



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
(RD 99/2011)**

TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA
PROFESORES MEDIANTE UNA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS**

AUTORA

Dña. Patricia Torrijos Fincias

DIRECTORES

Dr. Juan Francisco Martín Izard

Dra. María José Rodríguez Conde

Salamanca, 2016

*Esta investigación ha podido realizarse con el apoyo del **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**, gracias al beneficio de una ayuda predoctoral, por resolución del 29 de marzo de 2012, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se concedieron ayudas para becas y contratos del programa de Formación de Profesorado Universitario, en el marco del Estatuto del personal investigador en formación.*



INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

(RD 99/2011)

Dr. **Juan Francisco Martín Izard**, Profesor Contratado Doctor, en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, y Dra. **María José Rodríguez Conde**, Profesora Titular de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca, en calidad de directores del trabajo de Tesis Doctoral titulado: **“Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas”**, realizada por Dña. Patricia Torrijos Fincias,

HACEN CONSTAR que dicho trabajo alcanza, bajo nuestro punto de vista, todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente. La investigación indaga sobre un problema relevante en investigación educativa y presenta un grado alto de innovación. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es completa y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta una contextualización adecuada, un riguroso procedimiento de obtención y análisis de datos y una extracción de conclusiones valiosas para el área de conocimiento en el que está inmerso.

Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido

En Salamanca, a 20 de Abril de 2016

Dr. Juan Francisco Martín Izard

Dra. María José Rodríguez Conde

A quien creyó en mí cuando yo
ni siquiera lo hacía. Fuiste, eres
y serás mi más bonita
casualidad

AGRADECIMIENTOS

Si bien es cierto que una Tesis Doctoral exige un gran esfuerzo y dedicación por parte de quién se inicia en esta tarea, también es cierto que el trabajo que se presenta no hubiera sido el mismo sin el apoyo, colaboración y paciencia de toda una serie de personas a las que, a lo largo de las siguientes páginas, me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento.

Comenzaré por mostrar la mayor gratitud a mis directores de Tesis. A Juanfran, por ser para mí un modelo de superación personal y profesional. Por su innegable compañía a la hora de impartir cada uno de los cursos de competencias emocionales, por su amor por la docencia y por ser capaz de transmitírmelo desde el primer momento en el que tuve el enorme placer de conocerle como docente, cuando ni si quiera tenía claro que quería y podía emprender este trabajo.

A María José, quien ha mostrado una incansable paciencia y responsabilidad a la hora de darle forma científica a este trabajo, Por su acogida, por la confianza depositada y por permitirme crecer personal y profesionalmente. Gracias por no tener jamás una mala palabra y por convertirme para mí en más que un referente laboral. Gracias a ambos por vuestro apoyo incondicional como “guías académicos” y por superaros frente a los traspis y dificultades vividas a lo largo de estos años.

Especial agradecimiento a Joaquín, por su colaboración y aceptación para dirigirme la beca predoctoral concedida por el Ministerio de Educación, que me permitió financiar mi dedicación a lo largo de estos cuatro años. Pues, casi sin conocerme, confiaste en mi propuesta.

A todo el equipo de investigación en Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca, que se han convertido para mí en una gran “familia académica”. A Esperanza, por ser ese reflejo de persona con gran inteligencia emocional, por aportar siempre la calma y la serenidad necesaria. A Susana, por ser un ejemplo de crecimiento profesional para los “más pequeños” del grupo. A Fernando, a quien no sólo admiro por sus conocimientos, sino por su disponibilidad y altruismo a la hora de transmitirlos con la mejor simpatía. A Juan Pablo, porque sabes que brillas

como compañero, por sentarte a mi lado y por animarme siempre a superarme. A Eva, porque tienes mucho que decir en este trabajo, porque me has abierto puertas y por todo lo que hemos aprendido juntas, por ser para mí un claro ejemplo de responsabilidad, esfuerzo y constancia.

Por supuesto a todo el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación y a la dirección del mismo. A Ana, por estar siempre dispuesta a favorecer mi trabajo, por su actitud positiva y por regalarnos siempre la mejor de las sonrisas. A Dioni y a Marisa, por confiar en mí propuesta, favorecerla y acompañarme no solo en las noches, sino hasta en las mañanas de verano. También a todos aquellos compañeros que han pasado o que a día de hoy han compartido y comparten conmigo tiempo y espacio de trabajo en el seminario. Compañeros incansables de rutinas, de café y de inolvidables experiencias. A Jorge, a Adriana, a Carlos, a Luis, a Verónica, a Virginia, a Marta y a Miriam, para quienes siempre tendré los mejores deseos.

A esos profesores que día tras día ofrecen lo mejor de sí mismos, que creen en la educación y que me han impulsado a iniciarme en este camino, puesto que, desde el primer momento que les conocí entre las aulas de la Facultad de Educación, se dirigieron a mí con el propósito de hacerme crecer profesionalmente. A Isabel, a Teo, a Joaquín, a Desiderio, a Ricardo y, por supuesto, esto va para ti, Juanfran.

A compañeros y amigos profesionales que han colaborado en el proceso de investigación, a lo largo de los distintos estudios, y de los cuales no podría olvidarme. A los miembros del Grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona (GROP), por acogerme y acompañarme durante tres meses y por compartir conmigo el sentido de la *educación emocional*, haciéndome sentir siempre en casa. En especial a Nuria Pérez Escoda, como responsable del grupo, por su confianza en mí profesionalidad y colaboración, sin olvidarme de Mireia, Txell y Nuria Pérez, por ser un ejemplo de compañerismo, buen hacer y trabajo en equipo.

A todas las personas que hicieron posible que mi interés hacia la promoción de las competencias emocionales superara las fronteras. A los compañeros de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y a todo el equipo dirigido por la Doctora Mikulic. A Maribel, Gisela, Mariana, Gabriela, Romina, Yanina, Pablo, etc., porque, cada uno de vosotros, habéis hecho posible que en mi memoria quede grabada una de las

mejores experiencias de mi vida, por mostrarme vuestra profesionalidad y cercanía, ofreciéndome lo mejor de vosotros. Al equipo de orientación y al profesorado del Washington School de Buenos Aires, por enseñarme que la *educación emocional* adquiere sentido en la práctica, por permitirme compartir conocimientos e impartir formación allí.

Sin duda, como pieza clave, no quería ni podre olvidarme de *los verdaderos protagonistas*, de todos aquellos profesionales que se embarcaron en un curso formativo para desarrollar sus competencias emocionales, refiriéndome a los más de 100 participantes que dieron forma a la identidad del programa *Pro-Emociona* y que han compartido conmigo mucho más de 30 horas, poniendo a nuestra disposición lo mejor de sí mismos: las ganas y el deseo por seguir superándose, aunque no siempre les resultará fácil.

Nos referimos a todas esas personas que estuvieron dispuestas a “someter sus emociones a evaluación”, a los que se comprometieron con nosotros en sus fines de semana y en sus ratos libres e hicieron de cada una de las sesiones encuentros inolvidables, implicándose en cada una de las actividades. A vosotros, que habéis sido una pieza clave en el impulso a escribir estas páginas y que le habéis dado el verdadero sentido al trabajo.

Por supuesto no puedo olvidarme de mi familia y amigos, siendo esta la mayor de mis fortunas y de la cual me siento más orgullosa. A mi padre, de quien adquirí mi creatividad. A mi madre, de quien adquirí las fuerzas para no rendirme y, a mi hermano, por compartir conmigo el interés por trabajar y hacer un mundo mejor.

A mi compañero de viaje y a quien da sentido al amor en mi vida, por su tolerancia, humildad y paciencia, sobre todo, en los últimos momentos de este trabajo. Sé que tampoco ha sido fácil para ti, pero aun así lo hemos alcanzado. A todos mis amigos y amigas, a los que a pesar de no haber dedicado mucho tiempo en los últimos meses siempre me hacéis sentir acompañada. A mis amigos Zamoranos y sobre todo a quienes siempre me reciben con los brazos abiertos, respetando que en ocasiones mi trabajo me absorba e incluso resolviéndome algunas dudas de formato o relacionadas con la informática.

A Judith, quien, a pesar de la distancia, jamás he dejado de sentir cerca, incansable compañera profesional y pilar fundamental en mi vida. A María, quien no dudo en implicarse en mi trabajo con tal de pasar tiempo a mi lado. A Sara, por colaborar en la parte de evaluación del programa. A Isra quien dió forma al diseño de mi portada y por supuesto a personas como Amara, Eva, Tamara, Cati o Ana, por sus constantes mensajes de ánimo.

A Juan Pablo y a Rosa y no solamente por revisar el trabajo, sino por tener siempre un ratito para jugar a dardos, bailar o, simplemente, despejarnos en la mejor de las compañías. Gracias, de todo corazón, por vuestra cercanía y simpatía.

No quería olvidarme tampoco de los que han convivido conmigo a lo largo de estos años, de Álvaro, Enrique, de Marta y de Dani, a quienes he visto crecer personal y profesionalmente, aunque a día de hoy estemos en distintos lados.

A vosotros, a los que ya he aludido y a todos los que no nombro por respetar su identidad o no prolongar más este apartado, pero que sin duda os habéis convertido en precursores e impulsores de lo que en la actualidad da sentido a este trabajo.

Gracias, gracias a todos por apoyarme y por hacer que a día de hoy pueda, quiera y esté dispuesta a seguir creciendo profesional y personalmente. Gracias por seguir despertando en mí el interés por seguir formándome y por embarcarme en nuevos retos. Sé que no ha sido fácil, pero sin toda vuestra colaboración y ayuda habría sido completamente distinto.

Espero, sinceramente, que recibáis este agradecimiento con la misma ilusión y cariño con la que dedique el tiempo a escribir estas páginas.

Patricia

Índice de contenido

Introducción.....	39
CAPÍTULO 1. LA ATENCIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN.....	51
1.1. Antecedentes del constructo inteligencia emocional: desde la inteligencia social a las inteligencias múltiples	52
1. 2. Aproximándonos al concepto de inteligencia emocional	57
1. 3. Principales modelos en inteligencia emocional	58
1.3.1. El modelo de Salovey y Mayer (1990, 1997)	58
1.3.2. El modelo de Bar-On	60
1.3.3. El modelo de Daniel Goleman (1995,1999)	61
1.3.4. El modelo de Petrides y Furrman (2001).....	62
1.3.5. El modelo de Mikolajczak (2009).....	63
1.3.6.El modelo de inversión multinivel de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003).....	64
1.3.7. Otros modelos de inteligencia emocional.....	64
1.4. Debate en torno al constructo de inteligencia emocional	67
1.5. Emociones, educación y competencias.....	69
1.5.1. El concepto de emoción	69
1.5.2. El sentido de la educación emocional.....	77
1.5.3. ¿Qué entendemos por competencias emocionales?.....	79
1.6. Experiencias de educación emocional a nivel internacional.....	89
1.6.1. El aprendizaje socioemocional en EEUU	90
1.6.2. El aprendizaje socioemocional en las aulas del Reino Unido.....	93
1.6.3. Principales investigaciones y experiencias ligadas a la educación emocional a nivel internacional	94

1.7. Experiencias de educación emocional a nivel nacional.....	98
1.7.1. La educación emocional en Cataluña.....	98
1.7.2. La experiencia de educación emocional en Cantabria	100
1.7.3. La educación emocional en el País Vasco.....	100
1.7.4. La educación emocional en Andalucía	101
1.7.5. La educación emocional en Madrid.....	102
1.7.6. Otras experiencias interesantes a nivel estatal	102
1.8. Análisis del impacto de la intervención en educación emocional.....	107
En resumen	111
CAPÍTULO 2: FORMACIÓN DE PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES	115
2.1. La función docente y la construcción de la identidad profesional.....	116
2.1.1. Conceptualización de la función docente.....	116
2.1.2. La profesión docente y la construcción de la identidad	118
2.1.3. La formación como elemento clave en la construcción de la identidad profesional.....	121
2.2. La formación en competencias del profesorado	123
2.2.1. Formación inicial y competencias del maestro.	124
2.2.2. Formación inicial y competencias del docente de Educación Secundaria	134
2.3. Desarrollo Profesional Docente: formación e innovación.....	140
2.3.1. Innovación y formación: el sentido de la educación emocional.....	141
2.3.2. Programas de Formación Permanente del Profesorado	143
2.3.3. Programas de educación emocional para el profesorado. Investigaciones previas.....	147
2.4. La evaluación de los programas formativos del profesorado: importancia y necesidad	150

2.4.1. El sentido de la evaluación de programas	150
2.4.2. Tipos y modelos de evaluación de programas	151
2.4.3. Aspectos a considerar en la evaluación de programas de educación emocional.....	161
INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO.....	169
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “PRO-EMOCIONA” EN FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE UN ESTUDIO PILOTO	173
3.1. Planteamiento del problema de evaluación.....	174
3.1.1. Antecedentes al diseño del programa de promoción de competencias emocionales	175
3.1.2. Diseño del programa Pro-Emociona	176
3.1.3. Objetivos de evaluación e hipótesis: diseño de la investigación	185
3.2. Selección del diseño metodológico.....	187
3.3. Selección de variables a observar	189
3.4. Instrumentos de recogida de información: garantías técnicas	192
3.4.1. Prueba objetiva: Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale - TMMS-24- de Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004)	192
3.4.2. Prueba abierta: supuestos prácticos evaluados mediante rúbrica	194
3.4.3. Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación.....	201
3.4.4. Cuestionario de satisfacción.....	202
3.5. Trabajo de campo. Población y muestra	203
3.6. Análisis de datos	205
3.7. Temporalización del proceso de investigación	207
3.8. Resultados del Estudio Piloto.....	209
3.8.1. Motivación y expectativas hacia la formación en competencias emocionales	209

3.8.2. Nivel de competencia emocional autoinformado por el profesorado. Efecto del programa.....	216
3.8.3. Nivel de competencia emocional manifestado en la solución de casos prácticos	221
3.8.4. Satisfacción hacia la formación en competencias emocionales.....	224
3.9. Discusión metodológica y toma de decisiones.....	231
CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PRO-EMOCIONA (v.1) PARA EL PROFESORADO DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: ESTUDIO EXPERIMENTAL EN FORMACIÓN PERMANENTE	237
4.1. Planteamiento del diseño y la evaluación del programa: aspectos diferenciales con respecto al Estudio Piloto	238
4.2. Objetivos de evaluación e hipótesis: Diseño de la investigación en el profesorado de Formación Permanente.....	245
4.3. Selección del diseño metodológico para el Estudio Experimental en Formación Permanente.....	247
4.4. Redefinición de variables a observar en el diseño experimental.....	248
4.5. Instrumentos de recogida de información en el Estudio Experimental en Formación Permanente: garantías técnicas.....	252
4.5.1. Prueba objetiva (I1) Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos -CDE-A- de Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010).....	253
4.5.2. Prueba abierta: Supuestos prácticos evaluados mediante rúbrica (I2) en el Estudio Experimental en Formación Permanente.....	255
4.5.3. Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación (I3) para el Estudio Experimental en Formación Permanente.....	260
4.5.4. Diarios de seguimiento (I4).....	261
4.5.5. Cuestionario de satisfacción hacia la formación (I5) para el Estudio Experimental en Formación Permanente.	263
4.5.6. Entrevista semiestructurada (I6).....	263

4.6. Población y muestra del estudio en Formación Permanente y trabajo de campo.....	266
4.7. Análisis de datos del Estudio Experimental en Formación Permanente.....	270
4.8. Temporalización del proceso de investigación en el Estudio Experimental en Formación Permanente.....	272
4.9. Resultados del Estudio Experimental en Formación Permanente.....	275
4.9.1. Resultados de la evaluación sumativa.....	275
4.9.2. Resultados de la evaluación formativa	302
4.10. Conclusiones del Estudio Experimental en Formación Permanente: Discusión metodológica y toma de decisiones	352
CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PRO-EMOCIONA (v.2) PARA LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS FUTUROS PROFESORES DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: ESTUDIO EXPERIMENTAL EN FORMACIÓN INICIAL.	363
5.1. Planteamiento del diseño y la evaluación del programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de Formación Inicial.....	364
5.2. Objetivos de evaluación e hipótesis de investigación	372
5.3. Diseño metodológico para el Estudio Experimental en Formación Inicial...	374
5.4. Redefinición de variables a observar en el diseño experimental del estudio en formación inicial.....	375
5.5. Instrumentos de recogida de información en el Estudio Experimental en Formación Inicial	379
5.6. Trabajo de campo: Población y muestra del estudio en Formación Inicial..	387
5.7. Análisis de datos del Estudio Experimental en Formación Inicial.....	393
5.8. Temporalización del proceso de investigación en el Estudio Experimental en Formación Inicial	394
5.9. Resultados del Estudio Experimental en Formación Inicial.....	397

5.9.1. Resultados de la evaluación sumativa en el Estudio Experimental en Formación Inicial	397
5.9.2. Resultados de la evaluación formativa en el Estudio Experimental en Formación Inicial	422
5.10. Conclusiones al Estudio Experimental en Formación Inicial: Discusión metodológica y toma de decisiones.....	478
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	490
6.1. Discusión desde el marco teórico	491
6.2. Discusión a nivel metodológico: metaevaluación de la investigación	499
6.3. Discusión sobre los resultados de los estudios empíricos	506
6.4. A modo de conclusión.....	511
6.4.1. Conclusiones a nivel teórico y empírico	511
6.4.2. Propuestas de mejora del estudio empírico	519
6.4.3. Líneas de investigación futuras	523
6.5. Difusión y publicaciones vinculadas a la Tesis Doctoral.....	524
BIBLIOGRAFÍA	531
ANEXOS	579

Índice de tablas

Tabla 1.1. Distintas definiciones de inteligencia emocional (1990-2010)	57
Tabla 1.2. Clasificación de las competencias emocionales del modelo de Goleman	62
Tabla 1.3. Modelos de Inteligencia Emocional e instrumentos de evaluación	65
Tabla 1.4. Breve definición de las emociones básicas y términos afines	75
Tabla 1.5. Aproximación teórica al concepto de competencia.....	80
Tabla 1.6. Recopilación de investigaciones sobre educación emocional a nivel internacional.....	95
Tabla 1.7. Recopilación de Programas de educación emocional basados en la investigación en España	104
Tabla 2.1. Cuadro comparativo entre los diferentes modelos que describen las etapas del desarrollo profesional docente	121
Tabla 2.2. Competencias que deben adquirir los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil. Orden Ministerial ECI/3854/2007	127
Tabla 2.3. Competencias que deben adquirir los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil. Orden Ministerial ECI/3854/2007	131
Tabla 2.4. Competencias que deben adquirir los estudiantes del Máster de Profesorado. Orden Ministerial EXI/3858/2007	136
Tabla 2.5. Modelo de Competencias profesionales establecidas por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado	144
Tabla 2.6. Oferta formativa de Cursos del CFIE de Salamanca durante el curso 2015/2016 que guardan relación con la educación emocional	145
Tabla 2.7. Correspondencia entre modelos y diseños de evaluación.....	154
Tabla 2.8. Tipos de evaluación de acuerdo con las situaciones de decisión según el modelo CIPP.....	157

Tabla 2.9. Modelo de evaluación de Programas de educación emocional.	157
Tabla 3.1. Contenidos del programa Pro-Emociona. Estudio Piloto.....	181
Tabla 3.2. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona como experiencia piloto	184
Tabla 3.3. Relación entre la finalidad de la evaluación, variables y los instrumentos de medida utilizados en el Estudio Piloto	192
Tabla 3.4. Puntos de corte e interpretación de las puntuaciones del TMMS-24	193
Tabla 3.5. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest en el Estudio Piloto	199
Tabla 3.6. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase postest en el Estudio Piloto	200
Tabla 3.7. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional manifestado en el Estudio Piloto.....	201
Tabla 3.8. Variables de clasificación de la muestra del Estudio Piloto	204
Tabla 3.9. Área de docencia señalada por los participantes del Estudio Piloto	210
Tabla 3.10. Razones de partición en el programa formativo.....	210
Tabla 3.11. Valoración del profesorado sobre el nivel de motivación previo a la formación. Estudio Piloto	211
Tabla 3.12. Fuentes de información. Conocimientos previos.....	211
Tabla 3.13. Importancia que conceden al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional	212
Tabla 3.14. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por el profesorado participante en el Estudio Piloto	213
Tabla 3.15. Grado de motivación hacia el trabajo docente	214
Tabla 3.16. Motivos manifestados por el profesorado para elegir la profesión docente	215
Tabla 3.17. Razones que influyen en la motivación docente. Estudio Piloto	215

Tabla 3.18. Nivel de competencia emocional informado por los profesores medido a través del TMMS-24	217
Tabla 3.19. Estadísticos básicos pre-postet de acuerdo a la medida de autoinforme (TMMS-24).....	218
Tabla 3.20. Contraste de hipótesis sobre el nivel de competencia emocional autoinformado por el profesorado	218
Tabla 3.21. Contraste de hipótesis sobre la efectividad del programa en la dimensión de atención emocional	219
Tabla 3.22. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Piloto ..	222
Tabla 3.23. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa piloto en el nivel de competencia emocional autopercebido por los docentes.....	223
Tabla 3.24. Contraste no paramétrico aplicado en el Estudio Piloto sobre el nivel de competencia emocional manifestado	223
Tabla 3.25. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercebido tras la formación.....	224
Tabla 3.26. Percepción del nivel de conocimientos adquirido en cada una de las competencias trabajadas.....	225
Tabla 3.27. Grado de interés de los contenidos	226
Tabla 3.28. Grado de utilidad de los contenidos	226
Tabla 3.29. Valoración de la metodología utilizada en el proceso formativo	226
Tabla 3.30. Valoración de la organización y coordinación del proceso formativo. Estudio Piloto.....	227
Tabla 3.31. Valoración de la duración de la formación. Estudio Piloto	227
Tabla 3.32. Valoración de los docentes hacia la competencia de los dinamizadores del programa. Estudio Piloto	228
Tabla 3.33. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes del Estudio Piloto.....	228

Tabla 3.34. Figuras a las que recomendaría el profesorado realizar la formación.....	229
Tabla 3.35. Valoración del profesorado acerca del grado de motivación para seguir formándose en materia de inteligencia emocional	230
Tabla 4.1. Contenidos del Programa Pro-Emociona para su aplicación en Formación Permanente	241
Tabla 4.2. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona como estrategia de Formación Permanente. Centro 1.....	243
Tabla 4.3. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona como estrategia de Formación Permanente. Centro 2.....	244
Tabla 4.4. Relación entre las variables y los instrumentos de medida utilizados para el Estudio Experimental en Formación Permanente	252
Tabla 4.5. Resumen de las dimensiones y competencias del Cuestionario de Desarrollo Emocional	254
Tabla 4.6. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1	258
Tabla 4.7. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase posttest del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1	258
Tabla 4.8. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2	258
Tabla 4.9. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase posttest del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2	259
Tabla 4.10. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2.....	260

Tabla 4.11. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional en el estudio experimental en Formación Permente. Centro 2	260
Tabla 4.12. Variables clasificatorias de la muestra en el Estudio Experimental en Formación Permanente	269
Tabla 4.13. Nivel educativo en el que imparten docencia los participantes del estudio. Centro 1	276
Tabla 4.14. Área de docencia señalada por los participantes del Centro 1.....	277
Tabla 4.15. Razones de participación en el proceso formativo Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1.....	277
Tabla 4.16. Nivel de motivación manifestado por el profesorado. Centro 1	278
Tabla 4.17. Fuentes de información. Conocimientos previos. Centro 1.....	278
Tabla 4.18. Importancia percibida por el profesorado en cuanto al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional. Centro 1	279
Tabla 4.19. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por el profesorado. Centro 1	281
Tabla 4.20. Valoración del grado de motivación hacia la profesión docente. Centro 1	282
Tabla 4.21. Motivos de elección de la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1	282
Tabla 4.22. Razones que influyen en la motivación docente. Centro 1.....	283
Tabla 4.23. Aspectos formativos que el profesorado considera interesante abordar. Centro 1	283
Tabla 4.24. Nivel educativo en el que imparten docencia los participantes del estudio. Centro 2	284
Tabla 4.25. Área de docencia señalada por los participantes del Centro 1 (no excluyentes).....	284
Tabla 4.26. Nivel de motivación manifestado por el profesorado. Centro 2	285

Tabla 4.27. Fuentes de información. Conocimientos previos. Centro 2.....	285
Tabla 4.28. Importancia percibida por el profesorado en cuanto al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional. Centro 2.	286
Tabla 4.29. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por el profesorado. Centro 2	288
Tabla 4.30. Valoración del grado de motivación hacia la profesión docente. Centro 2	288
Tabla 4.31. Motivos de elección de la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2	289
Tabla 4.32. Razones que influyen en la motivación docente. Centro 2.....	289
Tabla 4.33. Aspectos formativos que el profesorado considera interesante abordar. Centro 2	290
Tabla 4.34. Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (pretest-postest). Centro 1	291
Tabla 4.35. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones del CDE-A. Centro 1.....	293
Tabla 4.36. Contraste de hipótesis de efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por el profesorado. Centro 1	293
Tabla 4.37. Contraste no paramétrico en la dimensión de competencia emocional..	294
Tabla 4.38. Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (Centro 2)	295
Tabla 4.39. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov Smirnov y Shapiro Wilk en las distintas dimensiones del CDE-A. Centro 2.....	297
Tabla 4.40. Contraste de hipótesis de efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por el profesorado. Centro 2	297
Tabla 4.41. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1.....	299

Tabla 4.42. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por los futuros docentes. Centro 1	299
Tabla 4.43. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2.....	300
Tabla 4.44. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa piloto en el nivel de competencia emocional autopercebido por los docentes en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Centro 1.....	301
Tabla 4.45. Contraste no paramétrico aplicado en el Estudio Experimental en Formación Permanente sobre el nivel de Competencia Emocional manifestado. Centro 2	301
Tabla 4.46. Ejemplos de codificación de la información de los diarios de seguimiento	306
Tabla 4.47. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercebido tras la formación en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1 ..	324
Tabla 4.48. Nivel de conocimientos autopercebido en cada una de las competencias trabajadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1.....	325
Tabla 4.49. Grado de utilidad de los contenidos percibido por los profesores del Centro 1	326
Tabla 4.50. Grado de interés de los contenidos percibido por los profesores del Centro 1	326
Tabla 4.51. Valoración del profesorado del Centro 1 acerca de la metodología utilizada en el proceso formativo	326
Tabla 4.52 Valoración de la organización y coordinación de la formación por los profesores del Centro 1.....	327
Tabla 4.53. Valoración de la duración del proceso formativo por los profesores del Centro 1	327

Tabla 4.54. Valoración de la competencia de los dinamizadores del programa en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1.....	328
Tabla 4.55. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1.....	328
Tabla 4.56. Figuras a las que el profesorado recomendaría realizar la formación (no excluyentes) para el estudio en Formación Permanente. Centro 1.....	330
Tabla 4.57. Valoración del grado de motivación para seguir formándose en materia de inteligencia emocional en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1	330
Tabla 4.58. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercebido tras la formación en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2. .	331
Tabla 4.59. Nivel de conocimientos autopercebido en cada una de las competencias trabajadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2.	332
Tabla 4.60. Grado de interés de los contenidos percibido por los profesores del Centro 2	333
Tabla 4.61. Grado de utilidad de los contenidos percibido por los profesores del Centro 2	333
Tabla 4.62. Valoración del profesorado del Centro 2 acerca de la metodología utilizada en el proceso formativo	333
Tabla 4.63. Valoración de la duración del proceso formativo por el profesorado del Centro 2	334
Tabla 4.64. Valoración de la organización y coordinación de la formación por el profesorado del Centro 2	334
Tabla 4.65. Valoración de la competencia de los dinamizadores del programa en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2.....	334
Tabla 4.66. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2.....	335

Tabla 4.67. Figuras a las que el profesorado recomendaría realizar la formación (no excluyentes). Centro 2.....	336
Tabla 4.68. Valoración del profesorado sobre el grado de motivación para seguir formándose en materia de Inteligencia Emocional	337
Tabla 4.69. Datos de identificación de las entrevistas de seguimiento realizadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1.....	338
Tabla 4.70. Datos de identificación de las entrevistas de seguimiento realizadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2.....	339
Tabla 4.71. Ejemplos de codificación del texto en las categorías establecidas para el análisis de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente.....	342
Tabla 4.72. Número de referencias codificadas por dimensión en cada una de las entrevistas del Centro 1	343
Tabla 4.73. Número de referencias codificadas por dimensión en cada una de las entrevistas del Centro 2	348
Tabla 4.74. Cuadro resumen de los puntos fuertes y aspectos de mejora del Programa Pro-Emociona (v.1)	358
Tabla 5.1. Contenidos del Programa Pro-Emociona (v.2) para su aplicación en Formación Inicial.....	367
Tabla 5.2. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de Formación Inicial. Grupo 1 (Estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria)	370
Tabla 5.3. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de Formación Inicial. Grupo 2 (Estudiantes de Máster en Profesorado de Educación Secundaria)	371
Tabla 5.4. Relación entre las variables e instrumentos de medida utilizados en el Estudio Experimental en Formación Inicial	379

Tabla 5.5. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest del Estudio Experimental en Formación Inicial para el Grupo 1 (Estudiantes de Grado).....	380
Tabla 5.6. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase postest del Estudio Experimental en Formación Inicial para el Grupo 1 (Estudiantes de Grado).....	381
Tabla 5.7. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest del estudio en Formación Inicial en el Grupo 2 (Estudiantes de Máster)	381
Tabla 5.8. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase postest del estudio en Formación Inicial en el Grupo 2 (Estudiantes de Máster)	381
Tabla 5.9. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional manifestada en el Estudio Experimental en Formación Inicial (Grupo 1).....	383
Tabla 5.10. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional manifestada en el Estudio Experimental en Formación Inicial (Grupo 2).....	383
Tabla 5.11. Características de la población del Estudio Experimental en Formación Inicial (estudiantes matriculados en el Curso 2014/2015 en la Universidad de Salamanca).....	388
Tabla 5.12. Resultados recogidos en el formulario de preinscripción (I)	389
Tabla 5.13. Resultados recogidos en el formulario de preinscripción (II)	390
Tabla 5.14. Variables clasificatorias de la muestra del Estudio Experimental en Formación Inicial (Grupo 1)	391
Tabla 5.15. Variables clasificatorias de la muestra del Estudio Experimental en Formación Inicial (Grupo 2)	392
Tabla 5.16. Ponderación de la muestra del Estudio Experimental en Formación Inicial en función del área de conocimiento.....	393

Tabla 5.17. Razones de participación en el proceso formativo (no excluyentes). Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	398
Tabla 5.18. Nivel de motivación hacia la formación manifestado por los futuros docentes. Grupo 1	399
Tabla 5.19. Fuentes de información previa manifestadas por los futuros docentes. Grupo 1 (no excluyentes)	399
Tabla 5.20. Importancia percibida por los estudiantes en cuanto al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional. Grupo 1.....	400
Tabla 5.21. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por los futuros docentes. Grupo 1.	402
Tabla 5.22. Razones por las que se matricularon en el Grado. Grupo 1.....	403
Tabla 5.23. Valoración hacia la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación inicial. Grupo 1.....	404
Tabla 5.24. Motivos de elección de la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	404
Tabla 5.25. Aspectos formativos que los futuros docentes consideran interesante abordar. Grupo 1	405
Tabla 5.26. Estudios previos de la muestra participante en el Grupo 2	405
Tabla 5.27. Razones de participación en el proceso formativo. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	406
Tabla 5.28. Nivel de motivación hacia la formación manifestado por los futuros docentes. Grupo 2	407
Tabla 5.29. Fuentes de información previa manifestadas por los futuros docentes. Grupo 2.....	407
Tabla 5.30. Importancia percibida por los estudiantes en cuanto al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional. Grupo 2.....	408
Tabla 5.31. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por los futuros docentes. Grupo 2	410

Tabla 5.32. Razones por las que decidieron matricularse en estudios previos (no excluyentes. Grupo 2.....	411
Tabla 5.33. Valoración hacia la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación inicial. Grupo 2.....	411
Tabla 5.34. Motivos de elección de la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	412
Tabla 5.35. Aspectos formativos que los futuros docentes consideran interesante abordar. Grupo 2	412
Tabla 5.36. Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (pretest-postest). Grupo 1	414
Tabla 5.37. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones del CDE-A. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	415
Tabla 5.38. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por los futuros docentes. Grupo 1	416
Tabla 5.39. Contraste no paramétrico aplicado en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	416
Tabla 5.40. Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (pretest-postest). Grupo 2	417
Tabla 5.41. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones del CDE-A. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	418
Tabla 5.42. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por los futuros docentes. Grupo 2	419
Tabla 5.43. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	420

Tabla 5.44. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por los futuros docentes. Grupo 2	420
Tabla 5.45. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	421
Tabla 5.46. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por los futuros docentes. Grupo 2	422
Tabla 5.47. Ejemplos de fragmentos codificados en cada una de las categorías del análisis de contenido. Estudio Experimental en Formación Inicial	425
Tabla 5.48. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercebido tras la formación en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	448
Tabla 5.49. Nivel de conocimientos autopercebido en cada una de las competencias trabajadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	448
Tabla 5.50. Grado de interés de los contenidos percibidos por los futuros docentes. Grupo 1	449
Tabla 5.51. Grado de utilidad de los contenidos percibido por los futuros docentes. Grupo 1	449
Tabla 5.52. Valoración de los estudiantes acerca de la metodología utilizada en el proceso formativo. Grupo 1	450
Tabla 5.53. Valoración de la competencia de los dinamizadores del programa en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	451
Tabla 5.54. Valoración de la organización y coordinación del proceso formativo por los futuros docentes. Grupo 1	452
Tabla 5.55. Valoración de la duración del proceso formativo por los futuros docentes. Grupo 1	452
Tabla 5.56. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	452

Tabla 5.57. Figuras a las que el profesorado recomendaría realizar la formación para el estudio en Formación Inicial. Grupo 1	453
Tabla 5.58. Valoración del grado de motivación para seguir formándose en materia de Inteligencia Emocional en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1.....	454
Tabla 5.59. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercebido tras la formación en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2.....	455
Tabla 5.60. Nivel de conocimientos autopercebido en cada una de las competencias trabajadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	456
Tabla 5.61. Grado de interés de los contenidos percibidos por los futuros docentes. Grupo 2	457
Tabla 5.62. Grado de interés de los contenidos percibidos por los futuros docentes. Grupo 2	457
Tabla 5.63. Valoración de los estudiantes acerca de la metodología utilizada en el proceso formativo. Grupo 2	458
Tabla 5.64. Valoración de la competencia de los dinamizadores del programa en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	459
Tabla 5.65. Valoración de la duración del proceso formativo por los futuros docentes. Grupo 2	459
Tabla 5. 66. Valoración de la organización y coordinación del proceso formativo por los futuros docentes. Grupo 2	459
Tabla 5.67. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	460
Tabla 5.68. Figuras a las que el profesorado recomendaría realizar la formación (no excluyentes) para el estudio en Formación Inicial. Grupo 2	461
Tabla 5.69. Valoración del grado de motivación para seguir formándose en materia de Inteligencia Emocional en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2.....	462
Tabla 5.70. Datos de identificación de las entrevistas de seguimiento realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	464

Tabla 5.71. Datos de identificación de las entrevistas de seguimiento realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	465
Tabla 5.72. Ejemplos de codificación del texto en las categorías (nodos) establecidas para el análisis de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial.....	468
Tabla 5.73. Número de referencias codificadas por dimensión en las entrevistas realizadas con participantes del Grupo 1 (Estudiantes de Grado).....	469
Tabla 5.74. Número de referencias codificadas por dimensión en las entrevistas realizadas con participantes del Grupo 2 (Estudiantes de Máster)	474
Tabla 5.75. Cuadro resumen de los puntos fuertes y aspectos de mejora del Programa Pro-Emociona (v.2)	484

Índice de figuras

Figura 1.1. Elementos y procesos que intervienen en la emoción	71
Figura 1.2. Influencias del estilo valorativo en la emociones y en las acciones	73
Figura 1.3. Competencias socioemocionales básicas	85
Figura 1.4. Dominios de la Competencia Emocional según Goleman	87
Figura 1.5. Las competencias emocionales según el modelo pentagonal del GROPE.....	89
Figura 2.1. Propuesta de recomendación de competencias clave para el aprendizaje permanente	117
Figura 2.2 Fases en el desarrollo profesional de los docentes	120
Figura 2.3. Competencias genéricas en la formación inicial de los maestros	124
Figura 2.4. Competencias específicas dictadas por la ANECA (2004) que guardan relación con la competencia emocional.....	125
Figura 2.5. Cuestiones que subyacen al diseño de la evaluación	152
Figura 2.6. Fases de la evaluación respondente	158
Figura 2.7. Propuesta para la evaluación de programas, adaptado de Pérez Juste (2006)	160
Figura 2.8. Planteamiento de metaevaluación en investigación evaluativa sobre educación emocional.....	160
Figura 3.1. Logo del Programa	178
Figura 3.2. Modelo de competencias que desarrolla el programa Pro-Emociona	180
Figura 3.3. Modelo de diseño pre-experimental pre-posttest. Estudio Piloto	188
Figura 3.4. Esquema del diseño de evaluación para el programa piloto.....	189
Figura 3.5. Supuestos prácticos utilizados en la fase pretest. Estudio piloto.....	196

Figura 3.6. Supuestos prácticos utilizados en la fase postest. Estudio Piloto.....	196
Figura 3.7. Rúbrica utilizada para la evaluación de los supuestos prácticos	198
Figura 3.8. Esquema general del proceso de investigación. Estudio Piloto.....	208
Figura 3.9. Gráfico de puntuaciones pretest-postest en atención emocional. Análisis de caso. Estudio Piloto.....	220
Figura 3.10. Gráfico de puntuaciones pretest-postest en claridad emocional. Análisis de caso. Estudio Piloto.....	221
Figura 3.11. Gráfico de puntuaciones pretest-postest en reparación emocional. Análisis de caso. Estudio Piloto.....	221
Figura 4.1. Logo del Programa formativo empleado en el Estudio Experimental en Formación Permanente	239
Figura 4.2. Modelo del diseño pre-experimental pre-postest para el estudio en Formación Permanente (repetido en dos grupos)	247
Figura 4.3. Esquema del diseño de evaluación del programa experimental en Formación Permanente	248
Figura 4.4. Supuestos prácticos utilizados en el pretest para el Estudio Experimental en Formación Permanente	256
Figura 4.5. Supuestos prácticos utilizados en el pretest para el Estudio Experimental en Formación Permanente	257
Figura 4.6. Ejemplo de diario de seguimiento. Participante_9_Centro_1.....	261
Figura 4.7 Ejemplo de diario de seguimiento. Participante_11_Centro_2.....	262
Figura 4.8. Ejemplos de algunos fragmentos de las entrevistas realizadas para el Estudio Experimental en Formación Permanente	264
Figura 4.9. Esquema general del proceso de investigación para el Estudio Experimental en Formación Permanente	274
Figura 4.10. Gráfico de puntuaciones pretest-postest en el CDE-A. Centro 2.....	292
Figura 4.11. Gráfico de puntuaciones pretest-postest en el CDE-A. Centro 2.....	296

Figura 4.12. Proceso de importación y clasificación de recursos en el programa NVivo (I).....	303
Figura 4.13. Proceso de importación y clasificación de recursos en el programa NVivo (II).....	303
Figura 4.14. Proceso de importación y clasificación de recursos en el programa NVivo (III).....	304
Figura 4.15. Categorías (nodos) elaboradas para el análisis de contenido de los seguimientos	305
Figura 4.16. Proceso de codificación de la información en el programa NVivo	306
Figura 4.17. Nube de palabras del Seguimiento 1. Análisis de contenido. Centro 1 ...	307
Figura 4.18. Nube de palabras del seguimiento 2. Análisis de contenido. Centro 1 ...	308
Figura 4.19. Nube de palabras del seguimiento 3. Análisis de contenido. Centro 1 ...	308
Figura 4.20. Nube de palabras del seguimiento 4. Análisis de contenido. Centro 1 ...	309
Figura 4.21. Porcentaje de unidades de análisis codificados por dimensión en los distintos seguimientos. Centro 1.....	309
Figura 4.22. Cobertura de texto en la dimensión de aspectos de mejora. Centro 1...	310
Figura 4.23. Cobertura de texto en la dimensión eficacia-utilidad. Centro 1.....	312
Figura 4.24. Cobertura de texto en la dimensión de satisfacción. Centro 1.....	313
Figura 4.25. Grafo de relaciones entre los nodos de análisis de los seguimientos. Centro 1	314
Figura 4.26. Grafos diferenciados por dimensiones y subcategorías. Seguimientos. Centro 1	315
Figura 4.27. Nube de palabras del Seguimiento 1. Análisis de contenido. Centro 2...	316
Figura 4.28. Nube de palabras del Seguimiento 2. Análisis de contenido. Centro 2 ...	316
Figura 4.29. Nube de palabras del Seguimiento 3. Análisis de contenido. Centro 2...	317
Figura 4.30. Nube de palabras del Seguimiento 4. Análisis de contenido. Centro 2...	317
Figura 4.31. Nube de palabras del Seguimiento 5. Análisis de contenido. Centro 2...	317

Figura 4.32. Porcentaje de unidades de análisis codificados por dimensión en los distintos seguimientos. Centro 2.....	318
Figura 4.33. Cobertura de texto en la dimensión aspectos de mejora. Centro 2.....	319
Figura 4.34. Cobertura de texto en la dimensión eficacia-utilidad. Centro 2.....	320
Figura 4.35. Cobertura de texto en la dimensión satisfacción. Centro 2.....	321
Figura 4.36. Grafo de relaciones entre los nodos de análisis de los seguimientos. Centro 2.....	322
Figura 4.37. Grafos diferenciados por dimensiones y subcategorías. Seguimientos. Centro 2.....	323
Figura 4.38. Nube de palabras establecido para el grlobal del discurso de las entrevistas realizadas en el estudio en Formación Permanente. Centro 1.....	339
Figura 4.39. Nube de palabras establecido para el global del discurso de las entrevistas realizadas en el estudio en Formación Permanente. Centro 2.....	340
Figura 4.40. Taxonomía de categorías (nodos) establecidos para el análisis de contenido de las entrevistas desarrolladas en el Estudio Experimental en Formación Permanente.....	341
Figura 4.41. Peso de las categorías establecidas en cada dimensión del análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1.....	344
Figura 4.42. Conglomerados de entrevistas por similitud de palabas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1.....	347
Figura 4.43. Peso de las categorías establecidas en cada dimensión del análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2.....	349
Figura 4.44. Conglomerados de entrevistas por similitud de palabas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2.....	352

Figura 5.1. Creación de cuenta de Gmail, tríptico y logo del programa Pro-Emociona para el Estudio Experimental en Formación Inicial	366
Figura 5.2. Modelo del diseño pre-experimental pre-postest para el estudio en Formación inicial (repetido en dos grupos).....	374
Figura 5.3. Esquema del diseño de evaluación del programa experimental en Formación Inicial.....	375
Figura 5.4. Ejemplo de diario de seguimiento del Grupo 1	385
Figura 5.5. Ejemplo de diario de seguimiento recogido en el Grupo 2	385
Figura 5. 6. Esquema general del proceso de investigación para el Estudio Experimental en Formación Inicial.....	396
Figura 5.7. Puntuaciones medias pre-postest en el CDE-A. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	414
Figura 5.8. Puntuaciones medias pre-postest en el CDE-A. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	418
Figura 5.9. Proceso de importación de los seguimientos en el Programa NVivo (v.10) en el Estudio Experimental en Formación Inicial	424
Figura 5.10. Evidencia del proceso de clasificación de los seguimientos en el Programa NVivo (v.10) en el Estudio Experimental en Formación Inicial	424
Figura 5.11. Categorías (nodos) establecidas para el análisis de contenido de los seguimientos recogidos en el Estudio Experimental en Formación Inicial.....	425
Figura 5.12. Nube de palabras del Seguimiento 1. Análisis de contenido. Grupo 1....	426
Figura 5.13. Nube de palabras del Seguimiento 2. Análisis de contenido. Grupo 1....	427
Figura 5.14. Nube de palabras del Seguimiento 3. Análisis de contenido. Grupo 1...	427
Figura 5.15. Nube de palabras del Seguimiento 4. Análisis de contenido. Grupo 1....	428
Figura 5.16. Nube de palabras del Seguimiento 5. Análisis de contenido. Grupo 1....	428
Figura 5.17. Porcentaje de unidades de análisis codificados por dimensión en los distintos seguimientos. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1.....	429

Figura 5.18. Cobertura de texto en la dimensión aspectos de mejora. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	431
Figura 5.19. Cobertura de texto en la dimensión eficacia-utilidad. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	432
Figura 5.20. Cobertura de texto en la dimensión satisfacción. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	433
Figura 5.21. Grado de relaciones entre los nodos de análisis de los seguimientos realizados en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1.....	434
Figura 5.22. Grafos diferenciados por dimensiones y subcategorías en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1.....	435
Figura 5.23. Nube de palabras del Seguimiento 1. Análisis de contenido. Grupo 2....	437
Figura 5.24. Nube de palabras del Seguimiento 2. Análisis de contenido. Grupo 2....	437
Figura 5.25. Nube de palabras del Seguimiento 3. Análisis de contenido. Grupo 2....	438
Figura 5.26. Nube de palabras del Seguimiento 4. Análisis de contenido. Grupo 2....	438
Figura 5.27. Porcentaje de unidades de análisis codificados por dimensión en los distintos seguimientos. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2.....	439
Figura 5.28. Cobertura de texto en la dimensión aspectos de mejora. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2.....	440
Figura 5.29. Cobertura de texto en la dimensión eficacia-utilidad. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	441
Figura 5.30. Cobertura de texto en la dimensión satisfacción. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	443
Figura 5.31. Grado de relaciones entre los nodos de análisis de los seguimientos realizados en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2.....	445
Figura 5.32. Grafos diferenciados por dimensiones y subcategorías en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2.....	446
Figura 5.33. Nube de palabras (tag) establecido para el global del discurso de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	465

Figura 5.34. Nube de palabras (tag) establecido para el global del discurso de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	466
Figura 5.35. Taxonomía de categorías (nodos) establecidas para el análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial	467
Figura 5.36. Peso de las categorías establecidas en cada dimensión del análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	470
Figura 5.37 Conglomerados de entrevistas por similitud de palabras en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1	474
Figura 5.38. Peso de las categorías establecidas en cada dimensión del análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	475
Figura 5.39. Conglomerados de entrevistas por similitud de palabras en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2	478
Figura 6.1. Evolución de publicaciones recogidas en google scholar y asociadas a inteligencia emocional.....	492



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La Tesis Doctoral que presentamos es producto de una investigación educativa original sobre la promoción de competencias emocionales en el profesorado de nivel no universitario, realizada entre 2012 y 2016, en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca, en concreto, dentro del Grupo de Investigación en Evaluación Educativa y Orientación y con el apoyo en un contrato predoctoral de Formación de Profesorado Universitario (MEC, 2012). El estudio empírico se fundamenta teóricamente en resultados previos de investigación sobre educación emocional en nuestro entorno (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013, Merchán y González Hermosell, 2012; Zaccagnini, 2008) y, metodológicamente, en un enfoque de investigación evaluativa (Escudero 2000, Pérez Juste 2000,2006). Concretamente, se presenta el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de educación emocional para docentes, como estrategia de formación inicial y permanente.

La pertinencia y necesidad de formar al profesorado en una serie de nuevas competencias, como es el caso de las competencias emocionales, se justifica a partir de los continuos cambios y transformaciones sociales que demandan respuestas novedosas a escuela del siglo XXI. Una escuela en la que ya no es suficiente, si queremos garantizar una educación integral y de calidad, con promover el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos, sino que se precisa de la adquisición de toda una serie de competencias que favorezcan el bienestar personal y social y, por consiguiente, la mejora de la convivencia en un contexto educativo marcado por la atención a la diversidad (Delors, 1996; Bisquerra, 2003; Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; Durlak, Domitrovich, Weissberg y Guilotta, 2015).

Si bien se encuentran evidencias científicas a nivel nacional e internacional sobre la importancia y beneficios de potenciar la educación emocional entre el alumnado (Durlak, Weissber, Dymnicki y Schellinger, 2011; Pérez González, 2012, Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004), apenas observamos evidencias sobre el impacto

que tienen este tipo de iniciativas de educación emocional en el docente (Pérez Escoda, Fillella, Soldevila y Fondevila, 2013; López Goñi y Goñi, 2012).

En la búsqueda por mejorar la calidad de la enseñanza e impulsar la educación emocional en los centros educativos, la formación del docente en este tipo de competencias se convierte en un aspecto fundamental, que no ha de limitarse exclusivamente a conocer herramientas y estrategias para trabajar con sus alumnos, sino que exige potenciar sus propias competencias, como paso previo y fundamental para poder desarrollar estos aspectos en los estudiantes, favoreciendo, en primera instancia, su propio bienestar personal y social (Bisquerra, 2005; Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal, 2010; Extremera y Fernández Berrocal, 2004, Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008; Sutton y Wheatley, 2003).

Bajo el interés de promover competencias emocionales entre los docentes, esta Tesis se inscribe como una línea más del trabajo que se viene desarrollando desde hace varios años, dentro del Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca. Desde su creación en 2006, este Grupo inicia los trabajos sobre competencias de profesorado, entre las que destacan la competencia informacional o la competencia en resolución de conflictos, bajo el apoyo de proyectos nacionales competitivos I+D+i, financiados, en la actualidad, por el Ministerio de Economía y Competitividad de España¹.

Del mismo modo, para el impulso de esta iniciativa formativa, se prevé establecer redes interprofesionales con otros grupos de investigación, asociaciones y universidades que, a nivel nacional e internacional, centran su interés en la educación emocional y en el desarrollo de competencias emocionales, como puede ser el Grupo de Evaluación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona

¹ Proyectos Nacionales I+D+i:

- Convocatoria 2006. *Modelo de evaluación y desarrollo de competencias clave implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E-TELECO)* Ref.: SEJ2006-10700.
- Convocatoria 2009. *Evaluación de Competencias Clave y Formación de Profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN y Convivencia Escolar (EF-TALCO)*. Ref.: EDU2009-08753.
- Convocatoria 2012. *Evaluación, Formación e Innovación sobre competencias clave en Educación Secundaria: TIC, Competencia Informacional y Resolución de Conflictos (EFI-CINCO)*. Ref.: EDU2012-34000.
- Convocatoria 2015. *Evaluación de impacto del desarrollo de competencias básicas sobre el rendimiento académico en educación secundaria: propuesta de formación e innovación docente*. Ref.: EDU2012-34000.

o la International Society for Emotional Intelligence², con sede en Brooklyn, Nueva York. Con el fin de profundizar en el estudio y metodologías de investigación en educación emocional, hemos de mencionar que la autora de esta Tesis ha realizado dos estancias prolongadas de investigación a lo largo de este periodo, en el Grupo mencionado de la Universidad de Barcelona y en el Grupo dirigido por la profesora Mukulic, doctora en Psicología en la Universidad de Buenos Aires y miembro del equipo directivo de la International Society for Emotional Intelligence.

Reiteramos, por tanto, que el objetivo principal de la investigación se centra en: comprobar la eficacia de un programa de promoción de competencias emocionales (Pro-Emociona) que, en sus respectivas versiones, configurado como estrategia de formación inicial y permanente, favorezca el bienestar personal y social del profesorado y, por consiguiente, el desarrollo de habilidades y estrategias para hacer frente a los desafíos de su práctica docente, contribuyendo, con los resultados procedentes de la investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Para ello, este documento queda configurado en torno a 6 capítulos que pueden diferenciarse de acuerdo a tres grandes bloques, atendiendo al marco teórico, al desarrollo del estudio empírico y a la discusión de resultados y conclusiones de la investigación.

En el **capítulo 1**, en la búsqueda por acercar al lector a la realidad social de la investigación, se aborda una profunda revisión en torno al concepto, origen y antecedentes de la inteligencia emocional, los fundamentos de la educación emocional y la necesidad y pertinencia de promover competencias emocionales en el contexto escolar. A partir de la delimitación conceptual, se realiza un repaso de las principales experiencias e investigaciones que, tanto a nivel nacional como internacional, muestran evidencias acerca de los beneficios y el impacto que tienen los programas de educación emocional en el contexto escolar, centrándonos en la mejora de una serie de competencias emocionales y en su influencia sobre el rendimiento académico, en la mejora de las relaciones interpersonales y de la convivencia o en un mayor ajuste psicológico y bienestar personal.

² <http://www.emotionalintelligencesociety.org/>

A lo largo del **capítulo 2**, titulado *Formación de profesorado no universitario en competencias emocionales*, nos centraremos en fundamentar el sentido de la educación emocional, y de la promoción de competencias emocionales, en la construcción de la identidad y en el desarrollo profesional docente. Partiremos de la conceptualización de la función docente y de la pertinencia de impulsar la formación inicial y permanente del profesorado en torno a esta temática, para acercar al lector a concebir la necesidad de implementar programas de educación emocional entre el profesorado de nivel no universitario y de mostrar evidencias científicas sólidas acerca de los beneficios e impacto de este tipo de iniciativas formativas. Por esta razón, la evaluación se concibe como un proceso clave que nos permitirá no sólo corroborar el efecto e impacto de la educación emocional en el profesorado, sino para fundamentar toda una serie de decisiones de cara a la mejora de los programas formativos.

Tras esta profunda revisión teórica, se procede a presentar el desarrollo del estudio empírico del trabajo, que se encuentra dividido en torno a tres capítulos:

El **capítulo 3**, queda configurado en torno a un Estudio Piloto realizado a partir del diseño, aplicación y evaluación del Programa Pro-Emociona, en su versión inicial o v.0. La evaluación de la eficacia del programa se plantea a través de un estudio de corte pre-experimental con medida pre-postest (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973) aplicado sobre una muestra de profesores de Educación Secundaria Obligatoria, que accedieron de forma voluntaria a participar en dicho estudio. La complementariedad de métodos e instrumentos de evaluación, atendiendo también a la perspectiva formativa de la evaluación, permite recoger información y extraer toda una serie de resultados que favorecen la toma de decisiones sobre la evaluación y aplicaciones sucesivas del programa con otras muestras participantes (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; Pérez González, 2008; Pérez Juste, 2002; 2006).

En el **capítulo 4**, y partiendo de la adaptación del programa formativo, se procede a la implementación y evaluación del Programa Pro-Emociona (v.1), como estrategia de formación permanente. Para ello, la muestra se establece por disponibilidad, contando con la participación de dos centros de titularidad privada concertada de la localidad de Salamanca (57 profesores implicados). La revisión de resultados de la implementación del programa desarrollado durante el curso 2013/2014, atendiendo a

la perspectiva sumativa y formativa de la evaluación, nos permite proceder a una discusión metodológica y a una toma de decisiones para la adaptación y aplicación del programa como estrategia de formación inicial.

El **capítulo 5**, queda configurado por el diseño, la aplicación y la evaluación del programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de formación inicial para los futuros docentes, contando con una muestra de estudiantes de Grado en Educación Infantil y en Primaria y del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas de la Universidad de Salamanca en el curso 2014/2015. En esta ocasión, la aplicación sucesiva del programa, se establece de acuerdo a la especialización docente de los participantes, diferenciando 2 grupos: Grupo 1 y Grupo 2, contando con un total de 25 participantes para el Grupo 1 (estudiantes de Grado) y otros 25 participantes en el grupo 2 (estudiantes de Máster).

Del mismo modo que en estudios precedentes, a partir de los resultados establecidos en el Estudio Experimental en Formación Inicial, se establece una discusión metodológica y una toma de decisiones para abordar investigaciones futuras y replicar el programa con otras muestras participantes.

Tras la aplicación sucesiva del Programa Pro-Emociona en sus respectivas versiones, y una vez comprobada la efectividad del mismo con distintas muestras participantes, se procede a elaborar un capítulo final, que corresponde el **capítulo 6** del trabajo, en el que se presenta una discusión de resultados así como una serie de conclusiones generales derivadas de la investigación. Para ello, se retoma una discusión de acuerdo al marco teórico presentado y al enfoque metodológico adoptado a lo largo de los distintos estudios. De dicha discusión y resumen de resultados, se extraen una serie de conclusiones finales, así como una serie de propuestas de mejora, bajo las cuales se sustentan una serie de líneas de investigación futuras, en las que se invita al lector a seguir profundizando e investigando en torno a una temática de interés como la que nos ocupa.

Para comprender aún más la envergadura del trabajo y el proceso de investigación desarrollado, se incorpora un apartado en el que se incluyen aquellas publicaciones que han contribuido a la difusión y publicación parcial de resultados entre la

comunidad científica y que se derivan tanto del marco teórico como de los distintos estudios desarrollados. Proceso de difusión que no sólo se realiza con la intención de establecer encuentros y contacto con otros investigadores, favoreciendo la creación de redes interprofesionales y la mejora de investigaciones afines, sino en cumplimiento de las especificaciones y exigencias de los nuevos programas de Doctorado, de acuerdo al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

Además, se incorpora un apartado de anexos en el que encontraremos toda una serie de materiales que favorecerán al lector la profundización en algunos aspectos señalados a lo largo de la investigación y que avalan tanto el proceso desarrollado como los resultados presentados. La gran cantidad de información y materiales recopilados en dichos anexos nos lleva a incorporarlos en formato digital, incluyendo un CD-ROM al finalizar la Tesis Doctoral.



MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA ATENCIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1. LA ATENCIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL A LA EDUCACIÓN

1.1. Antecedentes del constructo inteligencia emocional: Desde la inteligencia social a las inteligencias múltiples

1. 2. Aproximándonos al concepto de Inteligencia Emocional

1. 3. Principales modelos en inteligencia emocional

1.4. Debate en torno al constructo de Inteligencia Emocional

1.5. Emociones, educación y competencias

1.6. Experiencias de educación emocional a nivel internacional

1.7. Experiencias de educación emocional a nivel nacional

1.8. Análisis del impacto de la intervención en Educación emocional

En resumen

CAPÍTULO 1. LA ATENCIÓN A LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN

“En nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana” (Cabello, Ruíz Aranda y Fernández Berrocal, 2008, p.42).

En los últimos 30 años hemos asistido a un importante impulso en torno a la importancia de las emociones en el mundo educativo (García Carrasco, 2006). Junto al énfasis en el desarrollo cognitivo, se abre camino el estudio sobre el desarrollo emocional como complemento idóneo para lograr una educación integral y de calidad (Zacagnini, 2008). En este sentido, es donde la formación en aspectos socioemocionales juega un importante papel de cara a promover una serie de competencias emocionales, con objeto de favorecer el bienestar personal y social en todos los estudiantes y ciudadanos (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales se convierten en conceptos estrechamente interrelacionados, que pueden conducir a confusiones terminológicas, al creer que se habla de uno, cuando realmente se está tratando otro concepto.

En el presente capítulo, abordaremos el concepto de *inteligencia emocional* como *constructo* teórico, acercándonos a los antecedentes de la misma, así como a las definiciones y modelos propuestos por los especialistas e investigadores más relevantes.

De dicha discusión y puntos de encuentro entre los diferentes modelos, aclararemos el concepto de *educación emocional*, entendiéndola desde una perspectiva de innovación educativa, cuyo objetivo es la promoción de una serie de competencias nuevas en el currículum, siendo la puesta en práctica de programas educativos la estrategia fundamental para desarrollarlas (Bisquerra, 2003).

