

11

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESORADO DE PRIMARIA

**(EVALUATION OF AN EMOTIONAL EDUCATION PROGRAM
FOR PRIMARY TEACHERS)**

Núria Pérez-Escoda
Universitat de Barcelona

Gemma Filella Guiu, Anna Soldevila y Anna Fondevila
Universitat de Lleida

DOI: 10.5944/educxx1.16.1.725

RESUMEN

En este trabajo se presenta la evaluación de un programa de educación emocional dirigido a profesores de educación primaria, mediante una investigación cuasi-experimental pre-test post-test con grupo control. Participaron de la experiencia 92 profesores de tres centros educativos de Barcelona y Lleida. El programa incidió en el desarrollo de las cinco dimensiones de la competencia emocional siguiendo el modelo de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Se utilizaron diversas estrategias para la evaluación de la intervención: diversos cuestionarios antes y después de la intervención y seguimiento del formador durante el proceso. Los resultados muestran, por un lado, una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la experiencia y sugieren, por otro lado, la eficacia del programa en el desarrollo de la competencia emocional de los docentes así como en la mejora del clima institucional.

ABSTRACT

The present paper deals with the evaluation of the effectiveness of an emotional education program for elementary school children applied to a sample of 92 teachers of Primary School. We evaluated the effectiveness of the program through the application of different instruments before and after the intervention for the evolution of the five dimensions of emotional competence:

awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and life skills, and wellness (Bisquerra and Perez, 2007).

The results show a significant increase of the values after the intervention so it can be stated that the developed program has been effective. This is an experience that demonstrates, in accordance with what experts say on the subject, that the emotional competencies can be taught and learned and improve the environment.

INTRODUCCIÓN

Entre las razones que justifican la educación de las competencias emocionales del profesorado destacan, por un lado, la necesidad de afrontar con inteligencia emocional las tareas propias del ejercicio diario de la profesión de maestro, y por otro, la necesidad de educar las competencias emocionales del alumnado.

Los estudios realizados con profesorado, coinciden mayoritariamente en señalar que cada vez más, este colectivo sufre el llamado síndrome de *burnout*. Desde el enfoque psicosocial, los expertos (Guerrero, 2001; Guerrero y Vicente, 2001) coinciden en definir el *burnout* como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro o realización personal en el trabajo. Paralelamente diversas investigaciones destacan que los recursos personales derivados de las competencias emocionales y de las variables de personalidad del profesor juegan un importante papel en la explicación de sus niveles de estrés laboral (Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996; Chan, 2003; Extremera, Durán y Rey, 2010; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

De acuerdo con la bibliografía científica, las competencias emocionales, especialmente la capacidades de comprensión y regulación emocional, se consideran predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos y se relacionan con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000), así mismo otros estudios como el trabajo de Mearns y Cain (2003) descubrieron que el profesorado con altas expectativas de regulación de sus emociones negativas utilizaban más estrategias de afrontamiento. Paralelamente, el profesorado actúa como modelo de comportamiento, especialmente en la infancia y en la etapa adolescente, y por ello es muy importante tener en cuenta la influencia que sus respuestas cotidianas ejercen a lo largo del desempeño de su tarea educativa. Bar-On y Parker (2000), Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) y Saarni (2000) entre otros, han destacado la incidencia de la gestión emocional en la prevención del estrés y en la mejora de la convivencia entre todos los grupos que componen el sistema educativo: familia, docentes, alumnos, autoridades y comunidad. Otros trabajos han des-

tacado la importancia de la formación docente en competencia social y emocional, como medio para conseguir un efecto sobre los alumnos y su aprendizaje (Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sureda y Colom, 2002).

En la misma línea, investigaciones centradas en el alumnado han puesto de manifiesto las consecuencias positivas de disponer de buenas competencias emocionales destacando el incremento de la resiliencia, la mejora en las calificaciones académicas o desempeño escolar y en el bienestar subjetivo CASEL, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Saarni, 2000; Sroufe, 2000).

Los beneficios educativos de la formación en competencias emocionales se centran en la prevención de factores de riesgo en el aula, disminuyendo el número de expulsiones de clase, el índice de agresiones y el absentismo escolar, así como en la mejora de las calificaciones académicas y el desempeño escolar (CASEL, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

En EUA, la comunidad de profesionales *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, desarrollan programas para estimular el aprendizaje social y emocional en los centros educativos (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003). En Gran Bretaña, Weare y Gray (2003) estudiaron las mejores metodologías para implementar programas de desarrollo de las competencias socio-emocionales. Estos estudios concluyen que es preciso incorporar el desarrollo de las competencias socio-emocionales en la formación inicial del profesorado para que éste luego pueda enseñar dichas competencias a sus alumnos.

