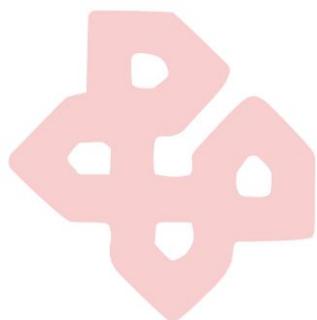




LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO

Emotional education into permanent training in not university teaching staff



Patricia Torrijos Fincias¹, Juan Francisco Martín Izard² y María José Rodríguez Conde³

Universidad de Salamanca

*E-mail: patrizamora@usal.es¹, jfmi@usal.es²,
mjrconde@usal.es³*

Resumen:

En el presente artículo se establece la necesidad de desarrollar competencias emocionales en el profesorado no universitario. Se presenta el diseño, implementación y evaluación de un programa de Educación Emocional, como estrategia de formación permanente, para la promoción de competencias intra e interpersonales que favorezcan el desarrollo emocional y por consiguiente, la mejora del bienestar personal y social de los docentes. El objetivo de este trabajo ha sido constatar la eficacia del programa en la promoción de competencias emocionales, así como la necesidad percibida y la satisfacción que el profesorado muestra hacia este tipo de formación. Aplicamos un diseño de investigación evaluativa de tipo pre-experimental (sin grupo control) con medidas pretest-postest. Las variables seleccionadas de medida de impacto se han operativizado y registrado través de pruebas validadas previamente. La muestra ha estado constituida por profesores en activo en dos centros de titularidad privado-concertada (47 profesores). Los resultados obtenidos tras la aplicación del programa, muestran niveles superiores estadísticamente significativos (n.s. 0,05) en las distintas dimensiones de la competencia emocional. Además, se observa un grado de satisfacción alto por parte del profesorado hacia este tipo de formación. Concluimos, por tanto, que los profesores perciben los beneficios de este tipo de formación, constituyéndose un paso previo y fundamental para favorecer estas competencias en el alumnado, siendo coherentes con los objetivos del modelo educativo actual, en el sentido de favorecer una educación integral y de calidad.

Palabras clave: *Formación de profesorado, competencias emocionales, evaluación de programas educativos.*

Abstract:

This article it is based the need for work to emotional competencies improves in not university teaching staff. It's present the implementation of Emotional programme education, such as lifelong learning strategy, for promoting competencies intra e interpersonal to emotional development and, therefore, improve teachers social well being. The aim of this paper is verify the effectiveness of the programme in emotional competencies development, such as need perceived and t satisfaction with the teaching faculty show to this type of training. We have a pre-experimental research design (As we do not have control group) by pretest and posttest measures. The sample is formed by 2 schools private- subsidized, having a total of 47 teachers. The results achieved show higher levels in different dimensions of emotional competence, remain favourables to posttest and high degree of satisfaction by teachers to this type of training. We conclude, therefore, that teachers perceived benefits of this type of training, constituting a previous and fundamental step to promote this competencies in students, should be coherent with the current educational model aims, in the sense of improve a comprehensive and quality education.

Key Words: *Teacher training, emotional competencies, evaluation of educational programs.*

1. Introducción: Estado de la cuestión

La educación del nuevo siglo asiste a innumerables procesos de transformación que van más allá del complejo desarrollo cognitivo (Delors, 1996; Imbernom, 2007). Problemas como la violencia en las aulas, el fracaso escolar, el consumo y abuso de sustancias o los altos índices de ansiedad y depresión, exigen el planteamiento de respuestas innovadoras que permitan hacer de los centros educativos verdaderos espacios de encuentro y de desarrollo, donde la tarea de los distintos agentes trascienda de la mera transmisión de conocimientos a la promoción y desarrollo de competencias y habilidades básicas para la vida, dando sentido a una verdadera educación integral y de calidad (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Feixas, 1999; Fernández.Berrocal y Ruíz.Aranda, 2000).

Asumiendo que la finalidad de la educación no es otra que el desarrollo humano, la educación emocional se convierte en una estrategia de prevención para disminuir los efectos de aquellos factores que pueden dificultar no solo el desarrollo, sino el bienestar personal y social de las personas, respondiendo a toda una serie de necesidades sociales (Bisquerra, 2003). Nos encontramos ante una forma de prevención primaria inespecífica, pues minimiza la vulnerabilidad de ciertas disfunciones y previene su ocurrencia, garantizando el afrontamiento ante las circunstancias de la vida con mayor garantía de éxito.

El objetivo de la educación emocional se convierte en la promoción y el desarrollo de competencias emocionales, entendiendo estas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Revisando recientes investigaciones, encontramos que autores como Brackett y Carusso (2007); Durlak, Weissber, Dymnicki y Schellinger (2011) o Mayer, Roberts y Barsadé (2008), concluyen que las competencias emocionales afectan a los procesos de enseñanza- aprendizaje, a la salud física y mental, a la calidad de las relaciones interpersonales o al rendimiento académico y laboral. Bajo este marco en el que se suscribe la necesidad de trabajar la vertiente emocional en el contexto educativo, se entiende que una de las estrategias para promover dichas competencias es la implementación de programas específicos y suficientemente fundamentados (Álvarez González, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez Escoda, 2001; Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013).