1.1. Antecedentes del constructo inteligencia emocional: desde la inteligencia social a las inteligencias múltiples

Los antecedentes de la Inteligencia Emocional (IE) hemos de buscarlos en aquellas obras e investigaciones sobre el estudio de la inteligencia y la emoción (Bisquerra, 2003).

El concepto de inteligencia ha sido uno de los constructos hipotéticos más estudiados en Psicología en el siglo XX. Sin embargo, más de 100 años no han sido suficientes para encontrar un acuerdo unánime entorno al mismo, surgiendo distintas definiciones dependiendo del marco de referencia en el que centremos nuestro interés (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015).

La visión clásica del concepto de inteligencia de la mano de autores como Binet y Simon (1905), Cattell (1963), Spearman (1927), Thurstone (1938) o Wechsler (1958) defiende una inteligencia con varios factores, entendida como capacidad estable a lo largo de la vida y medible a través de pruebas de tipo cerrado, denominadas pruebas de inteligencia.

Las réplicas y contrarréplicas ante esta visión tradicional han ido de la mano de autores como Gottfredson (2003), Gould (1981), Herrnstein y Murray (1994) o McClelland (1973), generando un interesante debate en torno a la Inteligencia y a la medición de la misma que sigue llegando hasta nuestros días, entrado ya el siglo XXI.

De dicha discusión, y entendiendo que no siempre el Cociente Intelectual va a predecir el éxito y el afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito, se fue abriendo el interés y la investigación hacia conceptos como el de inteligencia social, inteligencia práctica, inteligencias múltiples o el concepto que nos ocupa, el de *inteligencia emocional* (Bisquerra et al., 2015).

Lo interesante de dicho debate es analizar cómo ha ido evolucionando el constructo hasta acercarnos a otras posiciones entorno al mismo y que conceden una importancia mayor al contexto y la relación e influencia de dicha interacción persona-contexto, enfocándose a una visión de inteligencias múltiples que no solamente

pueden medirse, sino que es posible modificar y desarrollar (Martínez- Beltrán, Lebeer, Garbo y 1997).

a) La inteligencia social (Thorndike, 1920)

El concepto de *inteligencia social* se atribuye en sus orígenes a autores como Thorndike (1920), posteriormente desarrollada por aportaciones como las de O'Sullivan y Guilford (1976), Cantor y Kilhlstrom (1987), hasta la actualidad por autores como Bar-On (2000) o Zirkel (2000).

Con *inteligencia social* nos referimos a un modelo de personalidad y comportamiento que atiende a una serie de componentes como la comunicación, la solución de problemas sociales, la adaptabilidad social, la expresividad, o el ser cálido o cuidadoso con los demás. Influyendo en la aparición de conceptos como habilidades sociales y competencia social que, en ocasiones, han dado lugar a confusiones a pesar de tener matices diferentes y que serán aclarados posteriormente a lo largo del presente capítulo (Repetto y Pérez González, 2007).

b) La inteligencia práctica (Sternberg, 1988)

Atendiendo a la teoría de Sternberg (1988, 1997, 2004) se asume la existencia de tres tipos de inteligencia: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica, entendiéndose que el éxito vendría dado de una equilibrada integración entre ellas, identificando una inteligencia exitosa.

Mientras que la inteligencia analítica guarda mayor relación con esa visión más clásica de la inteligencia, con inteligencia práctica dicho autor hace referencia a la capacidad para resolver problemas prácticos de la vida, incluyendo habilidades como el reconocimiento, la definición y la representación mental del problema, la formulación de estrategias y la localización de recursos para solucionar problemas, así como la gestión y evaluación de la solución de problemas.

c) Las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983)

Una de las aportaciones que más impacto causó, en lo que al origen de la inteligencia emocional se refiere, debemos situarla en Howard Gardner (1983, 1995), quien defiende que cada persona posee varios tipos de inteligencia, cada una en

mayor o menor medida, destacando la importancia del contexto y el medio en su desarrollo.

En un primer momento Gardner señala siete tipos de inteligencias: inteligencia verbal lingüística, lógico-matemática, espacial, cenestésica-corporal, musical, interpersonal e intrapersonal, a las cuales, posteriormente, añade la inteligencia existencial y la inteligencia naturalista (Gardner, 2001).

Las tres primeras (verbal lingüística, lógico- matemática o espacial) se asemejan a la Inteligencia académica, reflejando aquellas capacidades que son medidas por los test clásicos de inteligencia, mientras que la intrapersonal y la interpersonal guardan una mayor relación con la inteligencia emocional.

Con inteligencia intrapersonal, Gardner (1995) se refiere a la capacidad para comprenderse y trabajar con uno mismo, es decir, el autoconocimiento de los estados internos de una persona, la identificación de emociones y recurrir a las mismas como medio para interpretar y orientar la conducta. Dicha inteligencia es la que interviene en la toma de decisiones de las personas como elegir una profesión, dónde vivir o reconciliar a dos amigos, lo que hace que algunos autores como Bisquerra et al. (2015) vean la relación de ésta con la inteligencia práctica de Sternberg a la que aludíamos anteriormente.

Al referirnos a inteligencia interpersonal, se hace mención a la capacidad que nos permite comprender y trabajar con los demás, y que tiene que ver con lo que otros autores han denominado Inteligencia Social (Cherniss y Adler, 2000; Topping, Bremmer y Holmes, 2000). Guarda relación con el liderazgo, la resolución de conflictos o el análisis social que nos permite observar a los demás y saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva.

La teoría de las *inteligencias múltiples* y la *teoría triárquica* de Sternberg son considerados por algunos autores como los principales precursores del concepto de inteligencia emocional puesto que, como punto de partida, comparten la relevancia del manejo de las emociones para el desarrollo personal y social (Mora Mérida y Martín Jorge, 2007).

Además, conviene destacar el estudio de las emociones en obras y aportaciones por parte de psicólogos, neurólogos y etólogos, tales como Rogers (1972), Maslow (1991), Ellis (1980) o Seligman (2002) que fueron abriendo paso a la Psicología humanista, a la psicología positiva y dando lugar a toda una serie de teorías y corrientes que centraron la atención la emoción y en el bienestar de las personas, defendiendo la necesidad que cada persona tiene de sentirse bien consigo mismo, de experimentar emociones y de crecer emocionalmente (Bisquerra, 2003; Obiols, 2005).

d) Emoción y cognición

Entre los antecedentes del actual concepto de *inteligencia emocional* se menciona también el desarrollo de líneas de investigación sobre emoción y cognición, tales como la de Lazarus (1991), Ortony, Clore y Collins (1988) o Damasio (1996) que influyeron en que se superara esa dicotomía entre emoción y razón, que apostaba por la razón en detrimento de la emoción.

Estos autores, señalaron que establecer una dicotomía entre emoción y razón es erróneo, puesto que no siempre el concepto de cognición implica racionalidad, ni el de emoción irracionalidad; sino que ambos procesos forman parte de un entramado que otorga coherencia al conocimiento y a la acción, es decir, a nuestra capacidad para adaptarnos al entorno (Dalgeish y Power, 1999; Matthews, 1997).

La teoría de que la razón era contraria a la emoción decae en la década de los 90 con autores como Damasio (1996), siendo la conexión entre razón y emoción lo que nos permite y nos mueve a tomar decisiones en nuestras vidas. Por lo tanto, actualmente, se considera que la utilización óptima de nuestro mundo emocional favorecerá el logro de nuestros objetivos vitales (García Carrasco, 2006; Salovey y Mayer, 1990) ya que las emociones se hayan presentes en cualquier momento y situación de nuestra vida e impregnan los procesos cognitivos (Lavouvie-Vief, 1992).

Desde esta perspectiva, la Inteligencia Emocional se apoya en esa colaboración entre la razón y la emoción, de manera que sea la emoción la que nos mueva a alcanzar nuestros objetivos vitales, impulsándonos hacia ellos, y la razón nos señale la manera de alcanzarlos (Zaccagnini, 2008).

En este clima, en el que el estudio de la inteligencia va más allá de promover el desarrollo cognitivo, el eterno dilema entre emoción y razón parece encontrar el punto de encuentro. Se defiende en 1986 la tesis doctoral de Payne, donde bajo el título de *A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire*, encontramos junto con Greenspan (1989) una de las primeras alusiones al uso y a la necesidad de centrar la atención en las escuelas a la enseñanza de respuestas emocionales, lo que ha hecho que investigadores españoles en educación, como Bisquerra (2003) u Obiols (2005), manifiesten que, al igual que ocurrió con la teoría de las inteligencias múltiples, ya desde los inicios la inteligencia emocional constituirá un constructo básico e importante en el mundo educativo.

Encontramos, por tanto, que los primeros estudios referidos a la inteligencia emocional, pretenden conectar este nuevo concepto con la investigación tradicional acerca de la inteligencia. Ejemplo es el trabajo de tesis doctoral de autores como Baron (1988, 1997), donde se utiliza el concepto de Cociente Emocional (EQ), así como la inclusión del término en una revista científica de la mano de dos psicólogos especializados, Peter Salovey y John Mayer, en 1990.

Se destaca la difusión del término *inteligencia emocional* en 1995, de la mano del periodista Daniel Goleman, con la publicación del libro que se convierte en best seller mundial, donde se enfatiza la importancia de que existen una serie de competencias emocionales que, a veces, son incluso tanto o más importantes que el coeficiente intelectual para predecir el éxito en nuestra vida personal y social.

Con todo, podemos decir que los antecedentes de la *inteligencia emocional* se encuentran en las teorías y aportaciones más relevantes de autores que buscan superar el concepto tradicional de inteligencia, en el sentido más restringido del término, donde se asociaba la inteligencia a la racionalidad y, por consiguiente, a la solución de problemas que poco o nada tenían que ver con el mundo emocional o con como las emociones y el manejo de nuestros estados emocionales influyen a la hora de tomar decisiones o de adoptar comportamientos que favorezcan la adaptación al contexto cultural y social.

1. 2. Aproximándonos al concepto de inteligencia emocional

En esta tesis doctoral hemos constatado en la revisión documental que, la IE es un concepto en expansión puesto que en apenas 25 años, si contamos desde el inicio del artículo publicado por Salovey y Mayer en 1990, hemos asistido a un incremento de las investigaciones sobre el tema, así como de la puesta en práctica de iniciativas y programas para desarrollarla, donde los ámbitos y contextos de aplicación de la misma van más allá del mundo educativo, refiriéndonos al mundo laboral, de las organizaciones o a la medicina (Pérez Escoda, 2007, Fernández Berrocal et al., 2011).

A continuación, revisamos las distintas definiciones que se han dado del término que nos ocupa, atendiendo a las teorías y aportaciones más relevantes. Para ello, conviene tener presente que los trabajos iniciales y los orígenes de la misma, tal y como se ha indicado anteriormente, tenemos que centrarlos en los estudios de la inteligencia y la emoción (Mestre Navas y Fernández-Berrocal, 2007).

Tabla 1.1. Distintas definiciones de inteligencia emocional (1990-2010)

Autor	Definición de Inteligencia Emocional
Salovey & Mayer, 1990	"The ability to monitor one's own and others' emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one's thinking and actions" (p. 189).
Martineaud y Elgehart, 1996	"Capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro" (p.48).
Bar-On, 1997	"Emotional intelligence is an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures" (p. 17).
Cooper y Sawaf, 1997	"Emotional intelligence is the ability to sense, understand, and effectively apply the power and acumen of emotions as a source of human energy, information, connection and influence." (p.52).
Mayer y Salovey, 1997	"The capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth" (p.10).
Goleman, 1998	"Capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales". (p. 98).
Petrides & Furnham, 2003	"A constellation of behavioral dispositions and self-perceptions concerning one's ability to recognize, process, and utilize emotion-laden information. It encompasses. . . empathy, impulsivity, and assertiveness as well as elements of social intelligence. . . and personal intelligence" (p. 278).
Fernández Berrocal y Ramos, 2002	"La capacidad para reconocer, comprender y regular nuestra emociones y las de los demás" (p.20).
García Fernández y Giménez Mas, 2010	"Es una forma de interactuar con el mundo, que tiene en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y/o la agilidad mental" (p.44).

Por lo tanto, y de acuerdo a las definiciones recogidas en la tabla 1.1., cuando nos referimos al concepto de *inteligencia emocional* estamos haciendo mención a esa capacidad que nos permite interrelacionarnos con el contexto y hacer un uso inteligente de nuestras emociones (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001; Weisinger, 1998). Hemos de ser conscientes de nuestras emociones y ser capaces de identificarlas en los otros, poniendo en marcha estrategias de autogestión y de regulación de las emociones propias y de los demás, afrontando los desafíos cotidianos y, por consiguiente, persistiendo en el logro de objetivos a pesar de los obstáculos.

1. 3. Principales modelos en inteligencia emocional

Para comprender el concepto de *inteligencia emocional*, a partir de la revisión de la literatura y de las aportaciones científicas más relevantes, nos encontraremos con diferentes modelos, que han sido clasificados de forma general como modelos de capacidad y modelos mixtos (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Autores representativos de los modelos mixtos, tales como Goleman (1995) o Bar-On (1997), se inclinan por un marco amplio de la *inteligencia emocional*, entendiendo como parte de la misma todo lo que no se incluye en la inteligencia académica: el control de los impulsos, automotivación y relaciones sociales.

Cuando hacemos mención a un concepto más restringido del término, aludimos a aquellos modelos que centran su atención en la interacción entre emoción e inteligencia, en la línea de autores como Salovey y Mayer (1990).

Por lo tanto, antes de pasar a presentar una serie de modelos, lo que tenemos que tener claro es que la diferencia fundamental entre estos radica en el tipo de facetas o dimensiones que incluyen al delimitar este constructo, es decir en los componentes que consideran a la hora de definirlo (Bisquerra et al.,2015).

1.3.1. El modelo de Salovey y Mayer (1990, 1997)

Salovey y Mayer (1990) conciben la *inteligencia emocional* como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Según este modelo, y de acuerdo a sus respectivas revisiones (véase Salovey y Mayer, 1997), la *inteligencia emocional* se entiende como una capacidad en

la que entran en juego diferentes procesos mentales y se compone por cuatro capacidades interrelacionadas:

1. *Identificar las emociones* (tanto en uno mismo como en los otros): dicha habilidad supone ser capaz de identificar la información emocional a través de expresiones faciales, tonos de voz, gestos, etc., así como ser capaz de transmitirla. Capacidad que influye a la hora de evaluar el clima emocional en una situación determinada y que favorece la comunicación emocional efectiva.
2. *Usar las emociones*: refiriéndose al uso de las emociones para facilitar el pensamiento. Supone conocer cómo las emociones influyen a la hora de afrontar problemas, junto con otros procesos cognitivos como la creatividad, la comunicación e incluso en el razonamiento, contribuyendo por tanto a la hora de tomar decisiones.
3. *Comprender los procesos emocionales*: nos referimos a ser conscientes de cómo los acontecimientos pueden provocar diferentes emociones y cómo estas se combinan para generar una cadena de sentimientos y reacciones emocionales. Esta capacidad puede ayudarnos a valorar hasta qué punto una persona puede responder a diferentes situaciones.
4. *Regular las emociones*: supone gestionar las emociones, es decir, modelar la expresión de las emociones dentro de uno mismo y en el contexto de las relaciones interpersonales para alcanzar las metas personales.

De acuerdo a este modelo, se puede definir la inteligencia emocional como:

“La capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Mayer y Salovey (1997) plantean un modelo piramidal en el que dichas capacidades están no solamente interrelacionadas, sino que se organizan jerárquicamente, indicando que para poder regular las emociones necesariamente se debe de comenzar por saber identificar y comprender estados emocionales (Pérez González, 2010).

1.3.2. El modelo de Bar-On

Para Bar-On (1997) cuando hablamos de *inteligencia emocional* nos referimos a “un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (p.14).

Bar-On emplea la expresión “inteligencia emocional y social” refiriéndose a una serie de competencias modificables y esenciales para desenvolverse ante los desafíos cotidianos y que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentarnos a las demandas y presiones del medio, influyendo en el bienestar general y en la salud emocional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). En dicho modelo se distinguen cinco grandes áreas o componentes integradas por una serie de subcomponentes:

- Componente intrapersonal: incluye la autoconciencia emocional, la asertividad, autoestima, la autorrealización e independencia.
- Componente interpersonal: comprende la empatía, la capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables y la responsabilidad social.
- Adaptabilidad: se refiere a la solución de problemas, la prueba de realidad (evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos y el ajuste a la realidad) y la flexibilidad o capacidad para adaptar nuestros pensamientos y sentimientos a las situaciones cambiantes.
- Gestión del estrés: identificando la tolerancia al estrés y la gestión de impulsos.
- Estado de ánimo general: incluyendo un indicador general de felicidad y optimismo.

Una revisión del autor en el año 2000 evidenció, a través de una serie de análisis estadísticos exploratorios y confirmatorios, diez factores interpretables del modelo y teóricamente aceptables. Factores observados como el optimismo, la autorrealización, felicidad, la independencia o la responsabilidad social, se conciben como facilitadores de la inteligencia emocional, más que como integrantes del constructo (Bar-On, 2000; Bisquerra et al., 2015).

1.3.3. El modelo de Daniel Goleman (1995,1999)

Goleman (1995, 1999) diferencia la inteligencia Emocional de la Inteligencia general, afirmando que existe un Cociente Intelectual (CI) y un Cociente Emocional (CE) que resultan ser complementarios y que, por consiguiente, la inteligencia emocional puede ser tanto o más importante que la general, para garantizar el éxito y el bienestar. Afirma, además, que todos podemos llegar a ser emocionalmente inteligentes y felices, concluyendo que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que a factores cognitivos y que, por lo tanto, el rendimiento académico, por sí mismo, no es un buen predictor del éxito profesional y personal (Obiols Solé, 2005).

Por lo tanto, cuando Goleman se refiere a la IE (1995,1999) distingue dos componentes, por un lado un componente *intrapersonal* (en relación con uno mismo y que guarda relación con competencias como la autoconciencia emocional, la regulación emocional y la motivación) y, por otro lado, un *componente intrapersonal* (que se asocia a la forma en que nos relacionamos con los demás y con competencias como la empatía o las habilidades sociales).

Según el modelo de Goleman (1995), los componentes de la Inteligencia Emocional estarían constituidos por:

- Conciencia de uno mismo (*Self-awareness*): percepción de los estados internos.
- Autorregulación (*Self-managent*): control de los impulsos y estados emocionales.
- Motivación (*Motivation*): entendida como ese mecanismo que nos lleva a la acción.
- Empatía (*Social-awareness*): identificación de los estados de ánimo y necesidades de los otros.
- Habilidades sociales (*Relationship management*): la capacidad para relacionarnos satisfactoriamente con los otros.

Posteriormente, y tras una serie de revisiones, encontramos que en el 2001 Goleman define la Inteligencia Emocional como una organización de 25 competencias emocionales que se organizan en función del carácter intra e interpersonal y del proceso emocional que preferentemente implica a estas competencias (reconocimiento o regulación), tal y como se puede observar en la tabla 1.2.

Tabla 1. 2. Clasificación de las competencias emocionales del modelo de Goleman (2001, p.28)

	Competencia personal	Competencia social
Reconocimiento	Autoconciencia Emocional Autoevaluación Autoconfianza	Empatía Orientación al cliente Conciencia organizacional
Regulación	Autocontrol Emocional Formalidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo Catalización de Cambio Construcción de alianzas Trabajo en equipo

Lo innegable del modelo de Goleman, y más allá de entrar en la múltiples críticas que se han reflejado por parte de los investigadores en torno al mismo (Mattews et al., 2002), es el interés que ha despertado en el mundo educativo y en el de las organizaciones.

1.3.4. El modelo de Petrides y Furrman (2001)

Desde el modelo circular de Petrides y Furrman (2001) se entiende la Inteligencia Emocional como un rasgo de personalidad, incluyendo cuatro factores que engloban un conjunto de facetas que conforman, bajo el mismo nivel de importancia, una inteligencia emocional rasgo global (Pérez González, 2011).

- El factor de bienestar (B): representando una forma de ser proclive al disfrute de estados de bienestar, incluyendo autoestima, felicidad disposicional y optimismo.
- El factor de emocionalidad (E): en él se incluye la percepción emocional (en uno mismo y en los otros), la expresión emocional, el ser proclive a mantener relaciones interpersonales satisfactorias y la empatía, por lo tanto, alude a la buena comunicación emocional, tanto verbal como no verbal.

- El factor de sociabilidad (S): se compone de conciencia social, regulación emocional interpersonal y asertividad disposicional; haciendo alusión a la predisposición y a como se desenvuelven las personas en las relaciones interpersonales.
- El factor de autocontrol (A): refleja la predisposición a mantener la calma, incluyendo facetas como la regulación emocional intrapersonal, la baja impulsividad o la gestión del estrés.

Además de estas trece facetas, presenta otras dos independientes que no incluye en ninguno de estos cuatro factores pero que completan el modelo circular: la *adaptabilidad* y la *automotivación*, entendiéndolas como esa disposición a adaptarse ante los cambios y nuevas condiciones así como a evitar el abandono y a persistir ante la adversidad.

1.3.5. El modelo de Mikolajczak (2009)

Según las aportaciones de Mikolajczak (2009), el cual supone, según algunos investigadores como Pérez González (2011), una modificación del modelo de Salovey y Mayer de 1997, la Inteligencia Emocional está compuesta por cinco competencias que a su vez pueden ser intra e interpersonales:

1. *Identificación*: ser capaz de percibir e identificar una emoción cuando aparece (en uno mismo y en los otros).
2. *Expresión*: ser capaz de expresar emociones de una manera socialmente aceptada.
3. *Comprensión*: comprender las causas y consecuencias de las emociones tanto en uno mismo como en los otros.
4. *Regulación*: regular el estrés u otras emociones cuando estas no se adecuan al contexto.
5. *Uso*: emplear las emociones para la toma de decisiones y las acciones.

1.3.6. El modelo de inversión multinivel de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003)

A pesar de que actualmente no es uno de los modelos más conocidos, consideramos interesante hacer una mención al modelo de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann(2003). Desde este modelo se entienden tres niveles de funcionamiento de la inteligencia emocional que se van desarrollando secuencialmente a lo largo de la vida de las personas desde la infancia:

1. Un primer nivel relacionado con el temperamento, defendiendo que la *inteligencia emocional* “reside en un perfil de temperamento caracterizado por una afectividad negativa baja, una moderada extraversión y un alto esfuerzo de control” (Zeidner et al, 2003, p.79).
2. Un segundo nivel relacionado con el aprendizaje y el funcionamiento emocional. Tiene que ver con la socialización emocional y con el aprendizaje de estrategias de regulación emocional.
3. Un tercer nivel que se refiere a la autorregulación emocional consciente, es decir, a la capacidad para comprender y llevar a cabo procesos de regulación emocional de forma consciente.

Lo interesante de este modelo es que centra la atención en el temperamento, el cual, condiciona el aprendizaje de las primeras estrategias de regulación emocional y como estas se van desarrollando a partir de otras capacidades metacognitivas relacionadas con la conciencia, reflexión, evaluación y control de los impulsos (Bisquerra et al., 2015).

1.3.7. Otros modelos de Inteligencia Emocional

Hasta ahora hemos presentado los modelos más reconocidos en materia de Inteligencia Emocional a nivel internacional, modelos en torno a los cuales, en la búsqueda por dilucidar el constructo de la *inteligencia emocional* y validar sus teorías, se han ido desarrollando una serie de medidas e instrumentos de evaluación (Mestre Navas y Fernández Berrocal, 2007; Pérez González, 2011), tal y como se muestra en la tabla 1.3.

Tabla 1.3. Modelos de Inteligencia Emocional e instrumentos de evaluación

	Instrumentos
El modelo de Salovey y Mayer (1990)	TMMS: Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al., 1995) SEIS: Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutte et al. 1998) WLEIS: Wong & Law Emotional Intelligence Scale (Wong y Law, 2002) MEIA: Multidimensional Emotional Intelligence Assessment (Tett et al., 2005) SREIS: Self-Rated Emotional Intelligence Scale (Brackett et al., 2006) TIEFBI: Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (Fernández- Berrocal et al., 2015) TIEFBA: Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (Fernández- Berrocal et al., 2015)
El modelo de Goleman (1995,2001)	ECl: Emotional Competence Inventory (Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999) DHEIQ: Dulewicz & Higgs Emotional Intelligence Questionnaire (Dulewicz y Higgs, 2001)
El modelo de Bar-On (1997)	EQ-i : Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997)
El modelo de Mayer y Salovey (1997)	MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence (Mayer et al.,2002) STEU: Situational Test of Emotional Understanding (MacCann y Roberts, 2008) STEM: Situational Test of Emotion Management (MacCann y Roberts, 2008)
El modelo de Petrides y Furnham (2001)	TEIQue: Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2009)
El modelo de Mikolajczak (2009)	PEC: Profile of Emotional Competence (Brasseur et al., 2013)

Sin embargo, existen otras aportaciones y modelos que consideramos interesante destacar por las influencias que han producido en el trabajo de la inteligencia emocional en el mundo educativo y en el mundo de la empresa a la hora de implementar programas o difundir el término.

a) El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999)

Estos autores diferencian cinco áreas, tres de ellas se podrían englobar dentro del concepto de inteligencia emocional, señalando el autoconocimiento emocional, el control emocional y la automotivación y dos áreas que se conciben como inteligencia interpersonal, destacando el reconocimiento de las emociones ajenas, que se desarrolla a partir del autoconocimiento emocional, y la habilidad para las relaciones interpersonales.

b) El modelo de Matineaud y Engelhartn (1996)

Centrando su trabajo también en la evaluación de la Inteligencia Emocional, estos autores distinguen cinco componentes de la misma:

- El conocimiento es sí mismo.
- La gestión del humor.
- Motivación de uno mismo de manera positiva.

- Control de impulso para demorar la gratificación.
- Apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

c) El modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999)

Para estos autores, una persona con inteligencia emocional se caracteriza por:

- Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
- Hacer frente a los impulsos emocionales.
- Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos
- Utilizar habilidades sociales.

d) El modelo de Rovira (1998)

Este modelo engloba un modelo de 12 dimensiones cada una de las cuales está compuesta por una serie de habilidades:

1. Actitud positiva: incluye la valoración de aspectos positivos o la búsqueda de equilibrio entre tolerancia y exigencias.
2. Reconocer los sentimientos y emociones propias.
3. Capacidad para expresar sentimientos y emociones.
4. Capacidad para controlar emociones: haciendo mención a la tolerancia a la frustración o al saber esperar.
5. Empatía: reconocer emociones en los otros.
6. Capacidad para tomar decisiones adecuadas.
7. Motivación, ilusión e interés.
8. Autoestima.
9. Saber dar y recibir: implica generosidad, escucha, atención y/o compañía.
10. Tener valores que den sentido a la vida.
11. Ser capaz de tolerar las dificultades: capacidad de autosuperación.
12. Integrar lo cognitivo y lo emocional.

Todos estos modelos, y pese a que no todos ellos han encontrado el apoyo y respaldo de la comunidad científica (Bisquerra et al., 2015; García Fernández y Giménez Mas, 2010; Mestre Navas y Fernández Berrocal, 2007; Vallés y Vallés, 1999),

aportan concepciones interesantes en cuanto a las variables que condicionan el comportamiento inteligente desde esta perspectiva emocional.

Además, esta revisión acerca de cada uno de los modelos, nos permite no sólo un acercamiento al origen y desarrollo de la Inteligencia Emocional, sino entender las múltiples definiciones que se han ofrecido por los diferentes autores y que mostramos en la tabla 1.1.

1.4. Debate en torno al constructo de inteligencia emocional

Tal y como hemos señalado, los primeros trabajos que se publicaron en torno a la IE centraron su interés en ofrecer una fundamentación teórica de este concepto, desarrollando modelos teóricos y describiendo los componentes esenciales que debía poseer una persona emocionalmente inteligente. Poco a poco y hasta la actualidad, ese interés se fue centrando metodológicamente en la creación de instrumentos de evaluación para medir el nivel de IE, de forma fiable, tal como se presentó en la tabla 1.3.

Las discrepancias y las posturas que se suscitan en el marco de los diferentes modelos, ha llevado a algunos autores como Davies, Stankov y Roberts (1998) o a Hendlund y Sternberg (2000) o Murphy (2006), a criticar y cuestionarse la existencia de la Inteligencia Emocional como constructo independiente debido a las dificultades que se encontraban para llegar a un acuerdo unánime a la hora de identificar, operativizar y medir este constructo.

En contraposición, autores como por ejemplo Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2001) se centraron en definir las propiedades psicométricas del constructo de Inteligencia Emocional, aludiendo a la expresión *a thinker with a heart* (un pensador con un corazón), que percibe, comprende y gestiona relaciones sociales.

Tal ha sido el trabajo y el impacto de algunas de estas investigaciones a nivel internacional que autores españoles como Extremera et al., ya en el 2004, llegaron a afirmar que “en la actualidad disponemos de medidas fiables para evaluar la capacidad de percepción, comprensión y regulación emocional de las personas” (p.211).

Pese a que la discusión sobre el constructo de la *inteligencia emocional* continua abierto, la gran cantidad de modelos, teorías e iniciativas que han surgido en torno a la Inteligencia Emocional no debe llevarnos sólo a dudar de la validez de este constructo, sino a valorar el enorme interés que ha suscitado el tema que nos ocupa en diferentes contextos que sobrepasan el terreno educativo.

Artículos en revistas científicas, libros y obras de divulgación, así como los seminarios y congresos que se han celebrado a nivel internacional (sirva como ejemplo la *International Society for Emotional Intelligence*, en la que colaboran los investigadores de mayor renombre y que en 2015 acoge su V Congreso Internacional), han dado lugar a lo que algunos autores han definido como una **revolución emocional** (Mayer et al. 2000; Bisquerra, 2008), entendiendo que en torno a la inteligencia emocional se ha generado todo un clima proclive para la difusión del mismo, incluso algunos lo entienden como un *Zeitgeist* o espíritu de la época.

Por tanto, más allá de quedarnos en las limitaciones y las controversias que a primera vista nos suscita el estudio de los distintos modelos, hemos de tener presente que si en algo está de acuerdo la comunidad científica es en afirmar que existen una serie de competencias emocionales que pueden ser aprendidas (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Clouder et al., 2013, Goleman, 1999; Salovey y Sluyter, 1997; IFBM, 2008; Weare, 2004).

Así pues, si nos detenemos a analizar detenidamente cada uno de los modelos presentados, constatamos una serie de elementos comunes a todos ellos: pues todos toman en consideración la identificación, la regulación y el manejo o utilización de emociones de forma adaptativa.

Dichos elementos comunes son definidos de forma diferente por los autores, mostrando que el interés y el encuentro entre los distintos modelos hemos de centrarlo en la existencia de una serie de competencias intra e interpersonales que favorecen el bienestar personal y social, y cuyos resultados han sido mostrados en diferentes contextos (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000, Cherniss, 2000, Repetto, 2009 o Wong y Law, 2002, entre otros).

A continuación, nos centraremos en lo que es nuestro interés en esta investigación, es decir, en las implicaciones educativas que subyacen al presente debate, focalizando en la promoción de una serie de competencias emocionales y en los beneficios del desarrollo de las mismas (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Pena, Extremera y Rey, 2012).

1.5. Emociones, educación y competencias

“La competencia emocional pone el énfasis en la interacción de la persona y el ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto, tiene unas aplicaciones educativas inmediatas” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p.12.).

Hasta ahora nos hemos centrado en dilucidar y acercarnos al constructo de Inteligencia Emocional, así como los distintos modelos que se han configurado en torno al mismo, para presentar el acuerdo existente entre la comunidad científica internacional en cuanto a que hay una serie de competencias emocionales que es necesario promover y cuyo fin último es el desarrollo integral de las personas, la adaptación al contexto y, por consiguiente, la mejora del bienestar (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).

En este apartado, realizaremos una revisión sobre qué son las emociones, aproximándonos al concepto de educación emocional y al objetivo de la misma: el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2000; Pérez González, 2012).

1.5.1. El concepto de emoción

Emociones y sentimientos son conceptos que se utilizan constantemente y que pueden llevar a confusiones. Constantemente experimentamos emociones y, sin embargo, cuando nos paramos a reflexionar en torno a qué es una emoción o un sentimiento nos encontramos con grandes dificultades a la hora de definirlo (Bisquerra, 2009).

Para acercarnos al concepto de emoción y superar algunas de estas dificultades, hemos de tener en cuenta algunas características que son aceptadas por la mayoría de los investigadores (Palmero, Fernández Abascal, Martínez Sánchez y Chóliz, 2002):

- La emoción es un proceso complejo y multidimensional en el que se integran respuestas de tipo neurofisiológico, motor y cognitivo (Bisquerra, 2000).
- Las emociones son indispensables en la toma de decisiones, nos predisponen y nos orientan hacia una serie de acciones determinadas (huir ante un peligro, por ejemplo) (Bisquerra, 2008).
- Las emociones son importantes para el ejercicio de la razón y forman parte de nuestra inteligencia, resolviéndose la división entre lo emocional y lo racional (Damasio, 1996, Evans, 2002, Greenberg, 2000).

En base a estas características, se entienden mejor las aportaciones de autores como Bisquerra (2000), quien definía la emoción como “un estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación y que predispone a la acción, generándose como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.61).

De la misma manera Pérsico (2007) considera que:

“Las emociones, constituyen un mecanismo de alarma que salta en nuestro interior cada vez que se presenta un peligro o cuando es necesario resolver una situación crítica. Ante circunstancias de este tipo, la emoción, como sistema defensivo, toma el control y decide acciones que son ejecutadas impulsivamente; en estas decisiones no participan la voluntad ni la razón” (p. 25).

Por lo tanto, nuestro bagaje emocional (Goleman, 2001) cumple una función adaptativa y de supervivencia, dándonos información sobre nosotros mismos o predisponiéndonos a la hora de actuar.

1.5.1.1. Elementos que constituyen las emociones

Para entender qué son y cómo se producen las emociones tenemos que tener en cuenta cuáles son sus elementos fundamentales (Vivas, Gallego y González, 2007).

- Un estímulo o situación con potencial suficiente como para generar una emoción. Una emoción se activa a partir de un acontecimiento que puede ser externo (un ruido de un coche o un comportamiento percibido en el otro) o interno (a través de un recuerdo) y, por lo tanto, dicho acontecimiento puede ser actual, pasado o futuro, real o imaginario (Bisquerra, 2000).

- El sujeto que es capaz de percibir ese estímulo o situación, procesándolo y reaccionando ante ella. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. En este sentido entrará en juego una valoración primaria o automática, que se produce cuando la percepción es inconsciente y una valoración secundaria o cognitiva, donde entran en juego la evaluación de habilidades de afrontamiento, la experiencia previa o el contexto (Lazarus, 1991).
- El significado que la persona otorga a esa situación, que le permitirá etiquetar esa emoción en función del vocabulario emocional que posea y que le llevara a experimentar emociones positivas (percibiendo el acontecimiento favorable al bienestar) o negativas (percibiéndolo como una amenaza para la supervivencia o el bienestar) (Bisquerra et al., 2015).
- La reacción corporal e involuntaria del sujeto ante esa situación (aumento del ritmo cardíaco, sudoración o cambios en el tono muscular, por ejemplo).
- La conducta observable que expresa la persona: movimientos del cuerpo, expresiones de la cara o el tono de voz.

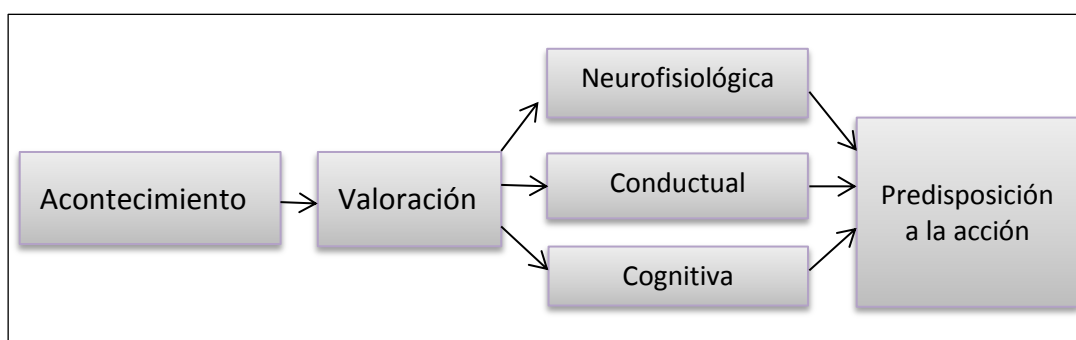


Figura 1.1. Elementos y procesos que intervienen en la emoción (Adaptado de Bisquerra, 2000)

Por lo tanto, como se muestra en la figura 1.1., cuando nos referimos a los componentes de la emoción hemos de integrar una serie de respuestas a tres niveles, neurofisiológica, comportamental y cognitiva (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2011).

El componente neurofisiológico hace mención a estas respuestas y sensaciones físicas e involuntarias a las que se ha hecho mención anteriormente: sudoración, sequedad en la boca, aumento del ritmo cardíaco o cambios en el tono muscular.

- En cuanto al componente cognitivo podemos definirlo como la vivencia subjetiva de las emociones. Lo que en la mayoría de las ocasiones

identificamos como “sentimientos”, es decir, la emoción hecha consciente. Este componente muestra la interacción que existe entre emoción, pensamiento y acción, nos permite identificar un determinado estado emocional, así como ponerle nombre, de aquí la importancia de desarrollar un dominio del lenguaje adecuado.

- El componente comportamental o conductual, hace mención al aspecto expresivo de la emoción como expresiones faciales, movimientos corporales o el tono de voz.

Autores como Lang (1995), señalaron que la presencia de estos componentes no en todas las ocasiones muestra una estrecha relación ni es fácil de percibir por todas las personas, pero sin embargo, si que hemos de tenerlos presentes a la hora de entender como las emociones y los procesos que las configuran influyen a la hora de predisponernos ante determinadas acciones o comportamientos específicos (Darder, 2003).

Por lo tanto, las *emociones* se configuran como una especie de “programas automáticos” que nos llevan a actuar (Bisquerra et al., 2012), cumpliendo una función adaptativa, puesto que predisponen para afrontar situaciones difíciles y garantizan la supervivencia de la especie (como, por ejemplo, una respuesta de huida ante el miedo ocasionado al caminar por una calle oscura y poco iluminada). Sin embargo, ese tipo de respuesta adaptativa no siempre es el adecuado en un mundo civilizado, puesto que podemos actuar de forma poco productiva o contraproducente, dejándonos llevar por la emoción (por ejemplo, cuando respondemos con violencia ante un sentimiento de ira).

1.5.1.2. Relación entre pensamientos, emociones y acciones

En nuestra vida cotidiana, entre la mayoría de los acontecimientos (un amigo llega tarde, una visita inesperada, etc.) existe un diálogo interno. Se entiende, por tanto, que la emoción es activada a partir de la interpretación que hacemos del suceso de acuerdo a los pensamientos que se nos generen al respecto (Vivas, Gallego y González, 2007).

Autores como Damasio (1996, 2005) o Lazarus y Lazarus (2000), señalaron que existen dos mecanismos o vías que hemos de tener presentes a la hora de entender esa influencia de la emoción ante determinadas acciones.

Existe un mecanismo primario, que nos lleva a reaccionar de forma impulsiva y a establecer respuestas básicas, como por ejemplo de ataque o huida para las que estamos predispuestos. Esto es lo que algunos autores como LeDoux (1999) denominaron la *vía de emergencia*, en la que la amígdala puede llevarnos a actuar incluso antes que el neocórtex despliegue sus planes de acción.

Del mismo modo, como seres racionales, y conjugando razón con emoción, poseemos otro mecanismo que trabaja en la producción de emociones y sobre el que podemos intervenir desde la educación, en el que influye nuestra percepción personal y entra en juego nuestro pensamiento racional (Mora, 2014). Refiriéndonos a esa vía en la que desde el neocórtex se activan una serie de procesos de pensamiento y se dictan una serie de respuestas desde los lóbulos prefrontales, valorando riesgos y beneficios y, por tanto, tomando la decisión que se considera más acertada, es a través de este mecanismo donde se trabajan los procesos de regulación emocional.

En este segundo mecanismo, la emoción es activada por un acontecimiento que en sí mismo es neutro, pero que es valorado en función de nuestras creencias, actitudes, vivencias y valores personales. En la figura siguiente se puede ver un ejemplo ilustrativo de como nuestras valoraciones pueden conducirnos a desencadenar determinadas emociones y acciones y que puede ayudarnos a comprender esa relación entre los pensamientos, las emociones y las acciones que hemos planteado.

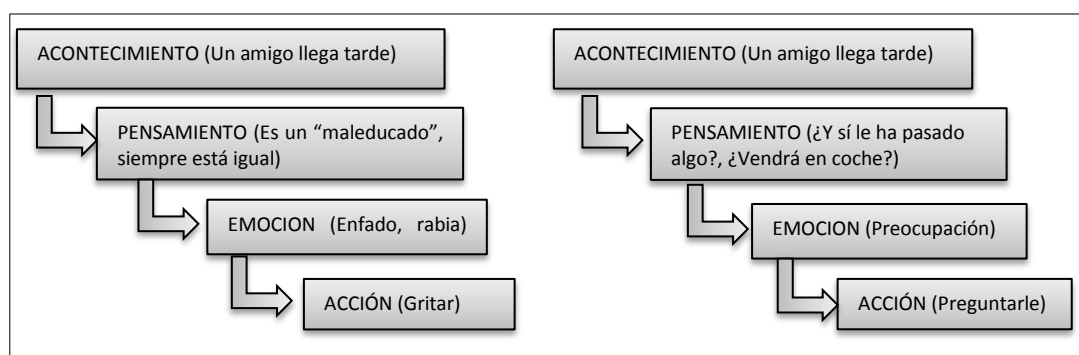


Figura 1.2. Influencias del estilo valorativo en las emociones y en las acciones

1.5.1.2. Tipos de emociones

Una vez que nos hemos acercado al mecanismo complejo de la emoción, entenderemos la función adaptativa de las mismas, ya que nos permiten interactuar con el mundo que nos rodea, proporcionándonos información del entorno y constituyendo un mecanismo de comunicación importante, así como influyendo en la toma de decisiones (Liubormirsky, King y Diener, 2005).

A este respecto, para llegar a comprender más profundamente el concepto de emoción y los mecanismos que en ellas inciden, pasamos a continuación a presentar diferentes tipos de emociones, aludiendo a los autores y las aportaciones que consideramos más relevantes:

a) Emociones básicas y secundarias

A la hora de hacer una clasificación sobre las emociones hemos de resaltar los estudios de Ekman y colaboradores (Ekman y Friesen, 1971; Ekman, Sorenson y Friesen, 1969), los de Tomkins (1981) o los de Izard (1994), quienes identifican una serie de emociones universales a través del reconocimiento y estudio de las expresiones faciales en las distintas culturas, reconociendo 6 emociones básicas e innatas: alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa.

Esta teoría ha dado lugar a que diversos investigadores como Fernández Abascal, Martín y Domínguez (2001) o Bisquerra (2000) reconozcan como un nivel de clasificación interesante la existencia de una serie de emociones básicas o primarias (presentes en todas las personas y en todas las culturas) y secundarias o complejas (Evans (2002), que derivan de las anteriores y que son fruto del contexto cultural en el que nos desenvolvemos, como podrían ser la vergüenza, el orgullo, la culpa o los celos.

Sin embargo, aun reconociéndose la posibilidad de clasificar las emociones en primarias o secundarias, no existe un acuerdo específico en cuanto a cuáles son esas emociones básicas o universales, encontrándose distintas denominaciones y aludiendo mayoritariamente a un abanico de 6 a 12 emociones (Bisquerra, 2009).

En esta ocasión y, siguiendo la revisión de Ekman (1992), nos inclinamos por la existencia de las 6 emociones básicas o primarias, de acuerdo a la expresión universal y

al patrón fisiológico que desencadenan cada una de ellas, a pesar de que la sorpresa sea considerada por autores como Redorta et al. (2011), una emoción ambigua.

En la tabla 1.4. se puede ver una breve definición de las emociones básicas, los sentimientos asociados y aspectos conductuales de las mismas, así como algunos términos asociados a éstas, basándonos en las aportaciones de Fernández Abascal et al. (2001), Marina y López Penas (1999) o Redorta et al. (2011).

Tabla 1.4. Breve definición de las emociones básicas y términos afines

Emoción básica	Desencadenantes de la emoción	Términos asociados
Alegría	Se activa ante el cumplimiento de nuestras expectativas y objetivos y evoca sentimientos positivos, promoviendo la acción y la aparición de conductas solidarias, favorece la creatividad, el aprendizaje y el rendimiento.	Gratitud, júbilo, entusiasmo, contento, satisfacción, regocijo, dicha, felicidad
Tristeza	Esta emoción se desencadena ante la pérdida, desgracia o contrariedad, evoca sentimientos negativos y el deseo de llevar a cabo acciones de aislamiento y pasividad.	Melancolía, nostalgia, pesar, decepción, sufrimiento, pesadumbre, añoranza, pena, depresión.
Ira	Dicha emoción aparece ante la percepción de una amenaza, bien sea una situación que consideramos injusta o ante obstáculos que ocasionan el bloqueo de nuestras metas personales. Produce sentimientos de irritación y genera una amplia activación de procesos de autodefensa cuyo objetivo es destruir las barreras que se perciben.	Enfado, indignación, furia, cólera, irritación, resentimiento, rencor, venganza
Miedo	Se activa ante la percepción de un peligro presente o inminente, constituye una señal de emergencia que genera sentimientos de malestar e inseguridad, conduce generalmente a acciones de búsqueda de protección.	Temor, horror, susto, pánico, ansiedad, desasosiego, preocupación, aprensión, inquietud, incertidumbre, fobia
Asco	Causada por la reacción ante un estímulo que se considera desagradable, genera sentimientos de rechazo y repugnancia y conduce a acciones de evitación.	Repugnancia, rechazo, desprecio, aversión
Sorpresa	La sorpresa surge ante la percepción de algo nuevo o extraño, provoca un sentimiento breve que puede ser positivo o negativo y que concentra nuestra atención ante el estímulo que la genera.	Asombro, pasmo, sobresalto, desconcierto

b) Emociones positivas o negativas

Enlazando con ese doble proceso de valoración de la emoción señalado por Lazarus (1991) en el que se distinguían dos fases, considerándose una valoración primaria (en función de la interpretación de los acontecimientos en cuanto a si están a favor o en contra de nuestros objetivos) y una valoración secundaria (en la que se evalúan las condiciones personales para afrontar la situación), presentamos una de las

clasificaciones más aceptadas por los distintos autores, la que distingue entre emociones positivas y negativas.

En este sentido, las emociones positivas son el resultado de una evaluación favorable hacia el logro de objetivos y generan sentimientos asociados al placer y al bienestar, mientras que las emociones negativas hacen referencia a una valoración desfavorable en la que se nos generan sentimientos de amenaza hacia el logro de objetivos.

Cuando hablamos de emociones positivas nos estamos refiriendo a emociones como la alegría, al humor, a la felicidad, alivio, aceptación, ternura, placer, amor, confianza, éxtasis, regocijo, etc.

Como emociones negativas se identifican algunas como, por ejemplo: el miedo, la tristeza, culpa, resentimiento, pena, soledad, ira, envidia, impotencia, rechazo, vergüenza, envidia, preocupación o desgana.

En esta diada entre emociones negativas o positivas se señalan una serie de emociones ambiguas (ya que pueden vivirse de forma positiva y negativa) entre las que se consideran emociones como la esperanza, la compasión o la sorpresa (Lazarus, 1991).

Esta clasificación ha dado lugar en algunas ocasiones a malinterpretaciones y a que las emociones sean clasificadas como “buenas” y “malas”, llevándonos a la represión de algunas de ellas, y por consiguiente a la negación de la legitimidad y de la funcionalidad de las mismas (Damasio, 2001).

Sin embargo, hoy sabemos que todas las emociones son legítimas y que el primer paso para poder regularlas y gestionarlas es reconocerlas y no negarlas (Bisquerra et al., 2012). Del mismo modo, sabemos que es mayor la intensidad y la duración de las emociones negativas, puesto que nos informan de algún peligro y de que nos apartamos de nuestros objetivos vitales, lo cual fue estudiado por autores como Frijda en 1988 y se conoce como la “ley de la asimetría hedónica”, de ahí que tradicionalmente se haya focalizado más el interés en el estudio de las emociones negativas y no tanto en focalizar nuestra atención en potenciar esas emociones que

nos conducen a sentimientos de bienestar y satisfacción (Gillham y Seligman, 1999, Peterson y Seligman, 2004).

c) Las emociones estéticas

Siguiendo las aportaciones psicopedagógicas de Bisquerra (2000, 2008) al estudio de la emoción, se incluye también otra categoría de emociones que tienen que ver con la respuesta emocional que se experimenta ante las obras de arte (pintura, danza, cine, teatro), ante un paisaje, la música e incluso el deporte.

1.5.2. El sentido de la educación emocional

Expuestos algunos aspectos de las emociones, no caben dudas de que juegan un papel fundamental en la vida de las personas y por consiguiente, influyen en la forma en la que interactuamos con el entorno y con las personas, así como en la toma de decisiones o a la hora de afrontar nuestros objetivos vitales.

De esta manera, en el seno de la Psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), en las investigaciones del bienestar subjetivo (Veenhoven, 1984, Bradburn, 1969), en el *counseling* y la psicoterapia (Rogers, 1972, Frankl, 1991) así como en los movimientos de renovación pedagógica (Bowlby, 1976; Delors, 1996) y en los estudios sobre Inteligencia Emocional, hemos de situar los fundamentos de la educación emocional.

Bajo un marco teórico integrador, la educación emocional se fundamenta también a través de las aportaciones de la neurociencia, la psiconeuroinmunología y el estudio de las emociones, cuya finalidad esencial es favorecer el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, Fernández Berrocal, 2008).

La justificación de la educación emocional, por tanto, la encontramos en toda una serie de necesidades sociales que no son atendidas en la educación formal (Acosta, 2008; Bisquerra, 2003, Fernández Berrocal, 2008), destacándose:

- Problemas socioeducativos asociados como el aumento del *fracaso escolar* debido al *desinterés* y a un *descenso del rendimiento académico*, mayores niveles de consumo de *drogas* y comportamientos de riesgo a edades cada

vez más tempranas, la falta de *disciplina* que percibe el docente, situaciones de *violencia* en las aulas entre compañeros o hacia los docentes.

- Aumento de la percepción de malestar, de los índices de *ansiedad* y *depresión* y de otros trastornos mentales no solo entre la población adulta, sino también en la infancia y juventud.
- Dificultades en las *relaciones interpersonales* entre los miembros de la comunidad educativa, debidas a la falta de estrategias de regulación emocional para hacer frente a la resolución de conflictos. Dificultades que dan lugar a comportamientos inapropiados y que son fuente de malestar, generando situaciones de *estrés* y dificultando la *convivencia*.

Por lo tanto, las aplicaciones educativas del estudio e intervención sobre las emociones y la inteligencia emocional se inscriben en la educación emocional, que surge como una innovación educativa para hacer frente a toda una serie de necesidades que no son atendidas por el currículum ordinario y cuya finalidad última es promover el bienestar personal y social (Abarca, 2003; Bisquerra, 2000; Pérez-González, 2012).

La educación emocional se convierte en un complemento idóneo e indispensable al desarrollo cognitivo, con objeto de favorecer el desarrollo integral y educar para la vida (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005). Tanto es así que, en palabras de autores como Bisquerra (2003): “hemos de entenderla como una forma de prevención primaria inespecífica que pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia” (p.21).

Estamos haciendo mención a

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p.27).

Como proceso educativo, continuo y permanente, se entiende que todas las personas pueden ser usuarios potenciales de la misma, en cualquier momento de su

vida, por lo que no podemos reducir la educación emocional a una serie de acciones aisladas con el alumnado en los primeros años de la escolaridad.

Los contenidos que se trabajen en torno a la educación emocional variaran según las características específicas de los destinatarios (edad, conocimientos previos, nivel de competencia manifestado y necesidades socioemocionales). Dichos contenidos, incluyen el conocimiento del marco conceptual de las emociones, donde se presentan las emociones, cómo se producen, elementos que influyen en las mismas, así como se estudian desde las relaciones entre pensamientos, emociones y acciones, hasta las estrategias de comunicación afectiva o la gestión y el equilibrio emocional (Zins et al., 2004; Bisquerra, 2000; Goleman, 1998).

De esta manera, cuando hablamos de educación emocional nos referimos a un concepto amplio cuyo objetivo es la promoción de una serie de competencias emocionales a través de la implementación de programas. Dichas competencias pueden favorecer el desarrollo socioemocional y, por consiguiente, incidir en la Inteligencia Emocional de los beneficiarios de la misma (Bisquerra, 2000; Cassasus, 2007; Pérez-González, 2010).

1.5.3. ¿Qué entendemos por Competencias Emocionales?

Para poder definir qué son las competencias emocionales y qué implica desarrollar este tipo de competencias de cara a promover la búsqueda del bienestar personal y social, sería interesante responder a una serie de interrogantes, comenzando por entender cuál es el interés de la formación basada en competencias en el terreno educativo.

1.5.3.1. Una aproximación teórica al concepto de competencia

A pesar de las críticas y controversias que han surgido en torno a la formación basada en competencias (Bustamante et al., 2004; Gimeno Sacristán, 2008), desde el punto de vista pedagógico, aludiremos a este concepto teniendo en cuenta su relación con el conocimiento práctico, en el sentido de educar para la vida y adecuar la educación a las necesidades y demandas de la sociedad actual (Fernández Enguita et al., 2007; Hernández Ramos, 2014; Martínez Abad, 2013; Zabala y Arnau, 2007).

En la tabla 1.5., podemos acercarnos al término de competencia y señalar que, en sus orígenes, la formación basada en competencias fue vinculada al contexto económico y al impulso de la sociedad industrial (Carabaña, 2011), lo que ocasionó que este tipo de formación fuera impulsada mayoritariamente desde la Formación Profesional, en el sentido de transferir los aprendizajes propiciados en la educación formal a diferentes campos, y principalmente, al mundo del trabajo (Torrecilla, 2014).

Tabla 1.5. Aproximación teórica al concepto de competencia. Adaptado de Martínez Abad (2013) y Torrecilla (2014)

Autor	Definición de competencia
Bunk, 1994	"Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo" (p.9).
Martineaud y Elgehart, 1996	"Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa –profesional- que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares" (p.29).
Echeverría, 2005	"La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión" (p.17).
Proyecto DESECO (OCDE, 2002)	"Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz" (p.8).
Bisquerra, 2003	"Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (p.21).
Perrenoud, 2004	"Competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones." (p.11).
De Ketele (en Méndez Villegas, 2007)	"Un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los tipos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones" (p.174).
Villa y Poblete, 2011	"Una competencia supone la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla" (p.148).

Uno de los aspectos fundamentales de la competencia y, por consiguiente, de la formación basada en competencias, es la aplicabilidad y la transferencia, la cual va más allá de la formación profesional y de sus aplicaciones en el terreno laboral (Cano, 2007).

En el terreno educativo, cuando hacemos uso de un proceso de enseñanza aprendizaje basado en el desarrollo de competencias, se entiende que estamos trabajando en torno a una triple dimensión (Álvarez Morán, Pérez Collera y Suárez Álvarez, 2008):

- Dimensión constructivista del aprendizaje: donde la persona va construyendo sus conocimientos a partir de lo que ya sabe y confrontándolo con nuevos aprendizajes.
- Dimensión social: dichos aprendizajes se aprenden en interacción constante con los demás y mediante la relación interpersonal que establecemos con los otros.
- Dimensión interactiva: refiriéndonos a esas situaciones en las que el sujeto utiliza sus aptitudes, conocimientos, habilidades y actitudes para resolver una serie de problemas (vitales, personales, profesionales).

En esta línea, autores como Delors (1996), Martínez Clares y Echeverría (2009), Perrenoud (2012), Torrecilla (2014), Zabala y Arnau (2007), entienden que para el dominio de una determinada competencia, así como para poder concretarla, hemos de tener en cuenta una serie de componentes esenciales que hemos de movilizar, componentes relacionados con:

- *Saber*: el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos.
- *Saber hacer*: habilidades, destrezas y aptitudes, los métodos propios de actuación que permiten aplicar los conocimientos a las situaciones concretas o particulares.
- *Saber estar*: está relacionada con la interacción, la participación y adecuación al contexto en el que nos encontremos.
- *Saber ser*: actitudes, valores y normas, como responsabilidad y compromiso.

En definitiva, cuando hablamos de una formación basada en competencias, vamos a superar el aprendizaje meramente memorístico para trabajar en torno a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que puedan contribuir al desarrollo integral de las personas, abarcando distintos ámbitos que superan el meramente profesional,

destacando también el ámbito personal, el interpersonal y el social (Zabala y Arnau, 2007).

1.5.3.2. Las competencias emocionales como competencias básicas para la vida

De esta aproximación hacia el enfoque formativo de las competencias y al sentido del término, podemos proceder a responder a la pregunta que da sentido al presente epígrafe, entendiendo las competencias emocionales como “El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.22).

Al hablar de competencias emocionales, autores como Bar-On (2000), Goleman (1995) o Bisquerra (2003) marcan la diferencia con los modelos de capacidad como el de Mayer y Salovey, ya que dichas competencias se definen en función de la eficacia en un contexto determinado, vinculándose por tanto a la interacción social (Muñoz de Morales, 2005).

De esta manera, cuando hablamos de competencias emocionales estamos poniendo el interés en la interacción entre la persona y el ambiente, en el aprendizaje y en el desarrollo (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

Por otro lado, aludiendo a definición de algunos autores en lo que a competencias básicas se refiere (Escamilla, 2009), veremos cómo estas fueron instauradas bajo la necesidad de adaptar nuestro sistema educativo a una realidad compleja y cambiante, donde se exige una instrucción más funcional, que favorezca en los beneficiarios del proceso educativo una mejor comprensión y actuación en la sociedad actual.

Bisquerra (2002), Carpena (2010) o Escamilla (2009) defienden la competencia emocional como una de las competencias básicas para la vida, bajo el interés y la necesidad de desarrollarla como complemento idóneo a otras competencias más afines al desarrollo cognitivo, teniendo en cuenta la influencia que tienen las emociones, así como la identificación o la gestión de las mismas en la toma de decisiones, para hacer frente a conflictos cotidianos o a la hora de buscar nuestro bienestar personal y social.

En esta misma línea, para Valles Arándiga (2007) fomentar la competencia emocional consiste en:

“(...) educar la afectividad, entendida como el conjunto de sentimientos y emociones que determinan el comportamiento de los alumnos y que son el resultado de las percepciones y valoraciones que hacen de las situaciones diarias, tanto escolares, como familiares y sociales, y que no siempre se efectúa con objetividad y adecuación” (p.99).