En España, la formación permanente del profesorado en activo, mayoritariamente se ha desarrollado mediante cursos de formación de formadores con una duración aproximada entre 20 y 30 horas. Se trata de cursos de formación del profesorado desarrollados en el propio centro escolar con el propósito de su aplicación inmediata o bien de formaciones ofrecidas por diversas instituciones (Delegaciones de Educación, ICE, Colegio de Doctores y Licenciados, Escuelas de Verano, Centros de Profesores, etc...). Bisquerra, Pérez y Filella (2000), Bisquerra (2005) y Fernández Berrocal (2008) explicitan los objetivos y contenidos de una propuesta curricular para la formación en educación emocional del profesorado.

En este trabajo se presenta la evaluación de una investigación realizada en el marco del proyecto «Prevención y resolución de conflictos en contextos escolares a través de la educación emocional» con el cual se pretende ofrecer un programa para el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes en activo en su propio centro escolar y demostrar su eficacia tanto en la mejora de las mismas como en algunos de los beneficios que de ella se derivan sobre el clima institucional.

El programa desarrollado, se ha diseñado de acuerdo con el marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) que define la competencia emocional integrada por cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Por regulación emocional se entiende la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de «afrentamiento», capacidad para autogenerarse emociones positivas.

La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.

Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

Y finalmente las competencias para la vida y el bienestar aluden a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

1. METODOLOGÍA

1.1. Diseño

En esta investigación se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con grupo control. Además de la evaluación inicial y final, se ha efectuado una evaluación de proceso en los centros experimentales.

<i>Grupo</i>	<i>Pretest</i>	<i>Programa</i>	<i>Posttest</i>
A (experimental)	X	X	X
B (control)	X		X

Cuadro 1. Diseño cuasi-experimental pre-test post-test

1.2 Participantes

El estudio está compuesto por una muestra de $N=92$ profesores, de los cuáles el 62% de la muestra pertenecen al grupo experimental $N= 57$ sujetos de los cuales 51 son mujeres. El grupo control, tras una importante mortalidad experimental, quedó constituido por 35 profesores, que representan el 38% de la muestra, siendo 30 mujeres. La elección de los centros participantes responde a un muestreo intencional de subgrupos homogéneos. Así en el grupo experimental participaron tres centros públicos de Educación Primaria, dos de Barcelona y uno de Lleida, mientras que los centros participantes como grupo control fueron tres centros públicos de Barcelona y dos de Lleida. El mayor número de centros en el grupo control se procuró para paliar la habitual mortalidad experimental que acontece en este tipo de estudios.

1.3. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para la evaluación del programa fueron:

- El Cuestionario de Desarrollo emocional de adultos (CDE-A),
- Una prueba cualitativa,
- Una escala de clima institucional y de nivel de estrés,
- Cuestionario valorativo del interés y utilidad del programa.

El Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) está elaborado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de Universidad de Barcelona. Se trata de un cuestionario de autoinforme basado en el marco teórico de la educación emocional desarrollado por el GROPE, según el cual la competencia emocional se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. El CDE-A ofrece una puntuación global y otra para cada una de estas dimensiones. En su forma extensa, utilizada en este estudio, consta de 48 ítems (7 elementos) que corresponden a conciencia emocional; (13) a regulación emocional (7) autonomía emocional (12) competencias sociales y (9) competencias para la vida y el bienestar. De acuerdo con un estudio anterior con una muestra de 1.537 adultos, la fiabilidad medida mediante el alfa de Cronbach es de 0,92, para la escala completa, y superior a 0.69 para cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total es significativa en todos los casos con un nivel de $p<0.01$ (Pérez, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010).

En relación a la prueba cualitativa, se trata de un caso práctico, según el cual se plantearon dos situaciones ideadas por el equipo investigador que se detallan en el siguiente cuadro. Tras las situaciones se formulan tres simples preguntas, por escrito, para indagar en la respuesta emocional, cognitiva y conductual del encuestado para afrontarlas.

Situación [pretest]:

Hace días que reservé la biblioteca para poder hacer una clase con los alumnos de 3º de primaria y una compañera de Infantil ha entrado a la biblioteca y me ha interrumpido la clase cuatro veces. Me ha costado muchísimo reconducir y trabajar lo que pretendía.

¿Qué sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué harías?

Situación [postest]:

Una compañera me ha interrumpido la clase cuatro veces durante la hora de Educación Física con los alumnos de 3º de primaria. Ha utilizado el gimnasio como camino más corto para ir al otro lado del edificio. Cuando tenía a todo al grupo trabajando, aparecía ella y los alumnos se distraían con su presencia. Me ha costado muchísimo reconducir y trabajar lo que pretendía.

¿Qué sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué harías?

Cuadro 2. Preguntas situación pretest-postest

Escala del clima institucional y del nivel de estrés

La escala consta de 9 ítems agrupados en dos factores: clima institucional (4 ítems) y percepción de estrés (5 ítems). El análisis de la consistencia interna de la escala mediante el cálculo del coeficiente alfa de *Cronbach* fue de 0.87, pudiéndose considerar considerablemente elevado.