En esta ocasión, nos hemos centrado en la promoción de la competencia emocional del profesorado, como una estrategia de formación permanente a través de la cual podemos promover una verdadera cultura emocional en los centros educativos, buscando como finalidad última y fundamental llegar a garantizar el desarrollo emocional del alumnado, promoviendo relaciones interpersonales saludables, favoreciendo el bienestar y, por consiguiente, la mejora de la convivencia en los centros educativos (Filella, Rives, Agulló y Soldevila, 2002; Zacagnini, 2008).

1.1. La implementación de programas de educación emocional para el profesorado en los centros educativos. Planteamiento de una necesidad formativa

La docencia es considerada como uno de los trabajos más estresantes, donde priman las relaciones interpersonales y donde el docente no sólo tiene que trabajar la gestión de sus propias emociones, sino las de los alumnos, familias, padres y compañeros, lo que en ocasiones puede llevar a desbordarle, generando sentimientos de malestar, estrés o frustración (López, Jiménez y López, 2011).

La figura del profesor trasciende de ser un mero transmisor de conocimientos, reflejándose como modelo vicario de comportamiento, destacando la influencia que sus respuestas emocionales ejercen en el alumnado (Pérez-Escoda, Filella, Soldevilla y Fondevilla, 2013).

En los últimos años se han puesto en marcha multitud de iniciativas para promover competencias emocionales en los centros educativos (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2003; Fundación Marcelino Botín, 2008; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). De la revisión de estas acciones, encontramos que la gran mayoría de estas propuestas, aun verificando sus beneficios, están dirigidas al alumno como el principal beneficiario de la intervención, siendo escasas las investigaciones que centran su interés en la promoción de competencias emocionales del profesorado.

En algunas de estos estudios, y pese a fundamentarse la necesidad de formar al profesorado en este aspecto (Bisquerra, 2005; Cabello, Ruíz Aranda y Fernández Berrocal, 2010; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Pena y Repetto,

2008), observamos escasas evidencias en cuanto a la aplicación de estrategias formativas cuyo interés principal sea la promoción de competencias emocionales en el profesorado. Además, cuando dichas evidencias existen, la formación del docente en aspectos emocionales queda reducida a poner a su disposición un conjunto de materiales y orientaciones, con objeto de apoyar la implementación de actividades y metodologías en sus aulas, obviándose el nivel de desarrollo del docente en este tipo de competencias

En el ámbito de la investigación educativa, destacamos algunos estudios sistemáticos como los de Muñoz de Morales y Bisquerra (2013) y Pérez-Escoda et al. (2013). Estos constituyen ejemplos de aplicación y evaluación rigurosa de programas formativos. Y es en esta línea de trabajo, donde se ha centrado nuestro interés al intentar promover las competencias emocionales, a partir del diseño validado de programas específicos sobre los docentes, entendiéndolo como el primer y principal destinatario de nuestra intervención.

En este sentido, la promoción de competencias emocionales en el profesorado se convierte en una necesidad que es preciso abordar para favorecer el afrontamiento ante los múltiples desafíos que ofrece la práctica docente en la sociedad actual. La educación emocional del docente se convierte en una estrategia que favorezca el bienestar personal, y, por consiguiente, constituya una garantía de efectividad y calidad de los procesos de enseñanza -aprendizaje, procesos que se desarrollan en el aula en general y que, en particular, repercutirán en el desarrollo de los alumnos (Álvarez y Bisquerra, 2012; Sutton y Wheatly, 2003).

Trabajar por el desarrollo de competencias intra e interpersonales con el profesorado, tales como la conciencia emocional, la regulación emocional o la empatía, favorecerá habilidades de resolución de conflictos e influirá en la mejora de la convivencia en los centros. Desde nuestro planeamiento, defendemos la educación emocional del docente como paso previo y fundamental para incidir en el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado, donde la educación emocional pueda inscribirse como estrategia de mejora del rendimiento o de las calificaciones académicas o en la prevención de factores de riesgo en el aula: expulsiones del aula, agresiones y absentismo escolar (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Saarni, 2000; Zeidner, Matthews y Roberts, 2009).

Fundamentada ya la necesidad y los beneficios de favorecer el desarrollo de competencias emocionales nos planteamos el diseño, la implementación y evaluación de un programa formativo para profesores de promoción y desarrollo de competencias intra e interpersonales. El plantamiento de dicha propuesta, se avala en la experiencia previa, donde desde nuestro grupo de investigación sobre Evaluación Educativa y Orientación, en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca, llevamos varios años atendiendo a demandas de formación inicial y permanente para el desarrollo de competencias emocionales entre la población docente, (Torrecilla, Martínez Abad, Olmos y Rodríguez Conde, 2014; Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Hernández Ramos, 2013).

