciones de cada uno de los componentes de la IE por ocho para trabajar con una escala de 1 a 5. Como apreciarse, en la Tabla 1 aparecen los resultados del TMMS-24 obtenidos en la muestra y se reflejan los componentes de la IE percibida.

TABLA 1 - Estadísticos descriptivos de los componentes de la IE percibida.

| | N | Media | Desviación típica |
|------------|----------|--------------|--------------------------|
| Atención | 292 | 3,39 | 0,71 |
| Claridad | 292 | 3,33 | 0,71 |
| Reparación | 292 | 3,33 | 0,77 |

Al comparar estas medias con las obtenidas por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) en muestras de estudiantes universitarios hemos encontrado diferencias significativas en Atención y Claridad. Los resultados aparecen en la Tabla 2.

TABLA 2 - Medias utilizadas para la comparación mediante el test t para muestras independientes

| | Media | t | gl | p |
|----------|--------------|----------|-----------|----------|
| Atención | 3,24 | 3,65 | 291 | 0,0003 |
| Claridad | 3,24 | 2,26 | 291 | 0,02 |

Sin embargo, al comparar con otra muestra estudiada por Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) hemos obtenido diferencias significativas en las tres dimensiones de la IE (Tabla 3).

TABLA 3 - Medias utilizadas para la comparación mediante el test t para muestras independientes

| | Media | t | gl | p |
|------------|--------------|----------|-----------|----------|
| Atención | 3,25 | 3,41 | 291 | 0,0007 |
| Claridad | 3,19 | 3,46 | 291 | 0,0006 |
| Reparación | 3,21 | 2,58 | 291 | 0,01 |

A la luz de estos resultados, podemos establecer que nuestra muestra presenta unos niveles de atención, claridad y reparación superiores a los registrados en estudios precedentes.

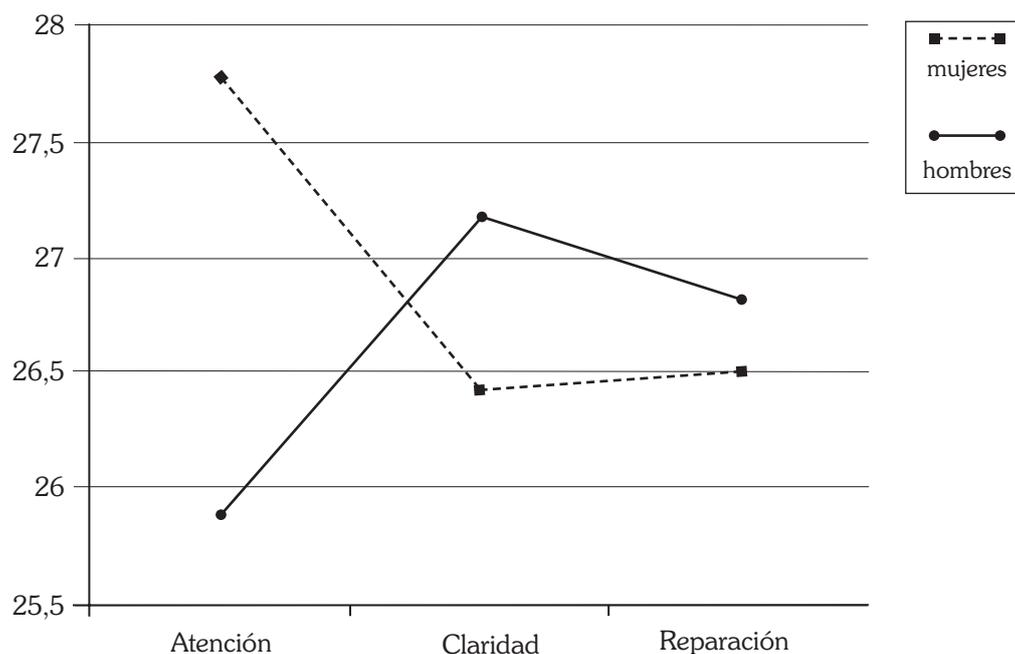
Por otra parte, al analizar la existencia de diferencias significativas en función de los distintos estratos de la muestra, se observa, en primer lugar, que por curso no existen diferencias significativas. Este resultado, desde nuestro punto de vista,

proporciona una interpretación muy clara: la atención, la claridad y la reparación mantienen unos niveles constantes tanto en primero como en tercer curso. Y esto a pesar de la maduración propia de la edad y de la formación recibida en Magisterio, que parecen no influir en estas dimensiones de la IE.