Destacar también que, en nuestro país, la competencia emocional fue reconocida por un Real Decreto como competencia básica en el currículum en la Comunidad autónoma de Castilla la Mancha bajo el amparo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), dando valor a las emociones y a la educación de las mismas como contenido explícito del currículum, constituyéndose como una de las señas de identidad del proyecto educativo y en toda la escolaridad obligatoria (véanse Decreto 67/2007, DE 29 de Mayo y Decreto 69 /2007 de 28 de Mayo), donde podemos encontrar la siguiente definición de competencia emocional:

“La competencia emocional se define por la “madurez” que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo mismo y con los demás, especialmente a la hora de resolver los conflictos (“disgustos”) que el día a día le ofrece. El alumnado de educación secundaria obligatoria será competente para, desde el conocimiento que tiene de sí mismo y de sus posibilidades, abordar cualquier actividad asumiendo sus retos de forma responsable y de establecer relaciones con los demás de forma positiva. [...]” (Decreto 69/2007 de 28 de Mayo, Anexo II).

1.5.3.3. Ser emocionalmente competente y actuar con competencia emocional

Hasta ahora nos hemos aproximado al concepto de competencias desde el punto de vista educativo, entendiendo el sentido de trabajar en la escuela la competencia emocional como una competencia básica o competencia clave, entendiéndola como necesaria para cualquier persona y para el beneficio de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, ¿Qué es lo que hace a una persona ser emocionalmente competente y alcanzar esa madurez emocional?

Para responder a esta pregunta, presentaremos algunas clasificaciones presentadas por los autores más relevantes a nivel internacional, los cuales identificaron una serie de competencias emocionales o socioemocionales. Utilizaremos indistintamente el término emocional o socioemocional, atendiendo a la dimensión intrapersonal e interpersonal en las que podemos agrupar este tipo de competencias.

Saarni (1997, 2000) se refiere a la competencia emocional como un conjunto de habilidades, capacidades y actitudes que están estrechamente interrelacionadas con el entorno social:

- Autoconsciencia de los estados emocionales propios.
- Capacidad para identificar las emociones de los demás, teniendo en cuenta la influencia del contexto cultural en el significado emocional que podemos otorgar.
- Capacidad para utilizar el vocabulario emocional adecuado.
- Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
- Capacidad para diferenciar la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa, tanto en uno mismo como en los otros.
- Capacidad para afrontar el impacto de las emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y duración de tales estados emocionales.
- Consciencia de la estructura y naturaleza de las relaciones interpersonales que vienen dadas por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y la simetría en la relación.
- Capacidad de autoeficacia emocional: implica aceptar la propia experiencia emocional, vivir en consonancia a nuestros valores morales y a nuestras teorías personales.

Teniendo en cuenta la perspectiva de la intervención educativa para el desarrollo de las competencias socioemocionales por *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, véase www.casel.org)*, fundado en 1994 para promover el aprendizaje social y emocional en las escuelas de americanas, se trabajan en torno a una serie de competencias que se pueden agrupar en 5 grandes categorías (véase figura 1.3):

- Conciencia de uno mismo (*self-management*): la capacidad de reconocer con precisión las emociones, pensamientos y su influencia en el comportamiento, ser consciente de las fortalezas y debilidades de cada uno.

- Autogestión (*self-awareness*): la capacidad de regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en las diferentes situaciones. Incluye también la gestión del estrés, el control de los impulsos, la motivación de uno mismo, así como el establecimiento y esfuerzo hacia el logro de metas personales y académicas.
- Conciencia social (*social-awareness*): ser capaz de empatizar con otras personas de diversos orígenes y culturas, entender las normas sociales y éticas de comportamiento.
- Habilidades de relación (*relationship skills*): la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Esto incluye la comunicación clara, escuchar activamente, colaborando, resistiendo la presión social inadecuada, la negociación de los conflictos de manera constructiva así como buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
- La toma de decisiones responsable (*responsible decisión making*): la capacidad de tomar decisiones constructivas, respetuosas y beneficiosas para uno mismo y en interacción social. Incluye el conocimiento y valoración de normas éticas y sociales, así como la capacidad de evaluación de las consecuencias de las acciones.

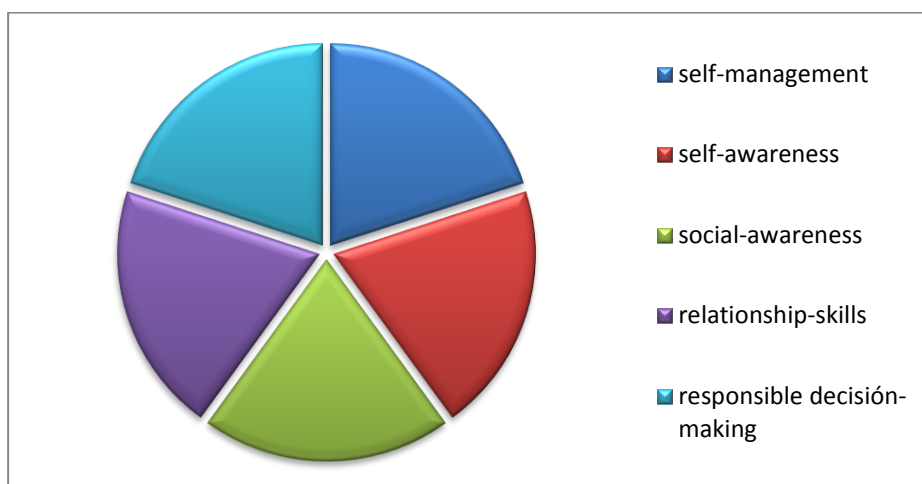


Figura 1.3. Competencias socioemocionales básicas (CASEL: www.casel.org)

Para Goleman (1995,1999), la competencia emocional se divide en dos grandes factores: uno relacionado con la competencia personal (determinando el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos), y otro que está más relacionado con la

competencia social (que determina el modo en el que nos relacionamos con los demás), distinguiendo 5 grandes dominios que poseen las personas emocionalmente competentes.

La competencia personal quedaría delimitada por:

- *Consciencia de uno mismo*: tomar consciencia de nuestros estados internos y recursos personales. Constituye la capacidad principal a partir de la cual podemos desarrollar las siguientes. Incluye la consciencia emocional (entendida como esa capacidad que nos permite ser consciente de nuestras emociones, identificar, conectar con los sentimientos y exteriorizarlos), la valoración adecuada de uno mismo (conociendo las fortalezas y debilidades) y la autoconfianza.
- *Autorregulación*: engloba el autocontrol (la capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos, manteniendo el equilibrio emocional en situaciones adversas), la confiabilidad (siendo honestos a nuestros principios éticos), integridad (compromiso y responsabilidad), la adaptabilidad (refiriéndonos a la capacidad para hacer frente a los cambios y desafíos) y la innovación (como esa capacidad para estar abierto y dispuesto ante los nuevos enfoques, ideas y perspectivas, buscando y aportando soluciones nuevas ante los retos).
- *Motivación*: engloba una serie de tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de objetivos. Incluyendo la motivación de logro (que tiene que ver con la satisfacción por mejorar o alcanzar determinado niveles de excelencia en la consecución de objetivos), el compromiso, la iniciativa (apresurarse a actuar cuando se presenta la ocasión) y el optimismo (que implica persistir en nuestros objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos).

La competencia social se relaciona con:

- *La empatía*: toma de consciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Goleman incluye en esta dimensión capacidades relacionadas con la comprensión de los demás (en el sentido de identificar los

sentimientos e interesarnos por las preocupaciones de los otros), la orientación hacia el servicio (anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades del otro), aprovechar la diversidad (considerándola una oportunidad, respetando las diferencias y liberándose de prejuicios) y conciencia política (que tiene que ver con captar el clima emocional y las relaciones de jerarquía que se dan dentro de un grupo).

- **Habilidades sociales:** Engloba a todas esas capacidades que influyen a la hora de inducir respuestas deseables en los demás. Incluye la influencia (el uso de tácticas de persuasión eficaces), la comunicación, el liderazgo, capacidades de resolución de conflictos, la colaboración y cooperación y la capacidad para actuar como catalizador de cambio, iniciando o dirigiendo procesos de cambio que sean favorables para el grupo.



Figura 1.4. Dominios de la Competencia Emocional según Goleman (1995,1999)

En nuestro país, uno de los modelos más aceptados en lo que a competencia emocional se refiere es el modelo pentagonal del GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona, que inició su andadura en 1997, centrando su interés en la investigación y docencia en torno a la educación emocional y al desarrollo de las competencias emocionales, entendiendo que estas pueden agruparse en torno a cinco grandes competencias (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007):

- **Conciencia Emocional:** incluye la capacidad para percibir e identificar adecuadamente, los sentimientos y emociones propias, siendo capaz de etiquetarlos, la comprensión de las emociones de los otros y de implicarse

empáticamente en su vivencia emocional o de captar el clima emocional en un contexto determinado.

- *Regulación emocional*: supone la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada (para lo cual hemos de desarrollar la competencia anterior) y no dejarse llevar por la impulsividad, buscando el equilibrio entre la represión y el descontrol. Para ello hemos de desarrollar la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, la expresión emocional adecuada, poner en práctica habilidades de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas.
- *Autonomía emocional*: es la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno. Incluye elementos relacionados con la autogestión personal, como la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, percepción de autoeficacia o la resiliencia.
- *Competencia social*: la capacidad para mantener relaciones satisfactorias con otras personas. Ello implica dominar las habilidades sociales básicas (escuchar, agradecer, saludar), respetar a los demás, dominar la comunicación efectiva, compartir emociones, llevar a cabo comportamientos prosociales, comunicarse asertivamente, así como desarrollar la capacidad para identificar y afrontar los conflictos o gestionar situaciones emocionales.
- *Competencias para la vida y el bienestar*: capacidad para adoptar comportamientos responsables y adecuados ante los desafíos cotidianos o las situaciones excepcionales con los que nos vamos encontrando. Engloba por tanto la capacidad para fijar objetivos adaptativos (beneficiosos y realistas), la toma de decisiones, la búsqueda de ayuda y recursos, el fluir (es decir, la capacidad para generarse emociones óptimas en la vida profesional, personal y social) así como fomentar una ciudadanía activa, responsable y comprometida.

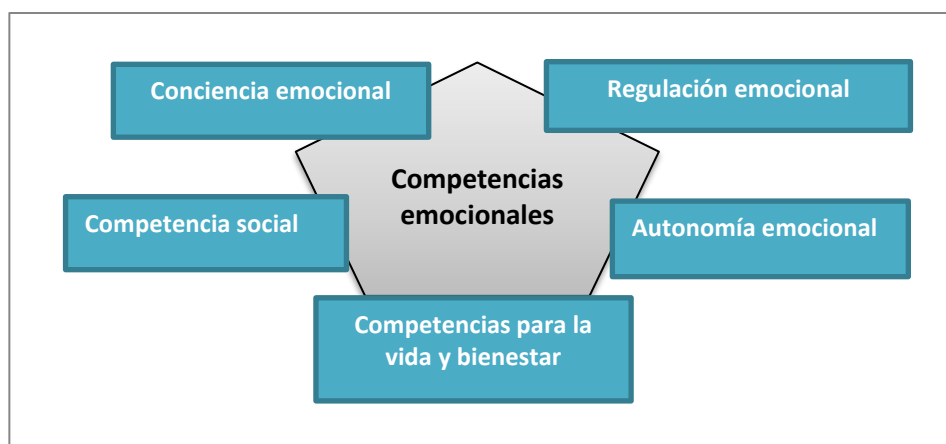


Figura 1.5. Las competencias emocionales según el modelo pentagonal del GROPE (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p.9)

En suma y siguiendo las aportaciones de estos modelos, entendemos que cuando hablamos de ser emocionalmente competentes, nos estamos refiriendo a desarrollar y a actuar en base a una serie de competencias intra e interpersonales, destacándose competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía o las habilidades sociales.

Competencias que nos ayudarán a conocernos mejor a nosotros mismos y a los otros, a relacionarnos de forma satisfactoria y, por consiguiente, a favorecer la toma de decisiones y la adaptación al contexto, enfocándonos en el logro de objetivos, reduciendo el impacto negativo de determinadas emociones, favoreciendo la regulación de las mismas y por consiguiente, la búsqueda de emociones positivas y de sentimientos de bienestar.

1.6. Experiencias de educación emocional a nivel internacional

Hacer un recorrido de las principales experiencias e investigaciones a nivel mundial nos lleva a centrarnos principalmente en EEUU y Reino Unido, como los ejemplos más conocidos en cuanto al interés por incluir el aprendizaje de competencias socioemocionales dentro del currículo ordinario y a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Del mismo modo, llevaremos a cabo un repaso de otras experiencias e investigaciones de interés en otros países, que han sido recopiladas gracias al trabajo de expertos en materia de educación emocional en los distintos informes generados

desde el análisis de la Fundación Marcelino Botín en nuestro País desde 2007 hasta la actualidad ³.

1.6.1. El aprendizaje socioemocional en EEUU

Una de las primeras instituciones impulsoras a nivel internacional de la educación emocional hemos de situarla en Estados Unidos, donde en 1994 surge la *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), siendo Goleman cofundador de la misma. El objetivo e interés principal de la asociación estadounidense se centra en potenciar la difusión del aprendizaje social y emocional en las escuelas.

Autores como Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004) definían el aprendizaje social y emocional (SEL) como el proceso educativo a través del cual se aprende a reconocer y a manejar las emociones, a cuidar de los demás, a comportarnos de forma ética y responsable, a desarrollar relaciones positivas, a tomar buenas decisiones o a evitar comportamientos negativos.

Por lo tanto, bajo el concepto de aprendizaje social y emocional promovido por el CASEL se propone un marco integrador de cara a coordinar los programas específicos que se aplican en la escuela para hacer frente a los factores de riesgo que están en el origen de los problemas que acontecen en la infancia y en la adolescencia, lo que hace que se inclinen hacia un enfoque de la educación emocional comprensivo y heterogéneo, donde cualquier tipo de intervención educativa preventiva o de desarrollo personal pueda tener cabida (Goetz, Frenzel, Pekrun y Hall, 2005; Pérez González, 2012).

Bajo el acrónimo SEL, se recogen todos aquellos programas que se incluyen como parte habitual en la educación desde los cursos de infantil (kindergarten) hasta el 12º curso (17-18 años) (Lantieri, 2008).

A modo de ejemplo de este movimiento de aprendizaje social y emocional, podemos señalar al Estado de Illinois, quien en 2004 publicó una serie de estándares para el SEL, en la búsqueda por garantizar que los distritos escolares y que las escuelas

³ (<http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>).

incorporaran el desarrollo socioemocional como un elemento clave para el desarrollo integral de los estudiantes de 5 a 17 años.

Estos estándares se inscribían en la búsqueda de tres objetivos clave (Lantieri, 2008):

- Desarrollar la autoconciencia y la capacidad de autogestión para alcanzar el éxito en la escuela y en la vida.
- Utilizar la capacidad cognitiva social e interpersonal para establecer y mantener relaciones positivas.
- Demostrar habilidades en la toma de decisiones y conductas responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

La adopción de objetivos y estándares de los programas SEL en las aulas de Nueva York, en el Estado de Illinois, así como en toda una serie de distritos, ha supuesto un impulso significativo para el CASEL a la hora de apoyar la investigación y la implementación de programas educativos en otras escuelas y Estados (como el de Kansas, Pennsylvania o West Virginia), encontrándose resultados que han servido de interés para determinar cuáles son las estrategias y condicionantes más fiables para generar a través del aprendizaje social y emocional modelos educativos de alta calidad para todos los estudiantes (CASEL, 2013, 2015; Durlak et al. 2011; Elias et al. 1997).

Podemos decir que los EEUU han sido pioneros a la hora de influir en el impulso del aprendizaje social y emocional a nivel mundial, entendiendo que este debe estructurarse en torno a una serie de estándares básicos para lograr el desarrollo de competencias como la autoconciencia, la gestión emocional, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable (CASEL 2013,2015), entendiendo que:

- Dicho aprendizaje ha de integrarse de manera transversal en el currículum, cumplimentando el desarrollo cognitivo y los aprendizajes de otras materias básicas.
- Los responsables del proceso educativo deben recibir orientaciones precisas para apoyar a los estudiantes en este proceso de aprendizaje, esto incluye a profesores, padres y equipo directivo.

- Se deben ofrecer orientaciones para crear e impulsar ambientes de aprendizaje y un clima favorable hacia el desarrollo socioemocional.
- Estableciendo directrices sobre cómo hacer la instrucción cultural y lingüística sensible y relevante, adaptando los programas y las iniciativas a las necesidades específicas de cada contexto.
- Aportando herramientas para apoyar la aplicación de programas educativos correctamente evaluados y basados en evidencias científicas suficientes para comprobar su eficacia.

El interés, por tanto, desde el CASEL se ha mostrado en la búsqueda de programas efectivos y de calidad, así como en evaluar cuáles eran los beneficios de integrar el aprendizaje social y emocional en el currículum ordinario de las escuelas, favoreciendo el impulso de propuestas legislativas que promuevan la educación emocional en las escuelas, como en el caso del Estado de Illinois.

Según Diekstra (2008), tras revisar toda una serie de investigaciones en cuanto al aprendizaje social y emocional en EEUU, podemos concretar los resultados del impacto del SEL en el mundo educativo en torno a una serie de parámetros:

- Habilidades sociales y emocionales.
- Actitudes hacia uno mismo (autoconcepto) y hacia los otros (actitudes prosociales).
- Problemas y desórdenes de exteriorización y de conducta, como la conducta agresiva, disruptiva y violenta.
- Conducta antisocial, como la criminal.
- Abuso de drogas.
- Problemas y desórdenes de interiorización emocionales, como estrés, ansiedad, depresión y tendencias suicidas.
- Actitudes y conducta hacia la escuela (como el absentismo escolar).
- Pruebas y calificaciones escolares.

Cabe destacar el meta- análisis realizado por Durlak y colaboradores en el 2011 en el que tomando como muestra 213 escuelas (más de 200.000 estudiantes) que desarrollan programas de SEL, encontraron una serie de beneficios con respecto a

otras escuelas que no incorporan la filosofía SEL, citando una mejora en las habilidades sociales y emocionales, actitudes más positivas hacia ellos mismos, sus compañeros y hacia la escuela, menores niveles de ansiedad y depresión, una disminución de conductas disruptivas y de comportamientos violentos dentro del aula y mejores resultados en las pruebas de rendimiento académico.

1.6.2. El aprendizaje socioemocional en las aulas del Reino Unido

En el Reino Unido también surgió un notable interés por la inclusión del aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo. Desde las políticas educativas, el interés se centró en la elaboración de un conjunto de procedimientos y materiales para su integración en el ámbito curricular y cuyo objetivo era la promoción y desarrollo de una serie de habilidades sociales, emocionales y de comportamiento como medio para favorecer la convivencia, el aprendizaje efectivo y el desarrollo profesional (Aguilera, 2009).

Surge así el programa SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) desde el que se entiende que el aprendizaje social y emocional en la escuela ha de trabajarse en torno a la autoconciencia, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Dichos materiales fueron desarrollados como experiencia piloto entre los años 2003-2005 (Hallam, Rhamie y Shaw, 2006).

Se elaboraron materiales para la educación primaria (DfES, 2005) y posteriormente para la educación secundaria (DfES, 2007). En el 2010, el 90% de las escuelas de Educación Primaria y el 70% en la Educación Secundaria lo estaban implementando, cifra que descendió con el cambio político y la falta de apoyo por parte del nuevo Departamento de Educación que se instauró en 2011 (Aguilera, 2012).

Pese a la falta de apoyo político que se ha generado en torno a la implementación de los programas SEAL en la actualidad, cabe señalar que el impulso del mismo se sigue viendo respaldado por los estudios de EEUU, y aun no alcanzándose los mismos resultados, se defiende el impacto de estos programas en aspectos como la mejora del comportamiento, los mayores índices de asistencia y del rendimiento académico, habilidades interpersonales y relacionales (Hallam, 2009; Humprey et al., 2008,2010; Weare y Nind, 2011).

1.6.3. Principales investigaciones y experiencias ligadas a la educación emocional a nivel internacional

Un análisis de los informes de educación emocional y social a nivel internacional que se vienen realizando por expertos e investigadores desde el año 2008 hasta la actualidad por la Fundación Marcelino Botín (IFBM, 2008, 2011, 2013, 2015), nos lleva a ver como el interés por la promoción de la competencia emocional del alumnado ha despertado iniciativas alrededor de los distintos continentes.

Australia, Alemania, Países Bajos, Argentina, México, Israel o Sudáfrica, presentan iniciativas y experiencias de educación emocional en sus escuelas, en la búsqueda por favorecer el desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes, prevenir desajustes y hacer frente a los desafíos de la sociedad actual.

Más allá de centrarnos en cada una de las experiencias de cada país, lo que debe interesarnos es el impulso que se le ha dado a la educación emocional y el reconocimiento de que existen una serie de competencias socioemocionales que se pueden desarrollar a través de intervenciones escolares, lo cual queda demostrado a través de una serie de evidencias científicas acerca de la importancia y el beneficio de los programas de educación emocional (Durlak et al., 2011, Diekstra, 2008; Zins et al., 2004; Pérez González, 2012).

En la tabla 1.6. se pueden ver algunos ejemplos de investigaciones que muestran evidencias suficientes a favor de la relevancia y eficacia de los programas de educación emocional en el contexto escolar.

Tabla 1.6. Recopilación de investigaciones sobre educación emocional a nivel internacional

DENOMINACIÓN DEL ESTUDIO/Referencia	OBJETIVOS	Objeto de estudio	Categorización de la investigación	Muestra	Principales resultados
Neil, A. L., & Christensen, H. (2007). Australian School-Based Prevention and Early Intervention Programs for Anxiety and Depression: A Systematic Review. <i>MJA</i> 186: 305–308	Determinar la naturaleza y eficacia de los programas de prevención de estrés y ansiedad en la escuela Australiana	Programas desarrollados en Australia para la prevención de la ansiedad y el estrés	Experimental, cuasiexperimental y preexperimental	Se analizaron 9 programas de intervención temprana	(1) Los resultados de los programas mostraron reducciones en los síntomas de ansiedad y depresión. (2) Es importante plantear estrategias de evaluación eficaces que nos lleven a poder generalizar y adaptar las intervenciones, tanto a corto como a medio plazo.
Wilson, S.J., y Lipsey, M.W.(2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. <i>American Journal of Preventive Medicine</i> , 33 (2), 130-143	Evaluar la efectividad de los programas de intervención escolar para prevenir comportamientos violentos	Programas de intervención escolar para la prevención de comportamientos violentos (249 programas, más del 90% llevados a cabo en EEUU)	Experimental y cuasiexperimental	Alumnos de todas las edades, de preescolar hasta secundaria	(1) Los programas escolares estudiados muestran efectos positivos en la prevención o reducción de conductas agresivas y disruptivas: peleas, acoso, motes, intimidación, actos violentos y conductas negativas que se producen en el entorno escolar. (2) El modelo de programas más efectivo y eficaz son los programas generales impartidos a todos los estudiantes de un aula o escuela y los programas específicos orientados a estudiantes que son seleccionados previamente por problemas de conducta o factores de riesgo asociados.
Diekstra, R., Sklad, M., Gravesteijn, Ben, J. y Ritter, M. (2008). La enseñanza de habilidades emocionales y sociales en el mundo. Un estudio meta-analítico acerca de su eficacia. En C. Clouder (coord.), <i>Educación Emocional y Social. Análisis Internacional</i> . Informe Fundación Marcelino Botín (pp.299--328)	(1) Comprobar la eficacia de los programas SEL/SFL, diseñados en el período 1997-2007; y (2) Reunir pruebas comparativas sobre la eficacia de las implementaciones de programas SEL/SFL no-norteamericanos, frente a los norteamericanos.	Se analizaron 76 estudios (17 de ellos no eran estadounidenses)	Experimental y cuasiexperimental	Alumnos de todas las edades, desde preescolar hasta secundaria	(1) Los resultados de los programas SEL a corto plazo se comprueban en las habilidades emocionales y sociales, las actitudes hacia uno mismo, la conducta prosocial, los rendimientos académicos y la reducción de la conducta antisocial. (2) A largo plazo estos efectos disminuyen en la mayoría de las dimensiones, salvo en la reducción o prevención de trastornos mentales (aumentando sus efectos). (3) Comparando la eficacia de los programas SEL en contextos americanos y no americanos los resultados son muy similares.

<p>Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F.D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., Lemma, P. (2008) School-Based Prevention for Illicit Drugs Use: a Systematic Review. Preventive Medicine, 46, 385 –396.</p>	<p>Evaluar la efectividad de los programas de intervención escolar para prevenir o reducir el uso de drogas</p>	<p>Programas de prevención de consumo de sustancias</p>	<p>Descriptivo</p>	<p>De los 29 estudios identificados se seleccionaron 15, contando con un total de 36.232 participantes, principalmente alumnos de 6º y 7º grado (11-13 años)</p>	<p>(1) Los programas que desarrollan habilidades sociales individuales son los más eficaces para la prevención y el uso de sustancias, en comparación a los programas basados únicamente en el conocimiento y la información. (2) Las intervenciones basadas en habilidades intra e interpersonales mejoran el conocimiento sobre drogas, reducen el consumo de marihuana y drogas duras, mejoran la capacidad de toma de decisiones, la autoestima y la resistencia a la presión del grupo. (3) Existe escasa información sobre los efectos a largo plazo de las intervenciones.</p>
<p>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.</p>	<p>Evaluar el impacto de los programas SEL</p>	<p>Programas de aprendizaje Social y Emocional</p>	<p>Experimental y cuasiexperimental</p>	<p>Se analizaron 213 experiencias a nivel internacional, desde Educación Infantil hasta la Educación Secundaria</p>	<p>(1) Los programas SEL produjeron efectos positivos en competencias socioemocionales específicas y una mejora en las actitudes de los estudiantes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la escuela. (2) Se encontraron un mayor índice de conductas prosociales y una mejora en las pruebas de rendimiento y en las calificaciones académicas. (3) El mayor tamaño del efecto se produjo en competencias tales como el reconocimiento y manejo de emociones, la empatía, la resolución de problemas o la toma de decisiones.</p>

A partir de los resultados recogidos en la tabla 1.6., cabe destacar que cuando nos referimos a los programas SEL, estamos aludiendo un enfoque integrador a la educación emocional, entendiéndola en sentido amplio, dando cabida a todos los programas que se aplican en el contexto escolar para hacer frente a los factores de riesgo emocional y social que están en el origen de los problemas de la infancia y la adolescencia. Así, existen programas que entrenan habilidades básicas relacionadas directamente con la *inteligencia emocional* como la percepción emocional, la comprensión emocional o la regulación emocional y otros vinculados a promocionar la autoestima, la perseverancia, la asertividad, la resolución de problemas, o la toma de decisiones responsable (Zins, Wang y Walberg, 2004).

Esta concepción tan amplia de la educación emocional, en ocasiones puede dar lugar a confusiones y a que cualquier actividad o programa educativo que se desarrolle en la escuela tengamos que incluirlo como experiencia de educación emocional, sin embargo, para seguir impulsando la investigación en el terreno, conviene tener en cuenta una serie de recomendaciones a nivel internacional a la hora de diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional en un centro educativo. Estas directrices han sido recogidas por autores como Pérez González (2012, p. 66):

- Fundamentar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, dejando claro cuál es el modelo de Inteligencia emocional o de competencias que se adopta.
- Especificar los objetivos del programa en términos evaluables, y haciéndolos también comprensibles para los destinatarios, de forma que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
- Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto del programa, teniendo como meta el desarrollo de comunidades de aprendizaje.
- Impulsar una implantación sistemática a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas del centro.

- Emplear técnicas de enseñanza aprendizaje activas y participativas, que, además de promover el aprendizaje significativo, sean variadas, para atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.
- Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la inteligencia emocional y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.
- Incluir planes de formación y de asesoramiento del personal responsable del programa (profesores, tutores, padres).
- Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante y después de su aplicación.
- Usar diseños experimentales o cuasiexperimentales rigurosos (con grupos experimental y control), donde los indicadores de logro estén basados en pruebas de evaluación sólidas (válidas y fiables) para evaluar la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje) del programa, así como metodologías cualitativas para interpretar esos resultados.

1.7. Experiencias de educación emocional a nivel nacional

El interés notable por de la educación emocional a nivel internacional también se ha visto reforzado por toda una serie de investigaciones y experiencias a nivel nacional que han tenido lugar, principalmente, en los últimos 20 años.

A continuación una revisión de algunas de las experiencias más significativas a nivel nacional y que han influido en el impulso de la Educación emocional en nuestro país.

1.7.1. La Educación emocional en Cataluña

En 1997, en la Universidad de Barcelona, se crea el Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP), cuyo centro de interés se centra en investigar en Educación emocional, así como en el diseño, aplicación y evaluación de iniciativas para el desarrollo de competencias emocionales.

Desde el GROU, se han generado algunos trabajos de interés que sirven para fundamentar el sentido de la Educación emocional (Bisquerra, 2000; 2009; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007), así como toda una serie de materiales prácticos para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Gúell y Muñoz, 2003; López Cassá, 2011; López González, 2007 o Renom, 2003).

En el seno de este grupo han surgido toda una serie de Tesis Doctorales y líneas de investigación que han centrado el interés en el diseño, desarrollo y la evaluación de programas (Filella, Pérez Escoda, Agulló y Oriol, 2014; López Cassá, 2007, Muñoz de Morales, 2005, Obiols Soler, 2005; Soldevila, 2007; Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

En 2002 se inicia el Posgrado en Educación emocional y Bienestar y desde 2005, comienzan a realizarse las Jornadas sobre Educación emocional con carácter anual, que en 2014 se convirtieron en el I Congreso de Psicología Positiva y Bienestar.

En 2007, la Fundación Ayuda y Esperanza en colaboración con el GROU, crean la Fundación para la Educación emocional⁴ con el objetivo de difundir la educación emocional.

Autores como Bisquerra (2012), señalan también otras iniciativas de interés en Cataluña, como el trabajo que se viene realizando desde la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad Ramon Llull donde se investiga y se hace docencia en inteligencia emocional en Educación Superior, citándose, como ejemplos, algunas publicaciones como la de Oberst (2009) o la de Gallifa, Rovira y Pérez Testor (2002).

En el terreno de la educación de adultos destacamos también el trabajo de Conangla y Soler (2004, 2011) sobre ecología emocional así como la formación que ofrecen a través de instituciones como la Fundació Ambit⁵ o el Instituto de Ecología Emocional⁶.

⁴ <http://www.femeducacioemocional.org/>

⁵ <http://www.fundacioambit.org/>

⁶ <http://www.ecologiaemocional.org/>

1.7.2. La experiencia de educación emocional en Cantabria

En esta comunidad autónoma se destaca en 2004 por parte de la Fundación Marcelino Botín en colaboración con la Universidad de Cantabria, a partir de este programa, que se ha desarrollado para ser aplicado en la escolaridad obligatoria se pretende ayudar a los niños y jóvenes a confiar más en sí mismos, trabajando el reconocimiento emocional, la regulación emocional, las habilidades sociales, la toma de decisiones responsables.

Los resultados del 2008 de la aplicación de este programa en Cantabria, donde se contó con la participación de 73 centros, mostraban un nivel de satisfacción elevado por parte del profesorado y de las familias, así como se identificaron mejoras en el comportamiento del alumnado (Fernández Berrocal, 2008).

En la actualidad dicho programa ha sido extendido a otras comunidades autónomas como Madrid, Murcia, La Rioja o Galicia, contando con más de 147 centros participantes. Los resultados de la aplicación de estos programas muestran una mejora en competencias como la claridad o la comprensión emocional, así como mayores niveles de asertividad y niveles más bajos de ansiedad⁷.

Desde la Fundación Marcelino Botín, en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, surge en 2011 el Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad.

Desde esta misma Fundación, tal como hemos señalado a lo largo de este capítulo, se han realizado toda una serie de informes para conocer el estado de la educación emocional y social a nivel internacional desde el 2008 hasta la actualidad.

1.7.3. La educación emocional en el País Vasco

En el País Vasco hemos de destacar el Proyecto puesto en marcha desde el 2004 por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa denominado *Guipúzcoa: hacia una sociedad emocionalmente inteligente*, constituyéndose un plan de innovación educativa cuyo objetivo es el diseño y aplicación de un programa de educación emocional abierto al profesorado

⁷ <http://www.educacionresponsable.org/>).

para impulsar el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado del ámbito no universitario.

Para el desarrollo del presente programa se sigue el modelo pentagonal del GROPE expuesto en la figura 1.5. Los resultados han sido presentados en publicaciones como la de Muñoz de Morales (2014), donde se identificaron una muestra inicial de profesores de 1828, distribuidos en 99 centros de San Sebastián y 46 pueblos de la provincia, llegando la difusión del programa a más de 10000 alumnos. Los resultados del programa han mostrado un efecto positivo en el desarrollo emocional del alumnado, incidiendo en variables como la depresión e hiperactividad y produciéndose un impacto positivo en las habilidades sociales, el liderazgo y la asertividad.

Bajo este proyecto de innovación han surgido cursos, seminarios, congresos y publicaciones de notable interés (Aritzata, Pizarro y Soroa, 2008; Guridi, Muñoz de Morales, Bisquerra y Fernández Berrocal, 2007; Muñoz de Morales, 2005).

1.7.4. La educación emocional en Andalucía

Uno de los grupos que más impulso ha dado a la Inteligencia Emocional en España ha sido el grupo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, liderado por Pablo Fernández Berrocal, donde en 2008 se creó el “Laboratorio de Emociones” y donde se trabaja en proyectos de investigación que centran su interés en las relaciones entre la Inteligencia Emocional y otras variables relacionadas con el bienestar de las personas, así como en la elaboración y adaptación de instrumentos de evaluación adaptados a la población española. Ejemplos de las publicaciones más relevantes de este grupo de investigación son: Extremera y Fernández Berrocal (2009), Extremera, Ruíz Aranda, Pineda y Salguero (2011), Mestre Navas y Fernández Berrocal(2007) y Rey, Extremera y Pena (2011).

Destacamos el Proyecto INTEMO, un programa de Prevención de la violencia y el desajuste psicosocial en el aula mediante la educación de la inteligencia emocional, incentivado por la Consejería de Economía, Ciencia y Empresa, dirigido a adolescentes de 12 a 18 años. El objetivo principal de la intervención, es dotar a los alumnos de habilidades emocionales y analizar su influencia sobre el inicio y consumo progresivo de sustancias adictivas, así como sobre variables psicosociales tales como la

autoestima, la adaptación personal, la inadaptación escolar o el desajuste emocional (Fernández Berrocal, 2008).

Dicho programa está avalado actualmente por la comunidad científica y ha mostrado efectos positivos en cuanto a los comportamientos prosociales y actitudes empáticas de los adolescentes, favoreciendo la regulación de emociones y la gestión de los conflictos y por consiguiente infiriendo en variables relacionadas con el desajuste escolar, disminuyendo la manifestación de conductas agresivas, así como los niveles de estrés, ansiedad o depresión en los adolescentes andaluces (Ruíz Aranda, Cabello, Palomera, Extremera, Martín Salguero y Fernández Berrocal, 2013).

1.7.5. La educación emocional en Madrid

En Madrid hemos de destacar el trabajo que se desarrolla desde el Laboratorio de Educación Emocional (EDUEMO) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, coordinado por Juan Carlos Pérez González, en el cual convergen diversos investigadores que han trabajado y desarrollado aportaciones realmente interesantes en torno a la fundamentación teórica sobre los estudios en emoción, así como en cuanto a la formación en educación emocional y la evaluación de programas, destacando trabajos como los de Fernandez Abascal (1995, 2009), Pena, Extremera y Rey (2011), Pérez González (2008), Repetto y Pena (2010).

Desde la UNED se han puesto en marcha cursos de posgrado y especialistas en *diagnóstico en educación emocional* desde el Curso 2012, contando con que han introducido la educación emocional en algunas materias de Grado.

En esta misma comunidad destacamos también la labor formativa a través de masters en educación emocional generados por otras Universidades como la Universidad Camilo José Cela o la Complutense de Madrid.

1.7.6. Otras experiencias interesantes a nivel estatal

Una vez destacadas las experiencias que consideramos más relevantes a nivel nacional, teniendo como puntos clave en nuestra geografía la labor de las Comunidades señaladas, no podemos olvidar, basándonos en la revisión de autores

como Bisquerra (2012), otras prácticas que a menor escala siguen influyendo en la difusión de la *educación emocional*.

1.7.6.1. La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional

En el año 2009 se crea por orden de 9 de Noviembre la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura (DOE 225, de 23 de Noviembre de 2009). Dicha red representa un apoyo por parte de la administración educativa hacia todos aquellos centros que se integran a la Red para el desarrollo del aprendizaje social y emocional.

1.7.6.2. El papel de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

Desde la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía se ha visto impulsada la educación emocional gracias a la organización y el éxito de los dos Congresos Internacionales de inteligencia emocional y bienestar que fueron celebrados en 2013 y en 2015 en Zaragoza, donde se pusieron en común toda una serie de experiencias a nivel internacional, así como resultados de las mismas en miras a plantear líneas de investigación futuras, entre las que destacamos el papel de la formación del profesorado en educación emocional y la importancia de apoyar la Educación emocional por parte de las diferentes administraciones.

Las evidencias anteriormente presentadas, nos dibujan un mapa de algunas de las iniciativas que se considera que más han contribuido a la difusión que ha tenido el papel de la Inteligencia Emocional y el desarrollo de las competencias emocionales en los últimos años, sobre todo en lo que a investigación en el mundo educativo se refiere (Bisquerra, 2012; Pena y Repetto, 2008).

Además de la cantidad de congresos, jornadas y trabajos de difusión científica presentados, no podemos olvidar la importancia del diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención que se han desarrollado en las distintas etapas educativas de la escolaridad obligatoria a lo largo de la geografía española. Algunas de estas iniciativas, basadas y fundamentadas en la investigación previa, pueden verse recogidas en la tabla 1.7.

Tabla 1.7. Recopilación de Programas de **educación emocional** basados en la investigación en España (extraídos del IFBM, 2008)

DENOMINACIÓN	AUTORES	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS QUE SE TRABAJAN
Programa PEHIS: Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (1993,1999)	Monjas	Alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Promover la competencia social en infancia y adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades básicas de interacción social (saludar) -Habilidades para hacer amigos -Habilidades conversacionales -Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones -Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales -Habilidades para relacionarse con el adulto
Programa de Educación Social y Afectiva en el aula (1996)	Trianes	Alumnos de Educación Primaria	Prevenir comportamientos violentos y agresivos en la etapa escolar mediante el aprendizaje de competencias socio emocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia social y emocional - Participación social e implicación personal para la convivencia - Ayuda y cooperación en grupos de trabajo colaborativo
Programa de educación emocional (1998)	Diéz de Ulzurrun y Martí	Alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Favorecer el desarrollo integral de los alumnos, así como un conjunto de habilidades básicas para el equilibrio personal y la integración social del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - El control de los propios sentimientos - Motivación - Empatía - Habilidad social
Programa SICLE: Siendo Inteligentes con Las Emociones (1999)	Valles Arándiga	Alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria	El principal objetivo es enseñar habilidades emocionales a los alumnos que les permitan enfrentarse a una serie de dificultades cotidianas que se dan en el entorno escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión de las emociones y sentimientos propios - Regulación de las emociones - Empatía - Habilidades de comunicación interpersonal

DENOMINACIÓN	AUTORES	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS QUE SE TRABAJAN
Programa DIE: Desarrollando la Inteligencia Emocional (1999)	Vallés Arándiga y Vallés Tortosa	El programa se desarrolla en diferentes niveles: Infantil, Primaria y Secundaria	Lograr una autoconciencia emocional Conseguir un adecuado control de las emociones Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás Mejorar las relaciones interpersonales	- Autoconciencia - Autocontrol - Empatía - Habilidades sociales
Aprender a ser persona y a convivir (2001)	Trianes y Fernández- Figares	Destinado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria	Educación la competencia social y emocional, así como habilidades de interacción social y gestión de conflictos.	- Habilidades de solución pacífica de problemas interpersonales - Estrategias de negociación - Asertividad - Ayuda y cooperación - Tolerancia y respeto
Desconóctete a ti mismo: Programa de Alfabetización emocional (2000, 2003)	Güell y Muñoz Redon	Alumnos de Educación Secundaria obligatoria y post- obligatoria	Adquirir habilidades sociales y otros aspectos que van a ser un aprendizaje para el alumno a la hora de integrarse, resolver conflictos, dificultades, actitudes egocéntricas, etc. y que van a repercutir positivamente en su rendimiento académico	- Autococimiento - Autocontrol - Toma de decisiones - Habilidades sociales: comunicación y asertividad
Programa de actividades de educación emocional para Educación Secundaria (2001)	Pascual y Cuadrado	Alumnos de Educación Secundaria (12 a 16 años)	Favorecer el desarrollo integral del alumnado a través de una serie de actividades de educación emocional	- Conciencia emocional - Control emocional - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
Programa de educación emocional para educación Infantil (2003)	López Cassá	Alumnos de Educación Infantil (3 a 5 años)	Favorecer el desarrollo integral de los niños	- Conciencia emocional - Regulación emocional - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida

DENOMINACIÓN	AUTORES	DESTINATARIOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS QUE SE TRABAJAN
Programa de Educación emocional para Primaria (2003)	Renom	Alumnado de Educación Primaria (6 a 12 años)	Trabajar la educación emocional de manera transversal y favorecer el desarrollo integral del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional - Regulación emocional - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
Sentir y Pensar, programa de Inteligencia Emocional (2003,2005)	Ibarrola y Delfo	Alumnos de Educación Infantil y Primaria	Favorecer la competencia emocional de los alumnos de Educación Infantil y primaria a través del trabajo entorno a una serie de cuentos	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Autocontrol - Motivación - Empatía - Habilidades Sociales
Programa PECERA : Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (2005)	Muñoz de Morales	Profesorado y alumnado de primer ciclo de la E.S.O	Disminuir el estrés psicosocial en el aula entre el profesorado y el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia Emocional - Regulación Emocional - Afrontamiento
Emocíonate: Programa de Educación emocional (2009)	Soldevila	Adultos y personas mayores	Favorecer la competencia social y la mejora del bienestar entre los adultos y personas mayores	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional - Regulación emocional - Autoestima - Habilidades socio-emocionales - Habilidades de vida
Programa FOSOE: Programa de formación Socioemocional (2009)	Repetto	Alumnos de Educación Secundaria	Incrementar las competencias socioemocionales de los jóvenes, favorecer el rendimiento académico y los comportamientos prosociales, así como la inserción y el éxito en el ámbito profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Regulación emocional - Empatía - Asertividad - Motivación - Trabajo en equipo - Resolución de conflictos
Programa INTEMO: Programa de Inteligencia Emocional para adolescentes (2013)	Ruiz Aranda, Cabello González, Palomera, Extremera, Martín Salguero y Fernández Berrocal.	Dirigido a adolescentes entre 12 y 18 años	Favorecer la Inteligencia Emocional de los adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción emocional - Asimilación Emocional - Comprensión emocional - Regulación emocional

1.8. Análisis del impacto de la intervención en Educación emocional

“Las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus emociones y que también saben interpretar y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida. Estas personas suelen sentirse más satisfechas. Quienes por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con claridad” (Goleman, 2001, p.13-14).

Una vez que hemos presentado el panorama nacional e internacional que contribuye a la difusión de la Educación emocional en el ámbito escolar, conviene hacer una mención especial en torno a los beneficios de la misma, destacando los resultados de la investigación actual, que muestran evidencias acerca de las ventajas de aplicar programas de educación emocional bien fundamentados y que, por tanto, siguen contribuyendo al impulso de la misma.

Cuando nos referimos a personas emocionalmente inteligentes, que tienen desarrolladas una serie de competencias emocionales, estamos hablando de personas que se caracterizan por su capacidad para reconocer e identificar sentimientos y emociones, así como para regularlas, que presentan una actitud positiva ante los desafíos y devenires de la vida, que están motivadas, se ilusionan y tienen interés por lo que les rodea. Estamos refiriéndonos a personas que poseen una autoestima adecuada, capaces de tomar decisiones apropiadas que les permitan superar las dificultades y frustraciones (Rovira, 1998, Goleman, 2001).

Siendo conscientes de que la Educación emocional contribuye a la promoción de una serie de competencias emocionales, la pregunta que nos debe ocupar es ¿Cuáles son los beneficios de poner en marcha programas de Educación emocional en el contexto educativo?

a) Educación emocional y adaptación al contexto escolar

La formación en competencias emocionales se entiende necesaria para que, tanto los alumnos como el profesorado, puedan adaptarse con éxito al entorno educativo, convirtiéndose en una estrategia de desarrollo (generando entornos favorecedores de

aprendizaje) y prevención (previniendo desajustes) (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Palomera, Fernández- Berrocal y Brackett, 2008).

Desde la perspectiva del alumnado, autores como Petrides, Frederickson y Furnnham (2004) mostraron en sus investigaciones la influencia de la competencia emocional a la hora de prevenir comportamientos desadaptativos tales como el absentismo o comportamientos disruptivos en el aula.

Estudios como el de Brackett, Mayer y Warner (2004) mostraron una correlación inversa entre Inteligencia Emocional y el maltrato entre compañeros, la violencia o el consumo de sustancias perjudiciales para la salud como el tabaco, el alcohol o drogas.

Schutte et al. (2001) observaron que el desarrollo de competencias emocionales favorece unas mejores relaciones interpersonales en el alumnado, siendo más hábiles a la hora de comunicarse, ya que perciben mejor sus emociones y las de los demás.

En este sentido, se entiende que promover competencias como la regulación emocional o la empatía influye a la hora de prevenir toda una serie de conductas disruptivas, favoreciendo la gestión de los conflictos y por consiguiente, mejorando las relaciones interpersonales que se dan en el contexto educativo (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Por lo tanto, a mayor competencia emocional, encontraremos un menor índice de conflictos interpersonales y de la gestión de los mismos por medio de actitudes violentas, incidiendo en un menor consumo y abuso de sustancias tóxicas y por consiguiente, en el bienestar y en la convivencia de los centros educativos (Faggiano et al., 2011; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Durlack et al., 2008).

b) Educación emocional y rendimiento académico

Algunos estudios han ido mostrando las relaciones entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico, destacamos el estudio realizado por autores como Gil-Olarte, Mestre y Nuñez (2005) con estudiantes de secundaria, encontrando relaciones estadísticamente significativas entre las competencias emocionales y rendimiento académico, más allá de la de la influencia que sobre las calificaciones académicas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambas.

Las competencias emocionales actúan como moderadores de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico, influyendo en aspectos como la motivación o la tolerancia a la frustración del alumnado (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Fernández Berrocal y Extremera, 2006).

Cuando hablamos de la Educación emocional y de los beneficios de la misma en el rendimiento del alumnado, nos referimos no solo a un aumento de las notas escolares, sino a toda una serie de efectos indirectos que la competencia emocional tiene en cuanto a las creencias sobre la auto-eficacia académica o a la constancia y al esfuerzo para afrontar las diferentes demandas y retos educativos que se les plantean a lo largo de las distintas materias y etapas educativas al alumnado (Guil y Gil Olarte, 2007; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006).

c) Educación emocional y ajuste psicológico

Las emociones positivas alientan el aprendizaje y el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias (Liubormirsky, King y Diener, 2005). Además, la promoción de competencias emocionales se ha mostrado como un factor fundamental del ajuste emocional y el bienestar personal, correlacionando positivamente con el ajuste psicológico (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).

Liau et al. (2003) encontraron un mayor nivel de estrés, depresión y quejas somáticas en aquellos estudiantes de secundaria que presentaban menores niveles de Inteligencia Emocional. De la misma manera, en nuestro país, autores como Fernández- Berrocal y Extremera (2002) y Mestre Navas (2005) encontraron que las puntuaciones más elevadas de autoestima, felicidad, salud mental, así como de rendimiento académico están asociadas a altos niveles de Inteligencia Emocional.

Los investigadores afirman que existe una relación positiva entre el desarrollo de competencias que ayuden a una mejor regulación emocional ante las emociones negativas, y el afrontamiento ante las demandas y desafíos sociales, favoreciendo el manejo del estrés y por consiguiente la salud mental y el bienestar de las personas (Zeidner et al., 2012; Bisquerra et al., 2012).

Para avalar esta afirmación, podemos basarnos en algunas investigaciones que se han hecho entre la población universitaria como los de Salovey, Stroud, Woolery y Epel

(2002) en el que se encontró que aquellos estudiantes con mayores niveles de IE informaron acerca de menores síntomas físicos y psicológicos de ansiedad, mayores estrategias de afrontamiento para solucionar problemas y menor incidencia de “rumiaciones” o pensamientos negativos.

La promoción de competencias emocionales y la Inteligencia Emocional se asocia muy positivamente con el bienestar personal, el cual incide no sólo en la salud mental, sino también en la salud física, puesto que las personas que son capaces de conocer y regular más sus emociones tienden más al autocuidado y por consiguiente a ser menos propensas a implicarse en hábitos problemáticos, conductas delictivas o de riesgo (Extremera, Ruíz-Aranda, Pineda-Galán y Salguero, 2011, Matthews, Zeidner y Roberts, 2002; Senra, Pérez-González y Manzano, 2007).

En suma, conviene tener presente que pese a que no todos los investigadores trabajan bajo el mismo modelo de inteligencia emocional o conciben distintos modelos a la hora de definir cuáles son específicamente las competencias emocionales que es preciso trabajar, sobre lo que sí existe un acuerdo fundamentado es a la hora de entender como las emociones y determinadas competencias, como la conciencia emocional, la regulación emocional o determinadas habilidades sociales, afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud física y mental, a la calidad de las relaciones y al rendimiento académico y laboral (Bisquerra et al., 2015; Brackett y Caruso, 2007; Diekstra, Sklad, Gravesteijn, Ben y De Ritter, 2008).

Por lo tanto, y aun quedando mucho trabajo por hacer para que desde la comunidad científica se realicen estudios bien fundamentados para valorar el grado en que la educación de la inteligencia emocional es efectiva y en qué circunstancias, los efectos de la educación emocional y el interés por incluirla en el contexto escolar como complemento idóneo al desarrollo cognitivo, podemos resumirlos en:

- Mejora de las competencias emocionales y sociales.
- Reducción de problemas de exteriorización (absentismo, consumo de sustancias).
- Reducción de problemas de interiorización (ansiedad, estrés...).

- Mejora de las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás, menores índices de violencia en las aulas.
- Mejora de las calificaciones y resultados académicos.

En resumen

En el presente capítulo hemos comenzado explicando el origen y los antecedentes de la inteligencia emocional, aproximándonos a la definición del constructo así como al interés psicopedagógico que en los últimos se ha despertado en torno al mismo en el marco escolar.

Acercarnos al concepto de *inteligencia emocional*, nos lleva a centrar nuestro principal interés en los estudios sobre inteligencia y emoción y, por consiguiente, a realizar una precisión y diferenciación conceptual entre este constructo psicológico y otros conceptos pedagógicos ampliamente interrelacionados como *educación emocional* y *competencias emocionales*.

A partir de dicha discusión terminológica, podemos plantearnos el sentido de la Educación emocional, que se fundamenta de acuerdo a una serie de necesidades que es preciso abordar para hacer frente a los nuevos retos que nos plantea la escuela del siglo XXI, mediante el desarrollo de una serie de competencias emocionales, encontrándonos con diferentes modelos.

Presentados los modelos de competencia emocional más extendidos, accedemos al análisis de las principales experiencias e investigaciones internacionales y nacionales en materia de Educación emocional, a partir de las cuales podemos plantear toda una serie de beneficios y líneas de investigación que nos llevan a comprender el sentido y la necesidad de diseñar, implementar y evaluar programas bajo un modelo teórico sólido y bien fundamentado.

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DE PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

CAPÍTULO 2. FORMACIÓN DE PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

- 2.1. La función docente y la construcción de la identidad profesional
- 2.2. La formación en competencias del profesorado
- 2.3. Desarrollo Profesional Docente: Formación e Innovación
- 2.4. La evaluación de los programas formativos del profesorado: Importancia y necesidad

En resumen

CAPÍTULO 2: FORMACIÓN DE PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

“Probablemente no haya en la escuela nada que cause más impacto en los alumnos, en cuanto a desarrollo de destrezas, autoconfianza o conducta en clase que el desarrollo personal y profesional de los maestros” (Barth, 1996, p.49).

Las constantes transformaciones sociales y demandas que acontecen en nuestro sistema educativo hacen necesaria una reflexión en torno hacia la formación de los docentes. En la escuela del siglo XXI ya no es suficiente con potenciar el desarrollo cognitivo del alumnado, sino que el éxito y las garantías de una educación efectiva y de calidad exigen el planteamiento de propuestas innovadoras para favorecer la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permitan el desarrollo integral de los beneficiarios del proceso educativo (Bisquerra, 2003; Blanco Lorente, 2007; Delors, 1996; De Miguel, 2005; Imbernón, 2014,2016).

Dicho planteamiento educativo, integral y de calidad, exige que los docentes posean previamente competencias suficientes para desempeñar con éxito su labor y hacer frente a los desafíos de su práctica docente, atendiendo a las demandas que plantean los alumnos, las familias o la sociedad en general (Mañu y Goñarrola, 2011; Torre,2012).

Entre los múltiples atributos, roles, funciones y tareas que se demandan al docente, la competencia emocional adquiere importancia como factor de prevención primaria inespecífica, con objeto de favorecer el desarrollo y el bienestar personal y social, el afrontamiento ante las demandas que acontecen en un centro educativo y prevenir disfunciones derivadas de sentimientos de incapacidad, estrés, malestar o frustración, entre otras (Bisquerra, 2005; Day, 2011; Sutton y Weathley, 2003; Vaello, 2009).

Entendiendo los beneficios de la educación emocional en el contexto escolar, se comprende la necesidad de formar al profesorado como paso previo y fundamental para poder desarrollar la competencia emocional del alumnado, teniendo en cuenta el papel del docente como modelo de comportamiento y la influencia de sus respuestas

emocionales sobre el ejercicio de su labor educativa (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

En suma, a lo largo del presente capítulo, nos centraremos en comprender la necesidad de formar a los docentes de nivel no universitario en *educación emocional*, considerando que existen una serie de competencias emocionales que son fundamentales para el ejercicio de la profesión y que constituyen uno de los puntos clave para 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 (Cabello, Ruíz Aranda y Fernández Berrocal, 2010; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Filella, Rives, Agulló y Soldevila, 2002; Zacagnini, 2008).

A continuación, se abordará la *educación emocional* como estrategia de formación inicial y desarrollo profesional del docente. Dicha estrategia formativa se sustenta bajo el diseño y la implementación de programas basados en un marco teórico sólido, que nos permita estudiar la efectividad de los mismos, y, por lo tanto, profundizar en torno al impacto que este tipo de intervenciones tienen sobre el nivel de competencia emocional de los docentes (Álvarez et al., 2001; Pérez González, 2008). Para ello, nos detendremos específicamente en la evaluación de este tipo de programas como elemento fundamental para mostrar evidencias sobre la validez de los mismos, así como para identificar aquellos aspectos que pueden ser susceptibles de mejora (De la Orden, 2000; Pérez Juste, 2006; Tejedor, 2000).

2.1. La función docente y la construcción de la identidad profesional

2.1.1. Conceptualización de la función docente

La docencia, como actividad profesional, comprende un trabajo complejo que se desarrolla en un contexto diverso, exigente y, a la vez, desafiante (Esteve, 2011; Day, 2011). Contexto que se circunscribe en una sociedad cambiante gracias a los avances de la ciencia, la influencia de los mass media, la diversidad cultural, las estructuras sociales, etc. (Imbernón, 2007).

Los distintos escenarios en los que los docentes desarrollan su labor quedan definidos de acuerdo a las características del alumnado (ej. edad, necesidades educativas o diversidad cultural), de los espacios (tipo de institución) o del currículo, en una sociedad que atiende a múltiples transformaciones y que necesariamente impulsan la creación de nuevos roles (Estebaranz, 2012; Esteve, 2011; Heargreaves, 1996; Perrenoud, 2001).

Bajo este nuevo paradigma educativo, la función de los docentes ha pasado de ser un mero transmisor de conocimientos a agente promotor del desarrollo de una serie de *competencias clave*, con objeto de capacitar a los beneficiarios del proceso educativo para la vida adulta y/u otros aprendizajes complementarios (Blanco Lorente, 2007).

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica
7. Espíritu de empresa
8. Expresión cultural

Figura 2.1. Propuesta de recomendación de competencias clave para el aprendizaje permanente. Comisión de las comunidades Europeas, 2005 (p.14.)

En suma, la coherencia con el planteamiento educativo actual exige la figura de un docente que sea capaz no sólo de transmitir contenidos sobre una u otra materia, sino que tenga la destreza suficiente para afrontar y solucionar problemas, atendiendo a la diversidad del alumnado y trabajando por el desarrollo de una serie de competencias clave, en las que adquieren sentido, además de las competencias cognitivas, las sociales y emocionales (Blanco Lorente, 2007; Vaello, 2009).

2.1.2. La profesión docente y la construcción de la identidad

La identidad profesional comprende el resultado de un largo proceso de construcción en el que se establece tanto el sentido de la profesión como del desempeño de la misma (Bolívar, 2007; Torrecilla, 2014).

Como proceso de construcción, comienza en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Así, en el desarrollo de la identidad docente, intervienen procesos de identificación y diferenciación con otras profesiones; constituyéndose a través de representaciones individuales y sociales que otorgan sentido a la tarea en determinadas situaciones (Marcelo, 2009; Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009).

En este sentido, podemos afirmar que la identidad profesional docente se construye a partir del reconocimiento de una serie de características comunes a la profesión, de ahí su carácter social, siendo también producto de la historia personal y social del docente, así como de los ámbitos en los que desempeña su labor (Dubar, 2000).

Por lo tanto, la conceptualización de la identidad profesional docente, siguiendo a Vaillant (2007) y a Moral Santaella (1998), se concibe como una construcción dinámica y continua, en la que interviene un proceso de adquisición de la cultura profesional y de las normas, reglas, habilidades, conocimientos y valores asociados a la función docente, de acuerdo al contexto histórico, profesional y particular en el que dicho proceso de construcción se inscribe.

Teniendo en cuenta que es resultado tanto de la experiencia personal como del papel que le es reconocido y demandado por la sociedad, podríamos decir que se ve influenciado incluso por los primeros contactos que el docente tuvo con el sistema educativo y, por consiguiente, por las creencias y aprendizajes que son fruto de la experiencia como estudiante. Insistimos en que cuando nos referimos al proceso de construcción de la identidad profesional del docente hemos de tener en cuenta que influyen aspectos como: la historia personal, las características sociales y del contexto en el que se desarrolla su labor, que ejercen influencia sobre cómo perciben y

experimentan subjetivamente los profesionales su trabajo (Marcelo y Vaillant, 2009; Fernández Cruz, 2006; Torrecilla, 2014).