De acuerdo con la revisión de diversos autores y de instrumentos para la evaluación del estrés, la percepción del mismo depende de múltiples elementos por lo que no se podía evaluar de forma aislada. Por este motivo se tuvieron en cuenta aquellos elementos más significativos que de una u otra forma pueden afectar a la persona.

En este sentido al evaluar la autopercepción de estrés se incluyeron factores personales, interpersonales y contextuales: salud, trabajo, situación familiar y vida social (entorno y relaciones de amistad). El elemento contextual se concretó en el clima relacional en el marco del centro educativo: relaciones entre el profesorado, entre el alumnado y con las familias.

Cuestionario valorativo del interés y utilidad del programa.

Para valorar el proceso de la formación se administró un breve cuestionario después de cada bloque temático, es decir 5 veces, en el cual se pedía al profesorado que valoraran la formación. En concreto les pedía que puntuaran el interés y la utilidad de 0 a 10 de cada bloque de competencias y que resumieran brevemente lo que habían aprendido, además de si tenían alguna observación.

1.4. Procedimiento

Se administraron a los profesores de ambos grupos, experimental y control, los instrumentos que se acaban de comentar: CDE-A, Escala de percepción docente del clima institucional y del propio nivel de estrés; así como el planteamiento y resolución del caso práctico como pruebas pretest y post-test. Además los formadores recogieron datos cualitativos durante el proceso de formación. El profesorado del grupo experimental recibió formación en educación emocional. Se ofreció un programa de educación emocional de 30 horas de duración a los 92 profesores de los tres centros que formaban parte del grupo experimental. El curso se realizó en los propios centros educativos de los docentes y se dedicaron seis horas al desarrollo de cada una de las dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Tal como se muestra en el siguiente cuadro.

OBJETIVOS	
Generales de la acción formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar competencias emocionales (personales y profesionales) a la comunidad educativa para que puedan hacer frente a la conflictividad de forma más efectiva. - Mejorar el clima emocional del centro y el bienestar de toda la comunidad educativa.
CONTENIDOS	
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Marco conceptual de las emociones • La inteligencia emocional • Competencias emocionales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Conciencia emocional ○ Regulación emocional ○ Autonomía emocional ○ Competencias sociales ○ Competencias para la vida y el bienestar
Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulario emocional: alegría, tristeza, ira, miedo, preocupación, vergüenza, etc. ✓ Expresión emocional mediante el lenguaje verbal y no verbal (corporal, gestual y facial). ✓ Reconocimiento y comprensión de los propios sentimientos y emociones. ✓ Definición de los problemas y sus causas mediante la visualización de imágenes, la lectura de libros y cuentos, historias personales, etc. ✓ Diferenciación entre pensamiento, emoción y conducta.

	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación emocional <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresión adecuada de sentimientos y emociones agradables y desagradables (no represión). ✓ Comunicación y diálogo. ✓ Reflexión y relajación. ✓ Diferenciación entre qué siento y cómo actúo • Autonomía emocional <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de las propias cualidades positivas y/o mejorables (físicas y personales). ✓ La identidad personal y social y la diversidad. ✓ Adjetivos descriptivos y cualitativos. ✓ Saber dar y recibir elogios. • Competencias sociales <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de conflictos a través del role-playing y el diálogo. ✓ Conocer los propios derechos y deberes y los de los demás. ✓ Expresar quejas ✓ Hacer y recibir cumplidos. ✓ Pedir y recibir disculpas. ✓ La cooperación y solidaridad. ✓ El saber decir que no y encarar el no de los otros. ✓ Comunicación y diálogo. ✓ Reflexión. • Competencias para la vida y el bienestar <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actuar de forma autónoma, crítica y capaz de mantener relaciones positivas con los demás. ✓ Equilibrio entre los intereses personales y los de nuestro entorno. ✓ Adquirir habilidades que permitan sentirnos bien con nuestra vida.
Ejemplos de Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar qué emociones siento delante de diversos estímulos. • Saber reconocer qué emociones sienten otros compañeros en diferentes situaciones. • La rueda positiva. • El polo positivo y el polo negativo. • Practicar la toma de decisiones.

Cuadro 3. Programa de Educación Emocional impartido a los profesores

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico PASW Statistic 18. Para analizar los datos cualitativos, se codificó la información mediante un proceso de categorización inductivo que consistió en agrupar fragmentos de texto de características similares, partir del cual se establecieron las categorías de análisis que fueron procesadas mediante el programa NUD*IST Vivo.

CDE-A

Se presentan los resultados de cada factor del CDE-A y el total a partir de los estadísticos descriptivos en la tabla 1.