En cuanto a las diferentes especialidades estudiadas, tampoco se han encontrado diferencias significativas en atención, claridad y reparación.

Cuando nos detenemos en el estudio de las diferencias en función del sexo, se ve cómo éstas no son significativas en cuanto a la claridad y a la reparación y, sin embargo, sí lo son en cuanto a la atención (Véase Gráfico 1). Las mujeres presentan unos niveles significativamente superiores (3,46 en media frente a 3,23 en los hombres) ($t = -2,67$, $gl = 290$ y $p = 0,008$).

GRÁFICO 1 - Medias de las componentes de la IE en función del sexo.



2. Resultados del supuesto práctico

En este apartado vamos a analizar las respuestas que los alumnos han dado a la petición formulada tras el supuesto práctico: “Enumera los sentimientos y las emociones que tú crees que ha sentido Víctor (o Victoria) a lo largo de los distintos episodios de esta historia y las razones por las que dichos sentimientos o emociones se han producido” (Véase Anexo I).

A pesar de que los resultados obtenidos por los alumnos en atención y claridad a través del tests de IE están, como hemos visto, por encima de la media de otras poblaciones, hemos detectado que éstos mismos alumnos presentan mayores dificultades a la hora de enumerar los sentimientos y las emociones. Por un lado, hemos encontrado que el alumnado tiene problemas de vocabulario. Por ejemplo, en lugar de enunciar un sentimiento se suele anteponer el verbo “sentir” a otras palabras o frases. Así, aparecen expresiones como: “Sentirá que no hace nada bien”, “Se sentirá con ganas de imponerse a sus alumnos a base de castigos para controlar la situación”, “Se sintió obligada a tomar represalias” o “Sentiría una falta de autoridad en las clases”.

Por otro lado, en cuanto a la atención de los sentimientos hemos considerado el número que cada alumno consignaba. Obviamente, estamos ante una medida muy elemental. Esta variable tiene como recorrido de 1 a 13 sentimientos con una media de 5,67 enumerados y una desviación típica de 1,97.

A la hora de categorizar los términos afectivos de todas las respuestas, siguiendo la clasificación de Marina y López (1999, 432-445), hemos encontrado alusiones a 28 clanes de los 70 de la clasificación original y a 14 tribus de las 22 originales (Véase Anexo II).

Con las 1650 respuestas dadas por los alumnos, hemos confeccionado la Tabla 4, en la que aparecen las frecuencias y los porcentajes de cada uno de los clanes, ordenados de mayor a menor. Una primera aproximación a los datos de esta tabla nos lleva a afirmar que un 52% de las respuestas se refieren a cinco de los veintiocho clanes: debilidad, desamparo, decepción, ansiedad y enfado, todos ellos clasificados como sentimientos negativos. En este sentido, nos parece interesante subrayar que los alumnos para expresar el sentimiento de debilidad, definido por Marina y López (1999, 434) como “una causa psíquica o física, conocida o desconocida, provoca un sentimiento negativo de falta de potencia o energía, acompañado por un deseo de descansar”, han empleado casi únicamente la palabra “impotencia”.

Asimismo, para aludir al sentimiento de desamparo, caracterizado por Marina y López (1999, 440) como “la falta de compañía, de consuelo o de ayuda impide la realización de nuestros deseos y provoca un sentimiento negativo de pérdida y desesperanza. El sujeto echa en falta, con resignación, amargura u odio, la acción ajena que eliminaría el sufrimiento”, usan la palabra “soledad”. Por otro lado, si atendemos a los sentimientos positivos: esperanza, alegría, orgullo y satisfacción, tan sólo el 2% de las respuestas los nombran.