Si bien se entiende que la identidad docente es un proceso continuo y complejo y dinámico, individual y grupal y que se mantiene durante toda la vida laboral, la pregunta que debe ocuparnos es: *¿Cuáles son las características que definen al profesional docente?*

Para responder a esta cuestión nos acercaremos a las teorías de autores como Blanco Lorente (2007), Day (2011), Goleman (1999); Gros y Romañá (2004), Perrenoud (2004), Prieto (2004), Rudduck, Chaplain y Wallace (1996) o Torrecilla (2014), recopilando las siguientes características o cualidades del buen docente:

- *Experto en contenidos*: nos referimos a contenidos de carácter pedagógico y contenidos ligados a la materia o asignatura específica, para lo cual ha de estar actualizado.
- *Dinamizador y potenciador de todo tipo aprendizajes*: el docente no sólo ha de transmitir contenido científico en una determinada materia sino que ha de ser capaz de despertar en el alumnado la autonomía en el aprendizaje, educando en valores, actitudes o habilidades sociales.
- *Con capacidad comunicativa*: ha de tener la capacidad suficiente para transmitir ideas, conocimientos y emociones, dominando técnicas de comunicación verbal y no verbal que favorezcan la relación e interacción con todos los miembros del proceso educativo.
- *Capacidad de trabajo en equipo*: el docente ha de ser capaz de compartir experiencias y establecer relaciones con otros compañeros, familias o equipo directivo, involucrándose y compartiendo cauces de actuación con todos aquellos agentes implicados en el proceso de socialización y aprendizaje de los alumnos.
- *Capacidad reflexiva y de resolución de problemas*: debe aprender de la propia práctica, reflexionar en torno a sus actuaciones y la posibilidad de introducir mejoras en el ejercicio de su labor, como aspecto fundamental de crecimiento profesional.
- *Atención a la diversidad cultural, social y técnica de los estudiantes*: las diferencias individuales que acontecen en las aulas han de entenderse como oportunidades,

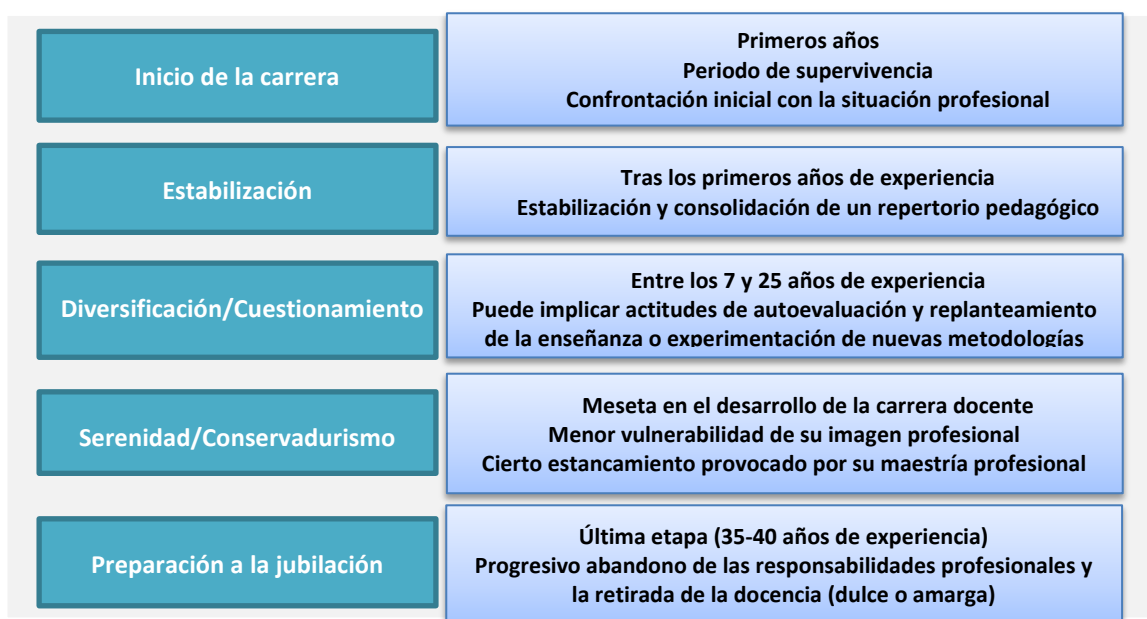
garantizando que no exista riesgo de exclusión sometidos a juicios personales, en la búsqueda por satisfacer, adecuadamente, las necesidades educativas de los alumnos y establecer estrategias que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Vocación y pasión por la enseñanza*: implica estar comprometido con la labor educativa, creer y querer involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como estar orgulloso de la profesión elegida.

- *Capacidad de adaptación ante las demandas del contexto*: el docente que posee esta capacidad es capaz de adaptarse a los cambios, afrontando los desafíos de la práctica con disposición, e involucrándose en procesos de crecimiento y desarrollo profesional.

- *Emocionalmente inteligente*: que sea capaz de identificar las emociones de los otros, mostrar actitudes empáticas, regular sus emociones o mostrar asertividad, como garantía para favorecer las relaciones interpersonales, para actuar responsablemente y para, en definitiva, estar mejor consigo mismo y con los demás.

Bajo estas características, no cabe duda de que, un buen profesor (independientemente del nivel educativo en el que trabaje), no es únicamente un técnico que domina su materia y sabe enseñarla; sino que, de acuerdo con autores como Day (2005), el docente se convierte en un profesional reflexivo, con competencias suficientes para reflexionar y actuar de acuerdo a los fines, contenidos, procesos y resultados de su trabajo. Construcción de identidad reflexiva que varía según el ciclo por el que pasan los docentes en su desarrollo profesional (Huberman, 1989; Leithwood, 1992).



2.1.3. La formación como elemento clave en la construcción de la identidad profesional

A la vista de la figura anterior, y más allá de entrar en las posibles controversias que puede suscitar el modelo, ya que no necesariamente esas etapas de desarrollo profesional han de seguir una linealidad, debemos tener claro que dicha secuenciación comprenderá diferentes periodos formativos y de experiencia profesional.

Analizando y comparando el modelo de Huberman (1989), presentado con las teorías de otros autores como Grossman (1992), Imbernón (1994), Kremmer-Hayon y Fessler (1992) o Lynch (1977), de acuerdo a los distintos modelos explicativos sobre fases del desarrollo profesional docente (tabla 2.1.), podemos observar que se evidencian distintos periodos formativos, destacándose la formación inicial (previo al contacto con el centro educativo, con la salvedad del periodo en prácticas) y la formación en servicio o permanente como elemento clave en el desarrollo profesional del docente.

Tabla 2.1. Cuadro comparativo entre los diferentes modelos que describen las etapas del desarrollo profesional docente

Autor	Etapas del desarrollo profesional docente
Grossman (1992)	1. Formación inicial 2. Desarrollo profesional
Imbernón (1998)	1. Iniciar la formación básica y socialización profesional 2. Inducción profesional y socialización en la práctica 3. Perfeccionamiento
Kremmer-Hayon y Fessler (1992)	1. Formación inicial 2. Iniciación 3. Competencia 4. Construcción 5. Entusiasmo 6. Frustración 7. Estabilidad 8. Declive 9. Final de la profesión
Lynch (1977)	1. Formación inicial 2. Iniciación 3. Formación en servicio

Entendemos que, de acuerdo a las distintas etapas que conforman el desarrollo profesional docente, la formación adquiere especial relevancia. Dicha formación se conforma, por un lado, como preparación inicial, para que adquieran conocimientos, competencias y habilidades que les capaciten para esa primera toma de contacto con las aulas, formación que en la actualidad se desarrolla dentro del contexto universitario⁸, bajo el rol de estudiantes. Por otro lado, en una segunda fase, la formación se conforma como estrategia de desarrollo permanente dentro del contexto escolar y bajo el rol de profesional, como garantía de nuevos saberes adaptativos que favorezcan la práctica docente en las instituciones concretas, la identidad profesional y el establecimiento de respuestas a las demandas concretas del oficio (Landsheere, 1977; Imbernón, 2007; Torrecilla, 2014).

Dentro de la formación permanente, como estrategia que favorezca el desarrollo profesional, conviene distinguir también una serie de periodos (Imbernón, 1994,2007):

1. Periodo de *iniciación*: se corresponde a las estrategias formativas que han de desarrollarse con el profesor novel, para garantizar su adaptación al entorno educativo. Requiere de la formación sobre temas pedagógicos básicos para adaptar el currículum formativo a las características del contexto educativo y a las necesidades concretas de sus alumnos, siendo fundamental la información recibida por parte de otros compañeros, la asistencia a cursos o conferencias para ir forjando su identidad en el nuevo entorno laboral.
2. Periodo de *perfeccionamiento*: requiere del intercambio de experiencias, del conocimiento de nuevas técnicas, el diseño y la experimentación de nuevos proyectos y/o materiales curriculares, que pueden desarrollarse a través de la asistencia a conferencias o cursos especializados.
3. Periodo de *consolidación*: en los últimos años de vida profesional es importante seguir buscando incentivos para que la formación permanente sea fácilmente aceptada, como por ejemplo introducir al docente experimentado en nuevas tareas educativas, cambios de situación docente, etc.

⁸ Modelo de formación basado en competencias y establecido por Orden Ministerial para los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (profesión regulada).

En los apartados siguientes profundizaremos en la formación inicial y continua del profesorado no universitario, atendiendo a las competencias que se deben promover para ejercer con éxito la tarea docente de acuerdo a los distintos niveles de especialización docente, haciendo especial énfasis en las competencias emocionales, como factor de notable influencia en el bienestar personal y social del docente a lo largo de su trayectoria profesional.

2.2. La formación en competencias del profesorado

“No es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente” (Palomera et al. 2008, p.441.).

En el capítulo precedente se aclaró que cuando hacemos alusión a la competencia, estamos refiriéndonos a un concepto complejo que engloba los siguientes aspectos (Cano, 2007):

1. Conjunto de conocimientos, procedimientos, habilidades, destrezas y actitudes que adquieren sentido en la acción.
2. Vinculados a rasgos de personalidad, que se adquieren de forma continuada a través de la formación y experiencia práctica y que;
3. Permiten desarrollar de forma efectiva una función o un rol en un contexto determinado.

Así, cuando nos referimos a las competencias docentes, estamos haciendo alusión a toda una serie de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para ejercer la profesión docente, dar respuesta a los problemas que surgen en el seno del contexto escolar, de forma autónoma y flexible, y ser capaz de colaborar e impulsar el desarrollo de competencias básicas en el alumnado (Cano, 2007; Marcelo, 2009; Perrenoud, 2004).

Bajo esta perspectiva, atendiendo a la complejidad que suscita el papel del docente en una sociedad cambiante y dinámica como la que nos ocupa, se hace realmente difícil definir qué competencias han de definir el papel de los docentes en pleno siglo XXI. Ello nos lleva a hacer una revisión del perfil de los docentes de acuerdo a los nuevos planes de estudio y a los distintos niveles de especialización,

centrándonos en las competencias transversales que deben adquirir los docentes desde su formación inicial y, sobre todo, en las *competencias emocionales* como estrategia de desarrollo de su identidad profesional.

2.2.1. Formación inicial y competencias del maestro.

En el Libro Blanco, bajo el que se regula la titulación de Grado de Magisterio (ANECA, 2004), se fijan una serie de *competencias transversales* o genéricas que deben poseer los futuros maestros, entre las que se destacan una serie de competencias instrumentales, personales y sistémicas (figura 2.3.).

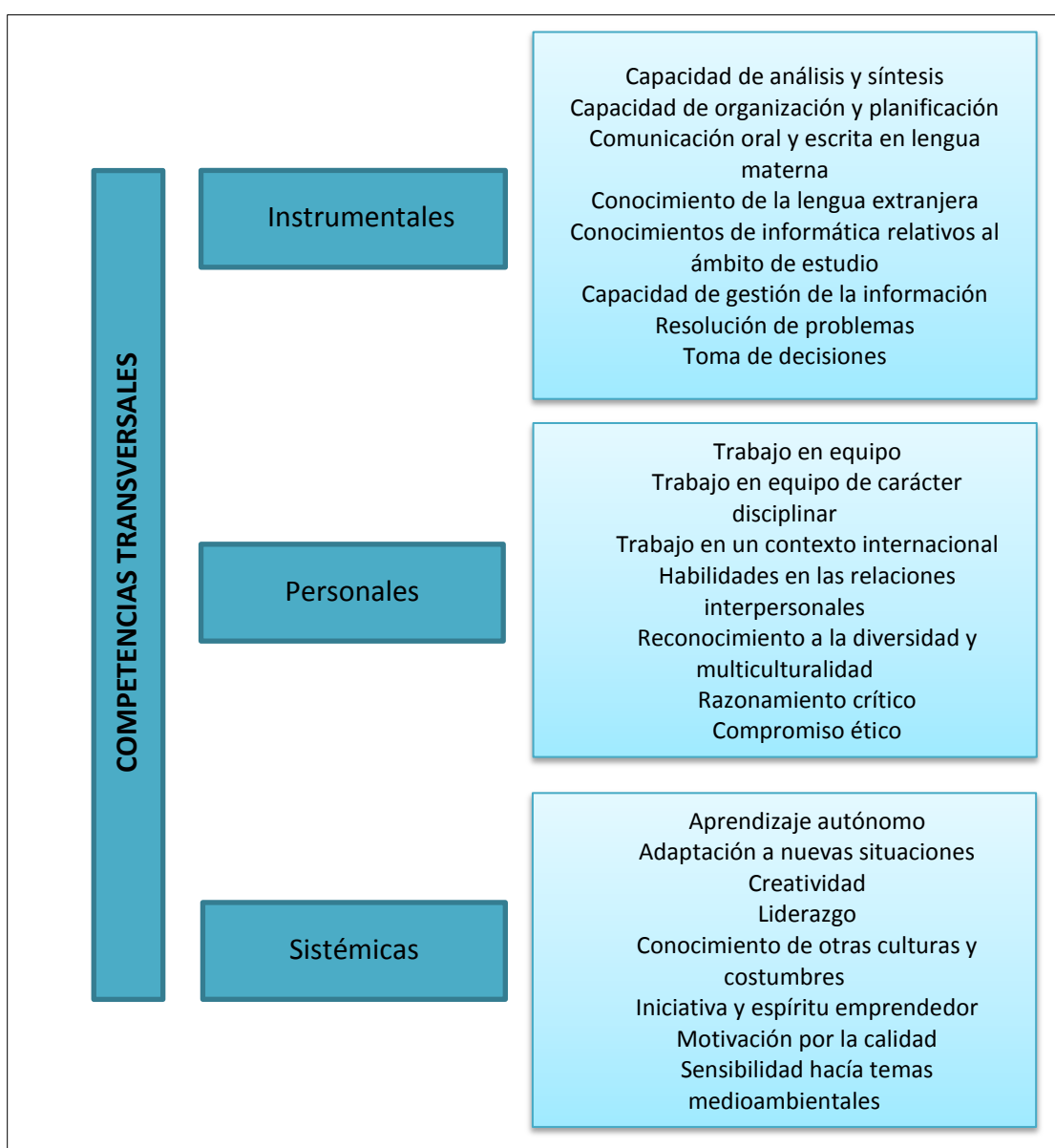


Figura 2.3. Competencias genéricas en la formación inicial de los maestros. Tomado de ANECA (2004)

Aunque en primera instancia pudiéramos inferir que la competencia emocional adquiere relevancia, principalmente en cuanto a las competencias personales y sistémicas, en el sentido de promover habilidades para la relación interpersonal, la motivación o la capacidad de liderazgo del docente, recurrimos a profundizar en cuanto a las competencias específicas que lista la ANECA (2004) en el Libro anteriormente citado. De esta manera, entre las 23 competencias que aluden al saber hacer, saber ser y estar de los docentes, la *educación emocional* tiene cabida especialmente en las siguientes:

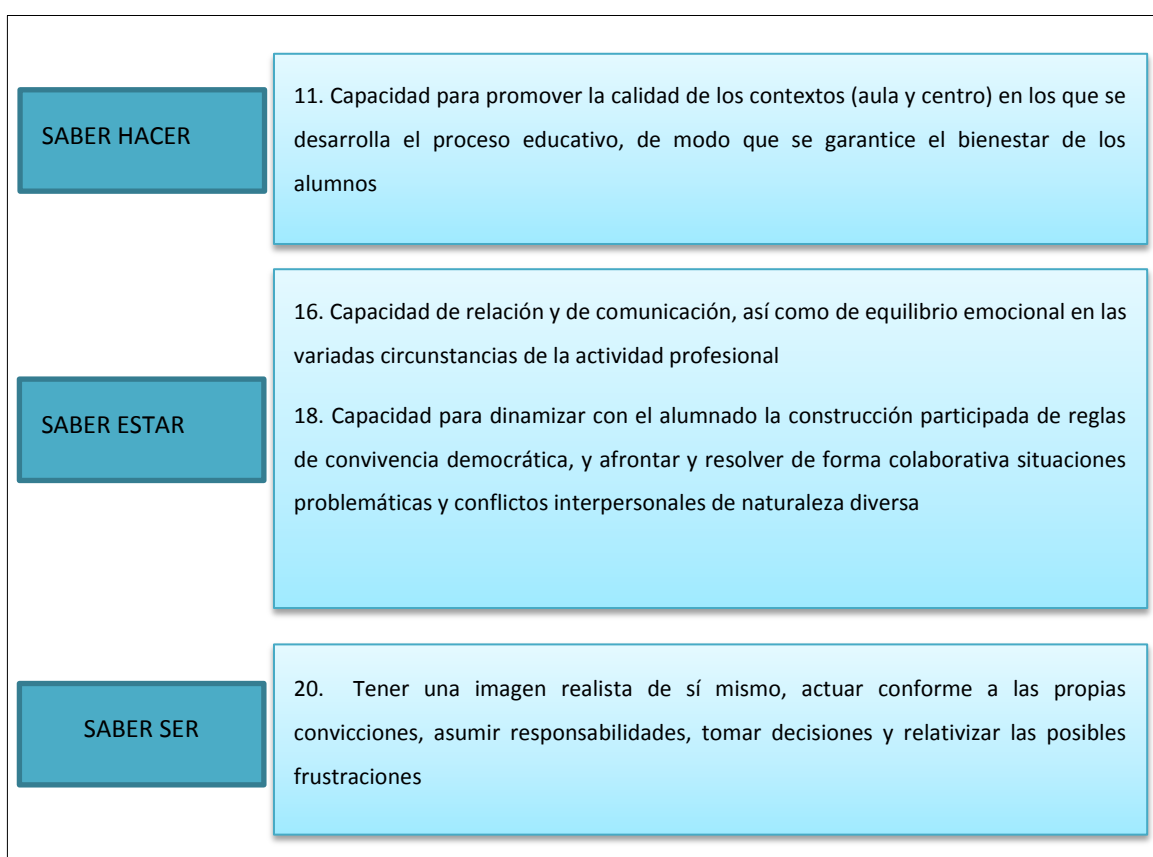


Figura 2.4. Competencias específicas dictadas por la ANECA (2004) que guardan relación con la competencia emocional (Elaboración propia)

Autores como Cano (2007, p.46), destacan 7 competencias genéricas del docente, considerándolas las más relevantes de acuerdo a las características del modelo educativo que nos ocupa:

1. Competencia de planificación y organización del propio trabajo
2. Competencia de comunicación

3. Competencia de trabajar en equipo
4. Competencia de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos
5. Competencia de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
6. Competencia de disponer de autoconcepto positivo
7. Competencias de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad

De estas 7 competencias se puede observar que, de manera directa o indirecta, guardan relación con competencias intrapersonales o interpersonales afines a la competencia emocional y, por consiguiente, con la necesidad manifiesta de promover la *inteligencia emocional* de los docentes (Pérez Escoda, Filella, Soldevilla y Fondevilla, 2013).

Autores como Gairín Sallan (2011) entienden que para hacer frente a las funciones de la profesión docente en el contexto escolar, es necesario formar a los docentes en el desarrollo de una serie de competencias interrelacionadas y que guardan relación con:

- Competencias *técnicas*: se refiere a competencias de carácter pedagógico y que tratan más que el conocimiento de la materia, incluyendo el uso de técnicas que le permitan involucrar a los alumnos en el aprendizaje, exigiendo un conocimiento del entorno escolar o del alumnado con el que trabaja.

- Competencias *metodológicas*: el maestro ha de conocer distintas técnicas y ser capaces de utilizar diferentes metodologías durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, implicando la reflexión constante en la acción educativa y exigiendo la capacidad de autoevaluarse en el desarrollo de su práctica diaria.

- Competencias *sociales*: se refiere a las competencias que nos permiten trabajar con y para otros.

- *Competencias personales*: implica reconocer las potencialidades propias y las de los alumnos, desarrollar sentimientos de autoeficacia profesional, actuando con responsabilidad y compromiso hacia la labor docente.

En la misma línea autores como Villa y Poblete (2007) defienden la necesidad de incorporar a los currículums de formación inicial una serie de competencias genéricas o transversales, distinguiendo entre competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales, donde recogen aspectos ligados a la competencia emocional, tales como: la automotivación, la adaptación al entorno, la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo o el tratamiento de conflictos y la negociación.

En definitiva, cuando nos referimos a formar maestros competentes estamos aludiendo a garantizar que los profesionales de las escuelas muestren conocimientos teóricos, sean capaces de planificar, elaborar programaciones y/o gestionar y organizar el aula. Se trabaja, por tanto, para formar docentes que sean capaces de atender las diferencias individuales, que motiven a los alumnos hacia el aprendizaje, que autoevalúen su práctica docente, que posean habilidades comunicativas y de resolución de conflictos y que actúen como modelo de comportamiento (Barceló, López y Camilli, 2012; Moreno, 2009).

Una revisión de la orden ministerial ECI/3854/2007, de 27 de Diciembre, nos permite estudiar las competencias que se establecen para el futuro profesional de la Educación Infantil (tabla 2.2.) que se deben adquirir a lo largo de 210 créditos europeos o ECTS y que se organizan de acuerdo a tres módulos: formación básica (100), didáctico y disciplinar (60) y prácticum (50).

Tabla 2.2. Competencias que deben adquirir los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil. Tomado de la Orden Ministerial ECI/3854/2007

	Módulo	Competencias que deben adquirirse
FORMACIÓN BÁSICA	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)	Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6. Conocer los fundamentos de atención temprana. Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas. Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
Sociedad, familia y escuela	Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.
Infancia, salud y alimentación	Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables. Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual. Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos. Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.
Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente. Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes. Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6. Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
Observación sistemática y análisis de contextos	Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil. Dominar las técnicas de observación y registro. Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
La escuela de Educación Infantil	Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional. Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil. Valorar la importancia del trabajo en equipo. Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales. Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización. Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.

DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática	Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico. Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.
	Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura	Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Favorecer las capacidades de habla y de escritura. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita. Conocer la tradición oral y el folklore. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua. Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil. Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.
	Música, expresión plástica y corporal	Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

PRACTICUM	Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.
------------------	---	---

Entre las competencias que regulan la profesión de maestro en Educación Infantil, presentadas en la tabla anterior (2.2.), encontramos alusión a aspectos socioemocionales en cada uno de los módulos formativos, tal y como se expone a continuación

Formación básica:

- Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas.
- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.
- Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.
- Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.
- Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

- Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.
- Valorar la importancia del trabajo en equipo.

Didáctico y Disciplinar

- Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

Prácticum

- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.

En vistas a realizar la misma revisión sobre las competencias profesionales que deben adquirir los estudiantes del Grado en Educación Primaria, reguladas por la Orden Ministerial ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se procede a continuación a realizar una búsqueda de aquellas competencias que guardan relación con los aspectos socioemocionales del docente, partiendo del modelo de la citada orden (tabla 2.3).

Tabla 2.3. Competencias que deben adquirir los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil.
Tomado de la Orden Ministerial ECI/3854/2007

	Módulo	Competencias que deben adquirirse
FORMACIÓN BÁSICA	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

FORMACIÓN BÁSICA	Procesos y contextos educativos	Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12. Conocer los fundamentos de la educación primaria. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Abordar y resolver problemas de disciplina. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación
	Sociedad, familia y escuela	Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales	Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). Conocer el currículo escolar de estas ciencias. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. Valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.
	Ciencias Sociales	Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

	Matemáticas	Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc). Conocer el currículo escolar de matemáticas. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas. Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
	Lenguas	Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. Fomentar la lectura y animar a escribir. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
	Educación musical, plástica y visual	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
	Educación física	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física. Conocer el currículo escolar de la educación física. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
PRACTICUM	Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

De acuerdo a las competencias reseñadas, la educación emocional del docente adquiere sentido a lo largo de los distintos módulos formativos, centrándose específicamente en las que se dictan a continuación.

Formación básica:

- Conocer las propuestas y desarrollos actuales basadas en el aprendizaje de competencias.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Abordar y resolver problemas de disciplina.
- Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
- Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
- Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

Didáctico y disciplinar:

- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Prácticum:

- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.

2.2.2. Formación inicial y competencias del docente de Educación Secundaria

Una de las críticas y puntos débiles atribuidos al sistema educativo español hace referencia a la formación del profesorado de Educación Secundaria (Hargreaves, 1996; OCDE, 2004; Márquez, 2009; Torrecilla, 2014). Frente a la institucionalización de los estudios de “maestro” en las Escuelas Normales que data de 1839, con la apertura en Madrid de la primera Escuela Normal de la mano de Pablo Montesinos (Román y Cano, 2008), no tenemos evidencias de regulación de formación de profesorado de

Educación Secundaria hasta el año 1932, con la creación de la Sección de Pedagogía, lugar donde se impartían los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (Márquez, 2009).

Con la Ley General de Educación de 1970, la formación de los maestros comienza a adquirir carácter universitario, hasta llegar a la actualidad, donde se contemplan como Grados que se imparten en las Facultades de Educación o Escuelas de Formación del Profesorado. Frente a esta tradición y consolidación de la figura del maestro, la figura y formación del docente de Educación Secundaria quedó, durante muchos años, relegada a la obtención del Certificado de Actitud Pedagógica⁹ (CAP), siendo asumida por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) desde el Curso Escolar 1969/1970, diseñándose en su origen como un curso de posgrado de 300 horas de duración distribuidas en dos ciclos: teórico y práctico (Gutiérrez González, 2011; Márquez, 2009).

La falta de infraestructuras, recursos o la masificación de estudiantes que accedían al CAP, se convirtieron en algunas de las razones para que desde los ICEs se adoptarán medidas como la reducción de la carga horaria, la flexibilidad en cuanto a las estrategias metodológicas del curso y, en suma, el impulso de nuevas experiencias alternativas al CAP (Gutiérrez González, 2011).

A pesar de las críticas y carencias a las que se somete este modelo de formación del profesorado de Educación Secundaria, y los intentos por impulsar e integrar nuevas estrategias formativas tanto en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de Octubre de 1990, o en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de Diciembre de 2002, no será hasta la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, hasta que se establezcan los requisitos para verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

⁹ La regulación del CAP se establece desde 1971, con la Orden Ministerial de 14 de Julio de 1971 (B.O.E. de 26 de julio de 1971).

En el ejercicio del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), amparado legislativamente por leyes como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (poniéndose de relieve la necesidad formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de Educación Secundaria y la regulación de la profesión en sus artículos 94, 95, 97 y 100) y por la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades (por la que se estructuran los estudios universitarios en 3 ciclos: Grados, Master y Doctorado), la formación del profesorado de Educación Secundaria queda configurada bajo los Estudios de Máster.

El Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas¹⁰, como nuevo título universitario, ha supuesto un reconocimiento y respaldo a la figura profesional del docente, un cambio en el modelo formativo y, un esfuerzo notable por parte de las administraciones públicas para la mejora de la calidad educativa (González Gallego, 2010; Márquez, 2009).

El plan de Estudios del Máster de Profesorado en Educación Secundaria, regulado en un primer momento por la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de Diciembre, queda configurado por 60 créditos europeos (ECTS) organizados en torno a tres módulos: un módulo genérico (12 créditos), un módulo específico o propio de cada especialidad (24 créditos) y el prácticum (16 créditos).

En la citada orden se detallan una serie de competencias que han de adquirir en cada uno de los módulos. Competencias que se recogen en la tabla siguiente (tabla 2.4.).

Tabla 2.4. Competencias que deben adquirir los estudiantes del Máster de Profesorado. Tomado de la Orden Ministerial ECI/3858/2007

Módulo		Competencias que deben adquirirse
GENÉRICO	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.

¹⁰ Abreviaremos el título a Máster de Profesorado en Educación Secundaria o MUPES.

	Procesos y contextos educativos	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
	Sociedad, familia y educación	Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
ESPECÍFICO	Complementos para la formación disciplinar	Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.
	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

PRACTICUM	Prácticum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster	Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.
------------------	--	--

Entre todas las competencias reseñadas que se entiende que deben adquirir en su formación inicial los estudiantes del Máster en Profesorado, encontramos alusión a aspectos emocionales en las siguientes:

- Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales, identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
- Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

Cabe mencionar las modificaciones que se establecen a la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre en la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, que hacen referencia a la especialidad de “Orientación Educativa”, puesto que el profesorado que se forma en esta especialidad desempeña además otras funciones específicas de

orientación, distintas de la docencia directa con el alumnado. De entre la competencias que regulan el plan de Estudios del Profesorado especialista en Orientación Educativa, destacamos aquellas que guardan relación con los aspectos socio emocionales en cada uno de los módulos: genérico, específico y trabajo fin de máster:

Genérico:

- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- Saber diseñar los distintos documentos de planificación del Centro y participar en la definición del proyecto educativo, en los procesos de desarrollo curricular y en las actividades generales del centro, atendiendo a criterios de mejora de la calidad de la educación, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, y promoción del éxito escolar.
- Coordinar la elaboración del Plan de Acción Tutorial en los diferentes niveles del sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria, FP y Bachillerato) y, en su caso, el Plan de Orientación Académica y Profesional. Asesorar y colaborar con el profesorado en la revisión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, y ponerlos en práctica en caso de impartir alguna materia del currículum.

Específico:

- Aplicar técnicas de mediación para la gestión de conflictos con el fin de mejorar el clima de convivencia en los Centros.
- Asesorar y colaborar con los docentes y, en especial, con los tutores, en el acompañamiento al alumnado en sus procesos de desarrollo, aprendizaje y toma de decisiones.
- Saber aplicar programas preventivos de alcance sociocomunitario.

Prácticum y trabajo de fin de máster:

- Adquirir experiencia en el ejercicio de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita y de las competencias profesionales necesarias para este ejercicio.

Entendiendo por *educación emocional* la estrategia formativa para desarrollar la competencia emocional de los futuros maestros, de acuerdo a las competencias que debe adquirir el futuro docente, encontramos en la realidad que dicha formación no se está desarrollando en el currículum que regula la formación inicial del profesorado. La *educación emocional* del docente ha quedado relegada, por ejemplo, como competencia específica en alguna materia optativa o a Posgrados y Masters Especializados, como sucede en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en la Universidad de Málaga, en la Universidad de Granada o en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015).

Destacamos también que en el presente curso académico 2015/2016, en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, se imparte dentro del Máster de Profesorado de Educación Secundaria la Asignatura “Educación Emocional en el Profesorado”, cuya carga constituye 4 créditos ECTS.

A nivel internacional, destacamos el caso de Canadá o el de Finlandia, desde donde no sólo se plantea y apoya la necesidad de formación del profesorado en educación emocional, sino que ya se están desarrollando programas para la mejora de la Educación Emocional en estudiantes de educación (Tossavainen y Turunen, 2013; Vesely, Saklofske y Nordstokke, 2014).

2.3. Desarrollo Profesional Docente: formación e innovación

“La formación en actitudes (cognoscitivas, afectivas y conductuales) ayuda al desarrollo personal del profesorado en una profesión donde la frontera entre lo profesional y lo personal esta difuminada. Además, favorece la mejora de las relaciones con los compañeros y con el alumnado, y la revisión de las convicciones y creencias sobre la educación y el contexto social, ya que las actitudes son procesos de pensar, sentir y actuar en consonancia con los valores que uno tiene” (Imbernón, 2007, p.130).

El desarrollo profesional docente, tal y como señalamos anteriormente, constituye un proceso que va más allá de la formación inicial y del aprendizaje concreto de las materias del ámbito de especialidad del docente, puesto que implica además adaptarse a las peculiaridades de las aulas, y a las necesidades y características del alumnado, atendiendo a los retos y demandas que se plantean en el contexto del

centro educativo (Grossman, 1992; Imbernón, 1994, 2007; OCDE, 2005; Landshere, 1977).

Dicho proceso, se configura de acuerdo a la formación permanente del docente, una formación que va más allá de la formación inicial o de la participación en cursos. Se conforma, por tanto, a través de diversas actuaciones entre las que adquiere sentido el encuentro y la cooperación con otros profesionales, la lectura, la reflexión constante sobre los diversos factores involucrados en la práctica educativa, la detección de las propias necesidades o la toma de decisiones (Bolívar, 2004; Martínez Olive, 2009).

2.3.1. Innovación y formación: el sentido de la educación emocional

Autores como López Hernández (2007) entienden la innovación como un proceso de mejora, como el medio a través del cual se inician una serie de acciones concretas para mejorar la calidad del sistema educativo, el proceso de enseñanza aprendizaje y las interacciones que se dan a nivel de centro y aula.

Dicha acepción nos lleva a entender la innovación en educación de la siguiente manera:

“Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea innovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica de aula” (Sebarroja, 2001, p.17).

Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o espejismo, (Imbernón, 2014), por lo que se apuesta por la formación y por el desarrollo profesional del docente como piedra angular de la calidad educativa, teniendo en cuenta una serie de condiciones necesarias:

- Involucrar a los docentes en las políticas educativas y en los programas de formación.
- El punto de partida ha de ser los conocimientos y experiencias previas del profesorado, de manera que se puedan impulsar procesos formativos ligados a una transformación educativa y social.

- Los responsables de la formación del profesorado (asesores, formadores) deben ejercitar su labor con una actitud práctico reflexiva, apoyando y facilitando procesos de desarrollo y no situándose en la posición de expertos infalibles de soluciones ante los problemas de los otros.

Se trata de llevar a cabo la tarea de la formación no solamente bajo la transmisión del saber, sino implicando al profesorado en procesos de reflexión o de análisis que favorezcan la transformación escolar al servicio de las demandas y necesidades de la sociedad actual.

En esta línea, la *educación emocional* se percibe como una innovación educativa que queda justificada a partir de las necesidades sociales actuales que no quedan necesariamente cubiertas por el currículum ordinario, cuyo objetivo es promover el bienestar personal y social así como una verdadera cultura emocional en los centros (Bisquerra, 2003, 2005).

El profesorado se convierte en el verdadero protagonista de los procesos de innovación, siendo los alumnos los referentes y últimos beneficiarios (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; López Hernández, 2007).

Bajo este paradigma, la innovación y la formación docente se constituyen como dos procesos interrelacionados y cuya finalidad es la mejora educativa y el desarrollo profesional (Escudero, 2000; Imbernón, 2007; Marcelo, 1994).

Entendemos, por tanto, que la formación en competencias emocionales de los docentes constituye un punto de interés en el desarrollo profesional, en la búsqueda por superar las limitaciones y carencias de la formación inicial, hacer frente a los retos y desafíos constantes de la práctica docente y adquirir nuevas metodologías y recursos didácticos, mejorando su bienestar y el desempeño de su labor (López Hernández, 2007; Triliva y Poulou, 2006).

2.3.2. Programas de Formación Permanente del Profesorado

De acuerdo al decreto 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León, se entiende la formación permanente no sólo como un beneficio para el docente, sino como un deber del docente, con objeto de actualizarse y desarrollar competencias profesionales que puedan contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Se entiende además que los itinerarios formativos han de potenciarse desde el centro educativo, considerándose la formación permanente un proceso sistemático y organizado, encaminado al desarrollo personal y profesional del profesorado, para que pueda responder a las funciones que la sociedad le encomienda.

A efectos de formación de profesorado, quedan considerados como servicios de apoyo los siguientes:

- Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE).
- Equipos de orientación educativa generales, específicos y de carácter especializado.
- Cualquier otra unidad funcional de trabajo orientada al apoyo y asesoramiento externo a centros docentes.

El modelo de Competencias Profesionales del Profesorado¹¹, elaborado en el curso académico 2010-2011 por el Grupo de trabajo colaborativo de la red de formación de profesorado de Castilla y León, coordinado por el Centro de Formación del Profesorado bajo la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, establece 10 competencias profesionales del profesorado (tabla 2.5.).

¹¹ Documento disponible en http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competiciones_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf

Tabla 2.5. Modelo de Competencias profesionales establecidas por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado

Competencia científica	Saber
Competencia intra e interpersonal	Saber ser
Competencia didáctica	Saber hacer
Competencia organizativa y de gestión del centro	
Competencia en gestión de la convivencia	
Competencia en trabajo en equipo	
Competencia en innovación y mejora	
Competencia lingüístico – comunicativa	
Competencia digital (TIC)	
Competencia social – relacional	Saber estar

En base a este modelo de competencias, la *educación emocional del profesorado* adquiere sentido como estrategia de innovación para favorecer la competencia intra e interpersonal, la competencia de gestión de la convivencia, la competencia comunicativa y la competencia social-relacional.

En los últimos años ha aumentado la demanda y la oferta de cursos formativos relacionados con la Inteligencia emocional, el Coaching educativo o la Educación emocional por parte de los distintos Centros de Formación e Innovación de Profesorado de Castilla y León. A modo de ejemplo, podemos destacar que en el curso académico 2015/2016, la oferta formativa por parte del CFIE de Salamanca asciende a 71 cursos formativos, de los cuales 8 guardan relación con estos contenidos¹². En la tabla siguiente se recoge información de los mismos.

¹² Información Disponible en http://cfiesalamanca.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=18&wid_item=21

Tabla 2.6. Oferta formativa de Cursos del CFIE de Salamanca durante el curso 2015/2016 que guardan relación con la educación emocional (elaboración propia)

Título del Curso	Destinatarios	Objetivos	Metodología	Número de horas
Taller de herramientas corporales para docentes	Todo el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el cuerpo como herramienta docente. • Aprender el lenguaje corporal para manejar el aula. • Mejorar tu expresión corporal y la de otros, consiguiendo: aumentar la alegría y la capacidad de disfrute, mejorar la comunicación, fomentar la creatividad y la imaginación. • Desarrollar la atención plena y la agilidad mental. • Aumentar la sensibilidad, la desinhibición y aceptación de uno mismo. 	Basada en la práctica guiada, en la exposición de contenidos y realización de actividades de forma vivencial	9 horas
Gestión de conflictos en el centro educativo	Todo el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer al profesorado herramientas para la prevención y gestión de los conflictos en el ámbito educativo. • Comprender el conflicto y por qué surge. • Conocer técnicas o vías de prevención y gestión, así como otros medios alternativos de resolución pacífica. • Facilitar herramientas para la mejora de la comunicación. • Ofrecer recursos para la gestión de las emociones. 	Metodología mixta en la que se combina la exposición de los contenidos con la participación del profesorado en las dinámicas que se proponen	20 horas
Arte, comunicación creativa y educación emocional en educación infantil	Maestros de Educación Infantil y Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar a los participantes a los conceptos básicos de creatividad y comunicación. • Adquirir herramientas creativas para mejorar el proceso comunicativo en el aula. • Conocer cómo ayudan las disciplinas artísticas al proceso de aprendizaje. • Descubrir de qué manera las herramientas de terapias artístico-creativas favorecen la incorporación de conocimiento. • Conocer herramientas de educación emocional en el aula. 	Teórico práctica. Se realiza una aplicación al aula de los contenidos trabajados	12 horas
Coaching educativo	Todo el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos y habilidades de un coach. Aplicar las herramientas de un coach para diseñar, promover y motivar nuevas formas de acción. • Desarrollar habilidades de comunicación empática. Escucha efectiva-afectiva. • Adquirir habilidades de liderazgo. • Analizar nuestras propias necesidades en el aula y llegar a solucionar conflictos diarios de una forma sencilla y eficiente. 	Curso teórico práctico y dinámico, con propuestas para el aula	15 horas

Habilidades sociales y educación emocional para la gestión del aula y la prevención de la disrupción	Profesorado de Educación Infantil Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer técnicas para entrenamiento de habilidades sociales. • Ofrecer dinámicas de grupo para su aplicación directa en el aula. • Crear ambientes afectivos en el aula que faciliten la convivencia y la mejora de las relaciones interpersonales. • Dotar al profesorado de herramientas que le ayuden a canalizar las emociones de malestar y a gestionar el aula. 	La metodología empleada será totalmente práctica a través de la realización de dinámicas, actividades y simulaciones de situaciones reales a través de role playing.	9 horas
Mindfulness aplicado al aula	Todo el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la técnica Mindfulness. • Aprender herramientas y estrategias de relajación, respiración y concentración para llevar al aula. • Sensibilizar al profesorado sobre la importancia de adquirir un equilibrio personal para generar un desarrollo pedagógico pleno. • Conocer técnicas y procedimientos concretos de mejora del bienestar personal que incrementan la calidad de los procesos de enseñanza. • Aplicar al aula las técnicas aprendidas. 	Basada en la práctica guiada, en la exposición de contenidos y realización de actividades de forma vivencial.	9 horas
Técnicas de motivación y apoyo al estudio	Todo el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar y conocer cuáles son los determinantes de la motivación del estudiante. • Ofrecer estrategias de intervención para conseguir la motivación del alumnado. • Proporcionar al profesorado medios y herramientas de apoyo al estudio que ayuden a mejorar el trabajo con el alumnado. • Sugerir algunas prácticas que permitan implicar y orientar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos. 	Metodología mixta, participativa	12 horas
Habilidades de liderazgo en los equipos directivos	Equipos directivos	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer la formación de los equipos directivos y de las personas que los componen en su rol de liderazgo. • Cuestionar, reflexionar, analizar y conseguir manejar las situaciones conflictivas como oportunidades de mejora y aprendizaje. • Trabajar actitudes básicas del líder, habilidades de comunicación y de gestión de emociones. 	Teórico-práctica, basada en la reflexión y el entrenamiento sobre el manejo de diferentes situaciones del día a día de un centro educativo, a través de diferentes técnicas de comunicación y de gestión de equipos.	12 horas

De acuerdo a los cursos y características que se recogen en la tabla anterior, podemos inferir que se concede una importancia notable en lo referente a la adquisición y fortalecimiento de competencias de relación interpersonal, de resolución de conflictos y de mejora de la convivencia en Centros. Sin embargo, dicha formación queda relegada a actuaciones puntuales, cuya duración no supera, en ningún caso, las 20 horas.

Un análisis de los 15 proyectos actuales que conforman el Plan de Formación en Centros, aprobados por el CFIE de Salamanca en la actualidad, nos lleva a detectar que tres de ellos están relacionados con las Inteligencias Múltiples y las metodologías activas.

2.3.3. Programas de educación emocional para el profesorado. Investigaciones previas

Conocida ya la pertinencia de la *educación emocional* como estrategia de formación inicial y permanente del profesorado, conviene indagar en torno a los beneficios y a los resultados de implementar programas de promoción de competencias emocionales con los docentes.

A pesar de que encontramos alusión por parte de los autores en torno a la necesidad de formar profesores en *educación emocional* (Bisquerra, 2005; Cabello, Ruíz Aranda y Fernández Berrocal, 2010; Day, 2005; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008), muy pocos estudios se han centrado en estudiar específicamente la competencia emocional del profesorado.

La falta de una formación previa en *educación emocional* y las limitaciones de las estrategias de formación permanente señaladas, nos lleva a estar de acuerdo con autores como Vázquez de Prada (2015) cuando afirma que se ha dado por supuesto que los profesores tienen estas competencias, otorgándoles la responsabilidad de ejercer su labor con el objetivo de fomentar el desarrollo integral de los alumnos, sin haberles preparado específicamente para ello.

De acuerdo al capítulo anterior, podemos comprobar que en los últimos años se han puesto en marcha multitud de iniciativas para promover competencias emocionales en los centros educativos (CASEL, 2003; IFBM, 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 el marco de la investigación evaluativa, destacamos algunas investigaciones como la de Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013), donde se presenta la evaluación de un programa de *educación emocional* para profesorado de Educación Primaria. Participaron en el estudio pre-postest (con grupo control), un total de 92 profesores de centros Barcelona y Lleida. 57 de los docentes configuran el grupo experimental, siendo los beneficiarios del programa y 35 participaron en el grupo control. Los resultados muestran mejoras en el nivel de competencia emocional autoinformado por parte del profesorado, de acuerdo al modelo pentagonal del GROPE (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007), constatándose una mejora en la percepción del clima institucional y una disminución de la sensación del estrés del profesorado después de su participación en el programa.

Conviene citar también los estudios de Merchán y González Hermosell (2012) o González, Merchán y Candeias (2012) con profesores de Educación Primaria y Secundaria, con objeto de mostrar que la competencia emocional aumenta con la formación del profesorado en este campo. En el estudio cuasiexperimental pre-postest con grupo control, de Merchán y González Hermosell (2012), se cuenta con la participación de 80 maestros de colegios de Badajoz, de los cuales 40 recibieron formación a través de un taller de 10 horas de duración, cuyos resultados muestran una mejora del nivel de competencia emocional manifestado y percibido por los participantes, así como el interés por desarrollar estas competencias.

En el estudio pre-experimental con medida pre-postest de González, Merchán y Candeias (2012) se trabajó a través de un taller formativo de 10 horas con 20 profesores de Secundaria de un colegio concertado de Badajoz, concluyéndose la relación existente entre la *inteligencia emocional* y la mejora del autoconocimiento y del clima social en el equipo docente.

En esta misma línea, destacamos también estudios como los de Muñoz de Morales (2005) o Muñoz de Morales y Bisquerra (2006), donde se evaluó la eficacia de un programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (PECERA), cuya finalidad era la prevención del estrés psicosocial del profesorado y alumnado mediante el desarrollo de competencias emocionales, encontrándose una mejora en la competencia emocional del profesorado y alumnado, del afrontamiento ante situaciones de conflictividad y, además, un aumento de la sensación de bienestar del profesorado, quienes se hacen más conscientes de la influencia en el desarrollo emocional del alumnado.

Si bien las investigaciones precedentes muestran que los docentes son cada vez más conscientes de la necesidad de incluir la *educación emocional* en las aulas encontramos que no han recibido la formación necesaria para desarrollar esta tarea con éxito, desempeñando su labor con aquellos niveles de competencia emocional que han podido desarrollar de una forma casi intuitiva a lo largo de su proceso de socialización (Hué 2007, Palomero 2009).

De la búsqueda y revisión documental de las experiencias y estudios que se centran en la formación del profesorado, encontramos que además de ser limitadas en número, muchas de estas se centran en los alumnos como principal beneficiario de la intervención, quedando limitada la formación del docente al conocimiento de herramientas y materiales para trabajar la *educación emocional* en el aula (Muñoz de Morales, 2005; Bisquerra, 2005; Obiols, 2005; López Cassà, 2007).

Además, si bien pueden existir experiencias de formación de profesorado, escasean las investigaciones científicas sobre la eficacia de los programas de competencias socioemocionales, aspecto que ha sido evidenciado en trabajos como los de Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), Pérez-González (2008) o Repetto, Pena y Lozano (2007).

Llegados a este punto, se evidencia no sólo la importancia de impulsar estrategias formativas para la promoción de competencias emocionales en los docentes de los distintos niveles educativos, sino estudiar la eficacia de dichas intervenciones, de cara a ofrecer evidencias sobre el impacto de la formación en el nivel de competencia emocional de los docentes y su aplicación a nivel de aula y centro educativo.

2.4. La evaluación de los programas formativos del profesorado. Importancia y necesidad

2.4.1. El sentido de la evaluación de programas

Teniendo en cuenta la definición de Pérez Juste (2002) hemos de entender la evaluación de programas como:

“Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (p.63).

Cuando nos referimos a evaluación de programas hacemos mención a un proceso sistemático, que constituye una toma de decisiones constante, de acuerdo a la comprobación de una serie de parámetros que guardan relación con la satisfacción de una serie de necesidades, la toma de decisiones sobre el proceso implementado, la mejora del programa o el traslado de información a la comunidad educativa (Pérez Juste, 2000; Sanz, 1990).

Como proceso sistemático, la evaluación de programas, se establece de acuerdo a una serie de principios y mediante una serie de estrategias que nos permiten valorar la calidad de las actuaciones, los logros obtenidos y determinar mejoras en las intervenciones, todo ello con la búsqueda de optimización del programa (De la Orden, 2000; Martínez Mediano, 1998; Pérez Juste, 2000,2006; Tejedor 2000).

De esta manera, en el marco de la evaluación de programas, hemos de atender a una serie de elementos que se integran en la investigación evaluativa que, tal y como señalan autores como De Miguel (2000), Pérez Juste (2000) o Tejedor (2000), se concretan en torno a la recogida de información, interpretación, criterios y toma de decisiones.

Por lo tanto, los componentes que integran el proceso de evaluación de programas se especifican a grandes rasgos de acuerdo a la función o funciones a las que sirve, la metodología que se implementara en el proceso de evaluación y el informe, entendido como el documento final en el que se recogen los resultados del proceso establecido (Pérez Juste, 2000).

Como proceso de investigación evaluativa, la evaluación de programas ha de atender a una serie de criterios descriptivos y prescriptivos. Cuando hablamos de enfoques descriptivos estamos haciendo mención a juicios de valor fundamentados a partir de una serie de criterios de referencia de acuerdo al propio método del programa y a su vinculación con los resultados. Por otra parte, el enfoque prescriptivo se centra más en las metas del programa, en la búsqueda de las variables que potencian la optimización de resultados (De Miguel, 2000; Martínez Mediano, 1998; Torrecilla, 2014).

El sentido de la evaluación de programas hacia la mejora y optimización justifica que, autores como Anguera y Chacón (2008) o Casas (1989), destaquen la función social de este tipo de evaluaciones, en la búsqueda del beneficio de los participantes. Dicha función social nos lleva a enfatizar la estrecha relación entre calidad y evaluación (De la Orden, 2009; Zabalza, 2001).

2.4.2. Tipos y modelos de evaluación de programas

Entendiendo la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información, que implica una valoración y análisis interpretativo de la misma de acuerdo a unos criterios o estándares, orientado a la toma de decisiones y a la búsqueda de una mayor calidad (Herrera y Olmos, 2010; Lukas y Santiago, 2009; Rodríguez Conde, 1999; Torrecilla, 2014), hemos de atender a una serie de variables que determinan el diseño de dicho proceso y, por lo tanto, que dan respuesta a los distintos tipos de evaluación.

El punto de partida a la hora de definir el diseño de evaluación, siguiendo las aportaciones de Brown y Pickforf (2013) puede establecerse en torno a una serie de cuestiones interrelacionadas que debe de tener presentes el evaluador a lo largo del proceso formativo: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿quién y cuándo? (figura 2.5.).

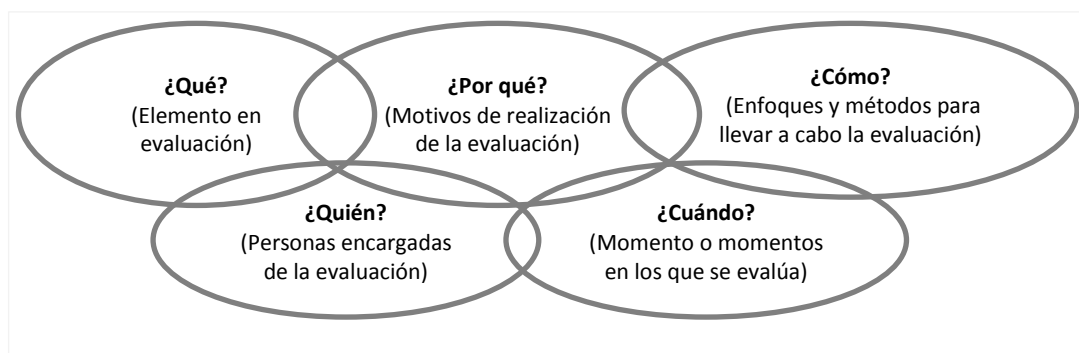


Figura 2.5. Cuestiones que subyacen al diseño de la evaluación (Adaptado de Brown y Pickford, 2013)

En evaluación de programas, de acuerdo a las aportaciones de De Miguel (2000) o Lukas y Santiago (2009), hemos de tener en cuenta una serie de **criterios de clasificación de los modelos**, criterios que definen el tipo de evaluación y que hacen referencia a: a) la finalidad de la evaluación, b) los criterios de valoración y c) el rol de los evaluadores. A continuación nos centraremos con más detenimiento en cada uno de ellos.

a) Finalidad de la evaluación: conocer la finalidad de la evaluación comprende responder al qué y al por qué, definiéndose el marco teórico de la misma. De acuerdo al propósito de la evaluación, se distinguen 4 tipos de modelos evaluativos:

1. Basados en la evaluación de resultados: cuando el objetivo es verificar la efectividad del programa, es decir, comprobar si se han logrado los objetivos o metas establecidas.
2. Orientados a las audiencias implicadas: la finalidad es recoger las opiniones y valoraciones de los implicados hacia el programa.
3. *Enfocados a las decisiones*: el objetivo de la evaluación es obtener información para tomar decisiones de cara a la mejora del programa.
4. *Basados en costos-resultados*: la finalidad se centra en estimar la relación entre los recursos utilizados y los resultados logrados.

b) Los criterios de valoración: supone respondernos a cuestiones sobre los criterios a utilizar para emitir los juicios de valor acerca del programa a evaluar, distinguiéndose distintos tipos de modelos de evaluación:

1. Centrados en la *eficacia*: los criterios para valorar el programa se centran no sólo en la cantidad, sino en la calidad de los objetivos logrados.
 2. Fundamentados en la *eficiencia*: el criterio se centra en la relación entre los resultados o beneficios obtenidos y los recursos o medios utilizados para tal fin.
 3. Basados en los *participantes*: el criterio para valorar el programa se centra en la respuesta que da a las necesidades, intereses y expectativas de los participantes. Dentro de estos modelos se distinguen dos subgrupos entre aquellos centrados en los destinatarios y los que utilizan como criterio las expectativas e intereses de todas las audiencias implicadas, incluyendo los responsables, formadores, etc.
 4. *Profesionales*: modelos en los que los criterios para emitir los juicios de valor los establecen los propios evaluadores.
 5. Orientados a la *calidad total*: en los que previamente se establecen los criterios para emitir juicios sobre la calidad de los programas, tanto en lo que se refiere a los procesos como a los resultados, como los sistemas para alcanzar dichos criterios de calidad.
- c) El rol de los evaluadores: responde a la cuestión sobre el papel que va a desempeñar el evaluador o evaluadores a lo largo del proceso evaluativo, que queda definido de acuerdo a una serie de factores:
1. Los *modelos de evaluación ex ante/ex post*: se refieren al momento (antes o después de comenzar) en el que se encuentra el desarrollo del programa.
 2. De evaluación *interna/externa*: hace mención a la posición del evaluador con respecto al programa, dependiendo de si pertenece al mismo o no.
 3. Orientados hacia la evaluación *sumativa/formativa*: si nos orientamos hacia una evaluación sumativa el papel del evaluador va a definirse como técnico, de acuerdo a la recogida de una serie de datos fiables sobre el programa, mientras que si se orienta hacia una evaluación formativa, el papel del evaluador se centra en animar, facilitar o conducir la reflexión conjunta de todos los implicados, con objeto de mejorar el programa.

Tabla 2.7. Correspondencia entre modelos y diseños de evaluación (De Miguel, 2000, p. 210)

Finalidad	Enfoque	Rol del evaluador	Plan	Metodología	Sistema de control
Evaluar resultados	Positivista/economicista	Experimentador	Preordinado	Experimental	Comparativos: Aleatorios Construidos Estadísticos
Eficacia/Eficiencia	Orientado a metas	Especialista en medida		Cuasi o Pre-experimental	
Tomar decisiones para mejorar el programa	Centrado sobre las decisiones	Experto en toma de decisiones			No comparativos: Genéricos Reflexivos En sombra
Recabar las valoraciones de los implicados	Orientado al usuario Naturalista/ Interpretativo	Colaborador Facilitador /asesor	Respondente /Emergente	Selectiva Observacional	

Los distintos modelos en evaluación de programas, que pueden describirse de acuerdo a los aspectos que se recogen de forma resumida en la tabla anterior (2.7.), reflejan los cambios de paradigma que se han ido experimentado en investigación educativa, evolucionando desde una posición cuantitativa, en la que la evaluación de programas se reducía a medir los efectos de la intervención, a una perspectiva más cualitativa en la que se hace necesario atender la perspectiva de los directamente implicados (Lukas y Santiago, 2009; Rodríguez Conde, 1999).

A continuación se hace mención a los principales modelos que se conocen en evaluación de programas de acuerdo a las clasificaciones de De Miguel (2000), Lukas y Santiago (2009) o Pérez Juste (2006), atendiendo a los parámetros reflejados y comenzando por los de corte más cuantitativo.

2.4.2.1. Modelos de evaluación de costos-resultados

Tal y como señala Carballo (1990), este tipo de modelos fueron muy utilizados por administradores y legisladores sociales para determinar la inversión económica o costos que suponía la puesta en marcha de programas. El objeto de evaluación se centra en la relación costo-beneficios. Se atiende por tanto a la inversión económica en el programa (ej. recursos materiales, humanos o de capital) o a los costos para el usuario (matrícula, material, etc.) y, de la misma manera, a los efectos positivos del programa que pueden delimitarse en beneficios para la organización, actividades o la mejora de la calidad de vida de los participantes (Drummond, O'Brien, Stoddart y Torrance, 1997). En suma, se trata de modelos de corte economicista, que pretenden

valorar la adecuación y la rentabilidad de las inversiones realizadas (Lukas y Santiago, 2009; Rodríguez Conde, 1999; Torrecilla, 2014).

2.4.2.2. El modelo de consecución de metas de Tyler (1949)

Bajo una concepción tecnológica de la enseñanza, la evaluación se convierte en un proceso para determinar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos mediante los programas de currículum y enseñanza” (Tyler, 1949). Como procedimiento, la evaluación quedaría determinada por una serie de etapas o fases (Pérez Juste, 2006; Stufflebeam y Shinkfield, 1987):

- Establecimiento de metas y objetivos.
- Definición de objetivos operativos, en función de comportamientos observables.
- Establecer situaciones y/o condiciones que permitan demostrar la consecución de los objetivos.
- Selección o elaboración de los instrumentos apropiados para la medición.
- Recopilación de los datos de trabajo de los estudiantes.
- Comparar los resultados con los objetivos operativos.

Autores como Tejada (1999), señalan que las ventajas de este modelo se derivan de la atención a otros aspectos del programa a parte del alumno y a que permite tomar decisiones en futuras aplicaciones del mismo. Entre las desventajas que influyeron en el proceso de creación de nuevos modelos, se señalan aspectos como la dificultad e imposibilidad que en ocasiones conlleva la operativización de los objetivos, la escasa atención a la perspectiva formativa de la evaluación o que el éxito o fracaso del programa queda condicionado exclusivamente al rendimiento del estudiante.

De acuerdo a estas limitaciones, bajo el enfoque tecnológico se destaca también el modelo de Cronbach (1982), similar al de Tyler, pero más centrado en el proceso; o el planteamiento de Suchman (1967), quien concebía la evaluación bajo la utilización de métodos y técnicas de investigación científica utilizadas con el propósito de evaluar, entendiéndola, por tanto, bajo una disciplina científica (Martínez Mediano, 1998; Rebollo, 1993).

2.4.2.3. El modelo CIPP de Stufflebeam (1983)

El modelo CIPP cuyas siglas corresponden a Context, Input, Process y Product, propuesto originalmente por Stufflebeam y Guba a finales de 1970, corresponde a un modelo orientado a la gestión y toma de decisiones, bajo un enfoque comprensivo, considera la evaluación como un proceso sistemático, continuo y cíclico que corresponde a una serie de etapas (Lukas y Santiago, 2009; Tejada, 1999):

1. Delimitación de la información a recopilar y que permitirá la toma de decisiones.
2. Recopilación y tratamiento de la información previamente seleccionada
3. Devolución de la información generada a los responsables de la toma de decisiones.