		Grupo					
		Experimental			Control		
		Media	D.T.	N	Media	D.T.	N
Pre	CONCIENCIA	7,05	1,06	57	7,28	1,17	35
	REGULACIÓN	5,28	1,10	57	5,73	1,44	35
	COMPSOCIAL	6,05	1,02	57	6,08	1,22	35
	AUTONOMIA	5,68	1,01	57	5,59	1,37	35
	COMPVIDA	7,04	,97	57	6,89	1,45	35
	TOTALCDEA	6,12	,81	57	6,24	1,14	35
Post	CONCIENCIA	7,27	1,19	57	7,15	1,24	35
	REGULACIÓN	5,86	1,36	57	5,69	1,38	35
	COMPSOCIAL	6,44	1,14	57	6,09	1,28	35
	AUTONOMIA	5,87	1,37	57	5,70	1,38	35
	COMPVIDA	7,35	1,20	57	6,95	1,48	35
	TOTALCDEA	6,49	1,10	57	6,24	1,19	35

Tabla 1. Resultados Cde-a pretest y postest

Una vez aplicado el modelo lineal general podemos señalar los siguientes resultados:

Conciencia emocional: No se observan diferencias significativas entre la fase pretest i postest, ni entre el grupo experimental y control, ni tampoco en la interacción fase-grupo, esto significa que, si bien es cierto que las medias del grupo experimental han aumentado y las del grupo control han disminuido, no lo han hecho de forma significativa.

Regulación emocional: Si analizamos los resultados del factor regulación emocional vemos que no existen diferencias significativas entre fases, tampoco entre grupos. Sin embargo, el resultado principal es la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención incrementa la capacidad de regulación de la escala ($p < 0.001$).

Autonomía emocional: No se observan diferencias significativas entre fases ni entre grupos, ni tampoco en la interacción fase-grupo. Esto significa que, si bien es cierto que las medias del grupo experimental y control han aumentado, no lo han hecho de forma significativa.

Competencia social: Si analizamos los resultados del factor competencia social vemos cómo no existen diferencias significativas entre fases, tampoco entre grupos ($p = 0.464$). Sin embargo, el resultado principal es la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención incrementa la competencia social de la escala ($p > 0.001$).

Competencia de vida y bienestar: No se observan diferencias significativas entre fases, ni entre grupos, ni tampoco en la interacción fase-grupo, esto significa que, si bien es cierto que las medias del grupo experimental y control han aumentado, no lo han hecho de forma significativa estadísticamente hablando.

Total: Si analizamos los resultados del total del instrumento vemos cómo no existen diferencias significativas entre fases, tampoco entre grupos. Sin embargo, el resultado principal es la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención incrementa los valores totales de la escala ($p > 0.001$).

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Origen	Fase	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Fase	Lineal	,040	1	,040	,196	,659
fase * edat	Lineal	,022	1	,022	,111	,739
fase * Ge1Gc2	Lineal	2,033	1	2,033	10,074	,002
Ge1Gc2		,059	1	,059	,026	,872
Error(intra))	Lineal	21,795	108	,202		
Error(inter)		244,072	108	2,260		

Tabla 2. Resultados totales del CDE-A

Prueba cualitativa: caso práctico

Para analizar las respuestas de los profesores en cada una de las tres preguntas: ¿qué sientes?, ¿qué piensas? y ¿qué haces? formuladas en relación a cada caso práctico (en fase pretest y postest), se utilizó el programa informático Nudist-Vivo 2.0. Para ello fue preciso definir un sistema de nodos o categorías. Las respuestas fueron revisadas por cuatro de los investigadores, de forma separada, para formular una primera propuesta de categorización que posteriormente se debatió hasta consensuar las categorías explicitadas en el cuadro siguiente.

1. CONCIENCIA EMOCIONAL (CONSC)	
1.1. (RESPCONSC) RESPUESTA NO PERTINENTE	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
1.2. (NOIDEMO) NO IDENTIFICACIÓN DE LA EMOCIÓN	No denomina ni etiqueta adecuadamente la emoción (Ej. "no lo sé", "fatal")
1.3. (IDEMO) IDENTIFICACIÓN DE LA EMOCIÓN	Nombra adecuadamente o clasifica la emoción
1.3.1. (NOPRECI) NO PRECISIÓN	Sin precisión. Imprecisa la emoción: "incómodo", "molesto", "me siento"
1.3.2. (SIPRECI) PRECISIÓN	Precisa la emoción
2. REGULACIÓN DE LA EMOCIÓN (REGEM)	
2.1. (RESPREGEMO) RESPUESTA NO PERTINENTE	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
2.2. (PENOREG) PENSAMIENTO NO REGULADOR	No se implica y / o no es capaz de justificar ni relativizar la situación planteada; atribuye la culpabilidad a la persona protagonista del caso
2.2.1. (PASIVA) PASIVIDAD	Muestra poca implicación o no propone alternativas para superar la situación (Ej.: "no pasa nada")