No obstante, si bien en el supuesto práctico de Galindo (1995) la situación del profesor suscita sentimientos negativos como el agobio, la inseguridad, la culpabilidad, la rabia, la frustración o el orgullo, nos encontramos con que las respuestas dadas por los alumnos aluden más bien a la impotencia, la soledad y la decepción, respuestas todas que dibujan un panorama sombrío: el profesor se siente sin energía, sin recursos y sin esperanza. En otras palabras, el alumno, cuando se ve a sí mismo como profesor, se acaba resignando ante las diversas circunstancias, en lugar de intentar buscar soluciones a los problemas planteados.

TABLA 4 - Distribución de frecuencias de los sentimientos enumerados

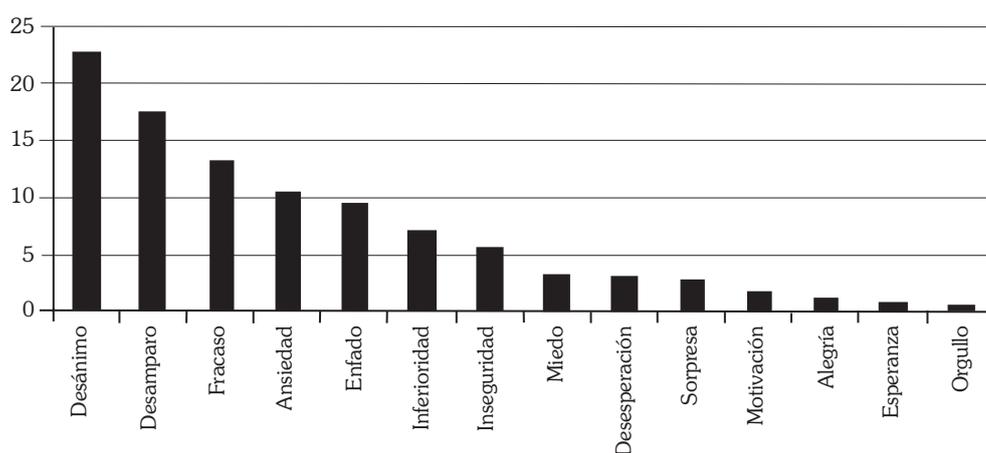
| Clanes | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|-------------------|-------------------|
| Debilidad | 276 | 16,73 |
| Desamparo | 212 | 12,85 |
| Decepción | 182 | 11,03 |
| Ansiedad | 103 | 6,24 |
| Enfado | 87 | 5,27 |
| Tristeza | 79 | 4,79 |
| Desánimo | 72 | 4,36 |
| Intranquilidad | 71 | 4,30 |
| Inferioridad | 60 | 3,64 |
| Inseguridad | 60 | 3,64 |
| Sorpresa | 47 | 2,85 |
| Miedo | 46 | 2,79 |
| Desesperanza | 43 | 2,61 |
| Fracaso | 39 | 2,36 |
| Furia | 39 | 2,36 |
| Confusión | 32 | 1,94 |

| | | |
|----------------|-------------|------------|
| Ira | 31 | 1,88 |
| Coacción | 29 | 1,76 |
| Desgana | 29 | 1,76 |
| Autodesprecio | 26 | 1,58 |
| Vergüenza | 18 | 1,09 |
| Culpa | 14 | 0,85 |
| Esperanza | 14 | 0,85 |
| Alegría | 12 | 0,73 |
| Desconfianza | 9 | 0,55 |
| Orgullo | 8 | 0,48 |
| Satisfacción | 6 | 0,36 |
| Susto | 6 | 0,36 |
| Totales | 1650 | 100 |

Las ideas expuestas anteriormente se ven reforzadas cuando analizamos los datos que se representan en el Gráfico 2, una vez agrupados los clanes en las correspondientes tribus de sentimientos (Véase Anexo II). Como se observa, tres de las catorce tribus: Desánimo, Desamparo y Fracaso son las que aglutinan el 54,43% de las respuestas.

Por otro lado, se puede apreciar cómo las tribus que expresan sentimientos positivos como: Motivación, Alegría y Esperanza, aparecen representadas en los últimos lugares con unos porcentajes de respuesta muy bajos.