Cuando el modelo CIPP es aplicado al ámbito educativo responde a 4 estadios característicos que constituyen el núcleo del programa y que dan sentido a la denominación del modelo (Lukas y Santiago, 2009; Monedero, 1988).

1. La evaluación del contexto (Context): corresponde a la fase diagnóstica en la que los evaluadores se centran en definir y analizar las características y necesidades formativas del contexto así como la adecuación de los objetivos planteados.
2. Evaluación de entradas (Input): sirve para identificar la estrategia de recogida de datos para identificar la forma de optimizar los recursos existentes y conseguir las metas establecidas.
3. Evaluación del proceso (Process): conlleva identificar y predecir los defectos del diseño de implementación del programa así como la toma de decisiones durante su desarrollo, con objeto de establecer cierta congruencia entre lo programado y la actividad real.
4. Evaluación del producto (Product): se determina a partir de la obtención de información sobre los efectos del programa para tomar decisiones en torno a la continuación o modificación de intervenciones futuras.

Tabla 2.8. Tipos de evaluación de acuerdo con las situaciones de decisión según el modelo CIPP (tomado de Lukas y Santiago, 2009, p.139)

	Evaluación de contexto	Evaluación de las entradas	Evaluación de proceso	Evaluación de producto
Finalidad	Planificar las decisiones para determinar los objetivos	Estructurar las decisiones para diseñar los procedimientos de instrucción	Instrumentalizar las decisiones para utilizar, controlar y mejorar estos procedimientos	Reciclar las decisiones para juzgar y reaccionar ante los resultados
Métodos	Descriptivos y comparativos	Analizar las posibilidades disponibles y las estrategias necesarias para lograr los objetivos	Describir acontecimientos y actividades del procedimiento para descubrir y anticipar deficiencias	Similares a los del evaluador de consecución de metas, enfatizando los criterios extrínsecos.
Conclusión	Identificar objetivos específicos para diseñar un programa	Proporcionar información respecto a cómo han de emplearse los recursos	Controlar los procedimientos que se llevan a cabo	Ayudar a decidir si hay que continuar, terminar, modificar o reenfoque un programa.

2.4.2.4. El modelo de evaluación respondente (Stake, 1967, 1976)

El modelo de evaluación respondente incide en la necesidad de responder a las necesidades del usuario a través de un intercambio permanente de comunicación entre el evaluador y las audiencias implicadas (Castillo y Gento, 1995; Pérez Juste, 2006, Rebollo, 1993). De acuerdo con Stake (1976), dicho modelo se fundamenta de acuerdo a 4 grandes elementos: a) los problemas sobre los que comunicarán los evaluados, b) la organización y diseño para la recogida de información, c) los observadores, d) la validación de la proceso de evaluación mediante el empleo de múltiples fuentes.

De forma gráfica, la estructura funcional de este modelo se establece de acuerdo a una serie de fases que se asocian a la figura de un reloj, con la peculiaridad de que las agujas pueden colocarse en cualquier hora y se pueden mover en ambos sentidos (Lukas y Santiago, 2009).



Figura 2.6. Fases de la evaluación respondiente (Adaptado de Lukas y Santiago, 2009)

2.4.2.5. El modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972, 1983)

Situado en una corriente de corte naturalista-interpretativa, el objetivo de este modelo es obtener una visión completa y global del programa, atendiendo a todos los componentes del mismo, evaluando las distintas interacciones que se dan en el proceso educativo de manera holística y subjetiva, reivindicando la participación activa del sujeto durante todo el proceso de evaluación (Lukas y Santiago, 2009; Mateo, 2000; Tejada, 1999). En suma, la evaluación iluminativa, conlleva un proceso en el que se diferencian tres fases:

1. Fase de observación: en esta fase el evaluador ha de “familiarizarse” con el programa, adquiriendo una visión global de este así como del contexto en el que se desarrolla para saber si funciona.
2. Fase de ampliación de la indagación: el objetivo se focaliza en indagar de forma progresiva sobre los motivos por los que funciona el programa

3. Fase de explicación: se exponen los principios, los motivos subyacentes y se explican los modelos causa-efecto a los implicados.

2.4.2.6. El modelo de evaluación democrático y holístico de MacDonald (1973)

Los principios fundamentales del modelo de MacDonald (1983), se sustentan bajo una concepción colectiva de la evaluación al servicio de la comunidad, por lo que se establece un rol activo de todos los implicados y no sólo por parte de los participantes, sino incluso de los responsables políticos o agentes de autoridad, mediante el intercambio permanente de información (Rodríguez Conde, 1999; Castillo y Gento, 1995). La evaluación se basa, por tanto, en la interpretación sobre el intercambio de información y opiniones que surgen en torno al programa, donde el papel del evaluador queda establecido como negociador ante las diferencias de opiniones recabadas (Castillo y Gento, 1995; Ferreres y Pio González, 2006; Torrecilla, 2014).

2.4.2.7. El modelo sin referencia a objetivos de Scriven (1975)

Bajo el convencimiento de que en evaluación de programas los efectos secundarios pueden ser más relevantes que los efectos previstos, surge otro de los modelos que se fundamenta en una metodología de corte más cualitativo (Scriven, 1975). En este modelo, el criterio de la evaluación se centra en las necesidades de los beneficiarios, es decir, en las consecuencias reales que produce la intervención y no en los objetivos previamente fijados (Castillo y Gento, 1995; Rodríguez Conde, 1999; Ruíz Bueno, 2001; Torrecilla, 2014).

2.4.2.8. El modelo de Pérez Juste (1994, 2006)

El modelo de Pérez Juste (1994, 2006) es especialmente utilizado en programas educativos. La propuesta del autor, fundamentada en modelos previos, y bajo una perspectiva de investigación evaluativa, se basa en criterios de rigor científico en la búsqueda de obtener datos no solamente para constatar el grado de eficacia de la intervención, sino para la mejora del programa (Méndez y Monescillo, 2002; Rodríguez Conde, 1999).

Bajo esta propuesta, la evaluación queda configurada en torno a tres grandes momentos complementarios entre sí: previo al desarrollo del programa o inicial, durante el desarrollo del mismo o procesual y tras finalizar la intervención o final (figura 2.7.).

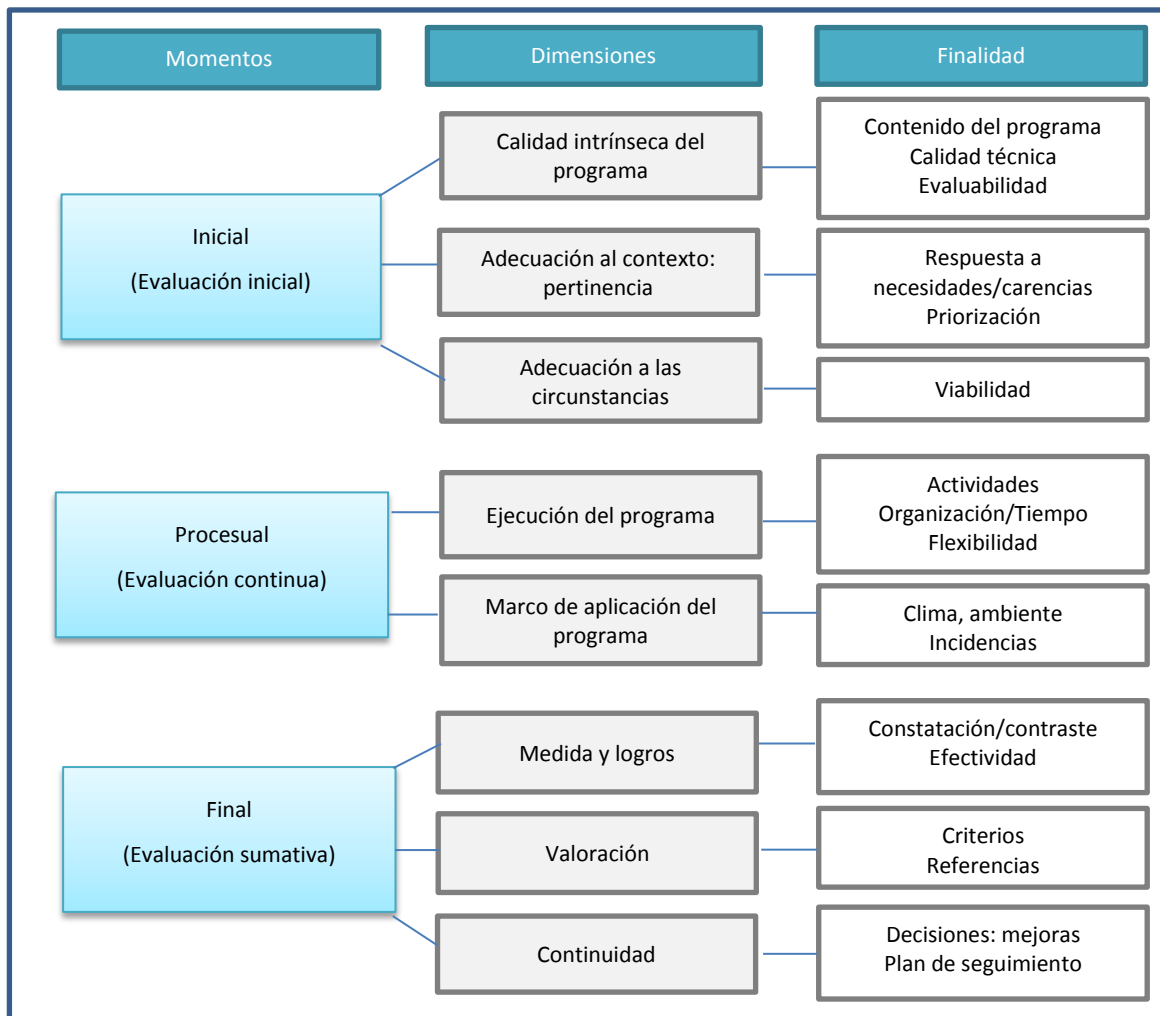


Figura 2.7. Propuesta para la evaluación de programas, adaptado de Pérez Juste (2006)

Tras esta revisión a los principales modelos de evaluación, estamos de acuerdo con autores como Tejedor (2000), cuando afirman que, independientemente del modelo a utilizar, un buen diseño de evaluación de programas debe atender a una serie de aspectos básicos:

- Establecimiento de las tareas y criterios de evaluación
- Elección de las estrategias, métodos y técnicas para la recogida de información
- El análisis de la información recogida
- La toma de decisiones según la información analizada

2.4.3. Aspectos a considerar en la evaluación de programas de educación emocional

Los principales modelos de evaluación de programas educativos coinciden en que todo programa de intervención debe ser evaluado con respecto a su diseño, su aplicación o desarrollo y sus resultados (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; Martínez Mediano, 1998; De Miguel, 2000).

De acuerdo a la propuesta de Pérez González (2008) tomando como referencia el modelo de Pérez Juste (2006), existen una serie de indicadores o aspectos clave que conviene tener en cuenta a la hora de evaluar programas de *educación emocional*, atendiendo al diseño, a la implementación y a los resultados.

Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación a los destinatarios • Adecuación al contexto • Contenidos relevantes y representativos al modelo teórico en el que se sustenta el programa. • Calidad técnica (coherencia interna) • Evaluabilidad (objetivos evaluables) • Viabilidad (¿Se cuenta con los apoyos necesarios?, ¿Están los responsables del programa capacitados para el desarrollo del mismo?)
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa • Implicación e interés hacia el programa por parte de los beneficiarios • Secuenciación coherente de las actividades de acuerdo a los objetivos, destinatarios y recursos planificados • Respeto de la planificación en lo referente a actividades, tiempos o recursos • Sistemas de registro de información para la evaluación de la información y, sobre todo, para la mejora de las intervenciones • El clima grupal (aula-centro) es favorable al programa • Satisfacción de los responsables de la formación y destinatarios • Organización y disciplina en el contexto de aplicación del programa
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Validez interna del diseño de investigación evaluativa • Eficacia del programa (teniendo en cuenta la situación de partida como referencia) • Eficacia experimental-control • Perdurabilidad de las ganancias: constatación de la efectividad del programa transcurridos, al menos, seis meses de su aplicación • Eficacia subjetiva • Validez social del programa: satisfacción de los destinatarios hacia los objetivos, las técnicas y los resultados del programa • Eficiencia: recursos acordes a los resultados obtenidos • Efectividad colateral: efectos beneficiosos del programa no previstos inicialmente • Impacto social: indicios sobre el impacto del programa en otros aspectos o miembros del contexto

Tabla 2.9. Modelo de evaluación de Programas de educación emocional. Adaptado de la propuesta de Pérez González (2008)

Además, de acuerdo a los estándares para la evaluación de programas recogidos por la Joint Committee on Standards on Educational Evaluation¹³ (JCSEE, 2010), citados por Bisquerra Alzina, Pérez González y García Navarro (2015), se ha de tener en cuenta que, a la hora de llevar a cabo una investigación evaluativa sobre programas de educación emocional, es conveniente realizar una *metaevaluación*, respondiendo a una serie de cuestiones, que guardan relación con la utilidad, factibilidad, probidad y precisión de la evaluación:

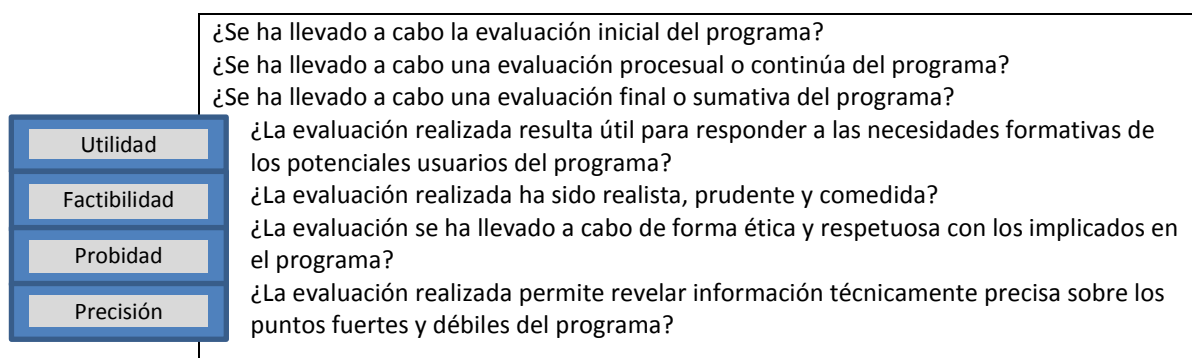


Figura 2.8. Planteamiento de metaevaluación en investigación evaluativa sobre educación emocional. Adaptado de Bisquerra, Pérez González y García Navarro (2015)

De acuerdo a la interpretación de los estándares internacionales para la evaluación de programas elaborados por autores como Díaz y Rosales (2003) o Pérez Juste (2006), cuando se refieren a **utilidad** estamos haciendo mención no solamente a la respuesta de las necesidades formativas de los usuarios del programa, sino a que a través de la evaluación se ha de ofrecer información a todas las audiencias implicadas. Esto conlleva que:

- La evaluación ha de ser conocida y aceptada por todas las partes involucradas en ella.
- El evaluador debe suscitar confianza y competencia profesional, actuando de forma íntegra y ecuánime.
- Se han de establecer acuerdos entre el evaluador y las audiencias, identificándose la información relevante antes de empezar la evaluación de programas.

¹³ <http://www.jcsee.org/>

- Todas las partes han de conocer con claridad las perspectivas, lógica y procedimientos utilizados por el evaluador.
- La información será plasmada en un informe en el que se recogerá el objeto de la evaluación en su contexto, los objetivos y procedimientos, con el fin de vislumbrar los puntos fuertes para afianzarlos y los débiles para solucionarlos.
- Para que todas las partes entiendan este informe debe ser difundido de forma diferenciada para los diferentes grupos destinatarios de la información.
- La evaluación, que en sí misma no produce mejora, genera un impacto positivo o negativo que hay que tener en cuenta. El evaluador debe ofrecer orientaciones encaminadas a la consecución de la mejora.

Los **estándares de factibilidad**, orientados a lograr una evaluación realista y prudente, se concretan de acuerdo a los procedimientos prácticos, la viabilidad política y el coste-efectividad de la evaluación (Pérez Juste, 2000).

- Los criterios utilizados para establecer el procedimiento de evaluación deben ser realistas, utilizando los recursos personales, económicos y de tiempo que sean estrictamente necesarios, y a la vez, viables, para que sin renunciar a aspectos esenciales no caigan en la utopía.
- Al ser una actividad realizada por personas, la evaluación corre el riesgo de verse influida por los intereses personales de los implicados en ella. Manteniendo una cooperación activa, los intereses específicos no deben influir en la evaluación ni en los resultados de esta.
- Para que la evaluación sea viable debemos utilizar los recursos y la metodología que nos ofrezcan los mejores resultados al menor costo (económico, personal y de tiempo).

Los estándares de **probidad** se centran en asegurar una serie de aspectos legítimos y éticos:

- La evaluación de programas educativos siempre ha de tener la intención de satisfacer las necesidades de los participantes, realizando aportaciones importantes a las organizaciones, a los educadores y a la sociedad.

- Se han de detallar en un documento por escrito (acuerdo formal) las condiciones en las que se llevará a cabo la evaluación, acordando aspectos relacionados con el tratamiento, recogida, almacenamiento y análisis de datos; los informes; la financiación y la protección de los sujetos.
- Es condición indispensable el respeto por los derechos humanos, por lo que el evaluador debe conocer los códigos deontológicos y los principios éticos de toda evaluación.
- La dignidad e integridad de las personas será respetada y el evaluador intentará que esto sea así en la medida en que esté a su alcance.
- Los informes deben ser claros y precisos, incluyendo los aspectos negativos y positivos y sus consecuencias lógicas, que se traducen en la toma de decisiones de mejora.
- Todas las personas implicadas en la evaluación tienen derecho a acceder a los resultados de la misma, así como a la información acerca de los métodos empleados. La evaluación adquiere así mayor credibilidad y calidad.
- Como carácter preventivo hacia los conflictos de intereses entre las partes involucradas en la evaluación, se hace necesario afrontarlo previamente y llegar a acuerdos.
- La responsabilidad fiscal a la hora de usar los recursos económicos dará crédito a la evaluación y le restará valor cuando no se realice.

Para finalizar, en cuanto a los estándares de **precisión o exactitud** hemos de saber que:

- La documentación del programa ha de ser completa y clara tanto en su formulación como en lo relativo a su puesta en práctica.
- Dado que la evaluación se realiza en un contexto determinado debemos analizarlo teniendo en cuenta los condicionantes que nos plantea, para ajustar al máximo nuestra toma de decisiones.
- Es interesante que la aplicación del programa se realice en el contexto más favorable posible.
- Los procedimientos seguidos y las intenciones perseguidas deben ser descritos con toda claridad para que sean valorados.

- Las fuentes de información utilizadas serán también especificadas con claridad. Ante la diversidad de fuentes el evaluador escogerá las técnicas que más se adapten a cada caso.
- La validez de la información es muy importante para la calidad externa de la evaluación, lo que nos lleva, en ocasiones, a probar hipótesis que relacionan una variable dependiente y otra independiente.
- Los errores de medida deben ser minimizados y la varianza maximizada con el fin de conseguir el mayor grado de fiabilidad (consistencia de la información) posible.
- La información ha de ser sometida a un riguroso análisis para corregir posibles errores.
- Se analizará la información de tipo cuantitativo (edad, nivel socioeconómico, resultados,...) y cualitativo. Esta última se categoriza intentando conseguir que la información responda a las preguntas de la evaluación.
- Las conclusiones de la evaluación derivan de la información recogida serán debidamente justificadas y acompañadas de la discusión.
- El informe debe ser objetivo, para ello el evaluador ha de evitar sesgos que provengan de distorsiones conscientes.
- La evaluación será evaluada (metaevaluación) para lo que nos serviremos de los estándares, siendo esta la única forma de corregir errores durante el proceso de evaluación y también al final del mismo.

En resumen

A lo largo del capítulo se ha mostrado la necesidad de formar docentes en *educación emocional*. Entendiendo la función docente bajo la complejidad de una profesión que exige adaptarse a las nuevas demandas, necesidades y retos que se le plantea a la escuela del sg XXI, la formación en competencias se convierte en la clave para favorecer el proceso de construcción de la identidad del docente.

La formación se entiende como un proceso continuo, donde el docente para hacer frente a los desafíos constantes de su práctica, necesita más que conocimientos teóricos o específicos de la materia a impartir; en aras de favorecer su desarrollo profesional y, por consiguiente, el ejercicio de verdadera educación integral y de calidad.

La *educación emocional* se constituye como una estrategia formativa innovadora para favorecer el desarrollo y la identidad profesional del docente, dotando al profesorado de una serie de competencias intra e interpersonales que, en suma, pretenden minimizar sentimientos de malestar, estrés o frustración y favorecer su bienestar, mejorando el desempeño de su labor.

Dicha justificación y necesidad hacia la educación emocional del docente, se ve incrementada por el escaso número de iniciativas, tanto de formación inicial como de formación permanente, centradas en promover la competencia emocional del docente como el principal beneficiario y más allá de limitar la estrategia formativa a favorecer el conocimiento de herramientas y materiales para trabajar la educación emocional en el aula y con sus alumnos.

Además, se evidencia la ausencia de investigaciones científicas sobre la eficacia e impacto de los programas de *educación emocional*, como estrategia de formación inicial y permanente, sobre el nivel de competencia emocional de los docentes, sobre la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y sobre la convivencia de los centros educativos. En este sentido, la evaluación se configura como un proceso clave que nos permitirá no solamente validar el efecto de este tipo de intervenciones, sino fundamentar toda una serie de decisiones de mejora para hacer frente a las necesidades formativas que presenta el profesorado participante en aspectos relacionados con la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, la motivación y las habilidades sociales.



ESTUDIO EMPÍRICO



INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO

Fundamentada la pertinencia y necesidad de formar a los docentes de nivel no universitario en educación emocional, se procede a realizar la parte empírica del estudio, la cual está dividida en tres capítulos, cuyo objetivo principal se centra en: *comprobar la eficacia de un programa de promoción de competencias emocionales (Pro-Emociona) que, como estrategia de formación inicial y permanente, favorezca el bienestar personal y social de los docentes y, por consiguiente, el desarrollo de habilidades y estrategias para hacer frente a los desafíos de su práctica docente, contribuyendo, con los resultados procedentes de la investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.*

Teniendo en cuenta la complejidad del estudio, se procede a diseñar el programa Pro-Emociona y a realizar una **aplicación piloto** del mismo, configurando el capítulo 3 de este trabajo de Tesis Doctoral. La evaluación de la eficacia se plantea como un estudio de corte pre-experimental con medida pre-postest (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973) realizada con una muestra por disponibilidad de profesores de Educación Secundaria, que accedieron de forma voluntaria a participar en el estudio. Del análisis de resultados de dicha aplicación piloto del Programa Pro-Emociona, adoptando un diseño de investigación evaluativa ajustado al principio de complementariedad metodológica bajo una perspectiva evaluativa sumativa y formativa, se procede a realizar una discusión metodológica, que sustentó las aplicaciones y evaluaciones sucesivas del programa (Cook y Reichardt, 2005; Pérez Juste, 2006; Pérez González, 2008).

A partir de la toma de decisiones sobre el Estudio Piloto se configura el capítulo 4 del estudio, que comprende la adaptación, implementación y evaluación del **programa formativo (Pro-Emociona v.1)**. La muestra del estudio pre-experimental en *formación permanente* queda conformada por un total de 57 profesores en activo de dos centros de titularidad privado concertada de la provincia de Salamanca, de tal manera que el Programa se incluyó como estrategia formativa permanente (Plan de Formación del Centro del Curso académico 2013/2014).

La revisión de resultados, bajo una estrategia de evaluación formativa y sumativa, mediante el empleo de distintas técnicas e instrumentos, se procede a una discusión metodológica y a una toma de decisiones para una posterior aplicación del programa con otras muestras participantes.

Los resultados obtenidos en el estudio de la aplicación del Programa Pro-Emociona (v.1), se orientan no solamente a mostrar la eficacia del mismo, sino a promover su implementación con los futuros docentes, configurándose como *estrategia de formación inicial*; conformando el capítulo 5 del presente trabajo. El estudio final, por tanto, se elabora a partir del diseño, implementación y evaluación del **Programa Pro-Emociona (v.2)** como estrategia de formación inicial para los estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria y para los estudiantes del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca en el curso 2014/2015.

Del procesamiento y análisis de la información recogida a través de las aplicaciones sucesivas del Programa en sus distintas versiones: Pro-Emociona, Pro-Emociona (v.1) y Pro-Emociona (v.2), podemos comprobar si se cumplen los objetivos previamente planteados y proceder al contraste de hipótesis en cada uno de los estudios. Para el análisis de los resultados, a lo largo de los tres capítulos que preceden a la posterior discusión y conclusiones, se combinan técnicas estadísticas cuantitativas de carácter descriptivo e inferencial (Etxeberria y Tejedor, 2005; Tejedor y Etxeberria, 2006). Además, este análisis se complementa con un análisis de contenido, para el estudio de la información de corte más cualitativo (Anaya, 2002; Tojar, 2006).

CAPÍTULO 3

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “PRO-
EMOCIONA” EN FORMACIÓN PERMANENTE
PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA. ANÁLISIS DE UN ESTUDIO
PILOTO**

CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “PRO-EMOCIONA” EN FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE UN ESTUDIO PILOTO

- 3.1. Planteamiento del problema de evaluación
- 3.2. Selección del diseño metodológico
- 3.3. Selección de variables a observar
- 3.4. Instrumentos de recogida de información: garantías técnicas
- 3.5. Trabajo de campo: Población y muestra
- 3.6. Análisis de datos
- 3.7. Temporalización del proceso de investigación
- 3.8. Resultados del Estudio Piloto
- 3.9. Discusión metodológica y toma de decisiones

CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “PRO-EMOCIONA” EN FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE UN ESTUDIO PILOTO

“No es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente” (Palomera, Fernández- Berrocal y Brackett, 2008, p. 441).

Fundamentada la necesidad de formar en competencias emocionales al profesorado abordada en los capítulos anteriores, iniciamos la investigación que conforma el marco empírico del presente trabajo.

En este capítulo presentamos un primer Estudio Piloto configurado por el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de promoción y desarrollo de competencias emocionales para profesores de Educación Secundaria Obligatoria, entendiéndolo como una estrategia de formación permanente.

Para el diseño del programa nos basamos en las teorías, modelos e investigaciones de autores como Álvarez González et al. (2001), Bisquerra y Pérez Escoda (2007), Elias, Tobias y Friedlander (1999), Díez de Ulzurum y Martí (1998) y Goleman (1995), así como en nuestra experiencia previa realizando cursos de formación continua en estas competencias (Martín Izard, Torrijos y Torrecilla, 2012 Torrijos y Martín Izard, 2014).

Junto al diseño del programa y, entendiendo la evaluación como uno de los aspectos fundamentales a la hora de desarrollar programas de educación emocional (Pérez González, 2008), diseñamos y seleccionamos una serie de instrumentos de evaluación, que nos irán dando información no sólo del proceso de implementación del programa, sino que nos permitirán comprobar el nivel competencial adquirido así como el nivel de satisfacción de los participantes.

La selección y validación de los instrumentos de evaluación fue realizada mediante un criterio de juicio de expertos en formación de profesorado y en métodos de investigación socioeducativa, configurándose (en función de la hipótesis planteada en el estudio y la disponibilidad de la muestra participante) un diseño pre-experimental, con medida pre-postest (Arnal, Del Rincón, y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973).

Para validar la eficacia del programa, así como para analizar la información recogida a través de los distintos instrumentos, nos apoyaremos en un análisis de técnicas inferenciales (Tejedor y Etxeberria, 2006); combinándolo con un análisis de corte más cualitativo, mediante el uso de técnicas cualitativas (Anaya, 2002; Tojar, 2006) ajustándonos al principio de complementariedad metodológica.

Por lo tanto, en miras a enriquecer la evaluación del programa, atenderemos a las recomendaciones de autores como Anaya (2002) o Cook y Reichardt (2005), ajustándonos a una complementariedad metodológica que nos permitirá recabar información de distintas fuentes y con diferentes métodos, superando algunas limitaciones manifestadas por algunos expertos en programas de Educación Emocional.

3.1. Planteamiento del problema de evaluación

Los problemas que surgen diariamente en los centros de Secundaria tales como: absentismo escolar, violencia en las aulas, dificultades en la relación con padres, equipo directivo, compañeros, etc., exigen el planteamiento de respuestas innovadoras que prevengan la aparición de riesgos que entorpecen o dificultan la labor educativa como el malestar o estrés del docente (Hué, 2008; Uruñuela, 2007).

Consideramos preciso que el *profesorado* reciba formación específica en educación emocional de acuerdo a su propio crecimiento personal y social como estrategia de prevención y desarrollo, orientada a fortalecer toda una serie de competencias que son clave no sólo para su bienestar, sino para favorecer el bienestar de aquellas personas con las que conviven y desempeñan su labor. No debemos olvidar que el profesor es un referente y un modelo para los alumnos, y que su labor educativa, va más allá de la transmisión de conocimientos.

Promover la competencia emocional del profesorado contribuirá a su desarrollo como persona, así como a una mejora en la calidad educativa, no sólo favoreciendo las actuaciones propias de su labor, sino también la convivencia, y por lo tanto, su bienestar personal y social (Marchesi y Díaz, 2007).

Para ello, nos planteamos el diseño de un programa formativo de promoción de competencias emocionales para el profesorado, ajustándonos a una necesidad previamente planteada, teniendo en cuenta que la planificación del programa debe ser un aspecto que tratemos rigurosamente y que es uno de los elementos esenciales del proceso, desarrollando una estrategia de evaluación que nos permita ir readaptando y mejorando nuestro proceso de intervención (Álvarez González et al, 2001; Fernández Ballesteros, 1996; Pérez González, 2008).

3.1.1 Antecedentes al diseño del programa de promoción de competencias emocionales

Implementar programas de educación emocional constituye una estrategia de innovación educativa sobre la que se han llevado a cabo diversas investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, destacándose a modo de ejemplo los informes de la Fundación Marcelino Botín¹⁴.

Sin embargo, atendiendo a la revisión presentada en el capítulo 1, se puede afirmar que aun siendo numerosas las actuaciones que se fomentan y desarrollan en los centros educativos con los *alumnos* desde los primeros años de escolaridad, escasea el número de intervenciones y programas formativos destinados a favorecer las competencias socioemocionales del profesorado, y más concretamente, de los docentes de Educación Secundaria.

Encontramos, por tanto, que la gran mayoría de estas propuestas están dirigidas al alumno, como el principal beneficiario de la intervención, siendo limitadas las investigaciones que centran su interés en la promoción de competencias emocionales del profesorado y, cuando se tiene en cuenta la formación del docente, la intervención queda más bien reducida a poner a su disposición un conjunto de materiales y

¹⁴ <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>

orientaciones para que pueda implementar actividades y metodologías en sus aulas y con sus alumnos (Torrijos y Martín Izard, 2014; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013).

Bajo estas condiciones, justificamos este Estudio Piloto en el que nos centraremos en la aplicación de un programa para la promoción de Competencias Emocionales con profesores de Educación Secundaria Obligatoria, centrando el interés científico en la investigación aplicada con docentes en materia de Educación Emocional y, por consiguiente, planteándonos si el programa desarrollado produce cambios a favor de la mejora de la competencia emocional en comparación con el nivel competencial mostrado de partida, desde un planteamiento de evaluación personalizada.

3.1.2. Diseño del programa Pro-Emociona

Teniendo en cuenta que el objeto de evaluación es el programa de promoción de competencias emocionales, pasamos a continuación a presentar el diseño del programa formativo para el profesorado, que como “programa piloto” fue aplicado a docentes de Educación Secundaria que desarrollaban su labor en un Instituto Público de la localidad de Salamanca, por disponibilidad.

El programa se planteó en un formato de “curso”, dentro de la oferta del plan de formación de profesorado 2012-2013 del Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de Salamanca. En dicho centro, ya desde el curso 2010-2011, en un documento elaborado por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, se citaba las competencias intra e interpersonal y las competencias para la gestión de la convivencia como competencias clave para el buen ejercicio de la profesión del docente¹⁵.

Por lo tanto, el diseño del programa se planteó con la finalidad última de contribuir al desarrollo y a la promoción de competencias emocionales en el profesorado, en miras a favorecer el bienestar personal y social y, por consiguiente la convivencia escolar de los centros educativos, siendo congruentes con la investigación previa así

¹⁵ Página web, documento elaborado por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado:

http://cfiesalamanca.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_4

como las leyes nos exigen de cara a que la formación permanente favorezca la mejora de la calidad en nuestro sistema educativo (Imbernón, 2014).

3.1.2.1. Aspectos formales del diseño del programa

A la hora de diseñar programas formativos tenemos que tener en cuenta una serie de elementos formales que, combinándolos junto a los elementos didácticos y metodológicos específicos, dan sentido de identidad a nuestro programa (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Martínez Clares y Romero Rodríguez, 2002; Torrecilla, 2014).

La elección del nombre del programa o disponer de un logo constituyen aspectos que configuran la seña de identidad de nuestro programa, favoreciendo su aceptación así como el sentido de pertenencia entre los beneficiarios de la formación (Acaso, 2009; Corrales Mora, 1996).

a) Elección del nombre del programa

Para la elección del nombre del programa partimos de los objetivos que pretendíamos alcanzar tras la formación. De esta manera, y siendo conscientes de que los beneficiarios de la formación ya tenían una serie de competencias emocionales previas, consideramos que la mejora de las mismas sería la clave a través de la cual poder dar sentido a nuestra propuesta formativa.

En este sentido, apostamos por **la promoción** de competencias emocionales en el profesorado, partiendo de la base de que ya tienen una serie de competencias desarrolladas, por lo que desde el equipo de trabajo se configuró la iniciativa formativa bajo el nombre de “Pro-Emociona”.

Bajo este juego de palabras nos referiremos al curso de *promoción de competencias emocionales para profesores*, configurado como formación práctica en la que lo que se pretende es fomentar el autoconocimiento del profesorado, tanto en beneficio propio como en beneficio de los alumnos con los que desempeñan su labor educativa, de ahí la segunda palabra que configura el nombre del programa: Emociona.

Pro: primera sílaba de la palabra promoción, atendiendo a dos de sus acepciones según la RAE: como sustantivo, indicando la ventaja de poner en marcha dicha formación y como proposición, señalando que este programa se diseñó como paso previo y fundamental para poder desarrollar una verdadera educación emocional en los centros y, por consiguiente, trabajar estas competencias con el alumnado.

Emociona: Involucrando al profesorado a la hora de experimentar y compartir emociones, trabajando desde su autogestión emocional como estrategia para hacer frente a los desafíos de su práctica docente.

Por lo tanto: “Pro-Emociona” resume nuestro interés por fortalecer una serie de competencias emocionales en el profesorado, concibiendo nuestra iniciativa como un requisito fundamental para favorecer el bienestar y las relaciones interpersonales en los centros educativos, creando las condiciones necesarias para plantear el desarrollo de iniciativas que promuevan tales competencias en el alumnado.

b) Diseño del logo del programa

La elección y diseño del logo que representa nuestro programa se configuró teniendo en cuenta el uso de colores vivos, buscando que resultaran llamativos y atractivos para el profesorado.

Finalmente, y puesto que nuestro interés se centraba en formar en competencias emocionales a profesorado no universitario, nos decantamos por la imagen que se muestra en la figura 3.1.



Figura 3.1. Logo del Programa (Elaboración propia)

La imagen simboliza distintas personas con colores diferentes, que vienen a representar a los beneficiarios del programa. Cada uno de los colores y las diferentes alturas buscan reflejar la disparidad de niveles en cada una de las competencias que se trabajan. Todas las personas apuntan y se inclinan hacia arriba, representando el crecimiento personal y la apertura hacia el mimo. Al margen de las diferencias, lo que enriquece la figura es que todas ellas (cada uno de los docentes) forman parte del mismo entramado con todas sus peculiaridades, de ahí la enredadera en la que se sustentan cada una de las personas representadas.

3.1.2.2. Aspectos didácticos del diseño del programa

Los elementos didácticos que recogen el diseño del programa quedan resumidos de acuerdo a las competencias que se pretenden trabajar, los contenidos que se desarrollan, los tiempos y los recursos necesarios para la implementación del mismo, así como la metodología y la estrategia de evaluación de éste (Álvarez González et al, 2001). Presentamos a continuación cada uno de estos elementos:

a) Objetivos y competencias

Los **objetivos generales** del programa Pro-Emociona son:

- Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional del profesorado.
- Favorecer relaciones interpersonales saludables en el contexto escolar.

Estos objetivos podemos concretarlos en una serie de **objetivos específicos**:

- Favorecer el reconocimiento de las propias emociones.
- Potenciar un mayor vocabulario emocional y practicar el lenguaje de los sentimientos positivos.
- Regular las emociones que pueden desencadenar conflictos no deseables.
- Ampliar el conocimiento de uno mismo y desarrollar actitudes de aceptación y valoración personal.
- Prevenir situaciones de conflicto generadas por desequilibrio emocional.
- Promover actitudes positivas, automotivación y optimismo en el profesorado.
- Reconocer y gestionar las emociones de los alumnos, compañeros y familias.
- Desarrollar estrategias de comunicación efectiva y afectiva.

El proceso formativo, por tanto, viene delimitado por una serie de competencias intra e interpersonales que hacen referencia a los componentes de la *Inteligencia emocional* tal y como se muestra en la figura 3.2., establecidas a partir de las propuestas y aportaciones de autores como Bisquerra y Pérez Escoda (2007), Gardner (1995), Elias, Tobias y Friedlander (1999), Díez y Martí (1998), Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Rovira (1998) o Shapiro (1997), que fueron revisadas a lo largo del marco teórico de la presente Tesis Doctoral.

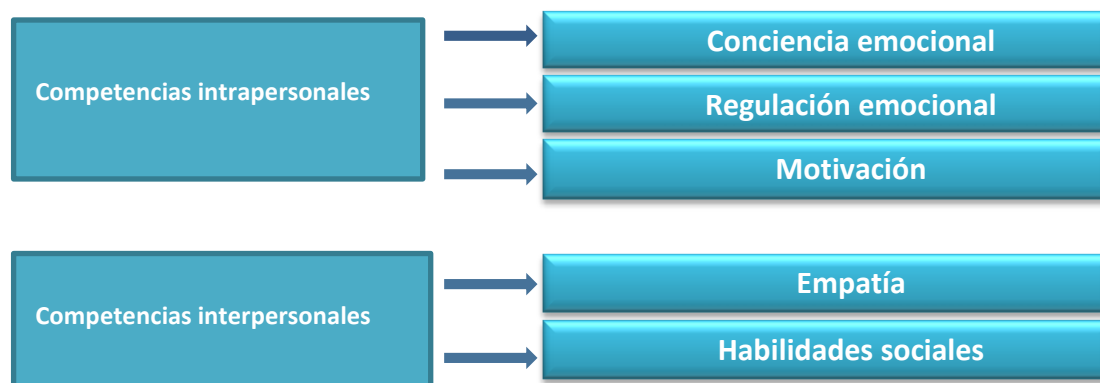


Figura 3.2. Modelo de competencias que desarrolla el programa Pro-Emociona

Competencias intrapersonales:

- *Conciencia emocional*: (1) Conocer las emociones; (2) Identificar sentimientos y emociones propias; (3) Ser capaz de usar un vocabulario emocional amplio y adecuada; (4) Ser consciente de las fortalezas y debilidades; (5) Confiar en las capacidades propias.
- *Regulación emocional*: (1) Ser capaz de autocontrolar y regular nuestras emociones en diferentes situaciones; (2) Adquirir destrezas para afrontar situaciones de estrés, malestar o tensión; (3) Ser capaz de autogenerarse emociones positivas y gestionar el bienestar subjetivo.
- *Motivación*: (1) Desarrollar actitudes que favorezcan la iniciativa, la implicación, el compromiso y la responsabilidad; (2) Ser capaz de persistir en el logro de objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos; (3) Desarrollar actitudes que favorezcan el optimismo y la búsqueda de la autoeficacia.

Competencias interpersonales:

- *Empatía*: (1) Identificar y comprender los pensamientos y sentimientos del otro; (2) Adquirir destrezas para anticipar, reconocer y satisfacer necesidades de los demás; (3) Desarrollar actitudes de orientación hacia el servicio.
- *Habilidades sociales*: (1) Ser competente en la comunicación verbal y no verbal; (2) Desarrollar estrategias de comunicación efectiva; (3) Desarrollar habilidades de relación interpersonal que favorezcan el manejo de grupos: asertividad, influencia y liderazgo; (5) Promover una actitud cooperativa en la resolución de conflictos.

b) Contenidos

Los contenidos que configuran el programa piloto fueron seleccionados de acuerdo a las competencias a desarrollar presentadas anteriormente, estructurándose en torno a 4 bloques temáticos tal y como se muestra en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Contenidos del programa Pro-Emociona. Estudio Piloto

Bloques temáticos	Contenidos
I. Aproximación a la <i>Inteligencia emocional</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es Inteligencia emocional? Algunos conceptos previos. 2. El papel de las emociones en la vida cotidiana. 3. ¿Cuándo y cómo desarrollar la Inteligencia emocional?
II. Componentes de la <i>Inteligencia emocional</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia y reconocimiento de emociones. 2. La gestión emocional. 3. De la emoción a la acción: encaminarse al logro de objetivos. 4. Las necesidades de los otros: Responsabilidad e identificación de emociones. 5. Relaciones con los demás. Interactuar de forma efectiva y afectiva.
III. Gestión emocional y búsqueda de equilibrio emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperar el equilibrio emocional ante situaciones que nos hacen sentir desbordados.
IV. Comunicación interpersonal	<ol style="list-style-type: none"> 2. Feedback positivo y negativo. 3. Escucha empática y asertividad.

c) Metodología y actividades

La metodología de trabajo utilizada por los responsables del proceso formativo es eminentemente práctica, experiencial y participativa. Aunque hay exposiciones teóricas por parte de los formadores o dinamizadores del programa, la participación de

los asistentes es el referente básico para que la intervención tenga éxito (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Merchán y González Hermosell, 2012).

Se considera que trabajando desde la propia experiencia del docente, a través de las distintas actividades, se harán más conscientes de cómo las emociones influyen a la hora de adoptar determinadas conductas que no siempre son efectivas. De esta manera, y a partir del reconocimiento de esos comportamientos, se busca promover el cambio de acciones, pensamientos, actitudes y emociones que aporten mayores beneficios y mejor equilibrio emocional (Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Hernández Ramos, 2013). Así pues, y siguiendo la línea de autores como Obiols (2005), los principios de individualización y atención a la diversidad se convierten en dos aspectos fundamentales, de ahí que sea un requisito que el grupo sea reducido (no superando las 30 personas), para adaptar las distintas actividades a las características y necesidades de los beneficiarios; así como a las peculiaridades concretas del contexto en el que nos planteemos realizar la intervención. En definitiva, intentar, personalizar en lo posible, al máximo, la intervención educativa.

Los contenidos del programa “Pro-Emociona” para profesores de Educación Secundaria se desarrollan a lo largo de 20 horas presenciales. La implementación de las sesiones se establece teniendo en cuenta la disponibilidad de los participantes, planteándose un formato intensivo, mediante el desarrollo de una sesión a la semana, con una duración de 3 horas y media. El curso da comienzo el 18 de Abril y finaliza el 23 de Mayo.

A lo largo de estas sesiones, las competencias se trabajan involucrando al profesorado en toda una serie de actividades que se configuran en torno a grupos de discusión, debates, role playing, juegos, práctica dirigida, trabajos en parejas y grupos multivariados, etc., siempre atendiendo a las características del grupo, a sus intereses y necesidades, por lo que los dinamizadores del proceso formativo deben de mostrarse al grupo con una actitud abierta y flexible.

De esta manera, y con objeto de hacer participes e implicar a los profesores en ese proceso de desarrollo de sus competencias emocionales, al comienzo de la formación

se les hace entrega de un *informe individual inicial*¹⁶, donde se recogen los resultados obtenidos en las distintas pruebas de evaluación, de forma que el sujeto conozca las necesidades formativas que pone de manifiesto, así como una serie de sugerencias en cuanto a qué y cuáles son los aspectos en los que puede inferir a lo largo del proceso formativo. Finalizada su participación en el programa, se les hace entrega de otro *informe individual final* que recoge los resultados ofrecidos en las pruebas posttest así como una serie de orientaciones ofrecidas por los formadores de acuerdo a su proceso formativo, lo que permite que cada uno de los participantes obtenga evidencias acerca del grado de aprovechamiento manifestado de acuerdo al proceso formativo, personalizando la formación.

Las actividades¹⁷ que mostramos en la tabla 3.2. han sido pensadas, adaptadas y/o diseñadas por los dinamizadores del programa, atendiendo a su formación pedagógica y a su experiencia realizando cursos de formación continua, con distintos profesionales, sobre el tema (Martín Izard, Torrijos y Torrecilla, 2012; Torrijos et al., 2013). Cada una de ellas se plantea con objeto de favorecer el intercambio y la expresión emocional así como el encuentro interpersonal y la toma de decisiones, concediéndoles a los beneficiarios la oportunidad de aprender de la propia práctica y de la experiencia emocional.

Conviene tener presente que una misma actividad puede servir para trabajar diferentes contenidos y una o varias competencias, lo que responde al enfoque globalizado de nuestra propuesta formativa. El interés, por tanto, responde a la decisión por parte de los responsables de la formación a la hora de decidir la cronología de las mismas, atendiendo a las necesidades, intereses y motivaciones de los participantes, así como a las características del contexto en el que se aplicará el programa formativo.

¹⁶ Se puede ver un ejemplo del modelo de informe individualizado en el Anexo 2. El nombre del profesor ha sido eliminado para garantizar la confidencialidad de los datos recogidos y preservar el anonimato de los participantes, encontrándose bajo custodia del Grupo de Investigación (GE2O).

¹⁷ Para una mayor profundización entorno a los contenidos y a las actividades del programa se puede consultar el Anexo 1.

Para favorecer la lectura y comprensión, exponemos a continuación (tabla 3.2.) la estructura organizativa y temporal del Curso de Promoción de Competencias Emocionales para profesores de secundaria: “Pro-Emociona”.

Tabla 3.2. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona como experiencia piloto

Actividades presenciales	Temporalización
<ol style="list-style-type: none"> 1. Breve introducción teórica, presentación bloque I. 2. Debate y discusión en torno a una serie de cuestiones previas. ¿Cómo se producen las emociones?, ¿Cómo influyen en nuestra vida?, ¿Qué función tienen las emociones? ¿Quién, cuándo y cómo podemos mejorar nuestra Inteligencia emocional? 3. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en dos situaciones prácticas. Role playing. 4. Aplicación del TMMS-24 y presentación del Cuestionario de Motivación. 5. Actividad <i>El juego de la mano</i>. 	18 de Abril de 2013
<ol style="list-style-type: none"> 1. Juego de los globos. Jugando como en la vida misma. 2. Reflexión grupal y debate en torno a la actividad anterior, ¿Competitividad o trabajo en equipo? 3. Actividad Características positivas. 4. Feed back positivo. Actividad intercambiando cumplidos. 5. Entrega de informes y comentarios. 	25 de Abril de 2013
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación bloque III. Gestión emocional y búsqueda de equilibrio emocional. 2. Actividad “Cuando pierdo el enfoque...” Trabajo en pareja. Pensar y exponer al compañero un acontecimiento en el que nos hayamos sentido desbordados siguiendo el guión establecido. 3. Reflexión y debate sobre estrategias de regulación emocional. 4. Juego: Yo, tengo razón. Reflexión en gran grupo. 5. Juego: Rojo y verde. Reflexión posterior en grupo. 	2 de Mayo de 2013
<ol style="list-style-type: none"> 1. Breve introducción teórica sobre motivación. 2. Reflexión individual y puesta en común. ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un mal día?, ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un buen día?, ¿Qué le dices a un alumno ante un mal resultado?, ¿Qué le dices a un alumno ante un buen resultado? 3. Críticas y peticiones difíciles. Práctica: realizar críticas hacia los responsables de la actividad y una petición difícil por escrito como trabajo individual. 	9 de Mayo de 2013
<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad: El juego de los roles. 2. Reflexión en torno a la actividad anterior. 3. Actividad por grupos: Nos vamos de excursión. Role playing y debate final 4. Breve presentación teórica. ¿Cómo dar una respuesta empática? Evitar algunas respuestas que generan confrontación. Reflexión de acuerdo a la actividad anterior. 	16 de Mayo de 2013
<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad en grupos: <i>El consultorio</i>. Reflexión y puesta en común grupal. Análisis de las respuestas utilizadas. 2. Actividad individual: Quiero, tengo que, debería. 3. Actividad grupal: <i>Descargando el peso de la espalda</i>. 4. Actividad individual: Nuestro árbol. Reflexión y debate acerca de la diferencia entre ser-tener y hacer. 5. Actividad: <i>El juego de las servilletas</i>. 6. Evaluación final individual: Análisis de casos prácticos y TMMS-24. Presentación del Cuestionario de Satisfacción. 	23 de Mayo de 2013

d) Recursos personales, materiales y organizativos

El curso formativo es implementado de forma conjunta por dos especialistas que participan tanto en el diseño como en la evaluación del programa. La elección de los responsables de dinamizar el proceso formativo, se llevó teniendo en cuenta su formación previa y experiencia profesional como formadores en cursos y metodologías afines.

El proceso formativo, por tanto, es dinamizado por un maestro y pedagogo, doctor en educación y especialista en programas formativos y por una educadora social, licenciada en psicopedagogía y con experiencia en educación no formal. Ambos formadores han recibido formación en Educación Emocional, a través de cursos especializados o mediante la colaboración con otros grupos de investigación en la misma línea, tanto a nivel nacional como internacional.

En cuanto a los recursos materiales se dispone del apoyo institucional del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca, de la Facultad de Educación, del CFIE de Salamanca y del Centro Educativo participante en el estudio, poniendo a disposición los recursos necesarios para implementar el proceso formativo.

e) Evaluación

La evaluación del programa configura el estudio metodológico de la presente investigación, por lo que nos detendremos en el mismo a continuación, explicando cuáles son las técnicas y procedimientos utilizadas para evaluar la actuación formativa desempeñada con el profesorado de Educación Secundaria.

3.1.3. Objetivos de evaluación e hipótesis: diseño de la investigación

La pertinencia de este estudio, tal y como venimos apuntando, se justifica en la percepción de que los resultados obtenidos se podrán aprovechar para el desarrollo de acciones de mejora en relación a la formación en competencias emocionales, contribuyendo a una mejor calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y, por consiguiente, a una mejora del sistema educativo (Bisquerra, 2005; Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey, 2010; Cabello, Ruíz Aranda y Fernández Berrocal, 2010; Palomero, 2009).

A partir de esta percepción y de los antecedentes descritos podemos comprender el **objetivo principal** de este estudio, que se fundamenta en *comprobar la eficacia de un programa de promoción de competencias emocionales para profesores que, como estrategia de formación permanente, favorezca el bienestar personal y social del docente y por consiguiente, el desarrollo de habilidades y estrategias para hacer frente a los desafíos de su práctica docente y contribuir, con resultados procedentes de investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.*

Por otro lado, no queremos dejar de lado la perspectiva formativa de la evaluación. El objetivo, en este primer caso, es mejorar el programa para las aplicaciones sucesivas del mismo, como estrategia de formación inicial y permanente del profesorado.

El objetivo principal anteriormente presentado se engloba en la siguiente hipótesis científica de partida:

El modelo de formación de desarrollo de competencias emocionales del programa "Pro-Emociona" para el profesorado de educación secundaria, contribuirá a mejorar el nivel de competencia autopercebido y manifestado por el docente.

El objetivo general como la hipótesis de partida presentada se concretan de acuerdo a los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar la muestra de profesorado a incorporar en el Estudio Piloto experimental.
2. Analizar el nivel de desarrollo de las competencias emocionales informado por el profesorado de Educación Secundaria.
3. Determinar las competencias emocionales en las que el profesorado manifiesta una formación más deficitaria.
4. Diseñar un programa educativo adaptado a las necesidades formativas y a las peculiaridades de propias de los docentes de Educación Secundaria.
5. Aplicar el programa en la muestra seleccionada, realizando las adaptaciones oportunas en función de la evaluación de proceso.

6. Diseñar, seleccionar y aplicar pruebas pre-postest necesarias para establecer el control de la eficacia del programa.
7. Informatizar y realizar el análisis cuantitativo (estadístico) y cualitativo (análisis de contenido) sobre los datos obtenidos.
8. Recoger la opinión de los participantes sobre la satisfacción hacia el programa y sus sugerencias de mejora.
9. Tomar decisiones sobre el diseño del programa a partir del análisis de resultados obtenidos en esta fase.
10. Adaptar el programa formativo para la adquisición de competencias emocionales como estrategia de formación permanente para su aplicación con el profesorado de infantil, primaria y secundaria.

3.2. Selección del diseño metodológico

Teniendo en cuenta que el objeto de evaluación es el programa de promoción de competencias emocionales “Pro-Emociona”, nos planteamos una doble perspectiva evaluativa: *sumativa*, contrastando la eficacia del mismo en base a los objetivos sobre el profesorado y *formativa*, que nos permitirá mejorar el propio programa, a partir de una serie de indicadores de satisfacción.

De esta manera, partiendo de la hipótesis de partida y de los objetivos planteados, para la evaluación del programa seleccionamos desde el punto de vista del grado de aleatoriedad de las muestras, un *diseño de intervención media* (Chacón y López, 2008) y de tipo pre-experimental con medida 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, que exigiría el diseño de otro programa con los mismos objetivos y distinta metodología.

En el diseño de la presente investigación, la variable dependiente (nivel de competencia emocional adquirido) es medida en un momento inicial [O₁] y tras la aplicación [O₂] del tratamiento [X], entendiendo por tratamiento la aplicación del programa de educación emocional con el que trabajamos, configurando la variable independiente. 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.

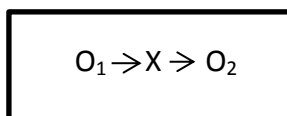


Figura 3.3. Modelo de diseño pre-experimental pre-posttest. Estudio Piloto

La metodología de naturaleza empírica utilizada, así como los diferentes análisis desarrollados, se encaminan a comprobar si realmente la implementación del programa produce efectos en el nivel competencial de los sujetos a los que se dirige, comprobando la eficacia positiva del programa, lo que nos lleva a diseñar un proceso de evaluación bajo un modelo de investigación evaluativa aplicada (De Miguel, 2000; Pérez Juste, 1994).

Dicho proceso de evaluación (figura 3.4.), como indicamos anteriormente, responde a una serie de objetivos que se plantean en torno al concepto de una evaluación sumativa, final o de resultados, comprobando el impacto que la formación tiene en el profesorado, valorando hasta qué punto el programa ha servido para desarrollar la competencia emocional de los docentes.

Desde el planteamiento de evaluación formativa, los objetivos se centran en conocer las potencialidades y sugerencias de mejora del programa de cara a futuras intervenciones.

En base a estos objetivos y de cara al cumplimiento de los mismos, nos inclinamos por una estrategia metodológica mixta, cuantitativa y cualitativa, empleando distintas técnicas de recogida de información, en función de los objetivos de la evaluación.

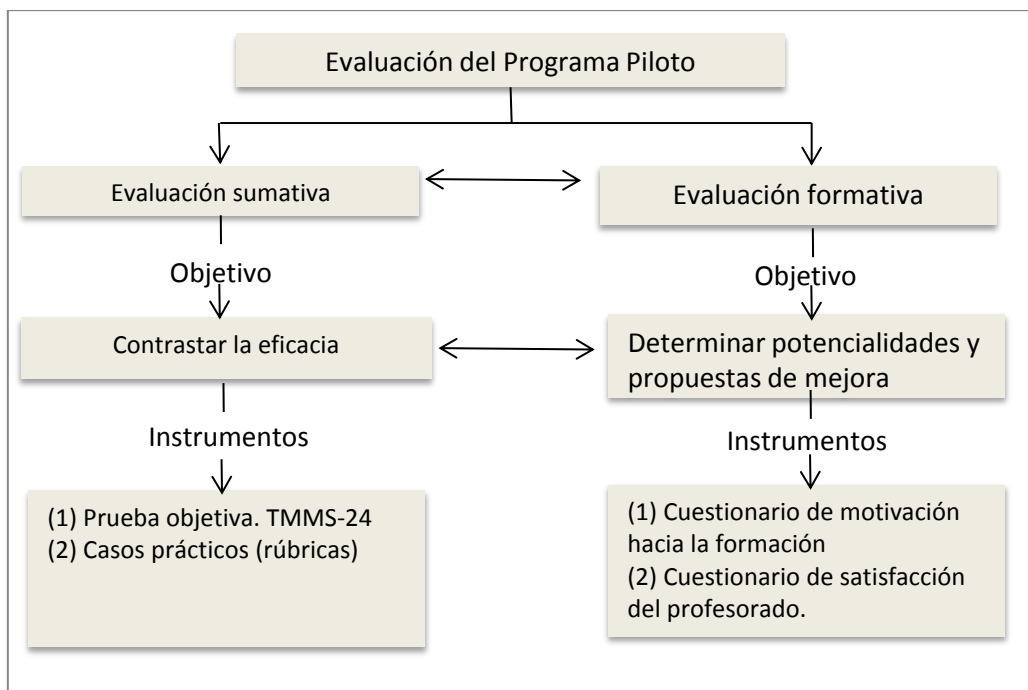


Figura 3.4. Esquema del diseño de evaluación para el programa piloto

3.3. Selección de variables a observar

El diseño pre-experimental con medida pretest-postest (Campbell y Stanley, 1973) que presentamos en el presente capítulo, se configura de acuerdo a una serie de variables que determinan el proceso de evaluación del programa y que deben ser atendidas., respondiendo a la hipótesis científica planteada.

A continuación, y siguiendo las aportaciones de autores como Buendía, Colas y Hernández (2001), señalaremos cuáles son las variables dependientes de nuestro estudio, identificando los elementos observables y medibles que permiten comprobar los cambios que se han producido en el objeto evaluado. En segundo lugar, presentaremos la variable independiente, es decir, aquella que se manipula para que produzca un efecto sobre el fenómeno observado y, en tercer lugar, aclararemos una serie de variables intervinientes, entendiéndolas como variables que afectan a las operaciones a observar pero que no pueden medirse o manipularse.

a) Variables dependientes

La hipótesis del estudio determina las variables dependientes del mismo. Medir y observar los cambios que se producen por el efecto de la variable independiente, es decir, por la integración del programa formativo en el centro, conlleva atender a las

variables dependientes, que se configuran a partir del *nivel de competencia emocional autopercibido* por el profesorado previo y tras la formación, así como el *nivel de competencia emocional manifestado* a través del aprendizaje y la experiencia formativa. La definición operativa de ambas variables la realizaremos junto al instrumento de medida seleccionado.

b) Variable independiente

La variable independiente está configurada por el Programa de Promoción de Competencias Emocionales para Profesores: Pro-Emociona, cuya finalidad es la mejora de las competencias emocionales en el profesorado. Dicho programa, tal y como presentamos anteriormente, está dividido en diferentes bloques temáticos: (I) Aproximación a la *Inteligencia emocional*, (II) Componentes de la *Inteligencia emocional*, (III) Gestión emocional y búsqueda de equilibrio emocional, (IV) Comunicación interpersonal.

c) Variables intervinientes

Identificamos una serie de variables intervinientes que, por sus propias características, podrían influir en los efectos del programa. Nuestra pretensión es intentar controlarlas, de modo que no influyan negativamente en las operaciones a observar. Por consiguiente, dichas variables las hemos agrupado de acuerdo a las características personales de los usuarios del programa, a los formadores y al contexto de aplicación:

- Las características personales de los participantes en la formación van a afectar a nuestro estudio, resaltándose algunos aspectos como los años de docencia, edad, conocimientos previos sobre el tema, materia que imparte, la motivación hacia la formación o las razones que le llevan a matricularse en la formación. Hemos empleado distintas estrategias de control, por ejemplo, en cuanto a la motivación hacia el curso, cabe señalar que el curso es ofrecido dentro de la oferta formativa del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) de Salamanca, al que los docentes acceden de forma voluntaria. De la misma manera, y en cuanto a variables personales como la edad, los años de docencia, o los conocimientos previos, son tenidas

en cuenta en el cuestionario de motivación hacia la formación¹⁸, siendo recogidas como criterios a considerar en el pretest, observando su influencia sobre el postest, comprobando el nivel de heterogeneidad del grupo así como el efecto de la intervención sobre sujetos distintos.