2. Método

El objetivo del presente trabajo se centra principalmente en comprobar la eficacia de un programa de promoción de competencias emocionales en el profesorado en los centros escolares (evaluación sumativa), siendo la hipótesis que guía nuestra investigación la siguiente: *La implementación y evaluación de programas formativos para el profesorado, como estrategia de formación permanente, favorecerá la adquisición de competencias emocionales y, probablemente, contribuirá a la mejora de la convivencia y a la calidad de la enseñanza en los centros educativos.*

Dicho programa formativo pretende trabajar en torno a cinco competencias intra e interpersonales: conciencia emocional, regulación emocional, motivación, empatía y habilidades sociales. Como estrategia de formación permanente para el profesorado en activo, se ha seleccionado el modelo de formación externa dentro de los centros educativos, con una duración presencial de treinta horas, donde se desarrolla una propuesta de objetivos, contenidos y actividades que han sido elaborados a partir de las teorías y aportaciones más relevantes de autores como Bisquerra (2005), Elías, Tobías y Friendlander (1999), Fernández Berrocal (2008) o Muñoz de Morales (2005), así como a través de la aplicación de una prueba piloto que se llevó a cabo en el curso académico 2013/2014 con un grupo de profesores de enseñanza secundaria (Torrijos y Martín Izard, 2014).

En función de la hipótesis planteada en este estudio y la disponibilidad de las muestras participantes, seleccionamos un diseño experimental de grupo único con medidas pre-postest (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973). Se adopta este diseño principalmente por las características del muestreo, así como por las dificultades inherentes al mismo para lograr un grupo control participante en el estudio.

En el diseño de la presente investigación, la variable dependiente (nivel de competencia emocional adquirido) es medida con anterioridad [O_1] y tras la aplicación [O_2] del tratamiento [X], entendiéndose por tratamiento la aplicación del programa de educación emocional con el que trabajamos. En este sentido, los instrumentos utilizados y diseñados para medir el nivel de competencia emocional adquirido son aplicados tanto como medida pretest, antes del desarrollo de la intervención, como medida posttest, es decir, finalizado el proceso formativo.

$$\text{O}_1 \times \text{O}_2$$

Comprobamos el nivel de eficacia del programa valorando tanto el nivel competencial adquirido (atendiendo a las cinco competencias objeto de estudio: conciencia emocional, regulación emocional, motivación, empatía y habilidades sociales), consideradas variables dependientes del estudio.

Se toma en consideración también, desde un punto de vista formativo, el objetivo de mejorar el programa, detectando aspectos fuertes y mejorables del

mismo a partir de la opinión de los participantes (evaluación formativa), a través de la satisfacción hacia la formación, en distintos momentos de la intervención (inicial, desarrollo y final).

Para todo ello, aplicamos distintos instrumentos que permiten realizar un tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos, teniendo en cuenta las propuestas metodológicas actuales en materia de investigación educativa (Bisquerra, 2005; Green, Camilli y Elmore, 2006).

2.1. Participantes

La muestra por disponibilidad del estudio está constituida por profesores de dos centros de titularidad privada-concertada, financiados con fondos públicos, de Salamanca, donde los equipos directivos accedieron voluntariamente a participar en esta formación, implicando a la gran mayoría o totalidad del claustro de cada centro en el proceso formativo, contando con un total de 47 profesores no universitarios.

- El Grupo 1 está compuesto por 27 profesores, constituido por el 67% mujeres, con edades entre los 26 y los 42 años, situándose la edad media en torno a 36 años. En cuanto a los años de experiencia en la docencia, la media se sitúa en 11, contando con docentes de los distintos niveles educativos: Infantil (22,2%), Primaria (29,6%) y Secundaria (48,2%).

La aplicación del proceso formativo se realizó, a petición del centro, durante 4 fines de semana en los meses de enero y febrero de 2014, con sesiones de cuatro horas de duración que se llevaban a cabo viernes por la tarde y los sábados por la mañana.

- El Grupo 2 está formado por 20 profesores, con un 65% de mujeres, con edades comprendidas entre los 30 y 61 años de edad, situándose en 44 la edad media de los participantes. La media de años que describe la experiencia en la docencia gira en torno a 18 y si atendemos al nivel educativo en el que desempeñan su labor, nos encontramos en Educación Infantil un 20%, en Educación Primaria un 30% y en Educación Secundaria un 50%.

La aplicación del programa con este grupo de profesores se acordó, a petición del centro, los lunes y miércoles por la tarde, realizando sesiones en torno a las 3 horas de duración.