GRÁFICO 2 - Porcentaje de frecuencia de las tribus de emociones y sentimientos



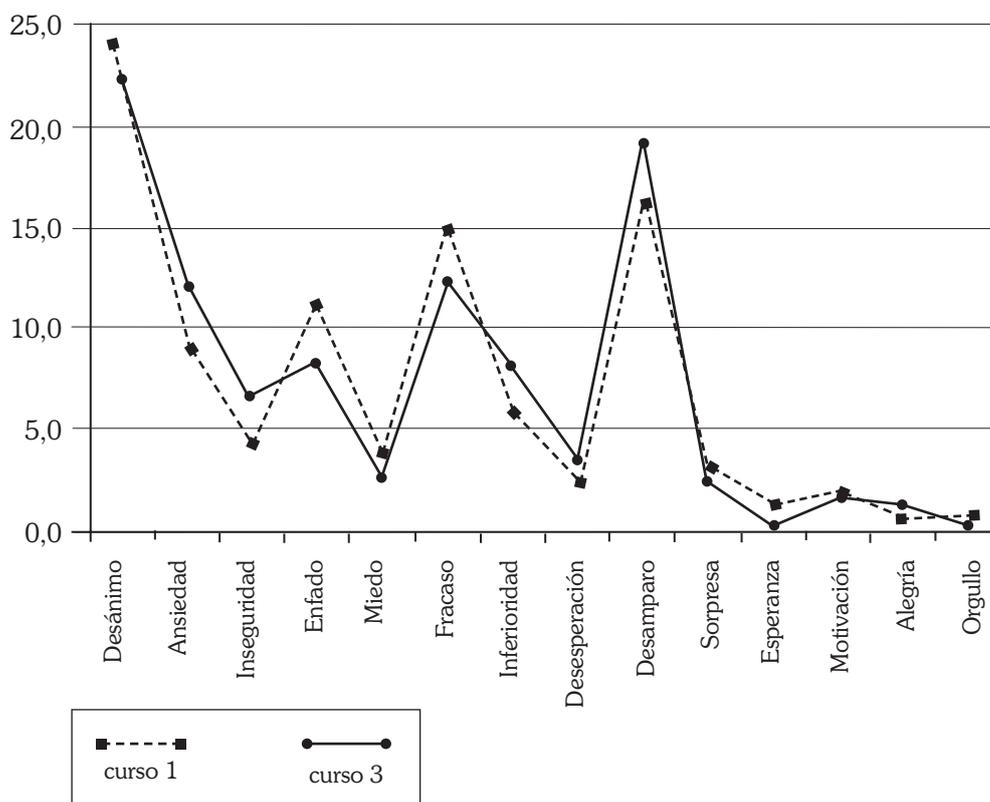
En esta parte vamos a analizar las respuestas dadas por los alumnos en función del curso. Atendiendo al número de sentimientos que han enumerado, no hemos encontrado diferencias significativas: la media para los de primero es de 5,56 (DT=1,85) y para los de tercero es 5,76 (DT=2,07).

A primera vista, en el Gráfico 3, en el que hemos representado los porcentajes de frecuencia de cada tribu según el curso, se muestra que no hay apenas diferencias entre las respuestas dadas por los alumnos de primero y de tercero. Asimismo, se observa cómo el desánimo, el desamparo y el fracaso son las tribus más citadas por ambos grupos de alumnos.

Estos datos nos llevan a plantear la idea de que el alumnado de Magisterio, a pesar del proceso de maduración y de aprendizaje llevado a cabo a lo largo de su formación, no presenta una evolución en la atención y comprensión de los sentimientos. Lo lógico hubiera sido que los alumnos de tercero presentaran una visión menos dramática y más constructiva. De hecho, resulta ilustrativo que éstos se refieran a las tribus de emociones y sentimientos de Ansiedad e Inseguridad en mayor medida que los alumnos de primero.

En el supuesto práctico que se había planteado a los alumnos, para centrarles en la realidad del aula, se planteaba una situación problemática o compleja, que sucede habitualmente en cualquier colegio. Sin embargo, a la vista de los resultados, podemos considerar que éstos, si no destruyen, sí que dejan muy malherida la esperanza compartida, dentro de nuestra comunidad, de que la formación inicial del profesorado aporta a los futuros profesores los recursos y las habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente ante una situación compleja como la presentada en el caso.