- **Formadores:** teniendo en cuenta que las singularidades de los formadores pueden influir en la puesta en práctica de cada una de las tareas programadas, se prevé que las actuaciones formativas sean desarrolladas por dos especialistas en Orientación Educativa, dividiendo las tareas de forma que no existan diferencias en el efecto del programa motivadas por la persona encargada de dinamizar la actividad.
- **Contexto de aplicación:** se establece que la formación sea aplicada dentro del centro educativo en el que trabajan los beneficiarios del proceso formativo, contando con que la familiaridad con el contexto puede ocasionar un efecto positivo en los efectos esperados. Además, se solicita al centro la disposición y facilitación de un lugar amplio y condicionado para realizar las actividades dinámicas, en el que los participantes puedan sentirse cómodos durante el desarrollo de cada una de las sesiones, teniendo en cuenta el carácter intensivo y la duración de las mismas.

Atender a estas variables nos lleva a seleccionar o diseñar instrumentos de medida que permitan operativizar las variables y esclarecer si se producen cambios vinculados al programa, así como qué variables no controladas están interviniendo en los efectos del mismo. Dicha relación, entre las variables y los instrumentos de medida, se presenta en la tabla 3.3.

¹⁸ Enlace al cuestionario inicial sobre expectativas y motivación hacia la formación en Competencias Emocionales:
<https://docs.google.com/forms/d/1cvLpdyMBLk9UgnpwnjB6zOUj31uaSmAwf4fj44KKgI8/closedform>

Tabla 3.3. Relación entre la finalidad de la evaluación, variables y los instrumentos de medida utilizados en el Estudio Piloto

Finalidad	Variables		Instrumentos de medida
Sumativa	Dependientes	I-Nivel de Competencia Emocional autopercebido	Prueba objetiva. Medida de autoinforme sobre IE: TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).
		II-Nivel de Competencia Emocional manifestado	Prueba abierta (supuestos prácticos) ad hoc evaluados mediante rúbricas.
	Intervinientes	III-Motivación hacia la formación IV-Expectativas	Encuesta inicial: Cuestionario de motivación y expectativas ad hoc.
Formativa	V-Satisfacción		Encuesta final: Cuestionario de satisfacción ad hoc.

3.4. Instrumentos de recogida de información: garantías técnicas

Para la recogida de información de este Estudio Piloto ha sido necesario seleccionar y/o elaborar varios instrumentos que nos permitan atender a las variables anteriormente señaladas.

A continuación explicaremos con detalle las características específicas de cada uno de los instrumentos utilizados¹⁹, así como los criterios que nos llevaron a la elección y/o selección de los mismos.

3.4.1. Prueba objetiva: Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale -TMMS-24- de Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004)

El TMMS-24 es una medida de autoinforme de la *inteligencia emocional* intrapersonal percibida que en su versión original constituye el Trait Meta-Mood Scale de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Está compuesta por 24 ítems en una escala tipo Likert de 5 puntos, atendiendo a 3 dimensiones, con 8 ítems por cada dimensión: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional.

En la dimensión de *atención emocional* se pretende medir el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones, con ítems como “normalmente

¹⁹ Anexo 3. Instrumentos de evaluación del programa utilizados en el Estudio Piloto

dedico tiempo a pensar en mis emociones”. *Claridad emocional* se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones, (por ejemplo: “puedo llegar a comprender mis sentimientos”. La dimensión de *reparación emocional* alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos, compuesta por afirmaciones como: “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal” (Fernández Berrocal y Extremera, 2006).

Para la realización de esta prueba se le presenta a la persona una serie de afirmaciones sobre las emociones y sentimientos, donde debe valorar del 1 al 5 el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas, donde el 1 representa el desacuerdo total y el 5 un acuerdo total.

Para corregir y obtener puntuaciones en cada uno de las dimensiones, hemos de sumar las puntuaciones totales de los ítems del 1 al 8 para el factor de atención emocional, del 9 al 16 para el factor de claridad emocional y del 17 al 24 para la dimensión emocional. Esas puntuaciones nos indican niveles altos, adecuados o bajos que deben ser interpretables atendiendo a unos baremos diferenciados por sexo de acuerdo al estudio realizado por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004), tal y como se indica en la tabla siguiente (3.4.).

Tabla 3.4. Puntos de corte e interpretación de las puntuaciones del TMMS-24 (Fernández Berrocal et al., 2004).

	Atención emocional		Claridad emocional		Reparación emocional	
Puntuaciones hombres	<21	Baja	<25	Baja	<23	Baja
	22-32	Adecuada	26-35	Adecuada	24-35	Adecuada
	>33	Alta	>36	Alta	>36	Alta
Puntuaciones mujeres	<24	Baja	<23	Baja	<23	Baja
	25-35	Adecuada	24-34	Adecuada	24-34	Adecuada
	>36	Alta	>35	Alta	<35	Alta

Para la interpretación de estos resultados conviene tener presente que no siempre puntuaciones altas son favorables, como ocurre en la dimensión de atención emocional, puesto que niveles altos en este factor se atribuyen a personas que se preocupan en exceso por sus emociones, lo que puede dar lugar a “pensamientos rumiativos” o sentimientos de malestar.

La elección de este instrumento se justifica a partir de una revisión de diferentes escalas, teniendo en cuenta algunos indicadores expuestos por especialistas en la materia como Extremera y Fernández Berrocal (2007), entre los que destacamos:

- La facilidad de administración y baremación del instrumento, puesto que requiere de escaso tiempo tanto a la hora de implementarlo (menos de 10 minutos) como de interpretar y baremar los resultados, siendo fácilmente accesible.
- Puede ser aplicado de forma grupal y es cumplimentado con otras pruebas.
- Características de los participantes a evaluar, considerando que al ser de rápida aplicación evitaremos sesgos debidos al cansancio en la cumplimentación de la prueba.
- Disponibilidad de recursos materiales y/o personales, ya que requiere de escaso gasto material y de instrucciones sencillas.
- La consistencia interna informada de la prueba aplicada sobre 292 sujetos adultos, y estimada mediante el alfa de Cronbach, en estudios como el de Fernández Berrocal et al. (2004), fue determinada con un valor de .90 para las dimensiones de atención y claridad emocional y de .86 en la dimensión de reparación emocional, considerándola una escala adecuada para su aplicación en investigación.

3.4.2. Prueba abierta: supuestos prácticos evaluados mediante rúbrica

La competencia emocional del profesorado y por consiguiente, su capacidad de poner en marcha estrategias de regulación emocional, de reconocer las emociones propias y de los otros o poner en práctica algunas habilidades sociales trabajadas, se debería recoger mediante la observación directa de la conducta en situaciones cotidianas, es decir, en el contexto del aula.

Ante la dificultad metodológica para comprobar *in situ* en el aula de cada uno de los participantes el nivel de competencia emocional previo y tras finalizar el curso formativo, optamos por realizar una prueba abierta que consistió en la elaboración de supuestos prácticos que simulan situaciones cotidianas que se dan en los centros educativos, sobre los que se pedía al profesor que informara sobre la respuesta que podría dar en esa situación.

Para la elección de los casos prácticos revisamos las aportaciones de autores como Funes (2011) Moreno y Soler (2006), contando con el asesoramiento de docentes de los diferentes niveles educativos, así como con expertos que han trabajado en formación de profesorado y que colaboran en el grupo de investigación (Martínez Abad, 2013; Perochena, 2009; Torrecilla, 2014).

Finalmente, se concretan dos supuestos prácticos para ser presentados al profesorado con carácter previo a la formación, configurándose en torno a: a) una situación conflictiva con un alumno y b) un conflicto con una familia, representándose así dos contextos diferentes de actuación con una serie de características propias, en las que entra en juego la puesta en marcha de habilidades de comunicación o de estrategias de regulación emocional diferentes. Finalizada la formación, los profesores responden ante otros dos supuestos prácticos que representan situaciones similares o paralelas, puesto que se dan las siguientes características:

- a) Conflicto con un alumno: encontramos que tanto en el pretest como en el postest la situación se caracteriza por un incumplimiento de las normas de conducta que suele ser reiterativa (llegar tarde o no realizar las tareas), así como por una negativa del alumno ante las directrices del profesor (negarse a salir de clase o a realizar la actividad).
- b) Conflicto con la familia: La característica principal de ambos supuestos es la falta de colaboración que el profesor percibe por parte de la familia, así como el sentimiento de desaprobación hacia su trabajo y hacia las decisiones que ha considerado en beneficio del alumno.

A partir del planteamiento de estos supuestos que se presentan en las figuras 3.5. y 3.6., se solicita 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 utilizando un procedimiento de evaluación por *rúbricas*.

Supuesto 1.

Cristina es una alumna de 4º E.S.O., por lo general suele llevar hechas las tareas y los resultados en los exámenes le permiten ir progresando académicamente. Sin embargo, tiene una forma de ser “bastante rebelde” y sus contestaciones están “bastante fuera de lugar”. Tiene la costumbre de llegar a clase diez minutos después de que suene el timbre, lo cual hace que interrumpa tus explicaciones. Esta mañana, como de costumbre, ha aparecido 10 minutos tarde y, cansado de que haga lo que le venga en gana, le has pedido que se vaya a ver al jefe de estudios y que le explique cuáles son los motivos que le llevan a entrar en clase cuando “le viene en gana”. Su respuesta ha sido: “No me da la gana y te pongas como te pongas no me voy a ir. Yo tengo derecho a estar en clase y tú no eres nadie para decirme si puedo o no estar en clase”.

¿Qué pensamientos se originan? ¿Qué emociones? ¿Cuál sería tu respuesta?

Supuesto 2

Este trimestre Pablo parece estar despistado en clase. Se olvida las tareas y constantemente tienes que estar llamando su atención para que siga tus instrucciones y pueda implicarse en las actividades. Le conoces ya desde hace dos años y solía ser bastante participativo, por lo que ante ese cambio de actitud decides contactar con sus padres para hablar con ellos y poder ayudarle. A la reunión acude solo el padre, quien además de llegar media hora tarde a la reunión y tras explicarle la situación, su respuesta más inmediata es: “¿Me ha hecho venir hasta aquí y dejar mi trabajo solo porque mi hijo ha perdido interés por su asignatura? ¡Esto es lo que me faltaba! Creo sinceramente que de esas cosas se debe encargar usted. Mi hijo en casa está como siempre y entiendo que todos los niños se aburren en clase, de usted depende motivarle cuando ve que mi hijo pierde el interés, ¡Mi mujer y yo bastante tenemos ya con preocuparnos de que no le falte techo ni comida!

¿Qué pensamientos te genera esta situación? ¿Qué emociones? ¿Qué harías ante esta situación?

Figura 3.5. Supuestos prácticos utilizados en la fase pretest. Estudio Piloto

Supuesto 3

Adrián es un alumno de 3º E.S.O., normalmente no presta atención en clase, no se implica, siempre olvida los deberes y continuamente está despistado. Estas cansado de su actitud y de que haga lo que le viene en gana. Les planteas una actividad en grupo y su respuesta, cuando le has indicado con que compañeros tendría que trabajar, ha sido: “Pues vaya mierda..., no pienso hacerlo y menos con estos”.

¿Qué pensamientos se originan? ¿Qué emociones? ¿Cuál sería tu respuesta?

Supuesto 4

Alexia lleva todo el año “trabajando bajo mínimos” en tu asignatura. Las dos evaluaciones anteriores ha recibido una calificación de 5 y, bajo tu criterio, es porque has sido bastante flexible y les das muchas oportunidades para que puedan superar los exámenes. Este último trimestre su rendimiento ha bajado mucho y consideras que no debe aprobar la asignatura en Junio. Tras comunicárselo al alumno, sus padres aparecen en la hora de tutoría con una actitud “poco amistosa”, exigiéndote que les des explicaciones acerca de cuál es tu criterio de cara a suspender a su hija. Entre sus expresiones están las siguientes: “Lo que no podemos entender es como no le has suspendido hasta ahora y de repente quieres dejarle con todo el curso entero”; “No creo que lo que no se ha exigido en todo el año, vaya a tener que exigirse ahora. De todos es conocido que los chicos bajan el rendimiento en el último trimestre”; “Un suspenso ahora es estropearnos a toda la familia las vacaciones de verano”.

¿Qué pensamientos te genera esta situación? ¿Qué emociones? ¿Qué harías ante esta situación?

Figura 3.6. Supuestos prácticos utilizados en la fase posttest. Estudio Piloto

a) Diseño de la rúbrica de evaluación para el Estudio Piloto

La herramienta que utilizamos para registrar y evaluar el nivel de competencia previo y tras el proceso formativo, en la resolución de los supuestos prácticos, ha sido la *rúbrica*. La elección de este instrumento se justifica de acuerdo a que permite establecer y acordar diferentes niveles de desempeño y calidad en las distintas dimensiones de la competencia a evaluar, facilitando la retroalimentación entre la persona que evalúa y los sujetos evaluados (Blanco, 2007; Cebrián, Serrano Angulo y Ruíz Torres, 2014; Moya y Luengo, 2011; Rodríguez Gómez e Ibarra, 2011).

Para su diseño, nos inclinamos por la elaboración de una rúbrica de evaluación analítica (Medina y Verdejo, 1999; Tobón, García Fraile, Rial y Carretero 2006), comenzando por identificar los atributos a evaluar, teniendo presentes cuáles serían los indicadores de nivel de dominio sobre los que queríamos trabajar. Posteriormente, se desarrolló una matriz con los descriptores que determinan los distintos niveles que configuran la escala de valoración.

Los atributos a valorar, teniendo en cuenta las preguntas de los supuestos prácticos presentados al profesorado, se concretan en:

- Identificación de pensamientos
- Reconocimiento de emociones
- Conductas manifestadas

El resultado final de la rúbrica, donde se presentan los indicadores y descriptores de cada nivel de dominio de acuerdo a estos atributos puede consultarse en la figura 3.7.

	0	1	2	3	4
Identificación de pensamientos	No contesta a la pregunta	Confunde pensamientos con emociones y/o conductas. No es capaz de ponerse en situación	Presenta los pensamientos, aunque de forma distorsionada. Emite juicios hacia sí mismo y hacia las otras personas que no favorecerán la solución del conflicto	Tiene claros cuáles son los pensamientos. Ausencia de distorsiones cognitivas	Tiene claro los pensamientos. Sus pensamientos favorecerán la adopción de conductas beneficiosas para la situación
Reconocer Emociones	No contesta a la pregunta	No es capaz de identificar emociones. Confunde emociones con sensaciones, pensamientos y/o conductas. Hace elucubraciones y elabora "teorías" sobre los otros	Presenta las emociones sin hacerlas suyas, justificándolas de acuerdo a los comportamientos de los otros o de acuerdo a la situación. Ejemplo: Pena por la niña	Identifica las emociones y/o sensaciones físicas que le acompañan	Es capaz de identificar las emociones y sentimientos propios de acuerdo a la situación. Utiliza un vocabulario emocional adecuado. Sabe distinguir entre sus emociones y las de los otros
Conductas manifestadas	No contesta a la pregunta	Confunde Las conductas con emociones y/o pensamientos. Hace elucubraciones, divagaciones, habla del comportamiento del otro. No tiene clara la respuesta	Presenta su posición y las conductas que adoptaría ante la situación presentada, sin tener en cuenta la influencia de las emociones y los pensamientos. Da la respuesta aceptada socialmente o pone en práctica respuestas de evitación (ej. Mandarlo al jefe de estudios)	Expone correctamente sus acciones, aunque dejándose llevar por el "secuestro emocional" o por los juicios. Pone en práctica respuestas de confrontación	Tiene claro cómo las emociones y los pensamientos influyen a la hora de abordar la situación. Pone en marcha estrategias de regulación emocional. Plantea respuestas conciliadoras y asertivas, en beneficio propio y de los otros

Figura 3.7. Rúbrica utilizada para la evaluación de los supuestos prácticos

b) Aplicación de la rúbrica de evaluación para el Estudio Piloto: fiabilidad interjueces

Una vez obtenidas las respuestas a los supuestos prácticos ofrecidas por cada uno de los participantes, se procede a la evaluación de las mismas mediante la utilización de la rúbrica anteriormente presentada. Con el fin de obtener una mayor fiabilidad en la valoración sobre el nivel de competencia emocional manifestado por el profesorado, seguimos un proceso de revisión por jueces.

En dicho proceso de revisión participan tres investigadoras, una especialista en Educación Emocional y formadora del programa, una especialista en convivencia y resolución de conflictos y una especialista en Educación Social. Dichas revisoras calificaron cada una de las respuestas, a partir de las cuales establecimos las puntuaciones medias obtenidas por participante sobre el baremo de 4 puntos en cada uno de los dos supuestos prácticos utilizados tanto en la fase pretest como postest.

Para comprobar la fiabilidad interjueces, calculamos la correlación bivariada que nos permitirá esclarecer si existe una relación directa positiva entre las puntuaciones establecidas por el conjunto de jueces (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011; Torrecilla, 2014), considerando esta como la medida más apropiada ante otro conjunto de técnicas que podríamos utilizar con el mismo fin, como el coeficiente de Kappa utilizado para variables de naturaleza cualitativa, o la correlación interclase (Gwet, 2012).

Los resultados concretos, en términos de media, desviación típica y correlación bivariada, se muestran en las tablas 3.5. y 3.6.

Tabla 3.5. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest en el Estudio Piloto

Evaluador		Estadísticos básicos –pretest-			Fiabilidad –pretest-		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A	2.13	0.48	10	r_{e1-2}	Caso A	.472
	Caso B	2.13	0.57	10		Caso B	.033
Evaluador 2	Caso A	1.80	0.57	10	r_{e1-3}	Caso A	.593
	Caso B	1.77	0.52	10		Caso B	.764.
Evaluador 3	Caso A	2.03	0.64	10	r_{e2-3}	Caso A	.394
	Caso B	1.80	0.55	10		Caso B	-.095.

Tabla 3.6. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase postest en el Estudio Piloto

Evaluador		Estadísticos básicos –postest-			Fiabilidad –postest-		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A	2.63	0.61	10	r_{e1-2}	Caso A	.877
	Caso B	2.73	0.60	10		Caso B	.417
Evaluador 2	Caso A	2.43	0.42	10	r_{e1-3}	Caso A	.458
	Caso B	2.30	0.60	10		Caso B	.202
Evaluador 3	Caso A	3.17	0.63	10	r_{e2-3}	Caso A	.631
	Caso B	2.57	0.67	10		Caso B	.574

Los resultados de las tablas anteriores muestran mayores indicios de fiabilidad en cuanto a los resultados de la evaluación del caso A, observándose una mayor relación entre las respuestas de los expertos en las evaluaciones realizadas en la fase postest del Estudio Piloto. Resultados que quedan explicados de acuerdo a la tendencia de los participantes a homogeneizar las respuestas ante los supuestos prácticos tras el tratamiento o proceso formativo.

Observándose que la tendencia general muestra que existe una relación directa positiva entre las puntuaciones establecidas por los tres jueces a la hora de evaluar las respuestas de los participantes y su competencia en la resolución de casos prácticos de acuerdo a tres dimensiones: identificación de pensamientos, reconocimientos de emociones y acciones, se estima apropiado utilizar el criterio de los tres jueces para comprobar el impacto de la formación con respecto al nivel de competencia emocional previo y finalizado el proceso formativo que ponen de manifiesto la muestra participante del presente Estudio Piloto.

Así pues, operativizamos la variable dependiente (V.D.) *nivel de competencia emocional manifestado* de acuerdo a la media aritmética calculada a partir de las puntuaciones establecidas por las expertas en cada una de las tres dimensiones que se evalúan mediante la rúbrica en la resolución de los supuestos prácticos. Resultados que quedan recogidos en la tabla siguiente (3.7.).

Tabla 3.7. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional manifestado en el Estudio Piloto

	Pensamientos		Emociones		Acciones	
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx
Pretest Supuesto A	1.63	0.37	2.30	0.81	2.03	0.55
Pretest Supuesto B	1.63	0.40	1.97	0.60	2.10	0.75
Postest Supuesto A	2.60	0.70	2.77	0.90	2.87	0.53
Postest Supuesto B	2.20	0.55	2.63	0.53	2.77	0.72

*Escala de 0 a 4, de menor a mayor nivel de competencia emocional manifestada

3.4.3. Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación

Con objeto de medir la motivación y las expectativas que el profesorado tenía hacia la formación utilizamos un procedimiento de encuesta, elaborando un cuestionario de motivación inicial.

Para el diseño del mismo, de acuerdo autores como Martínez Olmo (2002) o Torrado (2004) se procedió, en primer lugar, a definir los aspectos específicos de medición, distinguiéndose entre:

- Datos de identificación: edad, sexo y años de experiencia docente.
- Motivación hacia la formación: razones de participación, conocimientos previos, fuentes de información o importancia que conceden al desarrollo de las competencias emocionales.
- Expectativas: Beneficios de desarrollar competencias emocionales.
- Motivación hacia la profesión docente.
- Interés: Aspectos que le interese trabajar en la formación.

Posteriormente, procedimos a tomar decisiones en torno al tipo de preguntas que pretendíamos utilizar, combinando el uso de preguntas abiertas y cerradas, incorporando el uso de escalas tipo Likert de 5 puntos (Likert, 1974; Morales, Urosa y Blanco, 2003; Rojas, Fernández y Pérez, 1998; Serrano Angulo, Cebrián Robles y Serrano Puerto, 2015).

Seleccionadas y elaboradas las preguntas del instrumento, nos planteamos la necesidad de valorar la calidad de las mismas, realizando una primera versión del cuestionario que fue sometida a un proceso de revisión por jueces, procediendo a la validación del contenido (Torrado, 2004).

En la revisión del instrumento participaron 7 expertos en materia de evaluación de programas así como en el diseño, aplicación y validación de pruebas, respondiendo a una serie de cuestiones, considerando apto el instrumento para su aplicación en la presente investigación, aunque con distintas matizaciones que se tuvieron en cuenta en su versión final.

Dicho proceso de validación del contenido se realizó del 1 al 15 de Abril de 2012, donde cada uno de los jueces recibió por vía electrónica una versión inicial del cuestionario, explicándoles cuál era el objetivo del mismo, así como solicitando su valoración en cuanto al diseño formal y metodológico del mismo, en aspectos tales como el orden de las cuestiones, la escala de medida utilizada, el tipo de lenguaje utilizado y la extensión.

Los 7 jueces elegidos valoraron como apto la utilización del cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación en competencias emocionales, estableciendo una serie de indicaciones de mejora que fueron asumidas en su mayoría, suponiendo algunas modificaciones técnicas o de expresión, como la transformación de algunas preguntas abiertas en ítems de respuesta múltiple (ítem 3.1.), la redacción de algunas preguntas o el orden de las mismas.

Incorporadas las sugerencias, se procedió a la redacción final del cuestionario y a la digitalización del mismo creando la versión electrónica para su aplicación online, utilizando como soporte la plataforma google drive, como podemos consultar en el anexo 3.

3.4.4. Cuestionario de satisfacción

El último de los instrumentos utilizados en el Estudio Piloto se configura de acuerdo a un cuestionario de satisfacción elaborado ad hoc a partir del diseño del Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación en competencias emocionales que acabamos de presentar.

En este caso, el cuestionario fue elaborado por los dinamizadores del programa, bajo la supervisión de varios miembros del grupo de investigación GE2O (Grupo de Evaluación Educativa y Orientación). Para la elaboración del mismo, que fue diseñado

finalmente para su aplicación online (consultar anexo 3), se tuvieron en cuenta distintos componentes de medición:

- Aspectos didácticos: conocimientos autopercebidos, competencias, grado de aprendizaje, metodología, etc.
- Recursos materiales y organizativos: temporalización, espacios, materiales.
- Recursos personales: competencia de los dinamizadores
- Satisfacción: nivel de satisfacción global, recomendación a otros, aumento de la motivación por seguir ampliando su formación en *inteligencia emocional*.

En el cuestionario final combinamos preguntas cerradas para un análisis cuantitativo en escala tipo Likert de 5 puntos y de respuesta múltiple, con otras preguntas abiertas para un análisis cualitativo, que nos aportarán información valiosa y nos permitirán profundizar más en cuanto a la valoración de los distintos aspectos y los motivos que llevan a los profesores a inclinarse por una u otra respuesta.

3.5. Trabajo de campo. Población y muestra

Los participantes de la formación constituyen las fuentes de información para la evaluación del programa objeto de estudio, configurando la muestra de análisis, extraída de la población de Profesorado de Educación Secundaria de la provincia de Salamanca en el curso académico 2012/2013. Dicha población, de acuerdo con el informe sobre la situación sobre la situación del Sistema Educativo editado por el Consejo Escolar y la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León²⁰, está conformada por 994 docentes de Enseñanza Secundaria en la provincia de Salamanca.

El acceso a la muestra por disponibilidad se vio favorecido gracias a la oferta del Plan de Formación que se desarrolla en el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) así como por el equipo de Orientación de un IES de titularidad pública²¹ de la provincia de Salamanca, quienes demandaron, a petición propia, un curso formativo en *inteligencia emocional*.

²⁰ <http://www.educa.jcyl.es/cescolar/es/informacion-especifica/publicaciones/consejo-escolar-castilla-leon/informe-situacion-sistema-educativo-castilla-leon-cur-3bcca>

²¹ No identificaremos el nombre concreto del Instituto para preservar el anonimato de los participantes. Los datos se encuentran bajo el depósito del Grupo de Investigación.

En base a las consideraciones anteriores y al tipo de estudio desarrollado, podemos señalar que la selección de la muestra se establece mediante un proceso no probabilístico, accidental o casual, de acuerdo a las características y limitaciones de disponibilidad y posibilidad de acceso a la muestra (Rodríguez Osuna, 1991; Torrecilla, 2014).

Finalmente, la muestra se conformó con un grupo de 13 profesores²² de distintas especialidades de un Instituto de Educación Secundaria, instituto de titularidad pública situado en la Zona Norte de Salamanca que atiende a unos 750 estudiantes distribuidos en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y Bachillerato en sus diferentes especialidades: ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales. La plantilla docente del centro la componen un total de 63 profesores, participando en nuestro estudio, de forma completamente voluntaria, el 20.63% del profesorado.

En la tabla siguiente (3.8.), se recogen algunas características de la muestra que configuró el Estudio Piloto con la que procedimos a la aplicación del programa y a la recogida de información sobre la eficacia y mejora del mismo.

Tabla 3.8. Variables de clasificación de la muestra del Estudio Piloto

<i>Variables de clasificación de la muestra</i>																									
Sexo		Edad					Años de experiencia docente																		
Hombre	Mujer	<30	31-40	41-50	51-60	>60	1- 5	6-10	11-15	16-20	21-25	>25													
%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f												
23.1	3	76.9	10	23.1	3	7.7	1	38.5	5	23.1	3	7.7	1	23.1	3	7.7	1	7.7	1	7.7	1	30.8	4	23.1	3

Encontramos que la muestra está compuesta en su mayoría por mujeres (76.9%), cuya edad media se sitúa en torno a los 45-46 años de edad (\bar{x} = 45.6; S_x =11.3), con una experiencia docente media de 18 años (\bar{x} =18.1; S_x =10.9). Las diferencias muestrales de acuerdo a las variables clasificatorias mencionadas en la gráfica 4.6 quedan justificadas dentro de un criterio de normalidad atendiendo los resultados de

²² La muestra con la que se inicia la formación es de 13 profesores, no obstante se plantean algunas pérdidas que influirán en el tratamiento de los datos, ya que 2 de ellos no cumplimentaron todas las pruebas planteadas tanto en la fase pretest como postest.

estudios como los que recoge el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECyD) sobre los datos y cifras de la educación en el curso académico 2012/2013²³.

3.6. Análisis de datos

La naturaleza pre-experimental del estudio, así como las variables y los objetivos del mismo que fueron recogidos en la tabla 3.3., nos lleva a proceder a realizar un análisis de la información a través de técnicas estadísticas, apoyado en el programa estadístico SPSS v. 22 (licencia de la Universidad de Salamanca), seleccionando técnicas inferenciales, para resolver las hipótesis del estudio, que se combinan con un análisis descriptivo de los datos. Este análisis cuantitativo se complementa con un enfoque de corte cualitativo, basado en el análisis de contenido para el estudio de la información recopilada mediante las encuestas con respuesta abierta.

Dicho proceso de análisis y tratamiento de datos podemos concretarlo en una serie de pasos (Etxeberria y Tejedor, 2005; Tejedor y Etxeberria, 2006), en nuestro caso, distinguiremos las siguientes fases

Fase 1. Definición operativa de las variables objeto de estudio

El paso previo para el análisis de datos supone la preparación de la información recopilada, de acuerdo a las variables objeto de estudio, para su informatización. En nuestro caso, dichas variables están relacionadas con el nivel de Competencia Emocional autopercibido y manifestado por el profesorado y con el nivel de motivación y expectativas hacia la formación, medidos a través de diferentes instrumentos, configurando la evaluación sumativa del programa. La evaluación formativa implica la percepción de los sujetos y su satisfacción hacia el programa, medido a través de un procedimiento de encuesta.

La tabla de sujetos por variables en SPSS y la matriz resultante puede ser consultada en el Anexo 4.

²³ Datos y cifras publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso académico 2012-2013: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-web-pdf.pdf>

Fase 2. Estudio exploratorio de las variables

En esta fase realizaremos un análisis exploratorio inicial de cada una de las variables que nos servirá para depurar la matriz de datos, asegurándonos que los análisis se ajustan a los datos reales. Para ello, procedemos a un primer análisis descriptivo.

A través del análisis descriptivo se pueden observar, en función de la naturaleza de las variables, las distribuciones de frecuencia absoluta y relativa, así como las medidas de tendencia central, dispersión o variabilidad. Realizamos también un análisis inferencial sobre las características de distribución de la variable (hipótesis de normalidad) que nos llevara a tomar decisiones acerca de las técnicas más apropiadas para los contrastes de comprobación, inclinándonos por un contraste no paramétrico, teniendo en cuenta además el escaso tamaño muestral con el que trabajamos.

Fase 3. Contraste de hipótesis: Efectividad del programa

El tratamiento, o programa de Promoción de competencias emocionales Pro-Emociona, tiene como finalidad mejorar el nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado por el profesorado. Teniendo en cuenta las características del estudio, realizamos un análisis de contraste de hipótesis para muestras relacionadas, mediante el test de los signos con rango de Wilcoxon (test de Wilcoxon), junto al tamaño del efecto (d) de Cohen (Cohen, 1969).

La particularidad de una de las dimensiones del TMMS-24 nos lleva a realizar pruebas de dependencia, complementando con la prueba de Chi-cuadrado y el coeficiente phi, comprobando la interdependencia entre las variables.

El nivel de significación establecido, es decir, la probabilidad de error que asumimos en el contraste de hipótesis para rechazar la hipótesis nula (Vila y Bisquerra, 2004), es establecido de acuerdo a los niveles más usuales que se utilizan en ciencias sociales: .05.

3.7. Temporalización del proceso de investigación

La información presentada hasta el momento desarrolla diferentes aspectos que configuran la presente investigación. Todos estos aspectos forman parte de un proceso que puede delimitarse de acuerdo a una serie de etapas (Bausela, 2003; Cohen y Manion, 1990; Torrecilla, 2014) y que dan sentido al estudio que nos ocupa:

1- Fase preparatoria: análisis de necesidades y revisión documental, diseño del programa piloto, selección de la muestra, instrumentos.

2- Fase Pretest: detección de necesidades formativas, elaboración de informes iniciales y aplicación de pruebas pretest.

3- Fase de Desarrollo: implementación del programa.

4- Fase Posttest: aplicación instrumentos posttest y elaboración de informes individuales.

5- Elaboración del Informe: resultados, discusión, conclusiones y toma de decisiones.

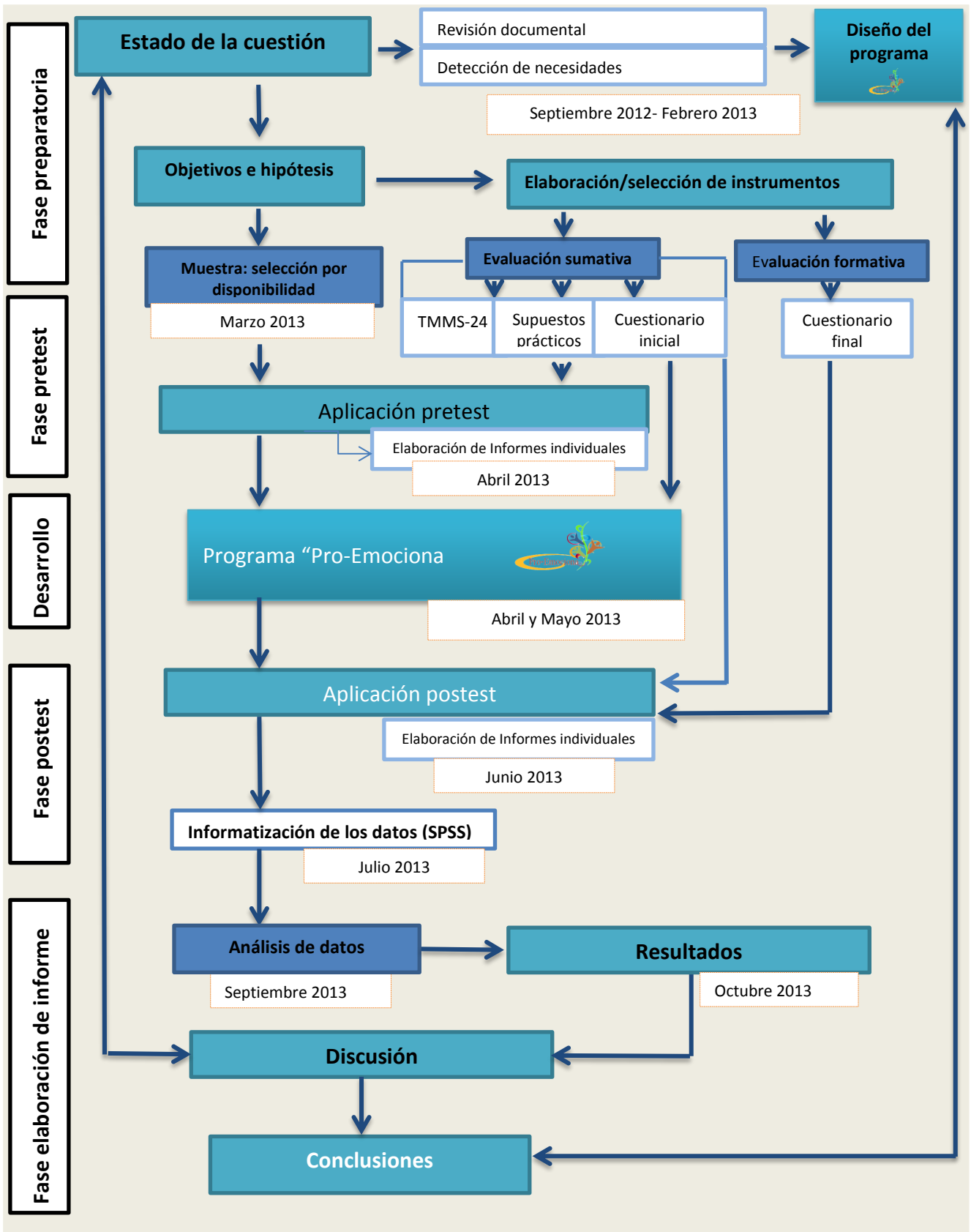


Figura 3.8. Esquema general del proceso de investigación. Estudio Piloto

3.8. Resultados del Estudio Piloto

El análisis de datos implementado nos permite recopilar una serie de resultados acordes a las características intrínsecas de la información recogida mediante los instrumentos de evaluación utilizados, así como dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados en el estudio.

Recordemos que los objetivos principales de este primer estudio (señalados en el apartado 3.1.3.) se centran en comprobar la eficacia del programa Pro-Emociona como estrategia de formación permanente para el profesorado de Secundaria, así como en mejorar el programa para las aplicaciones sucesivas, adoptando una perspectiva de evaluación del programa sumativa y formativa, teniendo presente cual es la hipótesis de partida que delimita la investigación:

El modelo de formación de desarrollo de competencias emocionales del programa “Pro-Emociona”, para el profesorado de educación secundaria, contribuirá a mejorar el nivel de competencia autopercebido y manifestado por el docente.

Presentamos a continuación los resultados que hemos obtenido en este primer estudio de acuerdo a la motivación hacia la formación, al nivel de competencia emocional autoinformado, al nivel de competencia emocional manifestado y a la satisfacción hacia el proceso formativo.

3.8.1. Motivación y expectativas hacia la formación en competencias emocionales

La motivación y expectativas hacia la formación por parte de los participantes, tal y como se puso de manifiesto en el apartado 3.4.3., fue medida a través de un cuestionario elaborado ad hoc que consta de una serie de preguntas cerradas (en escala tipo Likert o de respuesta múltiple) y abiertas.

Procedemos a continuación a realizar un análisis descriptivo de los datos, teniendo en cuenta los resultados ofrecidos por los participantes en este Estudio Piloto, comenzando por describir la muestra participante.

De los 13 profesores que participaron en este Estudio Piloto, 11 contestaron al cuestionario de satisfacción²⁴, 8 mujeres y 3 hombres, configurando el 84,62% de la muestra. El grupo de profesores participantes, si atendemos al área en el cual imparten docencia, está compuesto por un grupo heterogéneo (tabla 3.9.). Dicha diversidad es un aspecto característico de la población educativa de referencia, lo cual nos llevaría a justificar la heterogeneidad de la muestra participante.

Tabla 3.9. Área de docencia señalada por los participantes del Estudio Piloto

Área de docencia	%	f
Ciencias sociales	9.09	1
Ciencias Naturales	9.09	1
Matemáticas	18.18	2
Religión	9.09	1
Física y Química	9.09	1
Francés	9.09	1
Economía	9.09	1
Lengua y Literatura	9.09	1
Historia	9.09	1
Inglés	9.09	1
Total	100	11

Respecto a las razones que llevaron al profesorado a participar en el proceso formativo, las respuestas señaladas por los docentes fueron agrupadas en categorías, siguiendo un procedimiento inductivo (Miles y Huberman, 1994), mediante el consenso de criterios entre tres miembros del grupo de investigación, permitiéndonos establecer una frecuencia de respuesta, tal y como puede verse en la tabla siguiente:

Tabla 3.10. Razones de partición en el programa formativo (no excluyentes)

Razones –Categorías-	f
Mejora de la práctica docente	7
Interés sobre el tema	5
Adquirir nuevos conocimientos	3
Curiosidad	3
Recomendación otros compañeros	1
Trabajar IE con alumnos	1

²⁴ La razón por la que dos de los profesores no contestaron al cuestionario de motivación inicial se debe a que se incorporaron con posterioridad al proceso formativo.

De acuerdo a los resultados presentados en la tabla anterior (3.10.), la mejora de la práctica docente y el interés por el tema serían las principales razones que llevan al profesorado a participar en el proceso formativo.

Nos encontramos, por tanto, con un grupo de profesores que están interesados por el tema y que consideran que el desarrollo de las competencias emocionales puede ser beneficioso en su práctica docente, donde la mayoría (63.6%) mostraron un nivel de motivación medio, si atendemos a su valoración sobre la motivación hacia la formación manifestado en una escala tipo Likert de 1 a 5 ($\bar{X}=3.35$, $S_x=1.04$).

Tabla 3.11. Valoración del profesorado sobre el nivel de motivación previo a la formación. Estudio Piloto

Nivel de motivación hacia la formación	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	1	9.1
Normal	7	63.6
Alto	0	0
Muy alto	3	27.3
Total	11	100

De acuerdo a los conocimientos previos en materia de *inteligencia emocional* manifestados por los docentes, el 63.6% de la muestra, 7 de los 11 encuestados, afirmó tener conocimientos previos, citándose entre las fuentes de información (tabla 3.12.) la asistencia a otros cursos formativos o las consultas en internet y en menor medida, la lectura de libros o la recomendación de otros compañeros, lo cual muestra el interés que el tema suscita entre los participantes.

Tabla 3.12. Fuentes de información. Conocimientos previos (no excluyentes)

Fuentes de información	f
Otros cursos	3
Búsquedas en internet	3
Lectura de libros	2
Recomendación de otros compañeros	2
Programas de televisión	0
Asistencia a conferencias	0
Estudios previos	0

a) Importancia y necesidad del desarrollo de competencias emocionales

En cuanto al grado de importancia que conceden al desarrollo de las competencias emocionales, los docentes manifestaron un mayor interés por la empatía, donde el 81,8% valora como muy importante el desarrollo de esta competencia, frente a otros aspectos como el reconocimiento de las emociones de los otros. Resultados que podemos observar más detenidamente en la tabla 3.13.

Tabla 3.13. Importancia que conceden al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional

	\bar{X}	S_x	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	4.00	.89	0	0	36.4	27.3	36.4	11
Reconocer emociones en los demás	3.73	1.35	9.1	9.1	18.2	27.3	36.4	11
Habilidades de comunicación	4.00	1.09	0	9.1	27.3	18.2	45.5	11
Empatía	4.73	.64	0	0	9.1	9.1	81.8	11

Sobre las valoraciones ofrecidas por los docentes, de acuerdo a las razones por las que consideran importante conocer las emociones propias, destacan principalmente el poder controlarlas, manejarlas o regularlas, dando una respuesta consciente a las diferentes situaciones:

“Para intentar controlarlas, no dejar que decidan mi comportamiento de forma impulsiva de forma que luego tenga que arrepentirme de lo que he hecho en un momento determinado”
(Participante_3_EsP).

“Porque si se le pone nombre a lo que se siente quizá sea más fácil manejarlo”
(Participante_6_EsP).

En cuanto al reconocimiento de las emociones de los demás, la muestra participante manifiesta una puntuación media ligeramente menor que a la hora de valorar otras competencias. Entre las razones por las que reconocen este nivel de importancia destacan la mejora en la comprensión del comportamiento de los otros, la comunicación y, por consiguiente, la capacidad de ayuda:

“A nivel general, para relacionarnos de forma "sana" con las demás personas, entenderlas, poder ayudar en algo (si queremos y podemos), estar en sintonía con los que nos rodean. Y en particular como docente, pienso que es fundamental para poder comunicarnos y ayudar a nuestros alumnos” (Participante_2_EsP).

“Sabrás entenderlos y ayudarlos mejor” (Participante_10_EsP).

Al preguntarles por las razones que les llevan a considerar el grado de importancia de desarrollar habilidades de comunicación, señalan que es una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje:

“Todo proceso de enseñanza y aprendizaje es, fundamentalmente, un proceso de comunicación. No es concebible un enseñante sin habilidades comunicativas y un mínimo de inteligencia emocional” (Participante_1_EsP).

“Es la herramienta fundamental en nuestro trabajo” (Participante_12_EsP).

Consideran que la competencia más importante a desarrollar es la empatía justificando entre sus razones el manejo de algunas situaciones, así como una mayor efectividad en el trabajo a desarrollar, ayudando a los demás:

“Para que el trabajo sea más efectivo, para saber cómo poder ayudar mejor y en caso que surjan problemas intentar superarlos de la mejor forma para todos” (Participante_2_EsP).

“Porque saber qué les pasa a los que tenemos enfrente ayuda a manejar mejor situaciones complicadas y a buscar estrategias de trabajo” (Participante_6_EsP).

Sobre la frecuencia en la que sienten que sus emociones les desbordan así como al nivel de apoyo que necesitan para la mejora de la regulación emocional, los resultados evidenciaron que un 45.5% de la muestra reconocía haberse sentido desbordado por sus emociones en pocas ocasiones, mientras que el 54.5% manifestó sentirse desbordado por sus emociones en algunas situaciones. En cuanto al nivel de apoyo que perciben necesitar a la hora de desarrollar estrategias de regulación emocional, encontramos que en su mayoría (54.5%) reconocen que necesitarían trabajar esta competencia.

Tabla 3.14. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por el profesorado participante en el Estudio Piloto

Nivel de apoyo en regulación emocional	f	%
Nada	0	0
Poco	2	18.2
Algo	6	54.5
Bastante	2	18.2
Mucho	0	0
Total	11	100

Expuesta la necesidad manifestada por el profesorado para el desarrollo de estrategias de regulación emocional, conviene señalar cuales son los beneficios que señalan a la hora de desarrollar esta competencia, destacándose, al margen de saber responder correctamente ante determinadas situaciones, un mayor disfrute de la tarea docente así como serenidad, calidad de vida o tranquilidad:

“Sentirme más segura de cómo debo actuar en determinadas situaciones. Disfrutar más de mi tarea como docente” (Participante_6_EsP).

“Aunque con los años y las vivencias he aprendido a gestionar mis emociones mucho mejor, siempre hay cosas que se me escapan, y que desearía entender. Una buena gestión de mis emociones implica una mayor calidad de vida, es la vía para ser más feliz (comprendo qué me pasa y encuentro soluciones en unos casos y formas de disfrutar más de lo que siento en otros). En definitiva, sacarles el máximo partido. Creo que son el eje en torno al cual deben girar nuestras vidas, para mí, casi siempre, son lo más importante” (Participante_9_EsP).

b) Motivación hacia la profesión docente

El grupo de profesores con el que trabajamos manifiesta encontrarse altamente motivado hacia la profesión docente, con una puntuación media de 4.27 sobre 5 ($S_x=.90$), donde tal y como se puede comprobar en la tabla 3.15., sólo un profesor manifestó sentirse poco motivado hacia la profesión docente.

Tabla 3.15. Grado de motivación hacia el trabajo docente

Motivación hacia el trabajo	f	%
Nada	0	0
Poco	1	9.1
Algo	0	0
Bastante	5	45.5
Mucho	5	45.5
Total	11	100

Al preguntarles por los motivos que les llevaron a elegir la profesión docente, y a la luz de los resultados del análisis de contenido que se muestra en la tabla 3.16., destacan principalmente el interés vocacional hacia esta profesión y la búsqueda de una salida profesional de acuerdo a sus estudios previos.

Tabla 3.16. Motivos manifestados por el profesorado para elegir la profesión docente (no excluyentes)

Razones de elección de la profesión docente	f
Vocación	6
Búsqueda de una salida profesional	3
Interés por la materia	2
Experiencia previa	2

A la luz de estos resultados, podemos decir que nos encontramos ante un grupo de participantes motivados hacia la función docente. Además, el análisis de contenido sobre los motivos que exponen y que llevan a los profesores a acudir diariamente al centro educativo, teniendo en cuenta una serie de categorías elaboradas mediante un procedimiento inductivo, nos lleva a considerar como elementos que mantienen esa motivación por su trabajo el interés hacia la enseñanza, el sentimiento de disfrute hacia su labor o los alumnos con los que desempeñan su labor educativa, tal y como se muestra en la tabla 3.17.

Tabla 3.17. Razones que influyen en la motivación docente. Estudio Piloto

Motivos del docente	f
Enseñar	5
Disfrute	5
Alumnos	4
Vocación	3
Relaciones	2
Aprender	1
Progresar	1
Religiosos	1

Señalados ya los principales motivos manifestados por los participantes de acuerdo a las principales razones que les llevan a desempeñar diariamente su labor profesional entre los que destaca: el interés por enseñar a otros, el gusto por su trabajo o los alumnos con los que tienen ocasión de desempeñar su tarea. En este sentido, algunos docentes muestran matices, al señalar al alumnado como una de sus fuentes de motivación que conviene tener en cuenta, puesto que se refieren principalmente a aquellos alumnos que muestran interés por el aprendizaje, sírvase de ejemplo el comentario de dos de los docentes:

“Los alumnos que muestran interés y que van progresando” (Participante_2_EsP).

“Formar a los alumnos para su futuro (sobre todo a los alumnos responsables y que muestran interés, cosa que cada vez escasea más)” (Participante_12_EsP).

c) Aspectos a desarrollar en la formación

En cuanto a aquellos aspectos que el docente está interesado en trabajar en relación con la *inteligencia emocional*, encontramos que 2 de los participantes no contestan a la pregunta, mientras que el 81.82% restante señala que entre sus intereses está el trabajar aspectos relacionados con la autoestima, la gestión del grupo o el desarrollo de la *inteligencia emocional* en los alumnos.

“Cómo manejar la cuestión de las emociones en un grupo. Porque, por ejemplo, cuando estoy frente a un alumno sólo, me siento bastante capacitada para comunicarme e intentar buscar una solución al problema que exista. Pero las actitudes de los alumnos no son las mismas cuando están solos que frente al grupo. Y controlar a un grupo donde surgen situaciones conflictivas de varios alumnos a la vez, casi siempre me supera la situación y muchas veces pierdo el control” (Participante_2_EsP).

“Si la autoestima. Saber distinguir cuando yo puedo rectificar o cuando las cosas suceden y no son culpa mía” (Participante_5_EsP).

“Cómo integrarlo en el sistema educativo, de tal forma que potenciar la *inteligencia emocional* de los alumnos fuese un objetivo desde las primeras etapas de su educación. Creo que revertiría en nuestro propio modelo social, pienso que el sistema educativo va en sentido opuesto a todo eso: se potencian aspectos como el individualismo, la competitividad, la productividad, el materialismo... y la exclusiva acumulación de conocimientos, y punto. Creo que cada vez más me parece un modelo anticuado. Los docentes deberían estar formados en *inteligencia emocional* para aplicarla en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Diría que casi tendría que haber una asignatura con ejercicios de este tipo con los alumnos, en infantil y primaria seguro, e incluso en la E.S.O.” (Participante_9_EsP).

3.8.2. Nivel de competencia emocional autoinformado por el profesorado. Efecto del programa

El nivel de competencia emocional informado por el profesorado fue medido a través del TMMS-24, atendiendo a las 3 dimensiones que presenta el instrumento: atención, claridad y reparación emocional.

Teniendo en cuenta que las puntuaciones directas obtenidas por cada sujeto en cada una de estas dimensiones deben ser interpretadas de acuerdo a una escala de valoración diferente para hombres y mujeres (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), categorizamos los resultados en puntuaciones bajas, medias y altas, tal y como podemos observar en la tabla 3.18. Encontramos una mejora ligeramente superior y favorable al postest de acuerdo a que, finalizada la formación, los profesores muestran mayor proporción de puntuaciones medias altas y se reducen las puntuaciones bajas en cada una de las dimensiones.

Si observamos detenidamente la dimensión de reparación emocional, encontramos una menor proporción de puntuaciones altas en el postest, lo cual se justifica de acuerdo a que a medida que los profesores van participando en el proceso formativo, involucrándose en la realización de actividades, en los role playing o en la solución de supuestos prácticos, van siendo cada vez más conscientes de las necesidades formativas que presentan en cuanto a la adquisición de estrategias de regulación emocional (Torrijos y Martín Izard, 2014).

Tabla 3.18. Nivel de competencia emocional informado por los profesores medido a través del TMMS-24

	Atención emocional				Claridad emocional				Reparación emocional			
	Pre		Post		Pre		Post		Pre		Post	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Puntuaciones bajas	5	45,5	4	36,4	3	27,3	1	9,1	4	36,4	2	18,2
Puntuaciones medias	5	45,5	6	54,5	6	54,5	8	72,7	7	63,6	8	72,7
Puntuaciones altas	1	9,1	1	9,1	2	18,2	2	18,2	4	36,4	1	9,1

Con objeto de profundizar sobre el impacto que la formación tiene en cuanto a la capacidad emocional percibida por el profesorado en cada una de estas dimensiones, y debido al tamaño reducido de la muestra participante ($n=11$) así como a las peculiaridades que presenta el TMMS-24 en cuanto a la corrección e interpretación de los resultados, delimitamos los estadísticos básicos de la prueba (tabla 3.19.). A partir de los mismos, realizaremos el contraste de hipótesis y calcularemos el tamaño del efecto atendiendo a los criterios de Cohen (1988), con el fin de determinar si el tratamiento, en nuestro caso el programa formativo, tiene un efecto real sobre la variable medida, es decir, el nivel de competencia emocional percibido e informado por el profesorado.

El análisis de datos de las respuestas ofrecidas por los participantes que se muestra en la tabla 3.19., agrupados por dimensiones, evidenció que previo a la formación los profesores manifestaban niveles medios en las distintas dimensiones, siendo las puntuaciones más bajas las obtenidas en las dimensiones de atención y reparación emocional, donde se identifican un mayor número de casos que presentaban puntuaciones bajas en estas dimensiones, sobre todo en la dimensión relacionada con la atención emocional. Tras la formación, constatamos un aumento de la puntuación media total, sobretodo en las dimensiones de claridad y reparación emocional.

Tabla 3.19. Estadísticos básicos pre-postest de acuerdo a la medida de autoinforme (TMMS-24)

	Atención emocional				Claridad emocional				Reparación emocional			
	Min.	Max.	\bar{X}	Sx	Min.	Max.	\bar{X}	Sx	Min.	Max.	\bar{X}	Sx
Pretest	18	34	26.09	5.30	16	38	28.09	6.70	21	33	26.27	4.22
Posttest	18	33	26.91	4,80	22	38	30.36	5.12	21	37	28.63	4.84

Como complemento a los estadísticos presentados, calculamos el coeficiente de variación. Dicho coeficiente, como se puede observar en la tabla siguiente, es inferior al 30%, lo cual nos lleva a estimar que la media es un buen estadístico de tendencia central para determinar si existen diferencias entre las respuestas aportadas por los participantes en los distintos momentos de aplicación del instrumento. De acuerdo a las diferencias de media en las dimensiones, estimamos apropiado realizar un contraste no paramétrico (test de Wilcoxon), así como el tamaño del efecto, teniendo en cuenta el escaso número de sujetos que configuran la muestra participante.

Tabla 3.20. Contraste de hipótesis sobre el nivel de competencia emocional autoinformado por el profesorado

Dimensiones	Pretest. TMMS-24			Postest. TMMS-24		
	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Media (\bar{X})	26.09	28.09	26.27	26.91	30.36	28.63
Des.tip. (Sx)	5.30	6.70	4.22	4.80	5.12	4.84
Coef. Var. (Cv)	20.31%	23.85%	16.06%	17.83%	16.86%	16.90 %
z	Atención		Claridad		Reparación	
	-.716		-2.009		-1.485	
p	.474		.044		.138	
Tam. Efecto (d)	0.17		0.44		0.49	

Los datos recogidos en la tabla 3.20., permiten concluir la existencia de cambios significativos en la dimensión de claridad emocional, con un p valor inferior a .05. De acuerdo al tamaño del efecto de Cohen (d) nos permiten establecer un tamaño bajo en la dimensión de atención emocional, y un efecto mediano en las otras dos dimensiones.

De los resultados anteriores y teniendo en cuenta que el funcionamiento de la dimensión de atención emocional es diferente a las otras dos dimensiones, puesto que tanto las puntuaciones bajas como las puntuaciones altas se interpretan de forma negativa o son signo de cierto desajuste emocional (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005), procedimos a realizar un tratamiento distinto a la dimensión de atención emocional, recodificando esta dimensión de acuerdo a las puntuaciones que están dentro del rango de lo que se considera adecuado (puntuaciones medias) con aquellas que se consideran signo de desajuste emocional, es decir, puntuaciones bajas y altas.

Una vez que recodificamos esta variable de acuerdo a 0 para las puntuaciones bajas y altas y 1 para aquellas puntuaciones que se encuentran dentro del rango que determina una adecuada atención emocional, procedimos a realizar la prueba chi-cuadrado y el coeficiente phi, comprobando la interdependencia entre las variables, resultados que podemos observar en la tabla 3.21.

Tabla 3.21 Contraste de hipótesis sobre la efectividad del programa en la dimensión de atención emocional

		Pretest		Total
		0	1	
Posttest	0	4	1	5
	1	1	5	6
Total		5	6	11
Chi		4.412		
Phi (ϕ)		.633		
p		.036		

Encontramos que el resultado es significativo (p valor inferior a .05.), de esta manera rechazamos así la hipótesis nula de independencia y concluimos que ambas variables son dependientes. Aceptando la dependencia entre el nivel de atención emocional autopercebido previo y tras la aplicación del programa, los resultados de la

tabla anterior indican una tendencia muy similar tanto en el pretest como en el postest, con lo que no podríamos concluir que en esta dimensión se haya producido una diferencia elevada de acuerdo al tratamiento formativo.

Para una mayor comprensión de los resultados anteriores, de acuerdo a analizar de forma más minuciosa la tendencia favorable al postest hacia el rango que define unos niveles adecuados de atención emocional, presentamos a continuación un gráfico en el que se puede observar la variabilidad producida caso a caso, teniendo en cuenta que en el eje de abscisas situaremos a cada uno de los participantes y en el eje vertical las puntuaciones directas.

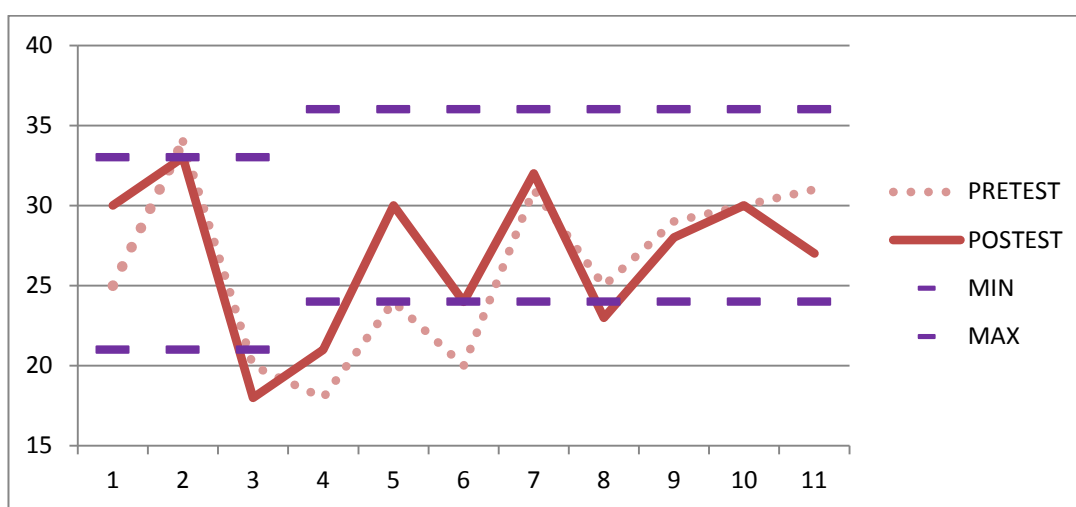


Figura 3.9. Gráfico de puntuaciones pretest-postest en atención emocional. Análisis de caso. Estudio Piloto

Conviene aclarar que la diferencia que se produce en el rango de puntuaciones mínimas y máximas, bajo el cual se considera que las puntuaciones aportadas por los sujetos se encuentran en niveles adecuados de atención emocional, se debe a que los 3 primeros sujetos son hombres y el resto de los participantes son mujeres, encontrándose diferencias intersexo entre la valoración de las escalas, tal y como explicamos anteriormente.