2.2. Instrumentos de recogida de información

- Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos -CDE-A- (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010). Se trata de una medida de autoinforme, que consta de 48 ítems y que permite detectar necesidades en las cinco dimensiones de la competencia emocional de acuerdo a un modelo pentagonal formado por: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y bienestar

(Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). El CDE-A nos ofrece una puntuación global (rango de 0 a 10) y otra para cada una de las 5 dimensiones, permitiéndonos determinar las necesidades percibidas por el profesorado así como el potencial de desarrollo en las distintas competencias, tanto previo como finalizado el proceso formativo

- “Rúbricas” aplicadas a las respuestas de “casos prácticos”. Ante la falta de viabilidad de observación de conducta en contextos naturales, utilizamos la respuesta declarada de los profesores antes dos casos prácticos propuestos. Nos referimos al planteamiento de una serie de situaciones prácticas que pueden producirse en la vida del centro y en las que se presentan conflictos cotidianos hipotéticos que pueden darse tanto con el alumnado como con las familias. A partir del planteamiento de las distintas situaciones, se pide a los participantes que identifiquen cuáles son los pensamientos, emociones y actuaciones que como profesionales desempeñarían. Posteriormente, mediante un criterio de juicio de expertos, sus respuestas son valoradas de acuerdo a un procedimiento de evaluación por rúbricas. Las situaciones fueron delimitadas atendiendo a la experiencia previa, así como a las aportaciones de varios autores (Pérez Escoda et al., 2013; Torrecilla, 2014; Torrego, 2000).
- Cuestionarios de motivación y satisfacción hacia la formación en competencias emocionales. Dichos instrumentos han sido elaborados ad hoc y validados mediante juicio de expertos en materia de evaluación, diseño de programas formativos y en temas afines a la educación emocional. Los jueces expertos colaboraron en el proceso de redacción, así como en la decisión de las escalas de medida utilizadas (combinando principalmente escalas de medida tipo Likert de 5 puntos, con preguntas abiertas o escala dicotómicas en caso de variables concretas como en cuanto a los conocimientos previos sobre el tema). Por lo tanto, nos permiten conocer el grado de interés hacia el tema, conocimientos previos, expectativas y satisfacción hacia la formación por parte del profesorado.
- Diarios de seguimiento: Los diarios de seguimiento son realizados tanto por los formadores como por parte de los participantes en la actividad. Para el formador supone un registro de incidentes así como recoger su visión profesional como mediador del proceso de desarrollo de las competencias. Para los participantes supone, además, un importante instrumento a través del cual pueden reflexionar sobre el interés de cada una de las actividades, la participación del grupo, los aprendizajes de la sesión, etc.
- Entrevistas semiestructuradas: Finalizada la formación y, con el objetivo de conocer el impacto y la transferencia de los contenidos hacia la práctica docente de los participantes, diseñamos y llevamos a cabo meses después de finalizar el proceso formativo una serie de entrevistas de seguimiento de forma voluntaria. En ella solicitábamos información sobre el interés y la

necesidad percibida a la hora de trabajar en torno a estas competencias, los aprendizajes adquiridos, ejemplos de situaciones en las que hayan podido poner en práctica dichos aprendizajes, etc. Las entrevistas de seguimiento fueron realizadas durante los meses de marzo y abril de 2015, después de unos meses de haber concluido el programa formativo presencial. En ellas, participaron 13 profesores voluntarios, 8 del primer grupo y 5 del segundo.

Como vemos, la propuesta de evaluación del programa ha sido diseñada a través de una complementariedad de técnicas, siguiendo la propuesta de autores como Extremera y Fernández Berrocal (2007), Pérez González (2008) o el modelo de Pérez Juste (2006). En la tabla siguiente se resumen los instrumentos así como el momento de aplicación de los mismos.

Tabla 1
Estrategias de recogida de información y momentos de aplicación para la evaluación.

	Evaluación Inicial	Evaluación Procesual	Evaluación Final	Evaluación de Seguimiento
Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-A)	x		x	
Cuestionario de motivación hacia la formación	x			
Cuestionario de satisfacción hacia la formación			x	
Casos prácticos	x		x	
Diarios de seguimiento		x		
Entrevistas				x

3. Resultados

3.1. Motivación hacia la formación en competencias emocionales

Atendiendo a los resultados del Cuestionario de motivación hacia la formación, encontramos que un 59,6% del profesorado respondía que el grado de motivación con el que afrontaban este tipo de formación era alto o muy alto, un 36,2% lo consideraba intermedio y solamente un 4,2% lo consideraba bajo. Al comparar estos resultados por grupos, vemos que la motivación manifestada por los participantes del primer grupo era más alta, obteniendo una puntuación media de 3,81 sobre 5 ($s_x=,62$); mientras que en el caso del segundo grupo se situaba en 3,50, con una mayor variabilidad que el primero ($s_x=,89$).

Entre las razones por las que realizaron esta actividad formativa, teniendo en cuenta las respuestas ofrecidas por ambos grupos, señalaban principalmente que el curso les había sido impuesto desde el centro (50%). Por otro lado, aunque en menor

medida, reconocen que el curso puede servirles para mejorar su práctica docente (23%), así como el interés y la curiosidad por el tema (18,1%).