GRÁFICO 3 - Porcentaje de frecuencia de las tribus de emociones y sentimientos por curso



Conclusiones

A nivel global las puntuaciones obtenidas en el TMMS son algo más elevadas que las encontradas hasta ahora por el equipo de investigación de la Universidad de Málaga, dirigido por el profesor Fernández-Berrocal. Estos valores pueden considerarse bastante positivos, pues como hemos podido observar trabajamos con alumnos con IEP dentro de las coordenadas normales.

En función de todas las respuestas de los alumnos al supuesto práctico del caso, analizando cómo se enfrentan al problema y de qué manera centran su atención en los sentimientos y en su comprensión, se puede apreciar que las tribus que expresan sentimientos positivos como: Motivación, Alegría y Esperanza, aparecen representadas en los últimos lugares con unos porcentajes de respuesta muy bajos.

Por otra parte, tres de las catorce tribus: Desánimo, Desamparo y Fracaso son las que aglutinan un 54,43% de las respuestas.

Según el curso de los alumnos, hemos observado escasas diferencias. Las valoraciones encontradas no coinciden con nuestra hipótesis de partida. Lo lógico hubiera sido que los alumnos de tercero presentaran una visión menos dramática y más constructiva de la situación planteada. Prueba de ello lo constituye que los alumnos de tercero se refieran a las tribus de emociones y sentimientos de Ansiedad e Inseguridad en mayor medida que los alumnos de primero. En general, identificamos una pobreza de vocabulario para hablar de sentimientos, mostrando una tendencia a identificar expresiones como: “se siente mal”, para hacer alusión a tribus de sentimientos negativos, que denotan sentimientos de derrota ante la situación y de frustración, viéndose pobres de recursos, solos y sin capacidad para pedir ayuda externa. El hecho de que los alumnos se reconozcan como víctimas y no como buscadores de soluciones supone que a ellos esa circunstancia les desborda y supera, sin poder luchar contra ella. A nuestro juicio, esta situación les hace sentirse fracasados por no saber buscar una solución al conflicto y sin enfrentarse al problema.

Indudablemente es evidente que sólo aquel profesorado formado sólidamente será capaz de entender que su función no consiste en transmitir conocimientos, sino en dotar y disponer de los recursos para gestionar la información. La situación actual y las tendencias de futuro señalan que el volumen de información que se genera cada día no se puede abarcar. De hecho, como subraya Pozo (1993, 37), “En nuestra cultura del aprendizaje la distancia entre lo que deberíamos aprender y lo que finalmente conseguimos aprender cada vez es mayor”. En consecuencia, los profesores del siglo XXI no podemos ser meros transmisores de conocimiento. Se trataría de saber integrar la dimensión afectiva para gestionar la información y dotarla de significado para enfrentarse a los problemas prácticos, y de contar con recursos para vivir los conflictos.

Ante este panorama, si el profesorado ha de ser experto facilitador del aprendizaje, las competencias socioafectivas tendrán que jugar un papel importante en este nuevo contexto, enseñando a los alumnos a conocer sus sentimientos y la manera de manejarlos. Al mismo tiempo, también será preciso desarrollar la capacidad de enfrentarse positivamente a las dificultades. Y ha de serlo entre otras razones porque esta es, sin duda, una de nuestras asignaturas pendientes. Los docentes deben ser capaces de conceder importancia a los objetivos socioafectivos, para que no sigan “constituyendo un propósito que no suele ir más allá de la utopía del papel” (HERNÁNDEZ, 2000, 22). En cualquier caso, estas consideraciones nos

remiten a la necesidad de integrar las competencias socioafectivas en el futuro plan de estudios de Magisterio, a cuyo encuentro debería tender necesariamente.

Referencias bibliográficas

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Libro blanco título de grado en Magisterio*. Vols. (I y II). Madrid: Omán impresores.
- ÁLVAREZ, M. & BISQUERRA, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BAENA, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros*. México: Trillas.
- BELTRÁN, J. (1996). "Estrategias de aprendizaje". En J. Beltrán & C. Genovart (Editores). *Psicología de la Instrucción I*. Madrid: Síntesis, 383-503.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- (2005). "Inteligencia emocional". *Red de Salud*, 9, 4-12.
- CHICO, E. (1999). "Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional". *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- CLAXTON, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- COMBS, B. L. & WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E. & FRIEDLANDER, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E. & FRIEDLANDER, B. S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002). "Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia". En P. Fernández-Berrocal & N. Ramos. *Corazones inteligentes*, Barcelona: Kairós, 353-375.
- & — (2003). "La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula", *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- & — (2004a). "¿Cómo se mide la Inteligencia Emocional?" En J. L. Zaccagnini.: *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva, 123-146.