2.2.2 (NEG) NEGATIVIDAD	No justifica ni relativiza la situación planteada; atribuye la culpabilidad a la persona protagonista del caso.
2.3. (PENREG) PENSAMIENTO REGULADOR	Expresa una razón de la situación planteada en el caso de carácter positivo o constructivo
2.3.1. (JUST) JUSTIFICACIÓN	Justifica la actuación de la protagonista de la situación
2.3.2. (ESTRT) ESTRATEGIA DE REGULACIÓN	Expone una alternativa para superar o solucionar la situación problemática
2.3.3. (JUSTESTRT) JUSTIFICACIÓN Y ESTRATEGIA DE REGULACIÓN	Justifica y propone una alternativa para superar o solucionar la situación problemática
2.4. (DISREG) DISTORSIÓN MÁS REGULACIÓN	Expresa una interpretación negativa razón de la situación planteada pero es capaz de ser constructivo y proponer alternativas de solución.
3. COMPORTAMIENTO (COMP)	
3.1. (RESPCOMP) RESPUESTA NO PERTINENTE	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
3.2. (NOASERT) NO ASERTIVIDAD	No se proponen alternativas para superar la situación planteada.
3.2.1 (PASIVA) PASIVIDAD	Muestra poca implicación o no propone alternativas para superar la situación (Ej.: "no pasa nada ")
3.3. (MIXTA) MIXTA	Expresa una combinación de diferentes estrategias de comportamiento o una estrategia que no se ve clara.
3.4. (ASERTIVO) ASERTIVIDAD	Propone al menos una alternativa para superar la situación.

Cuadro 4. Categorías de análisis

Una vez determinados los nodos o categorías con sus correspondientes niveles se procedió a la codificación de las respuestas del profesorado distinguiendo las respuestas efectuadas en cada una de las fases. El interés de este análisis descriptivo consiste en determinar la evolución a una mayor precisión de la respuesta en la fase final en el grupo de profesores que constituían el grupo experimental, pudiendo comparar esta evolución con los resultados del grupo control. Para facilitar este análisis comparativo se calculó el porcentaje de respuestas en cada una de las categorías de los diferentes grupos y fases.

El análisis de las respuestas a la pregunta ¿qué sientes?, relacionada con la conciencia emocional, permite observar un incremento en la identificación de la emoción con precisión por parte de los profesores del grupo experimental, se pasa de un 56.90% en el pretest a un 66.04% en el postest. En el grupo control la precisión disminuye de un 61.56% a un 47.83%, a su vez, aumenta el número de profesorado que no identifica la emoción en un 13.04% y también disminuye el porcentaje de los que la identifican pero no consiguen precisarla.

En cuanto al grupo experimental se observa una disminución del 9,37% en la «no identificación de la emoción de manera precisa» Un ejemplo de respuesta en esta categoría sería: «Lo lamento» (11E1, 1, 6). En esta pregunta la emoción sentida y expresada con precisión es rabia y sorpresa y algunos matizan rabia e impotencia. Una muestra de respuesta en este sentido es: «Rabia por la poca valoración de esta compañera respecto a mi trabajo». (30, 1, 1, 6) Otros sin embargo manifiestan sentir nerviosismo y ansiedad.

		%PREGE	%POSTGE	%PREGC	%POSTGC
1- CONSCIENCIA					
1.1-RESPCONSC		18.97	20.75	19.23	17.39
1.2-NOIDEMO		3.44	1.89	0	13.04
1.3-IDEMO	1.31-NOPRECI	20.69	11.32	19.23	21.74
	1.32-SIPRECI	56.90	66.04	61.54	47.83
2- REGULACION					
2.1-RESPREGEMO		6.90	1.89	0	4.35
2.2-PENOREG	2.2.1-PASIVA	5.17	1.89	7.69	8.70
	2.2.2-NEG	55.17	52.83	57.69	65.22
2.3-PENREG	2.3.1-JUST	22.41	22.64	15.38	8.70
	2.3.2-ESTRT	8.62	16.98	19.23	8.70
	2.3.3-JUSTESTRT	1.72	3.77	0	0
2.4-DISREG		0	1.89	0	4.35
3- COMPORTAMIENTO					
3.1-RESPCOMP		5.17	0	5.68	0
3.2-NOASERT	3.2.1-PASS	15.52	11.32	17.39	21.74
	3.2.2-NEGA	17.24	0	11.54	13.04
3.3-MIXTA		46.55	20.75	30.77	26.09
3.4-ASERTIVO		15.52	67.92	34.62	39.13

Tabla-3. Resultados en porcentajes de respuesta a cada categoría por grupos (GE i GC) y fase (PRE-POST)

Respecto a la pregunta ¿qué piensas?, relacionada con la capacidad de regulación emocional, se observa un descenso del 3.28 % en relación al pensamiento no regulador con pasividad y del 2,34% en relación al pensamiento no regulador con negatividad en el grupo experimental.

Una muestra de las respuestas dadas sería: «Bueno, qué le vamos a hacer. Es una lástima» (6E1, p1, s 2, 8).