Dicho gráfico podemos realizarlo también con las otras dos dimensiones, lo cual nos permitirá profundizar y esclarecer el análisis y los resultados presentados de acuerdo al nivel de capacidad emocional manifestado por el profesorado en los distintos momentos de aplicación del instrumento.

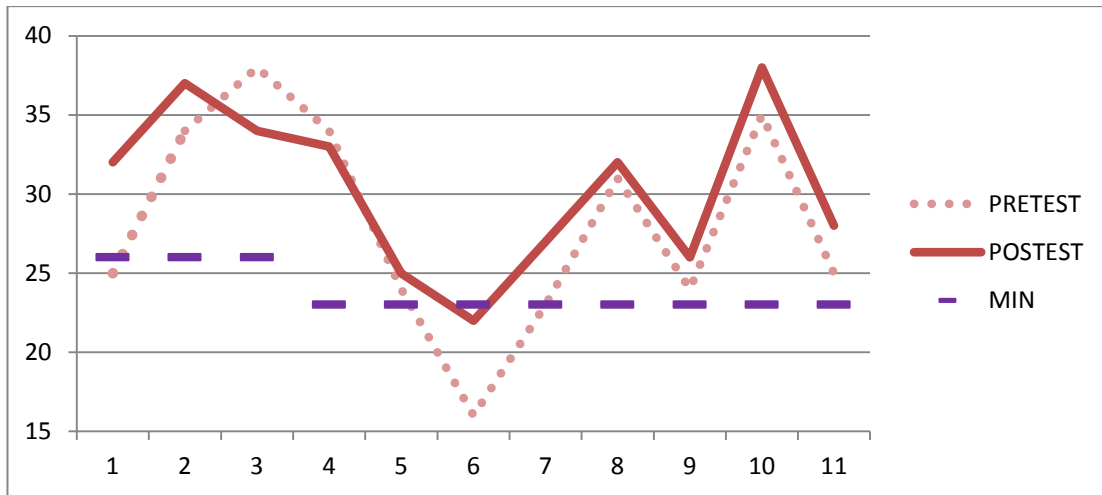


Figura 3.10. Gráfico de puntuaciones pretest-postest en claridad emocional. Análisis de caso. Estudio Piloto

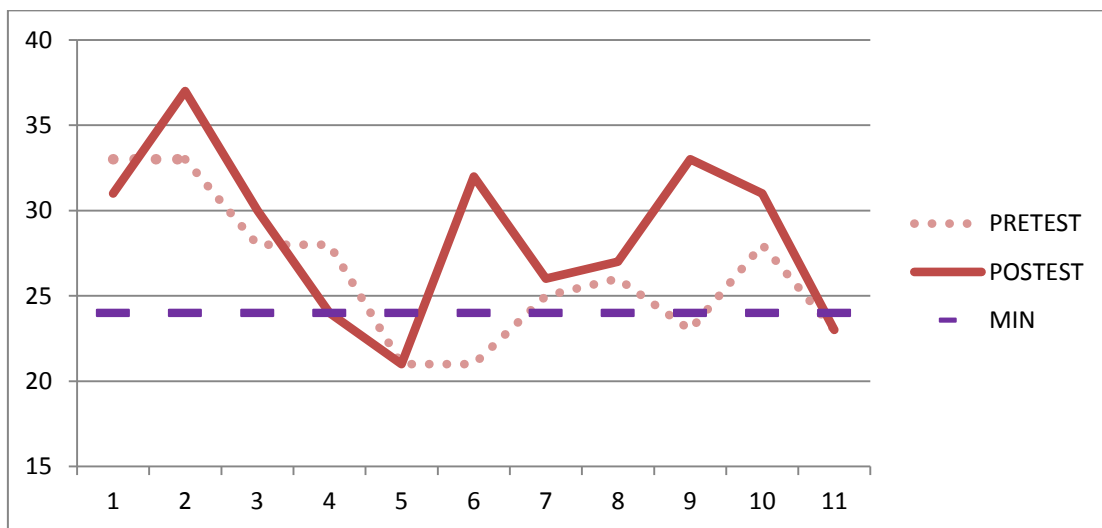


Figura 3.11 Gráfico de puntuaciones pretest-postest en reparación emocional. Análisis de caso. Estudio Piloto

3.8.3. Nivel de competencia emocional manifestado en la solución de casos prácticos

El nivel de competencia emocional manifestado por los participantes, previo y finalizado el proceso formativo, fue valorado a través de la puntuación media de los 3 jueces que participaron en la evaluación de las respuestas a los supuestos prácticos previamente establecidos²⁵.

Recordamos que la variable dependiente *nivel de competencia emocional manifestado* fue operativizada de acuerdo a la valoración de los jueces en torno a la

²⁵ Revítese el apartado 3.4.2.

capacidad de identificación de pensamientos, al reconocimiento de emociones y a las conductas que presentaron los participantes a las situaciones pre-postest que fueron presentadas en la tabla 3.6., procedemos a continuación a presentar el estudio de la normalidad de las variables (aplicando la prueba de Kolmogorov Smirnov y Shapiro Wilk con la corrección de Lilliefors) para poder proceder a estimar la prueba oportuna para contrastar la existencia de diferencias significativas en la medida establecida con respecto al tratamiento formativo, en este caso, el Programa Pro-Emociona.

Tabla 3.22. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Piloto

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p
Pensamientos_A_Pretest	.264	10	.047	.920	10	.359
Emociones_A_Pretest	.116	10	.200	.951	10	.680
Acciones_A_Pretest	.224	10	.168	.948	10	.642
Pensamientos_B_Pretest	.174	10	.200	.952	10	.691
Emociones_B_Pretest	.178	10	.200	.976	10	.937
Acciones_B_Pretest	.253	10	.070	.894	10	.186
Pensamientos_A_Postest	.249	10	.080	.841	10	.045
Emociones_A_Postest	.256	10	.062	.801	10	.015
Acciones_A_Postest	.200	10	.200	.929	10	.438
Pensamientos_B_Postest	.342	10	.002	.793	10	.012
Emociones_B_Postest	.214	10	.200	.912	10	.295
Acciones_B_Postest	.226	10	.159	.907	10	.260

Los resultados del test de normalidad sobre la distribución de las variables estudiadas no ofrece evidencias suficientes para afirmar que todas las variables proceden de una distribución normal, estimándose adecuado combinar el uso de técnicas de carácter paramétrico y no paramétrico para estudiar la existencia de diferencias significativas sobre el nivel de *competencia emocional manifestado* de los docentes participantes en el Estudio Piloto.

Teniendo en cuenta las variables que proceden de una distribución normal ($p > .05$) se procede a realizar el contraste de hipótesis aplicando la prueba t de Student. Además, debido al tamaño limitado de la muestra, dicho contraste se apoya en la medida del tamaño del efecto de Cohen (d), permitiéndonos comprobar los efectos que el tratamiento tiene sobre el nivel de competencia emocional manifestado por la muestra participante, de acuerdo al resultado de la diferencia entre medias post-pretest, y tendiendo a la desviación típica de la variable postest (Cohen, 1988).

Tabla 3.23. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa piloto en el nivel de competencia emocional autopercibido por los docentes

	t	p	d
Pensamientos_A_Post – Pensamientos_A_Pre	5.118	.001	1.39
Emociones_A_Post – Emociones_A_Pre	1.382	.200	0.52
Acciones_A_Post – Acciones_A_Pre	3.213	.011	1.58
Pensamientos_B_Post – Pensamientos_B_Pre	2.234	.052	1.05
Emociones_B_Post – Emociones_B_Pre	3.586	.006	1.25
Acciones_B_Post – Acciones_B_Pre	2.535	.032	0.93

En vista a los resultados de la tabla 3.23., podemos afirmar que existe una tendencia generalizada a mostrar diferencias significativas ($\alpha < .05$) en las distintas dimensiones de la variable dependiente estudiada. La medida del tamaño del efecto (d), de acuerdo a los criterios de autores como Cohen (1988) o Morales Vallejo (2012), determina cambios medianos y altos o muy altos en todas las dimensiones. El cambio de menor proporción se pone de manifiesto en la dimensión emociones de los casos tipo A, que recordamos que definían una situación conflictiva profesor-alumno tal y como se presentó en la figura 3.5.

Por otro lado, teniendo en cuenta que no teníamos evidencias para afirmar que la dimensión referida a pensamientos en los supuestos A y B utilizados se ajusta a una distribución normal, procedemos a complementar la información anterior mediante un procedimiento de contraste no paramétrico, aplicando el test de Wilcoxon y estudiando el correspondiente tamaño del efecto en base a los criterios de correlación (r) propuestos por Corder y Foreman (2009), cuya fórmula de cálculo es: $r = [z] / \sqrt{N}$

Tabla 3.24. Contraste no paramétrico aplicado en el Estudio Piloto sobre el nivel de competencia emocional manifestado

	Z	p	r
Pensamientos_A_Post – Pensamientos_A_Pre	-2.814 ^b	.005	0.89
Pensamientos_B_Post – Pensamientos_B_Pre	-1.902 ^b	.057	0.60

^b. se basa en rangos positivos

Los resultados de la tabla 3.24. muestran evidencias para afirmar que existen diferencias significativas (favorables al postest), en cuanto a los resultados de los participantes del Estudio Piloto en la dimensión sobre identificación de pensamientos estudiada en el caso A. Resultados que debemos tomar con cautela para el caso B, ya que no tenemos evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula ($p > 0.05$). La

medida de tamaño del efecto (r) ofrece evidencias sobre un mayor tamaño del efecto en la resolución del caso A para la dimensión de pensamientos. En la resolución de supuestos tipo B para la variable pensamientos, que hacían referencia a una situación conflictiva con familiares, obtenemos valores que muestran un tamaño medio del efecto.

3.8.4. Satisfacción hacia la formación en competencias emocionales

El cuestionario de satisfacción hacia la formación fue respondido por 11 de los 13 participantes, donde el 54% de los encuestados manifestó haber acudido a todas las sesiones, mientras que el 46% restante participo en 5 de las 6 sesiones.²⁶

Si recordamos, este cuestionario constaba de una serie de preguntas abiertas y cerradas en escala tipo Likert de 5 puntos. Dada la naturaleza de los datos, el análisis es descriptivo, atendiendo a cada una de las dimensiones de la escala: aspectos didácticos, recursos materiales, personales u organizativos y satisfacción general.

a) Valoración de los aspectos didácticos del programa

La valoración del profesorado participante hacia el nivel de conocimientos adquiridos se muestra en la tabla siguiente (3.25.).

Tabla 3.25. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercebido tras la formación

Nivel de conocimientos adquiridos	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Suficiente	8	72.7
Alto	2	18.2
Muy alto	1	9.1
Total	11	100

El 72.7% de la muestra manifestó haber adquirido un nivel de conocimientos suficiente, y el 27.3% restante reconoció como alto o muy alto, lo que nos lleva a considerar que se encuentran con un nivel de satisfacción suficiente hacia los

²⁶ Los dos sujetos que no cumplimentaron el cuestionario de satisfacción responden a participantes que se ausentaron en más de dos sesiones, no cumpliendo los requisitos para la certificación del curso y por consiguiente, considerándolos sujetos perdidos.

conocimientos adquiridos en el proceso formativo, considerándolo adecuado y suficiente.

Al preguntarles por cada una de las competencias trabajadas, y su opinión en cuanto a la adquisición y/o mejora de las mismas, encontramos que todos manifiestan una mejoría, con puntuaciones medias recogidas en la tabla 3.26. que oscilan entre 3.5 y 3.8 sobre 5, siendo la empatía la competencia que más consideraron haber desarrollado.

Tabla 3.26. Percepción del nivel de conocimientos adquirido en cada una de las competencias trabajadas

	\bar{x}	Sx	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	3.64	.50	0	0	36.4	63.6	0	11
Reconocer emociones en los demás	3.55	.52	0	0	45.5	54.5	0	11
Regulación emocional	3.64	.50	0	0	36.4	63.6	0	11
Empatía	3.73	.79	0	0	45.5	36.4	18.2	11
Habilidades de comunicación	3.54	.52	0	0	45.5	54.5	0	11

Entre las razones por las que justifican esta valoración hacia el aprendizaje, aportaron comentarios como los siguientes:

“En un par de sesiones se ha insistido en conseguir detectar el momento en el cual alguna actitud de los alumnos pueden provocar nuestra pérdida de control emocional. Durante las semanas del curso he estado pendiente de eso en clase y más consciente de mis emociones” (Participante_3_EsP).

“Creo que me ha servido para darme cuenta que todas las decisiones que yo tomo, o cómo me comporto, hace que las otras personas tengan unas emociones respecto a ello y tengo que aprender a identificarlas para comprender sus respuestas” (Participante_11_EsP).

En la valoración que hacen de acuerdo al nivel de aprendizaje adquirido, hemos de tener presente que los profesores participantes conciben los contenidos trabajados como interesantes y útiles para su vida profesional ($\bar{X}=4.00$ y $Sx=0.89$), variables que hemos de tener en cuenta a la hora de analizar la satisfacción que presentan de acuerdo al proceso formativo y que puede influir positivamente en los resultados obtenidos.

Tabla 3.28. Grado de interés de los contenidos

Interés de los contenidos	f	%
Nada interesantes	0	0
Poco interesantes	0	0
Interesantes	4	36.4
Bastante interesantes	3	27.3
Muy interesantes	4	36.4
Total	11	100

Tabla 3.27. Grado de utilidad de los contenidos

Utilidad de los contenidos	f	%
Nada útiles	0	0
Poco útiles	0	0
Útiles	4	36.4
Bastante útiles	3	27.3
Muy útiles	4	36.4
Total	11	100

Como complemento a los resultados que se pueden visualizar en las tablas anteriores (tabla 3.27. y 3.28.), conviene señalar que entre las razones por las que el profesorado justifica su valoración sobre el interés y utilidad de los contenidos, destacan que estos aprendizajes son fundamentales para su profesión, encontrando como un aspecto positivo en el proceso formativo el trabajo de acuerdo a supuestos prácticos que suelen acontecer en el aula educativa, con comentarios como:

“Hemos trabajado con situaciones habituales en nuestras aulas. Nos damos cuenta de que todos sentimos algo parecido en situaciones similares” (Participante_2_EsP).

“Es imprescindible para nuestra profesión, porque trabajamos con personas sobre las que, además, se quiere influir” (Participante_7_EsP).

“A partir de ahora me doy cuenta que quizás tengo que bajar mis expectativas referente a algún grupo, que tengo que pensar más en mí, en estar bien, y me doy cuenta que si yo estoy bien, la clase en consecuencia empezará a estar bien” (Participante_11_EsP).

En cuanto al tipo de metodología utilizada (eminentemente práctica y experiencial) conviene señalar que es considerada bastante adecuada por el profesorado participante ($\bar{X}=3.90$, $Sx=0.70$), puntuaciones que se pueden observar en la tabla siguiente:

Tabla 3. 29. Valoración de la metodología utilizada en el proceso formativo

Metodología	f	%
Nada adecuada	0	0
Poco adecuada	0	0
Adecuada	3	27.3
Bastante adecuada	6	54.5
Muy adecuada	2	18.2
Total	11	100

La consideración positiva hacia la metodología utilizada se debe a aspectos como las actividades utilizadas (juegos, role playing, simulaciones), o a la búsqueda de la participación constante por parte de los dinamizadores del programa, como uno de los elementos centrales del proceso formativo. De esta manera nos encontramos valoraciones como:

“Nos han metido en los papeles que representábamos y hemos expresado lo que sentimos en cada situación” (Participante_2_EsP).

“Desde mi punto de vista las situaciones planteadas por los docentes te hacen ser consciente de aspectos y detalles que de otra manera te pueden pasar desapercibidos...” (Participante_5_EsP).

“Es deseable que se busque la participación y que se reduzcan en lo posible las exposiciones teóricas” (Participante_7_EsP).

b) Recursos materiales y organizativos

En cuanto a la valoración que el profesorado realiza sobre los recursos organizativos y materiales nos centramos en aspectos como la duración del proceso formativo o la organización y coordinación. A la luz de los resultados presentados en las tablas 3.30. y 3.31., se observa que la duración de la formación es considerada escasa o corta por más del 50% de los participantes, siendo este el aspecto peor valorado ($\bar{X}=2.45$; $S_x=.5.22$). Por otro lado, podemos observar que el 72,7% consideraba buena la organización y coordinación del curso, siendo este uno de los aspectos mejor valorados del programa ($\bar{X}=4.09$, $S_x =.54$).

Tabla 3.31. Valoración de la duración de la formación. Estudio Piloto

Duración de la formación	f	%
Muy corta	0	0
Corta	6	54.5
Adecuada	5	45.5
Larga	0	0
Muy larga	0	0
Total	11	100

Tabla 3.30. Valoración de la organización y coordinación del proceso formativo. Estudio Piloto

Organización y coordinación	f	%
Muy mala	0	0
Mala	0	0
Suficiente	1	9.1
Buena	8	72.7
Muy buena	2	18.2
Total	11	100

c) Recursos personales

El nivel de competencia de los dinamizadores del programa fue valorado positivamente ($\bar{X}=4.00$, $Sx=0.77$), donde el 72.8% de la muestra, de acuerdo a la tabla siguiente (3.32.), la consideraban alta o muy alta:

Tabla 3.32. Valoración de los docentes hacia la competencia de los dinamizadores del programa. Estudio Piloto

Competencia	f	%
Muy baja	0	0
Baja	0	0
Adecuada	3	27,3
Alta	5	45,5
Muy alta	3	27,3
Total	11	100

d) Satisfacción global

Para medir la satisfacción de los participantes, les solicitamos que señalarán un nivel de satisfacción global mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, así como si recomendarían esta formación, a quien la recomendarían o por qué. Teniendo en cuenta el grado en el que la formación les ha servido para seguir formándose en *inteligencia emocional*.

Encontramos un nivel de satisfacción global alto ($\bar{X}=3.82$, $Sx=0.75$), donde en su gran mayoría indicaban estar satisfechos o bastante satisfechos con el proceso formativo, resultados que pueden consultarse en la tabla 3.33.

Tabla 3.33. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes del Estudio Piloto

Nivel de satisfacción global	f	%
Nada satisfecho	0	0
Poco satisfecho	0	0
Satisfecho	4	36,4
Bastante satisfecho	5	45,5
Muy satisfecho	3	18,2
Total	11	100

Entre las razones por las que muestran dicho nivel de satisfacción ponen de manifiesto la utilidad que encuentran a los contenidos trabajados a lo largo de la formación, conocer a otros compañeros, compartir experiencias o el hecho de que consideran que el curso responde a sus expectativas:

“He compartido experiencias con otros compañeros. Esto ha hecho que nos conozcamos mejor y comprendamos que todos tenemos los mismos problemas en el aula” (Participante_2_EsP).

“Los nuevos aspectos vistos creo que sin lugar a dudas me serán de utilidad” (Participante_5_EsP).

“Responde a mis expectativas” (Participante_7_EsP).

Alguno de los participantes resalta que, en su satisfacción global, ha influido la percepción sobre la duración de la formación, considerándola limitada o escasa.

“Creo que se vio bastante limitada por el escaso número de horas” (Participante_3_EsP).

En cuanto a la cuestión en la que se les preguntaba si recomendarían el curso a otras personas, todos los encuestados (100%) manifestaron que recomendarían el curso a otros compañeros, o a profesores en su formación inicial. El análisis de contenido de las respuestas permite destacar pequeños matices a la hora de interpretar a quien consideran importante recomendar esta formación. Dicho análisis de frecuencia, de acuerdo a unas categorías elaboradas de forma consensuada por varios miembros del grupo de investigación puede verse reflejado en la tabla 3.34.

Tabla 3.34. Figuras a las que recomendaría el profesorado realizar la formación (no excluyentes)

Recomendación	f
A cualquier docente	6
Profesores en su formación inicial	2
A cualquier persona con interés en el tema	1
Profesiones relacionadas con el trabajo interpersonal	1
Compañeros con dificultades de regulación emocional	1

Entre las razones de la elección por las que señalan que consideran importante recomendar la formación, encontramos comentarios como los siguientes:

“Profesores en su formación inicial, en los primeros cursos, y siempre que se encuentren con problemas de comunicación y gestión emocional de sus clases” (Participante_1_EsP).

“Se la recomendaría a cualquier profesor que tenga interés en perfeccionar su labor docente. Y aunque es bueno en cualquier momento, supongo que le sacaría mayor provecho un profesor con un mínimo de experiencia que un estudiante, ya que la formación se basa mucho en experiencias pasadas” (Participante_3_EsP).

“A todas las personas que trabajen con personas. A todos mis compañeros. Es importante saber controlar nuestras emociones y tratar de acercarnos a las de las personas que tenemos a nuestro lado. Probablemente eso facilite mucho nuestra tarea docente y nos ayude a controlar situaciones difíciles que se nos plantean con frecuencia en el trabajo” (Participante_8_EsP).

Por último, en lo que respecta al grado en el que consideran que la formación les ha servido para aumentar su motivación por seguir formándose y desarrollando aspectos relacionados con su *inteligencia emocional* (tabla 3.35.), encontramos que tras la formación aumentaba la motivación por seguir desarrollando competencias emocionales en un grado bastante alto ($\bar{X}=4.18$, $S_x=0.60$).

Tabla 3.35. Valoración del profesorado acerca del grado de motivación para seguir formándose en materia de *inteligencia emocional*

Aumento de la motivación por la formación	f	%
Nada	0	0
Poco	0	0
Algo	1	9,1
Bastante	7	63,6
Mucho	3	27,3
Total	11	100

Entre las razones que les han llevado a ese aumento de motivación, señalan la importancia y el interés que les suscita el tema, y los beneficios que perciben en cuanto al desarrollo de la *inteligencia emocional*:

“Porque veo en la práctica que si se trabaja la IE, realmente se consiguen resultados positivos: mejorar la autoestima, buenas relaciones interpersonales, etc.” (Participante_3_EsP).

“Me he dado cuenta lo importante que es tener en cuenta las emociones para solucionar situaciones” (Participante_4_EsP).

“Sigo pensando que es un tema muy interesante y seguiré abierto a la realización de nuevos cursos y consultar bibliografía sobre el tema... sigo pensando que es muy útil trabajar esto no sólo para gestionar situaciones complicadas en el aula, sino para aplicarlo en nuestra labor docente potenciando este aspecto entre el alumnado mediante la realización de diversos ejercicios” (Participante_5_EsP).

3.9. Discusión metodológica y toma de decisiones

El proceso metodológico desarrollado a lo largo del Estudio Piloto se ha visto sometido a una toma de decisiones constante debido a las características y peculiaridades del objeto de estudio: el programa de intervención desarrollado dentro del centro educativo para la promoción de competencias emocionales en el profesorado.

La evaluación de programas de Educación Emocional entraña una serie de problemáticas en la que influyen todo un conjunto de variables intervinientes difíciles de controlar (Álvarez et al., 2001; Fernández Ballesteros, 1996). Una de las dificultades más importantes y que dificultan la tarea del investigador esta en relación con la medida e instrumentos que utilizamos. En este sentido, consideramos que existen una serie de puntos fuertes y débiles de acuerdo a los instrumentos empleados en este Estudio Piloto que conviene tener presente de cara a poder evaluar el programa en aplicaciones sucesivas y con otras muestras participantes.

Como uno de los puntos fuertes, conviene señalar que los instrumentos nos han permitido recopilar información y establecer resultados que nos llevan a considerar que el programa Pro-Emociona responde a las características, demandas, carencias y necesidades detectadas en el profesorado. Dichos resultados son congruentes con investigaciones precedentes relacionadas con la formación en competencias emocionales. Así pues, encontramos que los profesores son conscientes de la necesidad de desarrollar estas competencias, considerándolo un complemento formativo útil e interesante, no sólo para el desarrollo y mejora de su actividad docente sino como estrategia que favorecerá la promoción del bienestar personal y social (Hué, 2013; Palomero, 2009; Bisquerra, 2013; Palomera, Gil Olarte y Brackett, 2006).

Las encuestas utilizadas nos permiten valorar: cuál es el nivel de motivación, expectativas, la satisfacción que los profesores muestran hacia el desarrollo de competencias interpersonales o intrapersonales y la percepción que tienen en cuanto a los aprendizajes adquiridos o el interés por seguir trabajando y desarrollando sus competencias emocionales.

Destacamos que, a pesar de las limitaciones que pueden inferirse del presente estudio (escaso número de participantes) y que emanan de la naturaleza misma de la investigación educativa, de acuerdo a la complejidad de los fenómenos objeto de estudio (Arnal, Del Rincon y La Torre, 1992), el proceso de evaluación utilizado en esta experiencia piloto y el análisis de resultados nos ha servido para fundamentar mejoras en las aplicaciones sucesivas del programa.

Dichas mejoras en el programa hacen referencia a una **mayor profundización de los contenidos**. Se considera como una medida de mejora la ampliación temporal del proceso formativo, proponiéndose 30 horas presenciales. Se evidencia la importancia de utilizar una metodología activa, participativa y experiencial y, por lo tanto, el diseño y la aplicación del programa Pro-Emociona se fundamenta en una estrategia formativa flexible y adaptable a las peculiaridades del grupo con el que trabajemos.

Otro aspecto de mejora se centra en el **nivel de competencia emocional autoinformado** por el profesorado que fue medido a través del TMMS-24. Encontramos que, pese a las propiedades psicométricas de la escala a las que hicimos mención en el presente capítulo y que muestran su fiabilidad y validez (revítese el apartado 3.4.1.), estamos haciendo uso de una medida que se ajusta más a la concepción de la *inteligencia emocional* como una capacidad mental compuesta por procesos emocionales básicos. Se considera más adecuado, puesto que nuestra pretensión es evaluar una serie de competencias, el uso de **otros instrumentos** que se ajusten a un marco teórico más amplio y acorde al modelo bajo el cual nos planteamos la estrategia formativa que da sentido al programa de intervención diseñado.

Teniendo en cuenta los aspectos positivos señalados para la elección del TMMS-24 de acuerdo al ajuste a la población de referencia, a la validez de la misma, la facilidad de administración, al tiempo de aplicación o a los recursos de los que precisaba, nos inclinamos nuevamente por el uso de una medida de autoinforme para estudios posteriores: El **Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos -CDE-A-** .

Dicho cuestionario ha sido elaborado por el GRupo de investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de acuerdo al modelo pentagonal por el que definen la Competencia Emocional (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010), modelo que encontramos más acorde con las competencias y los contenidos que

estructuran el programa Pro-Emociona. Además, encontramos investigaciones recientes en las que se utiliza el CDE-A como uno de los instrumentos para medir el efecto de un programa formativo con el profesorado (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

Por otro lado, y siguiendo las aportaciones de expertos en evaluación de programas y en materia de investigación evaluativa (Pérez Juste, 2006; Pérez González, 2008) consideramos que debido a la naturaleza del objeto de estudio, así como a la hipótesis que guía nuestra investigación, hemos de complementar la estrategia de evaluación utilizada con otros instrumentos complementarios que informen sobre el proceso de aplicación del programa, enriqueciendo la evaluación formativa.

En este sentido, es interesante y necesario introducir como instrumento de evaluación los **diarios de seguimiento** de las sesiones por parte del profesorado participante (Colas Bravo, 1994; Zabalza, 1991), de tal forma que podamos registrar sus observaciones y reflexiones acerca del proceso de implementación del programa, registrando la opinión de los destinatarios de acuerdo a la adecuación del programa a sus necesidades, al interés que muestran por las distintas actividades a la participación de los miembros del grupo o a los aprendizajes de la sesión. Diarios que nos permitirán complementar las informaciones que son registradas como medidas pretest-postest así como establecer una serie de indicadores que pueden influir en el proceso de desarrollo de las competencias con las que trabajamos.

Del mismo modo, teniendo en cuenta los aspectos que se entiende que deberían comprobarse a la hora de plantearnos la evaluación de programas de educación emocional presentados por autores como Pérez González (2012) o Bisquerra et al. (2015), consideramos interesante introducir una fase nueva posterior a la aplicación, configurándose una **estrategia de seguimiento** que permita recoger evidencias sobre la eficacia de la intervención tiempo después del tratamiento formativo (Neil y Christensen, 2007).

Dicha estrategia nos permitirá constatar el efecto del programa después de la formación, es decir, el impacto y la transferencia de los contenidos trabajados hacia la práctica docente de los participantes.

Para el desarrollo de esta fase de seguimiento, emplearemos **entrevistas semiestructuradas** (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010; Kvale, 2011), en las que solicitemos información sobre el interés y la necesidad percibida a la hora de trabajar en torno a estas competencias, los aprendizajes adquiridos o ejemplos de situaciones en las que hayan podido poner en práctica dichos aprendizajes, entre otros temas.

CAPÍTULO 4

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PRO-EMOCIONA (v.1)
PARA EL PROFESORADO DE INFANTIL, PRIMARIA Y
SECUNDARIA: ESTUDIO EXPERIMENTAL EN FORMACIÓN
PERMANENTE**

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PRO-EMOCIONA (v.1) PARA EL PROFESORADO DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: ESTUDIO EXPERIMENTAL EN FORMACIÓN PERMANENTE

- 4.1. Planteamiento del diseño y la evaluación del programa: aspectos diferenciales con respecto al Estudio Piloto
- 4.2. Objetivos de evaluación e hipótesis: Diseño de la investigación en el profesorado de Formación Permanente
- 4.3. Selección del diseño metodológico para el Estudio Experimental en Formación Permanente
- 4.4. Redefinición de variables a observar en el diseño experimental
- 4.5. Instrumentos de recogida de información en el Estudio Experimental en Formación Permanente: Garantías técnicas.
- 4.6. Población y muestra del estudio en Formación Permanente y trabajo de campo
- 4.7. Análisis de datos del Estudio Experimental en Formación Permanente
- 4.8. Temporalización del proceso de investigación en el Estudio Experimental en Formación Permanente
- 4.9. Resultados del Estudio Experimental en Formación Permanente.
- 4.10. Conclusiones del Estudio Experimental en Formación Permanente: Discusión metodológica y toma de decisiones

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PRO-EMOCIONA (v.1) PARA EL PROFESORADO DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: ESTUDIO EXPERIMENTAL EN FORMACIÓN PERMANENTE

“(…) los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos. A partir de ahora, los docentes tendrán una razón más para aprender las matemáticas de los sentimientos y el lenguaje de las emociones” (Extremera y Fernández Berrocal, 2004, p.7).

En este capítulo desarrollamos un estudio experimental con profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, configurado por la adaptación, implementación y evaluación del programa de promoción de competencias emocionales para profesores: “Pro-Emociona”.

A partir de los resultados que obtuvimos mediante el Estudio Piloto desarrollado en el capítulo anterior, continuamos con la investigación que da sentido al marco empírico del presente trabajo. Para ello, procederemos a describir cuáles son los aspectos diferenciales que se han tenido en cuenta a la hora de rediseñar el programa formativo, adaptándolo a las necesidades y a las características concretas de la muestra objeto de estudio.

Paralelamente a las adaptaciones en el diseño del programa, se lleva a cabo una revisión de la medida de las variables del estudio y, por lo tanto, de los instrumentos utilizados en el Estudio Piloto. Por ello, se han adaptado y/o seleccionado aquellos que se consideran más apropiados para evaluar el proceso de aplicación del programa, el nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado o la satisfacción de los participantes, teniendo en cuenta aquellos elementos o aspectos que pueden estar interfiriendo en el estudio, como la motivación inicial o el interés hacia el proceso formativo.

Dicha decisión, de acuerdo a los instrumentos a emplear para este estudio experimental, se justifica bajo el criterio de expertos en la temática, adoptando un

diseño de investigación pre-experimental pre-posttest sin grupo control que permite comprobar los cambios que el propio programa produce sobre los participantes (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973).

Los resultados del estudio se elaboran a partir de un análisis de datos cuantitativo, mediante el uso de técnicas descriptivas e inferenciales, que nos permiten contrastar la hipótesis del estudio. El tratamiento cuantitativo de los datos, se combina con un análisis de corte cualitativo, que permite una mayor aproximación a la realidad del objeto de estudio, siendo coherente con el enfoque de investigación evaluativa bajo el cual se fundamenta el proceso de evaluación del programa “Pro-Emociona” (García Hoz, 2000; Pérez Juste, 2000; Tejedor, 2000).

4.1. Planteamiento del diseño y la evaluación del programa: aspectos diferenciales con respecto al Estudio Piloto

El objeto de este estudio queda configurado por el programa a evaluar, constituyéndose de acuerdo a una propuesta formativa rediseñada a partir del marco teórico de referencia, de los resultados del estudio inicial y de la realidad educativa en la que se integra.

El programa de promoción de competencias emocionales con el que trabajamos: Pro-Emociona (v.1), fue adaptado para configurarse como una estrategia de Formación Permanente para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria durante el curso 2013/2014, contando con el aval administrativo del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) y de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

El estudio fue desarrollado gracias a la participación y el apoyo de la dirección de dos centros de titularidad privado-concertada de la localidad de Salamanca, con la finalidad última de contribuir a la promoción de las competencias emocionales de los profesores, favoreciendo su bienestar personal y social y, por consiguiente, la mejora de la convivencia escolar en los centros implicados. Finalidad que englobamos bajo las actuaciones y política de mejora de la calidad del sistema educativo (Casanova, 2004; Gather, 2004; Tiana, 2011).

A continuación, hacemos alusión a los distintos elementos a los que atendimos para readaptar la propuesta formativa de acuerdo a las características y demandas de los participantes del estudio, configurando el diseño del programa Pro-Emociona, que se planteó como curso práctico y como estrategia de Formación Permanente para docentes de nivel no universitario.

a) Aspectos formales del programa

Teniendo en cuenta que los aspectos formales del diseño del programa constituyen elementos diferenciales y favorecen, junto a los aspectos didácticos, las señas de identidad de la propuesta formativa (Álvarez Rojo et al., 2002; Torrecilla, 2014), consideramos oportuno mantener el nombre del programa “Pro-Emociona”, así como el logo que fue diseñado en el estudio anterior.



Figura 4.1. Logo del Programa formativo empleado en el Estudio Experimental en Formación Permanente

Como aspectos a destacar en la figura anterior podemos señalar el énfasis en el carácter práctico de la formación, representado mediante un entramado en el que aparecen diferentes figuras en una posición de apertura, receptiva e interesada por la promoción de competencias emocionales.

El logo está realizado combinando colores vivos, donde las figuras se representan a distintas alturas, reflejando el dinamismo del proceso formativo y la implicación de los docentes de los diferentes niveles educativos, puesto que forman parte de la misma realidad, de ahí el entramado bajo el cual vemos reseñado el nombre del programa.

b) Elementos del diseño didáctico del programa Pro-Emociona (v.1)

Los elementos que recogen el diseño didáctico del Programa “Pro-Emociona”, para su aplicación en centros educativos, quedan resumidos de acuerdo a las competencias que se pretenden desarrollar en el profesorado, los contenidos, la temporalización, la metodología y a la estrategia de evaluación utilizada (Álvarez González et al., 2001; Obiols, 2005; Renom, 2003).

Recordamos que el modelo bajo el cual se desarrolla el programa hace referencia a **competencias** intrapersonales e interpersonales, centrándonos en conciencia emocional, regulación emocional, motivación, empatía y habilidades sociales (véase figura 4.2.), siguiendo las aportaciones y teorías de autores como Bisquerra y Pérez Escoda (2007), Díez de Ulzurum y Martí (1998) o Goleman (1995), entre otros.

Bajo este modelo diseñamos los **contenidos del programa**. Teniendo en cuenta que, en base a los resultados del Estudio Piloto, la duración presencial del proceso formativo se amplió a 30 horas, modificamos y ampliamos la propuesta de contenidos del Programa “Pro-Emociona” para su aplicación con profesorado en Formación Permanente.

Finalmente, los contenidos se estructuraron en torno a 6 bloques temáticos²⁷ tal y como se muestra en la tabla 4.1.

²⁷ Para una mayor profundización en torno a estos contenidos revítese el anexo 1

Tabla 4.1. Contenidos del Programa Pro-Emociona para su aplicación en Formación Permanente

<i>Bloques temáticos</i>	<i>Contenidos</i>
<i>I. Aproximación a la Inteligencia emocional</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es <i>inteligencia emocional</i>? Conceptos previos. 2. Componentes de la inteligencia emocional: Enfoques y modelos. 3. ¿Cuándo y cómo desarrollar la <i>inteligencia emocional</i>?
<i>II. El reconocimiento de emociones.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué son las emociones y cómo se producen? 2. El papel de las emociones en la vida cotidiana.
<i>III. La regulación emocional</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias de regulación emocional: cómo evitar estar a merced de las emociones incontroladas. 2. El uso de las afirmaciones positivas. 3. Enfocarse en positivo. La clarificación de pensamientos limitantes.
<i>IV. De la emoción a la acción: Automotivación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Factores que influyen en la motivación. 2. Encaminarse al logro de objetivos: comunicación intrapersonal. 3. Compromiso y responsabilidad.
<i>V. Actuar con responsabilidad: Empatía</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer emociones en los otros, la clave para dar una respuesta empática. 2. La comunicación afectiva, algunas claves para manejar la escucha activa.
<i>VI. La competencia social: Interactuar de forma efectiva</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación asertiva: el respeto por uno mismo y por los otros. 2. Feedback positivo y negativo: cumplidos, críticas y peticiones difíciles.

Los contenidos del programa “Pro-Emociona” para el profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, se desarrollan como estrategia de formación permanente dentro de los centros y a lo largo de 30 horas presenciales, utilizando una **metodología** práctica, vivencial y participativa, trabajando a partir de la experiencia del docente, involucrándole en toda una serie de actividades que favorezcan la promoción de sus competencias emocionales (Fernández March, 2006; Merchán y González Hermosell, 2012).

La implicación de los grupos docentes se promueve a través de una serie de técnicas entre las que se destacan actividades individuales, debates, role playings, juegos, dinámicas de grupos y trabajos en pareja o grupos multivariados (Torrijos et al., 2013), teniendo en cuenta sus intereses y necesidades formativas e involucrándoles en su propio proceso de desarrollo.

En cuanto a la **temporalización** del proceso formativo, conviene destacar que la estructuración de las sesiones se establece teniendo en cuenta la disponibilidad de los participantes, siendo consensuada con distintos miembros del equipo directivo de los

dos centros que accedieron a participar en el estudio. De esta manera, establecimos la estructura organizativa y temporal del curso formativo de acuerdo a un formato de carácter intensivo para el *Centro 1*, implementándose a lo largo de 4 fines de semana: los viernes por la tarde en horario de 17:00 a 20:30 y los sábados por la mañana de 10:00 a 14:00. En el caso del *Centro 2*, establecimos un formato de carácter más extensivo, desarrollándose en un total de 10 sesiones de 3 horas de duración, que se distribuían en horario de 16:30 a 19:30²⁸.

El curso formativo fue implementado durante los meses de enero y febrero del 2014. En el *Centro 1* dio comienzo el viernes 10 de enero y finalizó el sábado 15 de febrero. En el *Centro 2* la formación tuvo lugar desde el miércoles 15 de enero hasta el lunes 17 de febrero.

Las **actividades** utilizadas en cada una de las sesiones formativas que se desarrollaron con los centros fueron adaptadas, seleccionadas y/o diseñadas por los dinamizadores del programa de acuerdo a los objetivos formativos, a las características de los participantes y a los recursos humanos, materiales y temporales de los que se disponían. Recordemos, de acuerdo a las características del programa y de las actividades ya reseñadas en el capítulo 3, que una misma actividad puede servir para trabajar varias competencias, al igual que varias actividades pueden ser utilizadas con la misma finalidad.

En las tablas 4.2 y 4.3. se exponen de forma detallada la estructura temporal y las actividades desarrolladas con cada uno de los dos grupos de profesores²⁹.

²⁸ El nombre de los centros participantes se ha evitado para garantizar la confidencialidad y preservar el anonimato de los participantes, refiriéndonos a los mismos a lo largo de esta investigación como Centro 1 y Centro 2.

²⁹ Para profundizar en las actividades se puede consultar el Anexo 1.

Tabla 4.2. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona como estrategia de Formación Permanente. Centro 1

Actividades presenciales -Centro 1-	Temporalización
<ol style="list-style-type: none"> Breve introducción teórica, presentación bloque I. Debate y discusión en torno a una serie de cuestiones previas. ¿Cómo se producen las emociones?, ¿Cómo influyen en nuestra vida?, ¿Qué función tienen las emociones? ¿Cuándo y cómo podemos mejorar nuestra <i>inteligencia emocional</i>? Identificación de pensamientos, emociones y acciones en dos situaciones prácticas. Role playing. Presentación del Cuestionario de motivación y del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A). Actividad: <i>El juego de la mano</i>. 	<p>10 de Enero de 2014 (17:00 a 20:30)</p>
<ol style="list-style-type: none"> Juego: Rojo y negro, jugando como en la vida misma. Reflexión grupal y debate en torno a la actividad anterior: ¿Competitividad o trabajo en equipo? Feed back positivo. Actividad <i>intercambiando cumplidos</i>. Juego: <i>Rojo y verde</i>. Reflexión posterior en grupo. Diarios de seguimiento. 	<p>11 de Enero de 2014 (10:00 a 14:00)</p>
<ol style="list-style-type: none"> Presentación bloque III. Gestión emocional y búsqueda de equilibrio emocional. Actividad "<i>Cuando pierdo el enfoque...</i>" Trabajo en pareja. Pensar y exponer al compañero un acontecimiento en el que nos hayamos sentido desbordados siguiendo el guion establecido. Reflexión y debate sobre estrategias de regulación emocional. Juego: <i>Yo, tengo razón</i>. Reflexión en gran grupo. Actividad: <i>Listas de cosas</i>. 	<p>17 de Enero de 2014 (17:00 a 20:30)</p>
<ol style="list-style-type: none"> Actividad: <i>El juego de los palillos</i>. Las ideas irracionales de Ellis. Actividad: <i>¿Nos posicionamos?</i> Actividad: <i>Características positivas</i>. Actividad: <i>El árbol</i>. Reflexión y debate acerca de la diferencia entre ser-tener y hacer. Entrega y comentarios de los informes individuales. Diarios de seguimiento. 	<p>18 de Enero de 2014 (10:00 a 14:00)</p>
<ol style="list-style-type: none"> Actividad: <i>Expresando emociones</i>. Actividad: <i>Dibujando emociones</i>. Reflexión grupal en torno a la actividad anterior. Feed back negativo: Críticas y peticiones difíciles. Práctica realizar críticas hacia los responsables de la actividad y una petición difícil por escrito como trabajo individual. Actividad grupal: <i>Descargando el peso de la espalda</i>. 	<p>7 de Febrero de 2014 (17:00 a 20:30)</p>
<ol style="list-style-type: none"> Breve presentación teórica. ¿Cómo dar una respuesta empática? Evitar algunas respuestas que generan confrontación. Reflexión de acuerdo a la actividad anterior. Actividad de <i>tres en tres</i>: escucha activa. El juego de los roles. Reflexión grupal. Actividad por grupos: <i>Nos vamos de excursión</i>. Role playing y debate final. Diarios de seguimiento. 	<p>8 de Febrero de 2014 (10:00 a 14:00)</p>
<ol style="list-style-type: none"> Breve introducción teórica sobre motivación. Reflexión individual y puesta en común. ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un mal día?, ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un buen día?, ¿Qué le dices a un alumno ante un mal resultado?, ¿Qué le dices a un alumno ante un buen resultado? Actividad: <i>La nave espacial</i>. 	<p>14 de Febrero de 2014 (17:00 a 20:30)</p>
<ol style="list-style-type: none"> Actividad <i>¿Qué quieres? Expectativas, metas, deseos y objetivos</i>. Actividad individual: <i>Quiero, tengo que, debería</i>. Establecemos compromisos. Evaluación final individual: Presentación del Cuestionario de Satisfacción y realización de los casos prácticos: identificación de pensamientos, sentimientos y acciones. Actividad: <i>La Rueda 1,2,3,4</i>. Diarios de seguimiento final y despedida. 	<p>15 de Febrero de 2014 (10:00 a 14:00)</p>

Tabla 4.3. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona como estrategia de Formación Permanente. Centro 2

Actividades presenciales -Centro 2-	Temporalización
1. Breve introducción teórica, presentación bloque I. 2. Debate y discusión en torno a una serie de cuestiones previas. ¿Cómo se producen las emociones?, ¿Cómo influyen en nuestra vida?, ¿Qué función tienen las emociones? ¿Cuándo y cómo podemos mejorar nuestra <i>inteligencia emocional</i> ? 3. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en dos situaciones prácticas. Role playing. 4. Presentación del Cuestionario de motivación y del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A). 5. Actividad: <i>El juego de la mano</i> .	15 de Enero de 2014 (16:30 a 19:30)
1. Juego: <i>Rojo y negro, jugando como en la vida misma</i> . 2. Reflexión grupal y debate en torno a la actividad anterior: ¿Competitividad o trabajo en equipo? 3. Feed back positivo. Actividad <i>intercambiando cumplidos</i> . 4. Juego: <i>Rojo y verde</i> . Reflexión posterior en grupo. 5. Diarios de seguimiento.	20 de Enero de 2014 (16:30 a 19:30)
1. Presentación bloque III. Gestión emocional y búsqueda de equilibrio emocional. 2. Actividad " <i>Cuando pierdo el enfoque...</i> " Trabajo en pareja. Pensar y exponer al compañero un acontecimiento en el que nos hayamos sentido desbordados siguiendo el guion establecido. 3. Reflexión y debate sobre estrategias de regulación emocional. 4. Juego: <i>Yo, tengo razón</i> . Reflexión en gran grupo. 5. Actividad: <i>Listas de cosas</i> .	22 de Enero de 2014 (16:30 a 19:30)
1. Actividad. El juego de los palillos. 2. Las ideas irracionales de Ellis. Actividad: <i>¿Nos posicionamos?</i> 4. Actividad: El árbol. Reflexión y debate acerca de la diferencia entre ser-tener y hacer. 6. Diarios de seguimiento.	27 de Enero de 2014 (16:30 a 19:30)
1. <i>El juego de los roles</i> . Reflexión grupal. 2. Feed back negativo: Críticas y peticiones difíciles. Práctica realizar críticas hacia los responsables de la actividad y una petición difícil por escrito como trabajo individual. Actividad: Dibujando emociones 3. Actividad individual: <i>Quiero, tengo que, debería</i> . 4. Entrega y comentarios de los informes individuales.	29 de Enero de 2014 (16:30 a 19:30)
1. Breve presentación teórica. ¿Cómo dar una respuesta empática? Evitar algunas respuestas que generan confrontación. Reflexión de acuerdo a la actividad anterior. 2. Actividad de tres en tres: <i>escucha activa</i> . 3. Diarios de seguimiento.	3 de Febrero de 2014 (16:30 a 19:30)
1. Actividad por grupos: <i>Nos vamos de excursión</i> . Role playing y debate final. 2. Actividad: <i>Expresando y dibujando emociones</i> . 3. Actividad: <i>Características positivas</i> .	5 de Febrero de 2014 (16:30 a 19:30)
1. Actividad: <i>El consultorio de la señora Francis</i> . 2. Breve introducción teórica sobre motivación. 3. Reflexión individual: ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un mal día?, ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un buen día?, ¿Qué le dices a un alumno ante un mal resultado?, ¿Qué le dices a un alumno ante un buen resultado?	10 de Febrero de 2014 (16:30 a 19:30)
1. Actividad <i>¿Qué quieres? Expectativas, metas, deseos y objetivos</i> . 2. Actividad: <i>La nave espacial</i> .	12 de Febrero de 2014 (16:30 a 19:30)
1. Establecemos compromisos. 2. Evaluación final individual: Presentación del Cuestionario de Satisfacción y realización de los casos prácticos: identificación de pensamientos, sentimientos y acciones. 2. Actividad: <i>La Rueda 1,2,3,4</i> 3. Actividad: <i>Carta a mi mejor amigo</i> . 4. Diarios de seguimiento final y despedida.	17 de Febrero de 2014 (16:30 a 19:30)

Como una de las actividades a destacar y que favorece la implicación de los participantes en el proceso formativo, seguimos empleando los *informes individualizados*, tanto inicial como final, donde se recogen los resultados que el sujeto ha obtenido en las diferentes pruebas de evaluación, lo que permite a cada uno de los participantes conocer las necesidades que pone de manifiesto, así como el grado de aprovechamiento del proceso formativo.³⁰

En cuanto a los recursos humanos, se cuenta con la participación voluntaria de dos centros de titularidad privado concertado de Salamanca (aspecto en el que profundizaremos en el apartado 4.6). El proceso formativo es implementado por los mismos formadores que participaron en el Estudio Piloto, considerando nuevamente su formación previa, la diversidad del perfil y la experiencia previa. Los recursos materiales son puestos a disposición por cada uno de los centros participantes, contando con la colaboración del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca.

Teniendo en cuenta que **la evaluación** del programa constituye en sí mismo el estudio metodológico de la presente investigación, profundizaremos en este aspecto a continuación, explicando los objetivos del proceso de evaluación, así como los instrumentos, técnicas y procedimientos utilizados que permiten establecer los resultados de la actuación formativa desarrollada con los Centros participantes.

4.2. Objetivos de evaluación e hipótesis: Diseño de la investigación en el profesorado de Formación Permanente

El **objetivo general** de este estudio consiste en *comprobar la eficacia de un programa de promoción de competencias emocionales para profesores que, como estrategia de formación permanente, favorezca el bienestar personal y social del docente y, por consiguiente, el desarrollo de habilidades para afrontar los desafíos de su práctica docente; contribuyendo, de acuerdo a los resultados procedentes de la investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.*

³⁰ Se puede ver un ejemplo del informe que fue entregado a cada uno de los participantes de ambos centros en el anexo 5.

De acuerdo a la naturaleza del estudio, no podemos dejar de lado la perspectiva formativa de la evaluación, de esta manera dicho objetivo general podemos completarlo de acuerdo a *mejorar la eficacia del programa Pro-Emociona para su aplicación sucesiva con otras muestras participantes*.

Dicho objetivo principal se concreta en la siguiente hipótesis de partida.

El modelo de programa para el desarrollo de competencias emocionales que configura el Programa Pro-Emociona (v.1), implementado con el profesorado de Edicación Infantil, Primaria y Secundaria, contribuirá a mejorar el nivel de competencia emocional autoinformado y manifestado por los docentes

Dicho objetivo general y la hipótesis de partida se operativizan en función de una serie de **objetivos específicos** que detallamos a continuación:

1. Seleccionar y determinar la muestra de centros y profesores a incorporar en el estudio experimental bajo ciertas condiciones de variabilidad, como el nivel en el que imparten docencia.
2. Analizar el nivel de desarrollo de las competencias emocionales informado por el profesorado participante.
3. Determinar la/s competencia/s en las que el profesorado manifiesta una formación más deficitaria.
4. Ajustar el programa formativo a las necesidades y demandas de los participantes.
5. Seleccionar, diseñar y aplicar pruebas pre-postest para establecer el control de la eficacia del programa.
6. Informatizar los datos obtenidos y realizar el análisis estadístico y de contenido oportuno para el estudio.
7. Recoger la opinión de los participantes sobre la satisfacción hacia el programa y las sugerencias de mejora.
8. Valorar los resultados obtenidos en función de las características de la muestra seleccionada así como la posible generalización de resultados hacia la población de referencia.
9. Tomar decisiones sobre el diseño del programa a partir del análisis de resultados obtenidos en esta fase.
10. Adaptar el programa Pro-Emociona para su aplicación como estrategia de formación inicial complementaria para los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

4.3. Selección del diseño metodológico para el Estudio Experimental en Formación Permanente

De acuerdo a la hipótesis y objetivos mencionados, así como al objeto de evaluación: el Programa de Promoción de Competencias Emocionales para Profesores, Pro-Emociona (v.1), nos planteamos una **doble perspectiva evaluativa**: sumativa y formativa.

Dicha perspectiva nos permitirá contrastar la eficacia del programa de acuerdo al nivel de competencia emocional informado y manifestado por el profesorado, a la vez que facilitará la mejora del programa, teniendo en cuenta una serie de indicadores de satisfacción.

En función de la naturaleza del objeto de estudio y las características de la muestra participante, no existiendo aleatorización posible en la integración de los sujetos al programa de estudio, aplicamos un diseño de intervención media (Chacón y López, 2008) bajo un planteamiento de investigación evaluativa de tipo pre-experimental con medida pre-postest (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973). Dicho diseño se justifica no solamente por las características del muestreo, sino por las dificultades para lograr un grupo control participante en el estudio, lo que exigiría el planteamiento de un tratamiento diferenciado, como podría ser el uso de una metodología alternativa.

El tratamiento de la investigación (\bar{X}) o variable independiente está constituido por el programa Pro-Emociona, comprobando los resultados que produce sobre el nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado del profesorado (variable dependiente compleja), medida en un momento inicial (O_1) y tras la aplicación del programa (O_2)

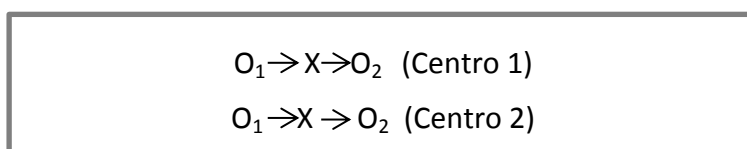


Figura 4.2. Modelo del diseño pre-experimental pre-postest para el estudio en Formación Permanente (repetido en dos grupos)

Al igual que en la aplicación del programa piloto, la metodología del presente estudio tiene como finalidad comprobar si el programa a implementar produce cambios positivos en los participantes de acuerdo al desarrollo de las competencias emocionales. Dicha evaluación de resultados se complementa con una valoración de proceso, formativa, que nos permitirá profundizar en las potencialidades y sugerencias de mejora a tener en cuenta para futuras ediciones del programa.

Esta doble perspectiva evaluativa así como los instrumentos y técnicas de recogida de información pueden verse recogidas en la figura siguiente (4.3.).

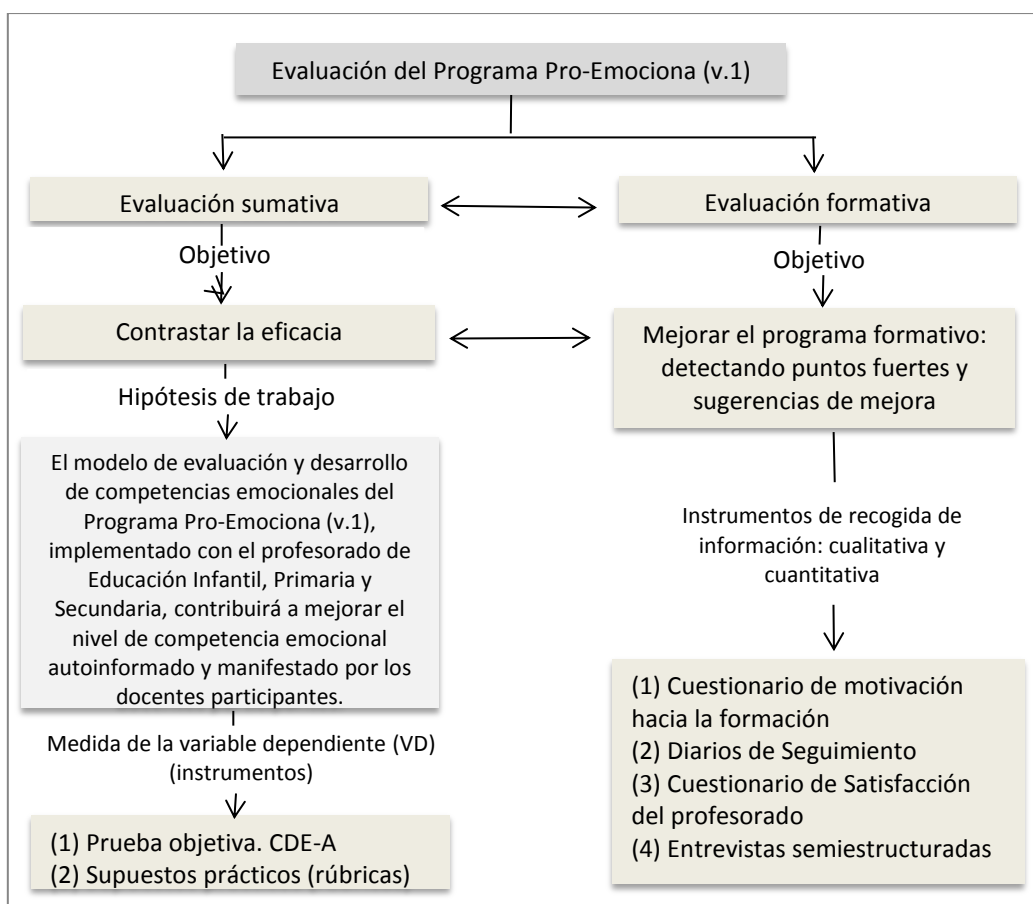


Figura 4.3. Esquema del diseño de evaluación del programa experimental en Formación Permanente

4.4. Redefinición de variables a observar en el diseño experimental

El diseño de investigación pre-experimental al que aludimos en el presente capítulo, comprende una serie de variables que determinan el proceso de evaluación del programa. A continuación, identificamos las **variables dependientes** (V.D), de acuerdo a una serie de elementos observables y medibles que permiten comprobar los cambios que se han producido en el objeto evaluado, la **variable independiente**, la

cual es manipulada para producir efectos en el fenómeno estudiado, así como una serie de **variables intervinientes**, concibiéndolas como aquellas variables difíciles de controlar pero que pueden afectar a las operaciones a observar (Buendía, Colas y Hernández, 2001; Tejedor, 2000).

a) Variables dependientes

Las variables dependientes del estudio quedan configuradas a partir de la hipótesis de trabajo, de acuerdo a:

- El *nivel de competencia emocional autopercebido* por el profesorado previo y tras su participación en el proceso formativo (VD₁).
- El *nivel de competencia emocional manifestado* a partir del aprendizaje y la experiencia formativa (VD₂).

En esta ocasión, la medida de la variable de competencia emocional autopercebida (VD₁) se ha visto modificada por no corresponderse al modelo formativo bajo el que se diseñó el programa³¹. Dicha variable (VD₁) compleja, será registrada y analizada de acuerdo al modelo pentagonal del GROP (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007), a través de las siguientes dimensiones:

- **Conciencia emocional:** entendida como la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y de los demás y la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- **Regulación emocional:** hace referencia a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.
- **Autonomía emocional:** incluye un conjunto de aspectos relacionados con la autogestión personal: como la autoestima, la automotivación o la responsabilidad, entre otros.
- **Competencia social:** es definida como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.