- & —— (2004b). "Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en los estudiantes universitarios", *Clínica y Salud*, 15, 2, 117-137.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2002). "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela", *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- & —— (2003). "Emoción y formación". En E. G. Fernández-Abascal, M^o P. Jiménez & M.^o D. Martín. *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Vol. I. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 477-497.
- , —— & RAMOS, N. (2004). "Validity and reliability of the Spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale". *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- & RAMOS, N. (1999). "Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional". *Ansiedad y Estrés*, 5 (2-3), 247-260.
- & —— (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- , RAMOS, N. & EXTREMERA, N. (2001). "Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico". *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- , SALOVEY, P., VERA, A. & EXTREMERA, N. (1997). "Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. 4, 8-9, 1-13.
- GALINDO, A. (2003). *Kit básico de supervivencia emocional*. Madrid: Pearson Educación.
- (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. Madrid: ICCE.
- GALLEGO GIL, D. J. & GALLEGU, M.^o J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- GARDNER. H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Kairós.
- GOLDMAN, S. L., KRAEMER, D. T. & SALOVEY, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to ionés and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, 1996).
- GÜELL, M. & MUÑOZ, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

- & — (Coords.) (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- HERNÁNDEZ, P. (2000). "Educación en valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal". En J. Beltrán, V. Bermejo, M.^ª D. Prieto, L. Pérez, D. Vence & R. González (Eds.) *Intervención Psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide, 217-254.
- (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor.
- (2003). "Variables personales y contextuales del esfuerzo escolar. Moldes mentales de inteligencia emocional", *Aula de Innovación educativa*, 120, 22-28.
- LEDOUX, J. E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- MARINA, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- & LÓPEZ PENAS, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- (2001). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1997). "What is Emotional Intelligence?" En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development And Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks, 3-31.
- MOLERO, C., SAÍZ, E. & ESTEBAN, C. (1998). "Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30.
- PERINAT, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- RENOM, A. (2003). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*, Barcelona: Praxis.
- SALMURRI, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

- , WOOLERY, A. & MAYER, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher & M. S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 279-307.
- SEGURA, M. & ARCAS, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- STERNBERG, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- TERUEL, M.ª P. (2000). "La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- TERUEL, M.ª P. (2001). "Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la escuela: La inteligencia emocional". En A. Sipán (Coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira, 603-611.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. & VALLÉS, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO I: Supuesto práctico

Curso:

Sexo: Mujer

Edad:

Especialidad:

A continuación, te presentamos una situación que podría suceder en cualquier colegio a una profesora cualquiera. Lee este relato con mucha atención y después realiza la tarea que te proponemos. Se trata de que respondas con sinceridad, pensando que tú, como futura maestra, podrías ser la protagonista de un caso similar al siguiente:

“En el primer centro de enseñanza en el que trabaja, Victoria manifiesta serias dificultades para mantener la disciplina en sus clases. Ha entrado directamente en tercer ciclo de Primaria, pero no se esperaba alumnos tan movidos y parlanchines. Conforme pasa el tiempo, a Victoria esta situación le parece insostenible.

Cada vez que da una clase, el ruido que causan los alumnos es ensordecedor para el resto de los compañeros del centro. El director ha hablado con ella para informarle de que la situación no puede continuar así y que ha de tomar medidas de control de los grupos de alumnos. Victoria comienza entonces a extremar las normas dentro de la clase: envía trabajos adicionales a los alumnos, castiga a toda la clase, obligándolos a salir más tarde en la hora del patio y hace responsables a todos los alumnos de lo que hacen individualmente cada uno de ellos.

Pero con el paso de los días las medidas adoptadas por Victoria empiezan a tener eco entre los padres de los alumnos y un grupo de padres ha solicitado al director que intervenga en el asunto.