Un 76´6% de la muestra total manifestó tener conocimientos sobre el tema, y entre las principales fuentes de información destacaron haber realizado otros cursos en materia de Inteligencia Emocional (31%), haber leído libros relacionados (21,3%) o realizar consultas en internet (19,1%).

En cuanto al grado de importancia que conceden al desarrollo de las distintas competencias, ambos grupos mostraron un notable interés por trabajar el reconocimiento de las emociones propias (puntuación media de 4,57 sobre 5), observándose puntuaciones ligeramente superiores con respecto a la importancia y necesidad de desarrollar capacidades y habilidades para reconocer las emociones de los otros (4,23 sobre 5). Además, consideran necesario y bastante importante desarrollar habilidades de comunicación y trabajar la empatía (puntuación media de 4,42 sobre 5).

El 55,3% del total de los profesores, reconocen que en algunas ocasiones se han sentido desbordados por sus emociones, un 12% manifiesta que en pocas ocasiones, un 4,3% afirma que nunca le ha ocurrido y el 14,9% restante responde que a menudo se encuentra en este estado emocional (porcentaje ligeramente superior en el segundo grupo, con un 9% más de los encuestados).

Al preguntarles por la necesidad percibida de recibir apoyo para la mejora de la regulación emocional un 38,3% del conjunto del profesorado afirma necesitar bastante apoyo y un 46,8% reconocen que necesitan algo de ayuda. Un 12,8% manifiesta una baja necesidad de desarrollar esta competencia y solo un 2,1% manifiesta no necesitar ningún tipo de ayuda en este sentido.

En su gran mayoría reconocen que su trabajo les resulta motivador y satisfactorio (obtuvimos puntuaciones medias superiores a 4,2 sobre 5), citando entre las principales razones que les llevan a ir a trabajar cada día la gratificación y satisfacción personal por contribuir al desarrollo de sus alumnos y la relación que establecen con ellos (69,3%).

3.2. Satisfacción hacia la formación en competencias emocionales

Finalizada la formación, los profesores valoraron positivamente el interés y utilidad de las competencias desarrolladas, encontrando una valoración media mayor en el caso del segundo grupo (4,2 sobre 5 frente a 3,7). En cuanto a la metodología de formación, encontramos diferencias entre ambos grupos, pues aun valorándola favorablemente, estas puntuaciones son inferiores en el caso del grupo número 1, (3,81 frente a 4,55), lo cual es debido a que un 7,4% de la muestra del primer grupo manifestó que se sentirían más cómodos con un tipo de formación menos vivencial y con mayor contenido teórico.

Encontramos que el 63,8% manifestaron haber adquirido un nivel alto de conocimiento tras la formación, y el 36,2% restante lo consideró suficiente. Al

preguntarles por cada una de las competencias trabajadas, afirmaron que el programa había procurado mejoras y aprendizajes en cada una de ellas (las puntuaciones medias son superiores en el caso del segundo grupo, puesto que oscila entre el 3,95 y el 4,2 sobre 5 frente al 3,33 y el 3,59 del primer grupo).

En cuanto a la duración de la formación, el 61% la consideraron adecuada, un 6,4% manifestó que les había resultado corta, a un 29,8% les resultó larga y solamente un 2,1% la consideraba excesivamente larga.

Valoraron muy positivamente el nivel de competencia del profesorado encargado de impartir la formación (puntuaciones medias de 4,26 y 4,60 sobre 5 en cada uno de los grupos), así como la organización y coordinación del curso (4,00 y 4,25 respectivamente).

En cuanto a la utilidad de los contenidos trabajados en su vida profesional encontramos puntuaciones superiores a 4,00 en ambos grupos; de esta manera, no es de extrañar que al evaluar el nivel de satisfacción global encontremos que, en su gran mayoría (83%), se encontraban bastantes satisfechos o muy satisfechos con la formación.

El 90% de los participantes afirman que recomendarían el curso a otros profesionales y no solamente pertenecientes al mundo educativo, aumentando en su gran mayoría el interés por seguir formándose en materia de Inteligencia Emocional (más del 75% valoran entre 4 y 5 este aspecto).

3.3. Autopercepción del nivel de Desarrollo Emocional percibido

Tal y como hemos señalado anteriormente, a través del CDE-A pretendemos medir la eficacia del programa a través de los resultados de la aplicación de dicha medida de autoinforme previo y tras la participación del profesorado en el proceso formativo.

Las puntuaciones medias iniciales (medida pretest) en el CDE-A evidenciaron niveles medios en ambos grupos en cada una de las dimensiones, siendo las puntuaciones más bajas las obtenidas en la dimensión de autonomía emocional, que guarda relación con capacidades de autogestión personal, entre las que se destaca la autoestima, la actitud positiva o la autoeficacia personal (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Pérez-Escoda et al., 2010).