Curiosamente, en el grupo control se produce un aumento del pensamiento no regulador negativo de 7,53%. Las respuestas que dan son del tipo: «Hubiera podido pensar en cómo molestaba al grupo que está conmigo, con sus continuas interrupciones» (30E2, p1, s 2, 8), «¡Qué mala suerte! Otra vez tengo que empezar la clase» (1E2, p1, s2, 8).

El análisis del pensamiento regulador permite observar que las respuestas del grupo experimental justifican el comportamiento en las situaciones planteadas. Aunque no se observan cambios significativos, en este grupo entre el pretest (22.41%) y el posttest (22.64%), en el grupo control disminuye en un 6.68% el porcentaje de respuestas que justifican la actuación.

En el grupo experimental se da un aumento de las estrategias de regulación pasando de un 8.62 % a un 16.98%, en cambio, en el grupo control descienden de 19.23% al 8.7%. Las respuestas que incluyen una justificación junto a una estrategia de regulación también se incrementan en el grupo experimental. A modo de ejemplo las respuestas dadas son: «Si hace esto es

porque debe tener la necesidad de hacerlo. Pienso que hoy no podré realizar las actividades programadas y que tendré que hacerlas otro día» (31E2, p1, s2, 8).

En ambos grupos aumentan las respuestas en las que aparece alguna distorsión cognitiva. Se recoge una de las aportaciones como ilustrativa: *«pensaría que no puedo hacer la clase como me gustaría, pero que encontraré otro momento para hacerlo. Si no lo puedo hacer es por alguien» (39E2, p1, s2, 8).*

Se puede señalar que la formación del profesorado en Educación Emocional ha facilitado también la disminución de las respuestas no pertinentes en el postest en el grupo experimental mientras que en el grupo control se observa un incremento de respuestas no pertinentes.

Finalmente, en el análisis de las respuestas a la tercera de las cuestiones ¿qué harías?, se observa que los profesores del grupo control experimentan un incremento del 4.35% de las respuestas no asertivas con pasividad, mientras que en el grupo experimental disminuyen casi en la misma proporción. Los mensajes expresados en esta categoría serían del tipo: *«Los dejaría pasar, pararía la clase, y después, sin ningún problema volveríamos al punto en donde habíamos dejado la clase» (37E2, p1, s3, 10), o bien: «no haría nada» (39E2, p1, s3, 10).*

Las respuestas no asertivas con negatividad en el grupo experimental desaparecen por completo, pasando del 17.24 % en el pretest al 0% en el postest, mientras que contrariamente, en el grupo control hay un aumento del 11.54 % al 13.04% en este tipo de respuestas.

Las respuestas mixtas, donde el comportamiento o estrategia no aparecen de manera clara disminuye notablemente del 46.55% al 20.75% en el grupo experimental mientras que en el grupo control la disminución es de un 4,68%. Así queda recogido en las siguientes afirmaciones: *«decirle si necesita algo del gimnasio, que los alumnos se distraen con facilidad. Intentaría incluirla en la actividad que estuviera haciendo con los alumnos suponiendo que si le doy trabajo no volverá a pasar más» (29E2, p1, s3, 10).*

Paralelamente, las respuestas asertivas se incrementan en un 52,4% en el grupo experimental mientras que en el grupo control solo en un 4,51%. El siguiente comentario es ilustrativo de esta categoría: *«Cuando terminara la clase y no hubiera alumnos delante (porque no quiero que por una palabra subida de tono o poco adecuada, se dieran cuenta que hay fisuras entre los profesores), le comentaría y le pediría por favor, que cuando tuviera a esos alumnos no pasara por el gimnasio, si no era necesario, pues me cuesta mucho reconducir la clase. No alzaría el tono de voz y no lo diría con sarcasmo.»*

(23E2, p1, s3, 10); o este otro: «*Hablaría con ella y le haría entender con buenas palabras que la situación ha resultado algo incómoda. Le pediría que no se volviera a repetir*» (44E2, p1, s3, 10).

Se eliminan completamente las respuestas no pertinentes en el grupo experimental que inicialmente se manifestaban en un 5.17%.

3. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL Y NIVEL DE ESTRÉS

El análisis de los resultados del factor clima institucional permite observar como resultado principal la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención incrementa la percepción de una mejora en el clima institucional ($p < 0.001$). Conviene tener presente que se detectaron diferencias significativas en la fase ($p = 0.002$), pero no entre grupos ($p = 0.703$).

Por su parte al analizar el factor estrés se aprecia como resultado principal la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención disminuye la sensación de estrés de forma significativa ($p = 0.003$) partiendo de una situación inicial en la que no existían diferencias significativas en la fase ($p = 0.078$) y tampoco entre grupos ($p = 0.721$).

Se ha comprobado la correlación entre estos dos factores, obteniendo el siguiente resultado: estrés y clima institucional ($r = -0.31$, $p = 0.006$).

Esto significa que existe una correlación débil y negativa, es decir, a mejor clima institucional, menos percepción de estrés. Como se acaba de señalar estos factores han mejorado después de la intervención.