Victoria no está de acuerdo y piensa que el director está actuando a favor de los padres, cuando lo que debería hacer un director es apoyarla y no darles la razón a aquéllos.

Al poco tiempo, Victoria empieza a sentirse físicamente muy débil. Se queja de que está muy cansada y llega a ausentarse de clase, lo que obliga a otros compañeros a hacerse cargo de su asignatura. Más tarde un médico

le diagnostica una anemia severa, que ha de empezar a cuidar, y le aconseja que acuda a la consulta de un psicólogo”.

Enumera los sentimientos y las emociones que tú crees que ha sentido Victoria a lo largo de los distintos episodios de esta historia y las razones por las que dichos sentimientos o emociones se han producido. (Ejemplo: Me siento alegre cuando un profesor me felicita por un trabajo bien hecho)

ANEXO II: Tribus motivacionales y sentimentales

Tribu I. Experiencia de un impulso, necesidad o motivación

Coacción: Responsabilidad, sentirse presionado, presión por el entorno, sentirse violento, amenaza.

Tribu IV. Experiencia de la falta de la propia vitalidad y energía

Desánimo: Abatimiento, decaimiento, desmoralización, sentirse bajo de moral, bajo de ánimo, depresión.

Debilidad: Agotamiento, cansancio, debilidad mental, debilidad física, desgastada emocional y físicamente, impotencia, sentirse flojo, sentirse sin fuerzas.

Desgana: Apatía, dejadez, desmotivación.

Tribu V. Experiencias negativas de cambio o alteración

Intranquilidad: Desasosiego, desazón, inquietud, nerviosismo, preocupación.

Ansiedad: Agobio, angustia, estrés.

Tribu VI: La falta de los recursos necesarios para conocer o actuar producen un sentimiento negativo que inhibe la acción

Inseguridad: Dudar, incertidumbre, indecisión.

Confusión: Desconcierto, desorientación, perplejidad, sentirse perdido.

Tribu IX: Sentimientos negativos contra lo que obstaculiza el deseo

Enfado: Disgusto, incomodidad, malestar, sentirse molesto.

Ira: Coraje, exasperación, indignación, humillación, irritación.

Furia: Rabia.

Tribu XII: Experiencia de la aparición de un peligro o de algo que excede la posibilidad de control del sujeto

Miedo: Pánico, temor.

Susto: Asustado.

Tribu XIII: Experiencia de cómo una previsión agradable resulta desmentida por los hechos

Decepción: Desilusión, desengaño, frustración, sentirse defraudado, descontento, sentirse traicionado.

Fracaso: Derrota, fracaso emocional, sentirse desbordado, sentirse fracasado, sentirse hundido, sentirse pequeño, sentirse rendido, sentirse superado.

Tribu XIV: Experiencias derivadas de una evaluación positiva del futuro

Esperanza: Ilusión.

Tribu XV: Experiencias derivadas de una evaluación negativa del futuro

Desesperanza: Desesperación.

Desconfianza: Pérdida de confianza.

Tribu XVI: *Experiencia de la pérdida del objeto de nuestros deseos o proyectos*

Tristeza: Desdicha o desgracia, dolor, dolor psicológico, infelicidad, pena.

Desamparo: Abandono, desolación, incompreensión, indefensión, soledad, sentirse no apoyado.

Tribu XVII: *Experiencias derivadas de la aparición de algo no habitual*

Sorpresa: Asombro, extrañeza.

Tribu XVIII: *Experiencias derivadas de la realización de nuestros deseos y proyectos*

Satisfacción: Contenido.

Alegría: Animación, diversión.

Tribu XXI: *Experiencias derivadas de la evaluación positiva de uno mismo*

Orgullo: autoestima, seguridad en sí mismo.

Tribu XXII: *Experiencias derivadas de la evaluación negativa de uno mismo*

Inferioridad: Incapacidad, sentirse inferior, sentirse venido a menos, sentirse incapaz, sentirse incompetente, sentirse inexperto, sentirse inútil.

Autodesprecio: Baja autoestima, desconfianza en sí mismo, insatisfacción personal, sentirse mal consigo mismo.

Vergüenza: Sonrojo.

Culpa: Remordimiento.