Tras la formación (medida postest), las puntuaciones finales en los participantes de ambos grupos, indican una mejoría en cada una de las dimensiones, como puede observarse en la tabla 2 a través del valor promedio. Desde el punto de vista de la variabilidad de las puntuaciones, observamos en el primer grupo un aumento de la variabilidad (en el global, de una desviación típica de 0,76 a 0,97), mientras que en el segundo grupo, se mantiene o desciende levemente (siendo un grupo más heterogéneo, de una desviación típica de 1,36 a 1,30).

Tabla 2
Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (pretest-postest).

		Grupo 1.			Grupo 2.		
		\bar{X}	Sx	N	\bar{X}	Sx	N
Pretest	Total CDE-A	6,14	0,76	27	6,08	1,36	20
	Conciencia	7,13	1,10	27	6,86	1,26	20
	Regulación	5,42	0,98	27	5,05	1,81	20
	Comp.Social	6,03	1,20	27	6,31	1,35	20
	Autonomía	5,29	1,10	27	5,44	1,61	20
	Comp.vida	7,35	0,79	27	7,13	1,37	20
Posttest	Total CDE-A	6,96	0,97	27	7,14	1,30	20
	Conciencia	7,99	1,16	27	7,61	1,23	20
	Regulación	6,39	1,09	27	6,55	1,88	20
	Comp.Social	6,70	1,39	27	7,27	1,23	20
	Autonomía	6,33	1,19	27	7,01	1,34	20
	Comp.vida	7,79	0,97	27	7,54	1,42	20

El contraste y análisis de la normalidad aplicando las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) y Shapiro Wilk mostraron evidencias suficientes para afirmar que las distribuciones de las variables objeto de estudio proceden de una distribución normal ($p.>,05$). Por lo tanto, procedimos a realizar un contraste paramétrico, y aplicamos la prueba t de Student para muestras relacionadas (pre-postest), obteniendo resultados que indicaron que existe una tendencia generalizada a mostrar diferencias significativas (alpha ,05), favorable al postest, sobre todo en el caso del primer grupo, tal y como podemos observar en la tabla siguiente. Además, debido al tamaño pequeño de las muestras por grupo (menores de 30 casos), incorporamos el tamaño de efecto por cada una de las variables contrastadas.

Tabla 3
Resultados de la prueba t para muestras relacionadas (pre-postest).

		t	p	d
Grupo 1 (n=27)	Total CDE-A pretest - total CDE-A postest	-5,845	,000	1,124
	Conciencia emocional pretest - post	-4,543	,000	0,874
	Regulación emocional pretest -post	-5,792	,000	1,115
	Competencia social pretest - post	-3,794	,001	0,730
	Autonomía pretest - post	-4,597	,000	0,885
	Competencia vida pretest - post	-3,144	,004	0,605
Grupo 2 (n=20)	Total CDE-A pretest - total CDE-A postest	-4,580	,000	1,024
	Conciencia emocional pretest - post	-3,302	,004	0,738
	Regulación emocional pretest -post	-6,895	,000	1,542

Competencia social pretest - post	-3,048	,007	0,681
Autonomía pretest - post	-5,034	,000	1,126
Competencia vida pretest - post	-1,655	,114	0,370

Como se puede comprobar en la tabla 3, el tamaño del efecto está en consonancia con los valores de la significación del contraste de hipótesis. Los efectos superiores, en ambos grupos, los encontramos en las competencias de regulación emocional y autonomía emocional, competencias que presentaban en la medida pretest mayor potencial de desarrollo y sobre las que mayor incidencia se hizo a lo largo de la formación.

3.4. Nivel de habilidad en la resolución de conflictos sobre supuestos prácticos

El estudio inicial de las respuestas que los participantes dieron a los dos casos prácticos previos a la formación, mediante un proceso de evaluación por “rúbricas”, evidenció dificultades para el reconocimiento de las emociones propias, así como para identificar y diferenciar entre los pensamientos, emociones y conductas que les suscitan las diferentes situaciones planteadas. En cuanto a las respuestas que plantean ante los conflictos encontramos respuestas poco conciliadoras (como expulsar al alumno del aula o finalizar la conversación con el padre). Un número notable de participantes aludió a otros en la búsqueda de la solución (ejemplo: acudiría a la directora, a la orientadora, etc.).

Tras la formación, observamos un aumento notable del vocabulario del campo semántico de las emociones, disminuyendo las dificultades para identificar los pensamientos y distinguirlos de las emociones. Hay una mayor tendencia a plantear conductas conciliadoras y asertivas, buscando el beneficio propio y de los otros y afrontando la situación mediante la puesta en práctica de estrategias de escucha activa y de regulación emocional trabajadas durante el curso (ejemplos: Escucharía y buscaría las razones que le llevan al alumno o alumna a comportarse de esa manera o le mostraría a los padres el porqué de la decisión tomada buscando un acuerdo conjunto).

3.5. Seguimiento del proceso formativo a medio plazo: entrevistas de seguimiento

Todos los participantes coincidieron en que le encontraban utilidad a los contenidos y a las competencias trabajadas y, no sólo en su vida profesional, sino en su vida personal.