4. EVALUACIÓN DE PROCESO

La evaluación de proceso de formación en cada uno de los centros, integró por una parte las observaciones del propio formador y por otra la percepción de los participantes formulada tanto en las sesiones de seguimiento como en el cuestionario valorativo del interés y utilidad del programa. Se recogió información sobre la aceptación e implicación del profesorado, la adecuación de las actividades propuestas, el nivel de consecución de los objetivos y el interés y utilidad del programa.

Las formadoras citan como indicadores positivos el apoyo incondicional por parte de los equipos directivos de los respectivos centros participantes, la elevada asistencia de profesorado a las sesiones de formación, siendo prácticamente la totalidad de los miembros del claustro, la implicación activa y participativa del profesorado en las actividades y la motivación por aplicar lo aprendido con sus respectivos alumnos en el curso siguiente. No se detectaron dificultades en los procesos de formación, los recursos fueron adecuados y la duración también fue valorada como apropiada, a pesar de que en general se manifestó interés por seguir profundizando y practicando algunas competencias.

En conjunto el profesorado destacó que el programa les había permitido conocerse mejor, reparar en la importancia de los valores y las emociones y mejorar en diversos aspectos como la escucha activa y la empatía.

En cuanto al programa valoraron que les habían gustado mucho las actividades realizadas por su componente vivencial destacando que las dinámicas propuestas invitaban a compartir sus reflexiones y ayudaban a integrar lo trabajado al mismo tiempo que cohesionaban al profesorado. En general destacaban que su actitud al finalizar el programa era mucho más positiva y optimista.

En relación con las respuestas al cuestionario, tal como se muestra de forma esquemática en la siguiente tabla, los resultados también fueron muy satisfactorios.

	Media Interés	Media Utilidad
Conciencia emocional	8.9	9.1
Regulación emocional	9.2	9.5
Autonomía emocional	8.6	9.2
Competencia social	9.1	9.5
Competencias para la vida y bienestar.	8.7	9.1

Tabla 4. Percepción del profesorado: interés y utilidad del programa

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados del estudio que acabamos de presentar nos permite llegar a la conclusión de que el programa de Educación emocional para profesorado de primaria produce mejoras significativas en el desarro-

llo de la competencia emocional de quienes lo han seguido. No obstante, la intervención no desarrolla por igual todas las dimensiones de la competencia emocional, siendo destacables los progresos experimentados por el profesorado en las dimensiones de regulación emocional y competencia social.

Estos resultados cobran aún más importancia al constatar que el profesorado del grupo control, que no participó del programa de formación, no experimenta cambios estadísticamente significativos ni en la competencia total ni en ninguna de las dimensiones estudiadas. Se concluye, por tanto, que el programa de educación emocional desarrollado es efectivo.

Las evidencias recogidas mediante el cuestionario cualitativo nos permiten matizar algunos de los efectos del programa. Se puede observar que el profesorado que ha participado en el programa ha experimentado un considerable progreso en cada uno de los tres aspectos: conciencia emocional, pensamiento regulador y conducta o respuesta resolutoria. Así destaca la mejora de la conciencia emocional del profesorado del grupo experimental el cual se ha mostrado con una mayor capacidad para identificar las emociones disponiendo de un vocabulario emocional más rico y preciso. Mientras, en el profesorado del grupo control se observa un empeoramiento en dicha precisión. De forma parecida, en el profesorado participante se confirma un aumento de las estrategias de regulación mientras que en el grupo control, contrariamente, desciende la calidad de los pensamientos reguladores y aumentan las respuestas no reguladoras. Como consecuencia de ello no es de extrañar que en relación con el comportamiento o respuesta, se observe un incremento espectacular de las respuestas asertivas en el grupo experimental en comparación con lo que ocurre en el grupo control. Este punto es indicativo de que el programa produce una mejora en las habilidades sociales de los participantes en el mismo. Todo ello nos permite afirmar que el programa de formación propuesto ha resultado eficaz y ha provocado cambios de acuerdo a los objetivos perseguidos. Como conclusión destacable a partir del análisis de las respuestas a la prueba cualitativa podemos destacar que lo que más cuesta cambiar con el programa de formación propuesto es lo que uno piensa. Ello nos lleva a interpretar que un cambio en los patrones de pensamiento y su integración necesita de una formación y entrenamiento bastante más extenso del que se puede desarrollar en solo 30 horas de formación.

Paralelamente al desarrollo de las competencias emocionales del profesorado, también se ha constatado una mejora en la percepción del clima institucional y una disminución significativa de la sensación de estrés del profesorado después de participar en el programa. Esto nos confirma que el programa de intervención se erige como un recurso eficaz que contribuye a optimizar la convivencia en el centro con la consecuente reducción de la percepción de estrés por parte del profesorado. En definitiva se observa un

impacto positivo en la calidad de la vida de la escuela. Nuevamente conviene señalar que estos cambios sólo se han producido en los centros del grupo experimental.