En consonancia, todos ellos manifestaron la importancia de trabajar entorno a estas competencias, valorando muy positivamente la competencia de los formadores, así como el tiempo empleado en la formación en función de los resultados obtenidos.

Dos de los entrevistados del primer grupo (15,4%), manifestaron dificultades ante la metodología práctica utilizada en el proceso formativo, entre las razones destacaban el sentirse más cómodos ante una metodología expositiva o el echar en

falta una introducción más teórica antes de realizar algunas de las actividades que se desarrollaron.

Prof_5_GR1_ “Yo haría una parte más teórica (...) y yo como profesora entiendo que la parte práctica es lo mejor, pues cuando el alumno experimenta algo realmente lo asume, pero por mis características hubiera preferido que el curso fuera más teórico”

Valoraron adecuadamente el grado de profundización que se dio a la hora de trabajar cada una de las competencias, percibiendo que en el mismo influyó el funcionamiento del grupo, su implicación en las actividades, así como el encontrarle o no sentido a cada una de ellas.

De esta manera, existe un acuerdo unánime a la hora de valorar positivamente la relación que se dio entre los miembros del grupo, considerando este tipo de formación como una experiencia enriquecedora para unir a los miembros del claustro, para conocerse aún más y para mejorar las relaciones que se dan entre ellos.

Prof_12_GR2_”Cuando trabajamos en conjunto, generalmente, existen ciertos tipos de roces, a veces es inevitable. En este caso al ser un aspecto exclusivamente emocional pues hubo mayor entendimiento y afinidad entre algunas personas. A partir de ese momento se mejoraron algunas relaciones y, eso algunas personas lo necesitaban”.

Todos ellos afirmaron haber adquirido aprendizajes, manifestando principalmente el ser más consciente de sus emociones, y de en qué ocasiones pueden desbordarles, así como de en qué aspectos podían mejorar. Al pedirles que pusieran algún ejemplo ilustrativo de alguna situación en la que habían podido poner en práctica estos aprendizajes, se centraron sobretodo en la relación con los alumnos y con los familiares. Cuatro de los entrevistados manifestaron haber adaptado y realizado algunas de estas actividades con el alumnado.

Entre los aspectos positivos, resaltaban principalmente el interés que les despertó el tema, la satisfacción con la participación y el trabajo en grupo o el conocerse más, así como sentir que mejoran en algunas competencias y que esos aprendizajes les sirven en su vida profesional y personal. Como aspectos negativos, los participantes señalaron en su gran mayoría los horarios (sobre todo en los participantes del primer grupo puesto que el curso se desarrolló en fin semana) y en menor medida, como se sintieron en algunas actividades puntuales tanto ellos como algunos de sus compañeros, puesto que percibían que se les demandaba demasiada implicación personal.

Como propuestas de mejora, en su mayoría, destacaron el predisponer más al profesorado hacia la participación ante algunas de las actividades y demandar algún tipo de “reciclaje” en torno a esos contenidos, pasado algún tiempo de la formación.

Pro_6_Gr1. He sentido que fue muy intenso en su momento pero que hubiera necesitado más, como un seguimiento en el que seguir mejorando estas habilidades, el trabajo en equipo...

4. Discusión y conclusiones

De acuerdo a los resultados presentados, podemos concluir que el proceso formativo favorece el desarrollo de competencias emocionales entre los participantes, produciéndose mejoras en la competencia media evaluada en ambos grupos por cada una de las dimensiones del instrumento CDE_A, resultados que están en consonancia con investigaciones previas, como la de Pérez Escoda et al. (2013) o la de Merchán y González Hermosell (2012).

Si bien en un primer momento los docentes señalaban entre las razones que les habían llevado a asistir a la formación que les había sido impuesta por el equipo directivo, nos encontramos que, en su gran mayoría, se encuentran motivados hacia este tipo de formación y su interés y disposición va en aumento a medida que participan en el proceso formativo. Los participantes encuentran interesantes y útiles los contenidos para el ejercicio de su labor profesional e incluso para su vida personal (datos que se pusieron de manifiesto tanto en el cuestionario de satisfacción, como en las entrevistas de seguimiento).

En este sentido, no debe sorprendernos que el proceso formativo no desarrolle por igual todas las dimensiones, siendo destacables los progresos experimentados en la dimensión de regulación emocional y autonomía emocional en ambos grupos, donde se detectó en la fase de pretest un mayor potencial de desarrollo.

Del mismo modo, atendiendo a los resultados del CDE-A y al Cuestionario de motivación inicial, y aun manifestándose niveles medios y altos en cuanto a las distintas dimensiones de la competencia emocional estudiadas, el análisis de los casos prácticos y las distintas respuestas ante las diversas situaciones y actividades que se le fueron planteando a lo largo de las distintas sesiones, fueron poniendo de manifiesto la necesidad de incidir más en competencias como la regulación emocional o la empatía.

Constatamos, una vez más, la importancia de plantear la implementación de los programas formativo con carácter flexible, adaptándonos a las distintas necesidades que se ponen de manifiesto a lo largo del proceso formativo y avanzando más allá de los resultados iniciales, siendo coherentes con las investigaciones previas (Álvarez González et al., 2001; Pérez Juste, 2006).

Insistimos también en la necesidad de seguir utilizando en la implementación de programas de Educación Emocional, como estrategia de formación permanente, una metodología activa y participativa, basada en las experiencias previas, donde

centremos el foco de atención en el “saber ser” y “saber hacer” más que en el “saber” o “conocer” (Bisquerra, 2005; Imbernom, 2007; Muñoz de Morales, 2005).

El nivel de satisfacción hacia la formación en competencias emocionales es bastante elevado, por lo que no sorprende que la motivación por seguir formándose y desarrollando sus competencias emocionales haya ido en aumento, quizás por el desconocimiento del tema o porque a medida que van participando en el proceso formativo van siendo más consciente de sus necesidades.

Como limitaciones del presente estudio, cabe señalar no sólo el tamaño y el perfil concreto de la muestra, sino que aun intentando plantear una estrategia de evaluación exhaustiva, somos conscientes de que todos los instrumentos utilizados tienen carácter de autoinforme, pudiendo estar influyendo en los resultados planteados un sesgo de deseabilidad social que conviene tener presente. Conviene, por tanto, ser precavidos de cara a generalizar los resultados del presente estudio, planteándose la posibilidad, en futuras investigaciones de contrastar y complementar la estrategia evaluativa utilizada con otras estrategias evaluativas a partir de otras fuentes de información, como pueden ser los compañeros del centro e incluso los familiares, u otras medidas de la capacidad emocional, como podría ser el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) de Mayer, Salovey y Caruso (2002).

A la vista de estos resultados, hemos de seguir investigando en este campo, abriéndose una interesante línea de investigación de cara a estudiar la generalización de los aprendizajes que los profesores manifiestan haber adquirido con el proceso formativo a lo largo del tiempo, así como el impacto de estos aprendizajes en el clima del centro, en la calidad y mejora de la práctica educativa, y por consiguiente, en la convivencia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez Escoda, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-praxis.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary: SEL-Media.

- Brackett, M., Mayer, J., y Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00236-8
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Bisquerra, R. y PérezEscoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: US Department of Education, Mid-Atlantic Regional Education Laboratory. Recuperado de http://indiana.edu/~pbisin/pdf/Safe_and_Sound.pdf
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Durlak, J., Weissber, R., Dymnicki, A. y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta- Analysis of School- Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Recuperado de <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/52e9d8e6e4b001f5c1f6c27d/1391057126694/meta-analysis-child-development.pdf>
- Elías, M., Tobías, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J.M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.

- Feixas, G. (1999). Prólogo. En M. Güell y J. Muñoz (Eds.), *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional* (pp.14-15). Barcelona: Paidós.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La educación emocional y social en España. En C. Clouder (Ed.), *Educación emocional y social: Análisis internacional* (pp.159-196). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(6/2), 421-436.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J. y Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167.
- Green, J. L., Camilli, G. y Elmore, P. (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Washington: Lawrence Erlbaum Associates.
- Inbernom, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.
- Fundación Marcelino Botín. (2008). *Educación Emocional y Bienestar. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- López Sánchez, M., Jiménez Torres, M.G. y López Núñez, J.A. (2010). Análisis de la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en el profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista de ciencias de la educación*, 228(1), 439-452.
- Mayer, J., Roberts, R. y Barsadé, S. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Item Booklet*. Toronto: MHS.
- Merchán, I.M y González Hermosell, J. (2012). Análisis de la eficacia de un programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto*, 31(1), 51-68.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: Análisis cuantitativo. *EduPsykhé*, 12(1), 3-21.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los

- docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6/2), 437-454.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la Investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(6/2), 400-420.
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para Profesorado de Primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725
- Pérez González. J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6/2), 523-546.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Petrides, K., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277- 293. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schutte, N., Malouff, J., y Thorgeinsson, E. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Sutton, E. y Wheatley, K. (2003). Teacher' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Torrecilla, E.M. (2014). *Diseño y evaluación de un programa en Resolución de Conflictos para la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Torrecilla, E.M., Martínez Abad, F., Olmos, S. y Rodríguez Conde, M.J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 189-208. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL3res.pdf>
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

- Torrijos, P. y Martín, J.F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de Educación Secundaria a través de una intervención por programas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 90-105.
- Torrijos, P., Martín, J.F., Torrecilla, E.M. y Hernández, J.P. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. En M.C. Pérez Fuentes y M.M. Molero Jurado (Eds.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 243-248). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Zaccagnini, J.L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En A. Acosta, J. M. Arribas, R. Bisquerra, I. Etxebarria, P. Fernández-Berrocal, F. López Sánchez, R. Yus y J.L. Zaccagnini (Eds.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaria de Estado de Educación y Formación.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge: MIT Press.