Con este trabajo queremos contribuir a reducir la insuficiencia de investigaciones científicas en nuestro país sobre la evaluación de programas de competencias socio-emocionales denunciada en diversos trabajos como los de Repetto, Pena y Lozano (2007), Pérez-González (2008) y Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) cuando afirman que escasean programas de educación emocional o socioemocional cuya validez en términos de eficacia haya sido probada rigurosamente.

A la luz de las consideraciones que acabamos de efectuar queremos destacar la necesidad de extender la aplicación de programas para el desarrollo de competencias emocionales a la formación de docentes y especialmente a incorporarlos en la formación inicial de los futuros maestros en los programas universitarios de las facultades de Educación.

Si bien la prudencia nos obliga a reconocer que el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes no es la solución a todos los problemas con los que la cotidianidad regala a los centros educativos, sí podemos afirmar, a la luz de los resultados de nuestro trabajo que esta preparación incrementará sin lugar a dudas la competencia educativa del profesorado, facilitará la prevención, en parte, del burnout y el manejo de las situaciones difíciles. Así, afrontaran el estrés de forma más saludable y se producirá un menor desgaste personal. Todo ello ayudará a una reducción de los problemas de convivencia en los centros y favorecerá el establecimiento de mejores relaciones entre todos los grupos de la comunidad educativa.

Contribuirá en definitiva a avanzar hacia un modelo de escuela caracterizado no solo por el énfasis en el logro de los resultados académicos o desarrollo intelectual de los alumnos, sino por la integración del desarrollo emocional de los mismos que favorezca al desarrollo integral de las nuevas generaciones.

NOTAS

Esta investigación ha sido realizada gracias a la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de programas y transferencia de conocimiento (SEJ2007-65505/EDUC) y a la ayuda ARCE (Agrupación de Investigación en Ciencias de la Educación) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R.; Pérez, N. y Filella, G. (2000) L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació, en Carmen, L. M. del (ed.) *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 13-16.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54 (19, 3), 95-114 [en línea]. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209145656.pdf [consulta 2010, 18 de enero].
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Burke, R. J.; Greenglass, E. R. y Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubt on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9 (3), 261-175.
- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32 (13, 1), 41-49 [en línea]. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/126861555.pdf [consulta 2010, 18 de enero].
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19 (4), 381-395. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00023-4
- 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.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77 [en línea]. Disponible en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf> [consulta 2010, 18 de enero]
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N.; Durán A. y Rey L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La educación emocional y social en España, en Clouder, C. (dir.) *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159-196.
- Guerrero, E. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el sín-

- drome del «quemado». *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-22.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de «burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Mayer, J. D.; Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): Item Booklet*. New York: MHS.
- Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16 (1), 71-82.
- Palomera, R.; Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 523-546 [en línea]. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?246> [consulta 2010, 19 de enero].
- Pérez-Escoda, N.; Bisquera, R.; Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21 (2), 367-379.
- Petrides, K. V.; 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.
- Repetto, E.; Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). *XXI. Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective, en Baron, R. y Parker, J. D. A. (eds.) *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Salovey, P.; Bedell, B.; Detweiler, J. B. y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research, en Lewis, M. y Haviland-Jones, J. M. (eds.) *Handbook of emotions* (2a. ed.). New York: Guilford Press, 504-520.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21, 67-74.
- Sureda, I. y Colom, J. M. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-4 [en línea]. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713661.pdf [consulta 2010, 19 de enero].
- Weare, K. y Gray, G. (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing? Research Brief RB456*. London: Department for Education and Skills.

PALABRAS CLAVE

Profesorado de educación primaria, desarrollo emocional, inteligencia emocional, evaluación de programas.

KEY WORDS

Elementary school teachers, emotional development, emotional intelligence, evaluation program.

PERFIL ACADÉMICO DE LAS AUTORAS

Núria Pérez-Escoda. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Su perfil investigador se centra en la orientación escolar y profesional, en la inserción sociolaboral y en la educación emocional.

Gemma Filella Guiu. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Su perfil investigador se centra en la orientación psicopedagógica en general y más en concreto en la educación emocional.

Anna Soldevila. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Lleida. Profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Su perfil investigador se centra en la didáctica y organización escolar y en la educación emocional.

Anna Fondevila. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) por la Universidad de Lleida. Profesora asociada del Departamento de Pedagogía y Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida y profesora de Educación Primaria.

Dirección de las autoras: Núria Pérez Escoda
Universitat de Barcelona
Mundet - Edifici Llevant
Pg. Vall d'Hebron 171
08035 Barcelona
E-mail: nperezescoda@ub.edu

Gemma Filella Guiu, Anna Soldevila Benet,
A Fondevila
Universitat de Lleida
Campus de Cappont
Av. de l'Estudi General, 4
25001 Lleida

Fecha Recepción del Artículo: 25. Enero. 2011
Fecha Revisión del Artículo: 27. Noviembre. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 14. Marzo. 2012
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