³¹ La justificación hacia esta modificación de la medida de la variable se estableció de forma detallada en la discusión metodológica que se desarrolló en el capítulo 3.

- Competencias para la vida y bienestar: encontrando en esta dimensión aspectos relacionados con la capacidad para adoptar comportamientos apropiados ante los desafíos de la vida cotidiana que faciliten experiencias de satisfacción o bienestar.

b) Variable independiente:

La variable independiente queda configurada por el programa Pro-Emociona (v.1) cuya finalidad es la mejora de competencias emocionales en el profesorado³², de acuerdo al desarrollo de una serie de contenidos que son implementados de forma práctica y vivencial en los centros participantes: Centro 1 y Centro 2.

c) Variables intervinientes:

En el presente estudio se toman en consideración una serie de variables que pueden influir en los efectos del programa. Se adopta la decisión de considerarlas e intentar controlarlas con el objetivo de que no influyan de forma negativa en las distintas operaciones a observar. De la misma manera que en el Estudio Piloto, para facilitar la exposición y comprensión de estas variables, las hemos agrupado de acuerdo a:

- *Características personales de los beneficiarios del proceso formativo*: tomamos en consideración aspectos como el nivel educativo en el que imparte docencia, edad, experiencia docente, nivel de conocimientos previos sobre el tema, fuentes de información o el interés hacia el proceso formativo. Entre las estrategias de control que utilizamos, destacamos, de acuerdo a variables como el interés hacia el proceso formativo, que el curso fue ofertado a distintos centros, los cuales toman o no la decisión de aceptar la propuesta y difundirlo entre el claustro. El resto de variables personales son recogidas en el pretest a través del cuestionario inicial sobre expectativas y motivación hacia la formación en competencias emocionales³³, observando su influencia en el

³² Revítese el apartado 4.1 del capítulo.

³³ Enlaces al cuestionario inicial sobre expectativas y motivación hacia la formación en competencias emocionales:
https://docs.google.com/forms/d/1po2H6XIY3J7OMhDLdH60-bt1_4z6byl6BJWZUMmWUPo/viewform:Centro1.

- postest y considerando la heterogeneidad del grupo para comprobar el efecto de la intervención sobre sujetos distintos.
- *Formadores*: teniendo en cuenta que las características personales de los formadores pueden influir a la hora de aportar distintos matices a cada una de las actuaciones implementadas, se adopta la decisión de que la formación sea desarrollada conjuntamente por dos especialistas en orientación educativa e *Inteligencia emocional*, delimitando explícitamente las tareas y responsabilidades de ambos y solicitando su actuación y asistencia en cada una de las sesiones. Dicha decisión permite paliar diferencias en el efecto del programa motivadas por la persona encargada de dinamizar una u otra actividad.
 - *Contexto de aplicación*: la familiaridad con el contexto de aplicación del curso se entiende como uno de los aspectos que pueden influir positivamente en los efectos esperados. Por ello se establece que la formación se implemente dentro de los centros, solicitándose la disponibilidad de espacios adecuados y condicionados para el desarrollo adecuado de las diferentes actividades y dinámicas. De esta manera, y aunque el contexto es diferente para cada uno de los centros participantes, dicha variable se intenta controlar acondicionando los espacios en los que se lleva a cabo el proceso formativo.

Atender a las variables presentadas conlleva seleccionar, diseñar y emplear una serie de instrumentos de medida que nos permitan operativizar y establecer si se producen cambios vinculados al programa o qué variables pueden estar interviniendo en los efectos del mismo. Esta distribución de acuerdo a la relación entre las variables e instrumentos se ve representada en la tabla 4.4.

Tabla 4.4. Relación entre las variables y los instrumentos de medida utilizados para el Estudio Experimental en Formación Permanente

Finalidad	Variables		Instrumentos de medida
Sumativa	Dependientes	I-Nivel de Competencia Emocional autopercebido	I.1. Prueba objetiva. Medida de autoinforme sobre Competencia Emocional: CDE-A (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010).
		II-Nivel de Competencia Emocional manifestado	I.2. Supuestos prácticos ad hoc. (rúbricas).
	Intervinientes	III-Motivación hacia la formación IV-Expectativas	I.3. Encuesta inicial: Cuestionario de motivación y expectativas ad hoc.
Formativa	V-Satisfacción VI- Seguimiento		I.4. Diarios de seguimiento. I.5. Encuesta final: Cuestionario de satisfacción ad hoc. I.6. Entrevista semiestructurada.

4.5. Instrumentos de recogida de información en el Estudio Experimental en Formación Permanente: garantías técnicas.

La recogida de información supone rediseñar y/o seleccionar los instrumentos adecuados para atender a la perspectiva formativa y sumativa de la evaluación, así como a las variables anteriormente señaladas (tabla 4.4). En esta ocasión, se tienen en cuenta los instrumentos utilizados en el Estudio Piloto, manteniendo el procedimiento de encuestas, modificando la prueba objetiva e introduciendo técnicas de corte más cualitativo que nos permitan realizar un seguimiento mayor sobre el impacto del programa, es decir, sobre la transferencia de las competencias trabajadas en la actividad diaria de los docentes.

Las características de cada instrumento utilizado³⁴, junto a las modificaciones establecidas de acuerdo a las técnicas empleadas en el Estudio Piloto, son explicadas con detalle a continuación.

³⁴ Consultar anexo 6: Instrumentos de evaluación del Programa Pro-Emociona (v.1) utilizados en el Estudio Experimental en Formación Permanente

4.5.1. Prueba objetiva (I1) Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos –CDE-A- de Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010).

El CDE-A es una medida de autoinforme utilizada para medir el nivel de competencia emocional autopercibido en adultos. Está compuesto por 48 ítems en una escala tipo Likert de 11 puntos, que se puntúan de 0 a 10 en función del grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones, donde el cero indica un total desacuerdo y el diez el acuerdo total.

Se fundamenta en el marco teórico de la *educación emocional* desarrollado por el Grupo de Investigación GROPS³⁵ (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007), de acuerdo al modelo pentagonal que defiende que la competencia emocional está compuesta por cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Cada una de estas dimensiones constituyen a su vez un conjunto de competencias que se subdividen en elementos más concretos, tal y como se muestra en la tabla 4.5.

El análisis de resultados del CDE-A ofrece una puntuación global y una puntuación para cada una de las dimensiones, que oscilan entre 0 (ausencia de competencia autopercibida) y 10 (dominio absoluto de competencia autopercibida). Es interesante destacar que la puntuación global debe interpretarse como potencial de desarrollo, obtenida a partir de restar a la puntuación máxima, la puntuación obtenida³⁶. De esta manera, una persona que puntúa en el total del CDE-A con 7, dispone de un potencial emocional de mejora de 3 puntos.

Del mismo modo, conviene fijarse en las dimensiones en las que el sujeto y el grupo obtienen las puntuaciones más bajas, constituyendo éstas las dimensiones en las que más se debe incidir a lo largo del proceso formativo.

³⁵ Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica.

³⁶ Para una mayor profundización entorno a la interpretación de resultados de esta prueba puede consultarse nuevamente el anexo 5 donde se presenta un modelo de informe individualizado.

Tabla 4.5. Resumen de las dimensiones y competencias del Cuestionario de Desarrollo Emocional. Adaptado de Bisquera y Pérez Escoda (2007) y Torrijos y Pérez Escoda (2014)

Dimensiones	Subcompetencias	Breve definición
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones	Se mide la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado
	Dar nombre a las emociones	
	Comprensión de las emociones de los demás	
Regulación emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Se refiere a la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada
	Expresión emocional	
	Capacidad para la regulación emocional	
	Habilidades de afrontamiento	
	Competencia para autogenerar emociones positivas	
Competencias sociales	Dominar las habilidades sociales básicas	La autonomía emocional se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas
	Respeto por los demás	
	Comunicación receptiva	
	Comunicación expresiva	
	Compartir emociones	
	Comportamiento prosocial y cooperación	
	Asertividad	
	Prevención y solución de conflictos	
Capacidad de gestionar situaciones emocionales		
Autonomía emocional	Autoestima	En esta dimensión se incluyen toda una serie de características relacionadas con la autogestión emocional
	Automotivación	
	Actitud positiva	
	Responsabilidad	
	Auto-eficacia emocional	
	Análisis crítico de normas sociales	
Resiliencia para afrontar situaciones adversas		
Competencias para la vida y bienestar	Fijar objetivos adaptativos	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para dar solución a problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de la vida personal y social
	Buscar ayuda y recursos	
	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida	
	Bienestar subjetivo	
	Fluir	

La elección de este instrumento se justifica de acuerdo a las siguientes razones:

- La facilidad de administración y la disponibilidad de recursos materiales y/o personales: la aplicación de este instrumento se realiza de manera online³⁷, por lo que no supone ningún gasto material ni personal, al no requerirse la presencia del investigador, reduciéndose al mínimo los costes de la investigación. El enlace al cuestionario es enviado por email a cada uno de los participantes, solicitando su

³⁷ <http://questionaris.hostoi.com/gropa/cas/>

confirmación y colaboración y, poniendo a su disposición un archivo pdf con algunas instrucciones que faciliten el acceso y la implementación del mismo³⁸.

- Las características de los participantes a evaluar: la aplicación online del instrumento concede una mayor flexibilidad para el encuestado, facilitando el que se responda el cuestionario cuando estime más oportuno. Del mismo modo, la brevedad de tiempo requerida para cumplimentar la prueba favorecerá la evitación de sesgos debidos al cansancio por parte del participante

- Los resultados de la prueba permiten al investigador/formador detectar necesidades en las distintas dimensiones que favorecerán la adaptación de la intervención formativa. A nivel individual, la entrega de los informes favorece la toma de conciencia acerca de las necesidades autopercebidas en cada una de las dimensiones, así como su potencial de desarrollo y el grado de aprovechamiento del proceso formativo.

- Las garantías técnicas de la prueba ya contrastada de fiabilidad y validez: la consistencia interna de la prueba sobre una muestra de 1537 adultos, estimada mediante el alfa de Cronbach, en estudios como el de Pérez Escoda et al. (2010), ofreció un valor de 0,92 para la escala completa y superior a 0,70 para cada una de las dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total es significativa en todos los casos con un nivel de $p < 0.01$, considerándose una escala adecuada para su uso en investigación evaluativa en estudios similares al que nos ocupa (Filella, Pérez Escoda, Agulló y Oriol, 2014; Pérez Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012 o Pérez Escoda, Filella, Sondevila y Fondevila, 2013).

4.5.2. Prueba abierta: Supuestos prácticos evaluados mediante rúbrica (I2) en el Estudio Experimental en Formación Permanente.

Medir la *competencia emocional manifestada* por el profesorado supondría realizar una serie de registros observacionales para evaluar in situ y en el aula su capacidad para reconocer emociones propias y de los otros, poner en práctica estrategias de autorregulación emocional o actuar con empatía ante los desafíos cotidianos que se plantean en su práctica docente.

³⁸ Anexo 7. Tutorial enviado al profesorado para cumplimentar los cuestionarios vía online.

Al no poder observar la actuación directa del docente en el aula, es decir, ante la dificultad para determinar en cada uno de los participantes el nivel de competencia emocional manifestado en su actuación docente, previo y finalizado el proceso formativo, emplearemos una prueba abierta.

Dicha prueba consistirá en proponer al profesorado una serie de supuestos prácticos que simulan situaciones que acontecen en los centros. En esta ocasión, se mantienen las características esenciales de los supuestos empleados para el Estudio Piloto, introduciendo algunas modificaciones de contenido de acuerdo a las características de los participantes (recordemos que trabajamos con profesorado de distintos niveles educativos).

Finalmente, los supuestos prácticos utilizados en el estudio experimental quedan configurados de la siguiente manera:

Supuesto 1.

Cristina es una alumna que, por norma general, suele traer hechas las tareas y los resultados en los exámenes le permiten ir progresando académicamente. Sin embargo, tiene una forma de ser “bastante rebelde” y sus contestaciones están “bastante fuera de lugar”. Últimamente, tiene la costumbre de llegar a clase minutos después de que suene el timbre, lo cual hace que interrumpa tus explicaciones. Esta mañana, después del recreo y, como de costumbre, ha aparecido 5 minutos tarde y, cansado de que haga lo que le venga en gana, le has pedido que se vaya a ver al jefe de estudios y que le explique cuáles son los motivos que le llevan a entrar en clase cuando “le viene en gana”. Su respuesta ha sido: “No me da la gana y te pongas como te pongas no me voy a ir. Tú no eres nadie para decirme si puedo o no estar en clase”.

¿Qué pensamientos se originan? ¿Qué emociones? ¿Cuál sería tu respuesta?

Supuesto 2.

Este trimestre Pablo parece estar despistado en clase. Se olvida las tareas y constantemente tienes que estar llamando su atención para que siga tus instrucciones y se implique en las actividades. Le conoces ya desde hace dos años y solía ser bastante participativo, por lo que, ante ese cambio de actitud, decides contactar con sus padres para hablar con ellos y poder ayudarle. A la reunión acude sólo el padre, quien además de llegar media hora tarde a la reunión y tras explicarle la situación, su respuesta más inmediata es: “¿Me ha hecho venir hasta aquí y dejar mi trabajo solo porque mi hijo ha perdido interés por su asignatura? ¡Esto es lo que me faltaba! Creo sinceramente que de esas cosas se debe encargar usted. Mi hijo en casa está como siempre y entiendo que todos los niños se aburren en clase, de usted depende motivarle cuando ve que mi hijo pierde el interés, ¡Mi mujer y yo bastante tenemos ya con preocuparnos de que no le falte techo ni comida!

¿Qué pensamientos te genera esta situación? ¿Qué emociones? ¿Qué harías ante esta situación?

Figura 4.4. Supuestos prácticos utilizados en el pretest para el Estudio Experimental en Formación Permanente

Supuesto 3

Adrián es un alumno que normalmente no presta atención en clase, no se implica, olvida los deberes y continuamente está despistado. Estas cansado de su actitud y de que haga lo que le viene en gana. Les planteas una actividad en grupo y su respuesta, cuando le has indicado con que compañeros tendría que trabajar, ha sido: "Pues vaya mierda..., no pienso hacerlo y menos con estos".

¿Qué pensamientos se originan? ¿Qué emociones? ¿Cuál sería tu respuesta?

Supuesto 4

Alexia lleva todo el año "trabajando bajo mínimos" en tu asignatura. Las dos evaluaciones anteriores ha recibido una calificación de 5 y, bajo tu criterio, es porque has sido bastante flexible y les das muchas oportunidades para que puedan superar los exámenes. Este último trimestre su rendimiento ha bajado mucho y consideras que no debe aprobar la asignatura en Junio. Tras comunicárselo al alumno, sus padres aparecen en la hora de tutoría con una actitud "poco amistosa", exigiéndote que les des explicaciones acerca de cuál es tu criterio de cara a suspender a su hija. Entre sus expresiones están las siguientes: "Lo que no podemos entender es como no le has suspendido hasta ahora y de repente quieres dejarle con todo el curso entero"; "No creo que lo que no se ha exigido en todo el año, vaya a tener que exigirse ahora. De todos es conocido que los chicos bajan el rendimiento en el último trimestre"; "Un suspenso ahora es estropearlos a toda la familia las vacaciones de verano".

¿Qué pensamientos te genera esta situación? ¿Qué emociones? ¿Qué harías ante esta situación?

Figura 4.5. Supuestos prácticos utilizados en el pretest para el Estudio Experimental en Formación Permanente

Para la resolución de estos supuestos, el docente ha de ser capaz de identificar los pensamientos, sentimientos y actuaciones que pondría de manifiesto ante las situaciones planteadas. El análisis de las respuestas ofrecidas por los docentes se establece a partir de un procedimiento de acuerdo interjueces, utilizando como procedimiento una rúbrica de evaluación³⁹ elaborado *ad hoc* por el grupo de investigación, tal y como especificamos en el capítulo 3.

Utilizando el criterio de los 3 evaluadores expertos que participaron en el Estudio Piloto, analizamos los estadísticos básicos en cada caso, calculando la correlación bivariada (Gwet, 2012). El objetivo de dicho procedimiento es esclarecer si existe una relación directa positiva entre las puntuaciones otorgadas por los evaluadores, determinando la fiabilidad interjueces. Los resultados se encuentran recogidos en las tablas siguientes, para la muestra de profesores en los dos centros participantes (ver apartado 4.6).

El número de supuestos en el pretest y posttest evaluado por rúbrica en un rango de 0 a 4 puntos ha sido:

³⁹ En el capítulo 3, apartado 3.4.2. se muestra información más detallada sobre la elaboración de los supuestos, junto al propio instrumento de evaluación.

- Centro 1: 30 profesores participantes x 2=60
- Centro 2: 20 profesores participantes x 2=40

Tabla 4.6. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

Evaluador		Estadísticos básicos –pretest-			Fiabilidad interjueces –pretest-		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A	2.19	0.62	29	r_{e1-2}	Caso A.	.250
	Caso B	2.09	0.50	29		Caso B	.524
Evaluador 2	Caso A	2.34	0.57	29	r_{e2-3}	Caso A.	.566
	Caso B	2.01	0.51	29		Caso B	.463
Evaluador 3	Caso A	2.39	0.59	29	r_{e1-3}	Caso A.	.450
	Caso B	2.08	0.49	29		Caso B	.375

Tabla 4.7. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase postest del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

Evaluador		Estadísticos básicos –postest-			Fiabilidad interjueces –postest-		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A	3.17	0.53	29	r_{e1-2}	Caso A.	.714
	Caso B	2.93	0.53	29		Caso B	.650
Evaluador 2	Caso A	2.53	0.59	29	r_{e2-3}	Caso A.	.529
	Caso B	2.61	0.47	29		Caso B	.633
Evaluador 3	Caso A	3.22	0.58	29	r_{e1-3}	Caso A.	.602
	Caso B	3.00	0.58	29		Caso B	.551

Tabla 4.8. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

Evaluador		Estadísticos básicos –pretest-			Fiabilidad interjueces –pretest-		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A	2.34	0.48	19	r_{e1-2}	Caso A.	.766
	Caso B	2.29	0.50	19		Caso B	.214
Evaluador 2	Caso A	2.23	0.69	19	r_{e2-3}	Caso A.	.601
	Caso B	2.16	0.49	19		Caso B	.038
Evaluador 3	Caso A	2.53	0.46	19	r_{e1-3}	Caso A.	.751
	Caso B	2.52	0.58	19		Caso B	.639

Tabla 4.9. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase postest del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

Evaluador		Estadísticos básicos –postest–			Fiabilidad interjueces –postest–		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A	2.65	0.55	19	r_{e1-2}	Caso A.	.241
	Caso B	2.68	0.38	19		Caso B	.641
Evaluador 2	Caso A	2.49	0.58	19	r_{e2-3}	Caso A.	.605
	Caso B	2.26	0.49	19		Caso B	.579
Evaluador 3	Caso A	3.14	0.71	19	r_{e1-3}	Caso A.	.070
	Caso B	2.68	0.63	19		Caso B	.579

Los resultados presentados muestran la relación entre las evaluaciones de los expertos, evidenciándose mayores indicios de fiabilidad en las evaluaciones de las respuestas de los participantes del Centro 1, así como en la fase postest de los estudios; resultados que pueden explicarse de acuerdo a la mayor tendencia de los participantes a homogeneizar sus respuestas, una vez que han participado en el proceso formativo.

Teniendo en cuenta las evidencias presentadas en cuanto al estudio de las correlaciones positivas entre los evaluadores, se estima apropiado utilizar la puntuación de los tres expertos para evaluar el nivel de competencia emocional manifestado de los participantes, así como para comprobar el impacto de la formación en el mismo.

De esta manera, la operativización de la variable dependiente (V.D.₂) *nivel de competencia emocional manifestado* por los participantes de ambos centros, previo y finalizado el proceso formativo, se estima mediante el cálculo de la media aritmética de las puntuaciones ofrecidas por los evaluadores en cada una de las dimensiones que se estudian en la resolución de los supuestos prácticos: identificación de pensamientos, reconocimientos de emociones y conductas o acciones, dimensiones que son evaluadas mediante la rúbrica en una escala de 0 a 4 puntos.

Tabla 4.10. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

	Pensamientos		Emociones		Acciones	
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx
Pretest Supuesto A	2.19	0.61	2.44	0.81	2.30	0.47
Pretest Supuesto B	1.92	0.34	2.01	0.78	2.25	0.56
Postest Supuesto A	2.90	0.76	2.87	0.93	3.15	0.52
Postest Supuesto B	2.56	0.62	2.79	0.95	3.18	0.56

Tabla 4.11. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

	Pensamientos		Emociones		Acciones	
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx
Pretest Supuesto A	2.14	0.70	2.79	0.86	2.19	0.59
Pretest Supuesto B	2.28	0.60	2.30	0.84	2.30	0.41
Postest Supuesto A	2.88	0.75	2.35	1.16	3.23	0.63
Postest Supuesto B	2.30	0.48	2.47	1.03	2.86	0.60

4.5.3. Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación (I3) para el Estudio Experimental en Formación Permanente

La motivación y las expectativas que ambos grupos de profesores (Centro 1 y Centro 2) tienen hacia la formación, son medidas a través de un cuestionario inicial. Este cuestionario fue diseñado y validado mediante un procedimiento de juicio de expertos que se expuso en el capítulo 3 del presente trabajo (revítese apartado 3.4.3.).

En este estudio, las modificaciones se reducen a introducir una nueva variable de identificación: el nivel educativo en que el profesorado desarrolla su labor docente. Recordamos que los aspectos a los que atiende el cuestionario los clasificamos en: (1) datos de identificación: D.N.I., sexo, nivel educativo y ámbito de conocimiento, (2) motivación hacia la formación: razones de participación, conocimientos previos, fuentes de información e importancia que conceden al desarrollo de las competencias a trabajar, (3) expectativas: beneficios que perciben en el trabajo de las competencias, (4) motivación hacia la profesión docente e (5) interés: aspectos que les interesen trabajar explícitamente en el proceso formativo.

Este cuestionario es implementado nuevamente vía electrónica⁴⁰ utilizando la herramienta *google drive*. Recordamos que en esta ocasión y, para evitar dificultades a la hora de implementar los cuestionarios vía online, elaboramos un tutorial que se adjunta con un correo electrónico informativo en el que se solicita su colaboración, que puede ser consultado en el anexo 7.

4.5.4. Diarios de seguimiento (I4).

Con objeto de profundizar en la evaluación de proceso y formativa del programa y conocer la opinión de los participantes de forma periódica, en este estudio se incorpora un nuevo instrumento de evaluación no estructurado: los diarios de seguimiento elaborados por parte de los participantes.

Teniendo en cuenta las aportaciones de autores como Holly (1989) o Zabalza (2004), utilizamos un diario de tipo reflexivo (*reflective writing*) e introspectivo (*intreospective wrtiting*), para que el profesorado clarifique ideas sobre los temas abordados en las distintas sesiones así como reflexione en torno a los pensamientos, sentimientos o vivencias que experimentan a lo largo del proceso formativo.

C1P9. Seguimiento 1

Creo a veces es complicado mirarse a uno mismo hacia adentro e intentar apostar por los cambios. Por eso, agradezco cómo habéis planteado las distintas situaciones y cómo habéis hecho ese “colchón emocional”.

Me ha gustado especialmente la vivencia grupal en las actividades, pues esto nos ayudara a tener una mejor convivencia en el día a día.

Como grupo, creo que es muy necesario seguir trabajando en esa línea.

Para futuras sesiones me gustaría profundizar en habilidades de regulación emocional.

Gracias por preocuparos e implicaros en el mundo emocional con profesores y “salir de lo de siempre” como cursos teóricos. Lo más importante es que nos estáis dando la oportunidad. A partir de ahí, cada uno elegirá apostar más o menos, y experimentar o no, poco a poco estos cambios.

Figura 4.6. Ejemplo de diario de seguimiento. Participante_9_Centro_1

⁴⁰ Enlaces al cuestionario inicial sobre expectativas y motivación hacía la formación en competencias emocionales:

Centro1.

https://docs.google.com/forms/d/1po2H6XIY3J7OMhDLdH60-bt1_4z6byl6BJWZUMmWUPo/viewform:

Centro 2.

<https://docs.google.com/forms/d/1h0kR47rijnRvGIXJpSx-eOEse4lWlRcV4dnuv-lrlRg/viewform>:

C2P11. Seguimiento 1

Al principio no sabía cómo iba a desarrollarse el curso, pero en estos días que llevamos las sensaciones que me trasmite son muy buenas, ya que veo todo que todo lo que se trabaja me va a poder servir en el futuro, tanto personal, como laboralmente.

La forma de desarrollar el curso me parece muy buena, pues las diferentes actividades hacen que nos involucremos todos en las mismas de una manera dinámica, divertida y de aprendizaje. El juego con sorpresa del rojo y negro me ha gustado mucho. ¡Muchas gracias por vuestro esfuerzo!

Figura 4.7 Ejemplo de diario de seguimiento. Participante_11_Centro_2

Entre las razones que nos llevan a incorporar el diario de seguimiento a nuestro estudio destacamos, principalmente, su utilidad como instrumento de investigación y desarrollo profesional; donde el carácter abierto de esta herramienta permite una mayor riqueza informativa que va más allá de la mera descripción de los contenidos trabajados, proporcionándole al docente la oportunidad de ser agente activo en el proceso formativo. Además, posibilita realizar una lectura diacrónica de distintos acontecimientos que no quedan recogidos mediante el uso de otros instrumentos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010; Zabalza, 2004).

La elaboración de los diarios por parte de los participantes se lleva a cabo con una frecuencia semanal, dedicando los 10 últimos minutos de la sesión formativa a que el profesor, de forma individual, realice una reflexión personal en torno a las experiencias que están viviendo en el proceso formativo, sus intereses, opiniones o aquellos aspectos que deseen destacar.

Estos seguimientos son recogidos por los dinamizadores del programa⁴¹, ofreciendo una constante información sobre el proceso formativo. Finalizada la formación y una vez recogidas las aportaciones de los participantes, se lleva a cabo el análisis cualitativo de esta información, a través de la técnica de análisis de contenido (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996), codificando cada uno de los seguimientos y estableciendo categorías que permiten analizar la información de forma conjunta, de acuerdo a una serie de tópicos.

⁴¹ La recopilación y transcripción de los diarios de seguimiento se encuentra en el Anexo 8.

Por lo tanto, como veremos en los resultados, el contenido de los seguimientos es extraído de manera inductiva, elaborándose un sistema de categorías validadas por varios expertos del grupo de investigación GE2O.

4.5.5. Cuestionario de satisfacción hacia la formación (I5) para el Estudio Experimental en Formación Permanente.

Uno de los instrumentos utilizados para llevar a cabo la evaluación formativa del programa, junto a los diarios de seguimiento y a las entrevistas semiestructuradas, es el cuestionario de satisfacción que fue diseñado ad hoc a partir del *Cuestionario inicial de expectativas y motivación*. Si recordamos, dicho instrumento⁴² consta de una serie de preguntas abiertas y cerradas, donde priman las escalas tipo Likert de 1 a 5 puntos (Cañadas y Sánchez Bruno, 1998; Likert, 1974; Serrano Angulo, Cebrián Robles y Serrano Puerto, 2015). El objetivo es recoger información sobre la opinión del profesorado acerca de: (1) Aspectos didácticos: grado autopercebido de conocimientos, competencias y aprendizajes adquiridos y metodología utilizada, (2) recursos materiales y organizativos: temporalización, espacios o materiales, (3) recursos personales: competencias de los formadores, (4) satisfacción: nivel de satisfacción global, recomendaciones, aumento de la motivación.

No nos detendremos a explicar en mayor profundidad este instrumento debido a que se mantiene el contenido e incluso el formato utilizado en el Estudio Piloto.

4.5.6. Entrevista semiestructurada (I6)

Por último, para llevar a cabo una evaluación de seguimiento sobre el impacto de la formación, valorando la transferencia de los aprendizajes a la actividad diaria de los docentes, se plantea una técnica cualitativa, optando por una entrevista semiestructurada y de preguntas abiertas (Flick, 2007; Fontana y Frey, 2005; Valero García, 2005).

⁴² Enlaces al cuestionario de satisfacción hacia la formación en competencias emocionales utilizado en el Estudio Experimental en Formación Permanente

Centro 1

<https://docs.google.com/forms/d/1YsLz7oosfu7TCiShrTh4RPHEvCUglWJo6RweaqhDuqA/viewform>

Centro 2

https://docs.google.com/forms/d/1bPD1_-H-fcd4eMdAx-9PHoa14ArKit-UIAUvNj_WeXY/viewform

Como técnica de investigación cualitativa, es definida como:

“Un dialogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemática” (Cohen y Manion, 1990, p.378).

00:00' Entrevistador. Buenos días y gracias por estar aquí. Vamos a comenzar esta entrevista. Te voy a preguntar por las competencias que trabajamos. Trabajamos competencias en relación con uno mismo y con los otros, entre ellas conciencia emocional, regulación emocional, motivación y con los otros: empatía y habilidades sociales. ¿Hasta qué punto consideras útiles estas competencias?

00:26' C1_E4. Me parecen muy útiles, evidentemente. Y más en un trabajo como el nuestro que estamos constantemente relacionándonos con los demás y, con alumnos que son menores y que tienen dificultades en estos ámbitos. Me parecen muy importantes.

(Participante_1_Centro_1_FoP)

02:25' Entrevistador. En cuanto a la relación con los miembros del grupo, queríamos saber tu opinión entorno al clima que se creó en el grupo, en el curso.

00:33' C1_P1. Pues mira, pues fue bastante bueno, eso superó mis expectativas. Había personas que, o había hablado poco con ellas o quizá tenía una imagen preconcebida, y a raíz del curso, y del grupo que se creó, además me vienen a la mente dos de mis compañeros que no es que seamos amigos del alma pero (no es que antes fuéramos enemigos) pero que no llego a estar incómodo cuando ellos me hablan o yo les tengo que hablar y eso fue a raíz del grupo.

(Participante_14_Centro1_FoP)

05:44' Entrevistador. ¿Has adquirido algún tipo de aprendizaje?

05:48' C1_E9. Sí he adquirido aprendizaje, y ahora sé, como te decía antes, cosas que de vez en cuando sigo haciendo que no debo hacerlas, por lo menos, alguna vez menos las haré. Pero sí, yo tengo la sensación que de este curso si saqué.

06:07' Entrevistador. Claro, la siguiente pregunta sería sí ¿Podrías poner algún ejemplo concreto donde hayas podido poner en práctica estos aprendizajes?

06:17' C2_E9. Si, en el trato con alumnos, y hasta en el trato propiamente con los compañeros, tienes muchas ocasiones de poner en práctica los aprendizajes, de cómo hablar, de cómo hablar a los padres también. En ese aspecto sí, muchas veces (...).

(Participante_7_Centro2_FoP)

Figura 4.8. Ejemplos de algunos fragmentos de las entrevistas realizadas para el estudio experimental en Formación Permanente

Como se muestra en la figura 4.8., nos inclinamos por el uso de la entrevista semiestructurada, para lo cual se han organizado los contenidos a desarrollar por anticipado, sin dejar de lado cierta flexibilidad para que el entrevistado pueda tratar aspectos que no estén previamente prefijados. El uso de este tipo de entrevista, por tanto, queda justificado de acuerdo a que permite un grado de flexibilidad aceptable, motivando al entrevistado a expresar sus opiniones, ideas o experiencias sin dejar de lado el objetivo del estudio, mediante el empleo de unas preguntas abiertas previamente establecidas (Alonso, 1994; Flick, 2007; Tojar, 2006; Torrecilla, 2014).

La incorporación de esta técnica al estudio conlleva atender a un proceso que consta de una serie de fases (Sanmartín, 2003; Sánchez Gómez, Delgado Álvarez y Santos Asensi, 2012; Tojar, 2006; Torrecilla, 2014).

a) *Fase de planificación*: esta fase conlleva la preparación de la entrevista, esclareciendo quienes serán las personas entrevistadas, cómo y cuándo vamos a proceder a la realización de las mismas y cuáles serán los focos de interés en los que centraremos el proceso de recogida de información.

Se determina llevar a cabo entrevistas individuales al menos *6 meses después* de finalizar el proceso, solicitando la colaboración voluntaria de todos aquellos profesores interesados. Durante los meses de marzo y abril de 2015 nos pusimos en contacto por correo electrónico con los docentes, poniendo a su disposición un guión⁴³ informativo con aquellos aspectos que se prevé tratar en la entrevista.

En dicho guión se presenta al profesorado el objetivo del encuentro, así como se recogen las condiciones y cuestiones que se tratarán en la entrevista. Finalmente, se interesaron en participar en esta fase de seguimiento un total de 13 docentes (8 en el Centro 1 y 5 profesores del Centro 2), concertando las entrevistas de acuerdo a las preferencias de los docentes en aspectos como el horario o el lugar de encuentro y realización de las mismas.

b) *Fase de encuentro*: tal y como hemos señalado, nos reunimos con los participantes en los respectivos centros, principalmente en horario laboral, donde se nos facilitaron espacios adecuados para realizar los encuentros.

⁴³ Anexo 9. Guión de la entrevista de seguimiento utilizado en el Estudio Experimental en Formación Permanente.

Conviene destacar que la adaptación a la disponibilidad espacio temporal de los docentes y la información previa que recibieron en torno a los aspectos a tratar y a los objetivos de la entrevista, fueron aspectos que facilitaron el desarrollo de estos encuentros que tuvieron lugar desde el 15 de Abril de 2015 al 8 de Mayo de 2015.

Además, todas las entrevistas fueron grabadas en formato audio y realizadas por el mismo entrevistador, siendo uno de los dinamizadores del programa, considerándose una garantía importante a la hora de favorecer la cercanía y la puesta en marcha de estrategias de escucha activa que resultan fundamentales para que el entrevistado se sienta cómodo a lo largo del proceso (Okun, 2001).

c) *Fase de transcripción e interpretación*: teniendo en cuenta que todas las entrevistas fueron grabadas en formato audio, la fase de transcripción constituye una fase fundamental a partir de la cual podremos proceder a codificar la información de acuerdo a una serie de tópicos que nos permitan interpretar de forma global el contenido de las distintas entrevistas.

4.6. Población y muestra del estudio en Formación Permanente y trabajo de campo.

La población sobre la que se desarrolla el estudio queda definida por el profesorado de nivel no universitario en activo de la provincia de Salamanca durante el curso 2013/2014. De acuerdo a los datos más actuales publicados por la Junta de Castilla y León⁴⁴, dicha población de profesorado en centros concertados, para el curso 2012/2013, estaba conformada por un total de 1146 docentes, 540 en niveles de infantil y primaria y 660 de educación secundaria. Atendiendo a los centros, el total del profesorado está distribuido en 29 centros, 22 situados en la capital y 7 en provincia.

En base a estas cifras y, teniendo en cuenta el tipo de estudio desarrollado, se plantea nuevamente la selección del profesorado participante de acuerdo a un

⁴⁴ Consejo Escolar de Castilla y León (2013). Informe sobre la situación del Sistema Educativo en Castilla y León. Junta de Castilla y León. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/cescolar/es/informacion-especifica/publicaciones/consejo-escolar-castilla-leon/informe-situacion-sistema-educativo-castilla-leon-cur-3bcc>

procedimiento de muestreo de carácter no probabilístico, accidental o casual (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992; Rodríguez Osuna, 1991).

Así pues, el **acceso y selección de la muestra** se llevó a cabo durante los meses de Mayo a Septiembre de 2013. Comenzamos por ponernos en contacto con el equipo directivo de varios centros de la capital de Salamanca, concertando reuniones para presentar la propuesta formativa durante los meses de Mayo y Junio del citado año⁴⁵.

En un primer momento se interesaron por la propuesta formativa 3 centros de titularidad privado-concertada. Las dificultades de uno de los centros para delimitar tiempos y espacios para llevar a cabo el proceso formativo, hicieron que para el estudio contáramos con el apoyo del equipo directivo de 2 centros de titularidad concertada, quienes se implicaron en la difusión del programa entre el claustro de profesores, responsabilizándose del proceso de inscripción del curso.

Durante el mes de octubre de 2013, desde el equipo directivo de los dos centros participantes, se nos comunica que se adopta la decisión de implicar a todo el claustro en el proceso formativo, integrándolo como uno de los cursos del “Plan formativo” que se desarrolla en el centro en el curso 2013/2014, una de las estrategias oficiales que promueve la Consejería de Educación de Castilla y León para la Formación Permanente del profesorado.

Cada **centro**, en el cual se integra el programa formativo, se define por unas **características** propias que definen su identidad:

El **Centro 1** es un centro de titularidad concertada situado en el centro de Salamanca, cuya oferta formativa comprende desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos que acuden al centro proceden de familias de clase social media. Desde el centro se ofertan servicios de comedor, actividades extraescolares, programa de madrugadores o escuela de padres.

Cabe destacar que el centro lleva trabajando varios años la innovación educativa en metodología y evaluación. En el curso 2013/2014 contaba con un número aproximado de 605 alumnos y 38 profesores.

⁴⁵ En el anexo 10 se puede ver un documento resumen que fue elaborado para presentar el programa al equipo directivo de los centros.

El **Centro 2** se corresponde a un centro de titularidad privado concertado cuya oferta educativa comprende desde la Educación Infantil a la Educación Secundaria Obligatoria, con dos unidades de integración. Está situado en la zona norte de la localidad y dispone de servicio de madrugadores, comedor, actividades extraescolares y un servicio de ludoteca para niños de 2 años. Desde hace algunos años el centro se ha involucrado en un proceso de innovación educativa basado en Inteligencias Múltiples, aprendizaje basado en problemas y cultura de pensamiento. La población de alumnos a los que atienden es de clase social media, contando con 310 alumnos y 24 profesores en el curso 2013/2014

Definidas las características de los centros, la **muestra participante** queda delimitada de la siguiente manera:

En el Centro 1 la muestra participante se conformó con un grupo de 30 profesores, contando con la orientadora del centro y la directora académica. Recordamos que la plantilla docente del centro está configurada por un total de 38 profesionales, por lo que contamos con la participación del 78.95% del claustro.

En el centro 2, la muestra final quedó conformada por 20 profesores, contando con el orientador y el director pedagógico. La plantilla docente del centro consta de 24 profesores, por lo que participaron en nuestro estudio el 83,33% del claustro.

A continuación, en la tabla 4.12., se recogen algunas características que definen al grupo de profesores de los centros participantes:

Tabla 4.12. Variables clasificatorias de la muestra en el Estudio Experimental en Formación Permanente

Variables de clasificación de la muestra																									
Centro	Sexo				Nivel educativo de docencia				Años de experiencia docente																
	Hombre		Mujer		Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Secundaria	Varios ⁴⁶	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	>25		N									
Centro 1	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	N								
Centro 1	36.7	11	63.3	19	20.0	6	30.0	9	40.0	12	10.0	3	23.3	7	20.0	6	33.3	10	20.0	6	3.33	1	0	0	30
Centro 2	25.9	7	74.1	20	15.0	3	30.0	6	50.0	10	5.0	1	25.0	5	20.0	4	0	00	15.0	3	10.0	2	30.0	6	27

En base a los resultados de la tabla anterior, podemos destacar que en ambos grupos de profesores existe un mayor porcentaje de mujeres, característica que define a la población docente, quedando justificado dentro de un criterio de normalidad en base a estudios previos como el realizado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECyD) para el curso académico 2013/2014⁴⁷.

Si analizamos detenidamente la muestra de **profesores participantes** encontramos que:

- En el centro 1 participa en la formación una grupo de profesores más joven, con edades comprendidas entre los 26 y los 47 años y cuya edad media se sitúa en torno a los 36-37 años de edad ($\bar{X}=36.48$, $Sx=6,16$). En cuanto a los años de experiencia en la docencia oscilan entre 1 y 24 años, cuya media ronda los 11 años ($\bar{X}=10.89$, $Sx=5.92$).
- En el centro 2: la edad media del profesorado se sitúa en torno a los 44-45 años ($\bar{X}=44.20$, $Sx=11.91$), con edades comprendidas entre los 30 y los 61 años de edad. De acuerdo a la experiencia docente, encontramos que oscila entre los 2 y los 38 años, con una media de 17-18 años ($\bar{X}=17.70$; $Sx=12.68$). Por lo tanto, en el centro 2 nos encontramos con un grupo de profesores que presenta una mayor edad y, por consiguiente, mayor experiencia docente.

⁴⁶ Varios hace referencia a los docentes que imparten docencia en diferentes niveles educativos.

⁴⁷ MECyD (2014). Datos y cifras sobre el sistema educativo español. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf

4.7. Análisis de datos del Estudio Experimental en Formación Permanente

Definidas algunas características del contexto y de los grupos participantes en este estudio, procedimos a la aplicación del programa y a la recogida de información con ambas muestras participantes.

Teniendo en cuenta la naturaleza del estudio (pre-experimental con medida pre-postest), así como el objetivo y las variables definidas (tabla 4.4), el análisis de la información se lleva a cabo mediante un procedimiento de técnicas estadísticas, apoyándonos en el programa SPSS v.22 (licencia de la Universidad de Salamanca).

Dicho tratamiento cuantitativo de la información se inicia con un análisis descriptivo y exploratorio por variable, que nos permitirá depurar el archivo, conocer la distribución de las variables y, por lo tanto, determinar las técnicas inferenciales adecuadas para resolver las hipótesis de estudio.

El tratamiento cuantitativo de la información se complementa con un enfoque de investigación de corte cualitativo, basado en el análisis de contenido necesario para el estudio de la información recopilada a través de los diarios de seguimiento y las entrevistas semiestructuradas. Dicho análisis de contenido se apoya en dos herramientas informáticas: el programa NVivo (v.10) (licencia del Grupo de Investigación en Evaluación y Orientación Educativa –GE2O– y del departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca) y GEPHI (licencia libre).

Este proceso de análisis cuantitativo y cualitativo de datos y tratamiento de la información se concreta en una serie de pasos:

1. Definición operativa de las variables objeto de estudio: uno de los pasos previos para proceder al análisis de datos, supone la preparación e informatización de la información de acuerdo a las variables objeto de estudio. Si recordamos (revítese tabla 4.4), las variables están relacionadas con el nivel de *competencia emocional* autopercebido y manifestado por el profesorado, así como con el nivel de motivación y expectativas hacia la formación, medidos a través del empleo de diferentes instrumentos y configurando la evaluación sumativa del programa.

La evaluación formativa se apoya principalmente en la variable satisfacción (medida a través de un procedimiento de encuesta) y seguimiento del programa. Para evaluar el seguimiento del programa, utilizamos los diarios de seguimiento y las entrevistas semiestructuradas, siendo necesario proceder a la categorización de la información para establecer frecuencias en el análisis global de las respuestas.

La matriz de variables y resultados del estudio recogidos en SPSS, puede ser consultada en el anexo 11.

2. Estudio exploratorio de las variables del estudio: un análisis descriptivo inicial nos servirá para depurar la matriz de datos, asegurándonos que los análisis se ajustan a datos reales. A través de dicho análisis descriptivo, en función de la naturaleza de las variables, se establecerán las distribuciones de frecuencia (absoluta y relativas), así como las medidas de tendencia, central, dispersión o variabilidad.

3. Contraste de hipótesis: la información de carácter descriptivo nos permitirá comprender la forma de la distribución muestral de ambos centros. El análisis inferencial sobre las características de la normalidad de la muestra, aplicando las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) y Shapiro Wilk (Siegel, 1983), nos llevó a tomar decisiones acerca del contraste de comprobación de hipótesis. Debido a que encontramos evidencias acerca del ajuste de la variable nivel de *competencia emocional* a una distribución normal, se consideró pertinente la utilización de un contraste paramétrico para el estudio de la efectividad del programa, aplicando la prueba t- Student para muestras relacionadas (pre-postest).

En cuanto al nivel de competencia emocional manifestado, no encontrándose evidencias suficientes para afirmar que las variables se ajustan a una distribución normal, se estima oportuno la utilización del test de Wilcoxon como técnica de contraste no paramétrico para estudiar la efectividad del tratamiento.

Debido al número reducido de la muestra en cada uno de los centros participantes $n < 30$, incorporamos la medida del tamaño del efecto atendiendo a los criterios de Cohen (1969) o a los criterios de correlación de Corder o Foreman (2009), datos que nos permitirán profundizar en el estudio de la efectividad del tratamiento formativo aplicado: Programa Pro-Emociona (v.1).

4. Análisis cualitativo de los diarios de seguimiento y del discurso producido en las entrevistas de seguimiento: con objeto de profundizar en el impacto y la transferencia de la formación recibida a la vida cotidiana del centro, es decir, en el proceso de aprendizaje y en el mantenimiento de los mismos a lo largo del tiempo, analizamos el discurso que nos ofrecieron los participantes mediante el empleo de los diarios de seguimiento y las entrevistas semiestructuradas.

Recopilada y preparada la información de los diarios de seguimiento y las entrevistas⁴⁸ procedemos a realizar un análisis de contenido del discurso, extrayendo las categorías y las relaciones entre ellas (Miles y Huberman, 1994; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996; Sánchez Gómez, Delgado Álvarez y Santos Asensi, 2012).

Dicho proceso de extracción de categorías es consensuado por varios miembros del Grupo de Investigación (GE20) especialistas en investigación cualitativa y en evaluación de programas, favoreciendo la validez y calidad de los resultados (Denzin y Lincoln, 2011).

4.8. Temporalización del proceso de investigación en el Estudio Experimental en Formación Permanente.

Todos los aspectos presentados hasta el momento pueden ser estructurados de acuerdo a un proceso de investigación que responde a una serie de etapas. Siguiendo las aportaciones de autores como Bausela (2003), Cohen y Manion (1990) o Torrecilla (2014), podemos diferenciar una serie de fases que configuran la temporalización del estudio que nos ocupa:

1. *Fase preparatoria:* partiendo de los resultados del Estudio Piloto y de la discusión metodológica establecida procedemos a introducir algunas modificaciones en la propuesta formativa, configurándose el Programa Pro-Emociona (v.1). Dicha adaptación del programa y, por consiguiente, de los instrumentos de evaluación, va acompañada de la selección y de las características de la muestra participante en el estudio.

⁴⁸ En el anexo 12 puede accederse a la información recopilada en los diarios de seguimiento y en las entrevistas semiestructuradas en el Estudio Experimental en Formación Permanente.

2. *Fase pretest*: en esta fase tendrá lugar la aplicación de las pruebas pretest: (1) Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación en competencias emocionales, (2) Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A), (3) Solución de supuestos prácticos. Los resultados de estas pruebas favorecen la detección de necesidades formativas para el profesorado, que concluye con la elaboración de informes individualizados.

3. *Fase de desarrollo*: conlleva la implementación del programa en cada uno de los centros, así como la utilización de los diarios como estrategia de evaluación formativa.

4. *Fase posttest*: partimos de la aplicación de los instrumentos posttest: (1) Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A), (2) Solución de supuestos prácticos (3) Cuestionario de Satisfacción hacia la formación en competencias emocionales, para elaborar los informes individualizados que permiten al profesorado conocer el nivel de desarrollo emocional autopercebido y manifestado. Incorporamos además una estrategia de seguimiento para evaluar la transferencia e impacto de los aprendizajes en el tiempo mediante el empleo de entrevistas semiestructuradas.

5. *Elaboración de informe*: conlleva el análisis de resultados, la discusión y la elaboración de conclusiones, favoreciendo la toma de decisiones para la mejora del programa en aplicaciones sucesivas.

La temporalización de cada una de estas fases que responden al proceso de investigación del estudio se encuentra reflejada y detallada en la figura que se presenta a continuación (figura 4.9.).

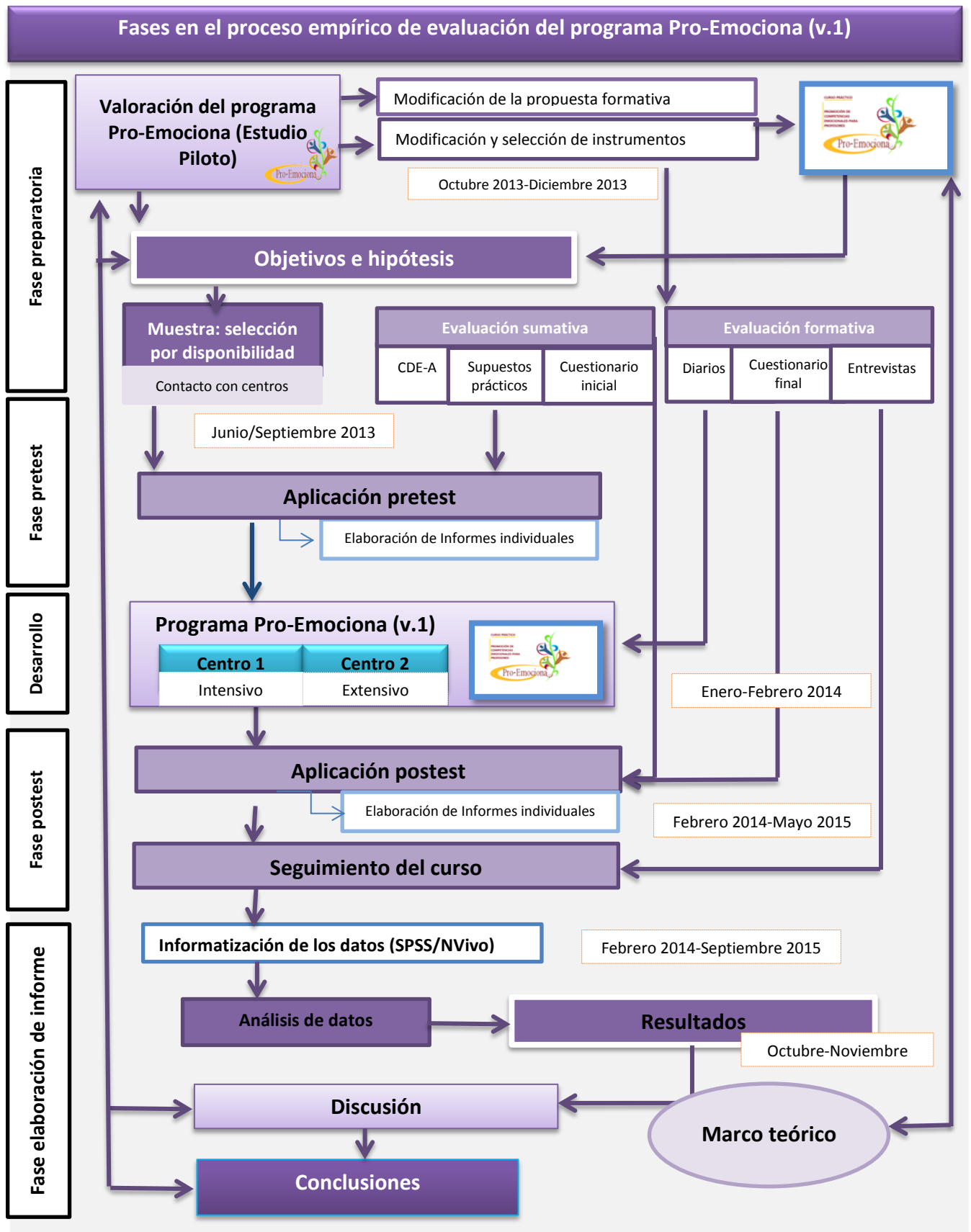


Figura 4.9. Esquema general del proceso de investigación para el Estudio Experimental en Formación Permanente

4.9. Resultados del Estudio Experimental en Formación Permanente.

El análisis de datos permite recopilar toda una serie de resultados que dan respuesta a la hipótesis de partida y a los objetivos del estudio planteados. De esta manera, teniendo en cuenta la doble perspectiva evaluativa que fundamenta la investigación, organizaremos los resultados de acuerdo a los objetivos de la evaluación sumativa (eficacia del programa) y los objetivos de la evaluación formativa (mejorar el programa).

Respecto a la evaluación sumativa, comenzaremos por presentar una serie de resultados descriptivos sobre la motivación y expectativas de ambos grupos hacia la formación. A continuación, procedemos a exponer los resultados sobre la eficacia del programa, recogiendo los resultados sobre el nivel de competencia emocional autoinformado y manifestado por ambos grupos de profesores. De los resultados del análisis descriptivo, conoceremos la distribución de las variables, determinando la prueba inferencial más acorde para la realización del contraste de hipótesis, que nos permitirá decidir sobre la existencia de diferencias significativas entre el pretest y el postest ($n. s.=0.05$).

En la evaluación formativa, nos centraremos en tres tipos de información: el seguimiento del proceso formativo, la satisfacción de los participantes y la evaluación de seguimiento de los efectos del programa, que nos permitirá valorar la transferencia de los aprendizajes, combinando el análisis descriptivo con un procedimiento de tratamiento de los datos o de análisis de contenido, en función del instrumento utilizado.

4.9.1. Resultados de la evaluación sumativa

4.9.1.1. Motivación y expectativas hacia la formación

La motivación y expectativas hacia la formación por parte de los participantes, tal y como se puso de manifiesto en el apartado 4.5.3., fue medida a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* (anexo 6) que consta de una serie de preguntas cerradas (en escala tipo Likert, dicotómicas o de respuesta múltiple) y abiertas.

Procedemos a continuación a realizar un análisis descriptivo de los datos, para ambos grupos de profesores.

a) Resultados de motivación y expectativas en el Centro 1

De los 30 profesores que participaron en el proceso formativo, 27 profesores contestaron al Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación⁴⁹, por lo que recibimos respuesta del 90% de la muestra participante del Centro 1.

De estos 27 profesores, encontramos que participaron 18 mujeres y 9 hombres, con una edad media que oscila los 36-37 años ($\bar{X}=36.48$, $Sx=6.17$). De acuerdo al nivel educativo en el que desarrollan su labor docente encontramos que en su mayoría el grupo está formado por profesores de Educación Secundaria (44%) y de Primaria (25.9%), lo cual depende de las características y demandas de especialidad de los distintos niveles educativos.

En las tablas 4.13. y 4.14., se presentan tanto la distribución de la muestra participante en relación al nivel educativo, así como las áreas en las que manifiestan realizar su labor docente. Si tenemos en cuenta esta característica, podemos afirmar que nos encontramos con un grupo heterogéneo, aspecto que se corresponde con que se adoptara la decisión desde el equipo directivo de implicar a la gran mayoría del claustro en el proceso formativo.

Tabla 4.13. Nivel educativo en el que imparten docencia los participantes del estudio. Centro 1

Nivel educativo		%	f
Infantil		18.5	5
Primaria		25.9	7
Secundaria		44.4	12
Varios	Infantil y Primaria	7.4	2
	Infantil, Primaria y Secundaria	3.7	1
Total		100	27

⁴⁹ La razón por la que 3 de los participantes del Centro 1 no cumplimentaron el Cuestionario de motivación y expectativas se debe a que se incorporaron con posterioridad al proceso formativo.

Tabla 4.14. Área de docencia señalada por los participantes del Centro 1 (no excluyentes)

Área de docencia	f	Área de docencia	f
Inglés	8	Francés	1
Lengua y literatura	5	Economía	1
Matemáticas	5	Informática	1
Religión	5	Educación para la ciudadanía	2
Infantil Globalizado	4	Conocimiento del medio	1
Ciencias Naturales	2	Cultura clásica	1
Música	3	Tecnología	2
Física y Química	1	Psicomotricidad (infantil)	1
Educación artística	1	Ética y Orientación	2
Ciencias sociales	3	Educación Física	2

Un aspecto que destaca en la tabla anterior es que la categoría de área de docencia que más frecuencia presenta sea: inglés. La razón se debe a que el centro 1 presenta la peculiaridad de disponer de una sección bilingüe.

Las razones que los profesores manifestaron a la hora de participar en la formación fueron agrupadas en categorías (tabla 4.15.), siguiendo un procedimiento inductivo (Miles y Huberman, 1994), establecido mediante el consenso de criterios de varios miembros del grupo de investigación (GE20). Dicho procedimiento de agrupación de categorías nos permitió establecer una frecuencia de respuesta, que queda recogida en la tabla siguiente.

Tabla 4.15. Razones de participación en el proceso formativo (no excluyentes).
Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

Razones –Categorías-	f
Mejora de la práctica docente	16
Impuesto desde la dirección del Centro	15
Desarrollo personal	10
Interés sobre el tema	8
Adquirir nuevos conocimientos	4
Recomendación otros compañeros	3
Trabajar IE en el aula	2

De acuerdo a estos resultados, encontramos que las razones señaladas por las que el profesorado accede a participar en la formación son principalmente la mejora de la práctica docente y el carácter obligatorio del curso, ya que se inscribió dentro de la propuesta formativa del Centro 1. En este sentido, conviene destacar que, a pesar de que los participantes manifiestan que la formación les ha sido impuesta desde el equipo directivo, perciben los beneficios de la misma de acuerdo a la mejora profesional y al desarrollo personal.

Además, si atendemos al **nivel de motivación** manifestado por los docentes, se puede observar (tabla 4.16.) que la mayoría (59.3%) muestra un nivel alto de motivación hacia la formación, frente al 29.6% que considera que el grado de motivación es normal o el 11.1% de la muestra (3 participantes) que manifiestan que su grado de motivación es muy alto. En suma, podemos decir que nos encontramos con un profesorado que valora positivamente la motivación con la que se disponen a implicarse en la formación ($\bar{X}=3.81$, $Sx=0.62$).

Tabla 4.16. Nivel de motivación manifestado por el profesorado. Centro 1

Nivel de motivación hacia la formación	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Normal	8	29.6
Alto	16	59.3
Muy alto	3	11.1
Total	27	100

El 74.1% de la muestra (20 de los 27 encuestados), afirmó poseer conocimientos previos sobre el tema. Las fuentes de información por las que accedieron a estos conocimientos quedan recogidas en la tabla 4.17.

Tabla 4.17. Fuentes de información (no excluyentes). Conocimientos previos. Centro 1

Fuentes de información	f
Otros cursos	7
Lectura de libros	6
Búsquedas en internet	5
Estudios previos	3
Recomendación de otros compañeros	3
Asistencia a charlas y conferencias	2
Formación recibida en el centro	1
Programas de televisión	0

De las fuentes de información que con más frecuencia señalan los participantes que afirman tener *conocimientos previos*, destacan la *asistencia a otros cursos* y la *lectura de libros* o las *búsquedas en internet*, siendo estas dos últimas estrategias de autoformación que dan muestras del interés que el tema suscita entre los participantes.

Dando un paso más allá, si nos detenemos a analizar las respuestas de los participantes en cuanto a la importancia que conceden al desarrollo de competencias como la conciencia de las emociones propias y de los otros, las habilidades sociales o la empatía, encontramos que conceden bastante importancia al desarrollo de estas competencias, sobre todo en cuanto a la *empatía* ($\bar{X}= 4.51$ sobre 5, $Sx=0.58$) y al desarrollo de *habilidades de comunicación* ($\bar{X}=4.44$, $Sx= 0.64$).

Tabla 4.18. Importancia percibida por el profesorado en cuanto al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional. Centro 1

	\bar{X}	Sx	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	4.29	.57	0	0	3.7	33.3	63.0	27
Reconocer emociones en los demás	4.29	.60	0	0	7.4	55.6	37.0	27
Habilidades de comunicación	4.44	.64	0	0	7.4	40.7	51.9	27
Empatía	4.51	.58	0	0	3.7	40.7	55.6	27

A la luz de los resultados que se muestran en la tabla 4.18., podemos apreciar que el profesorado entiende la necesidad de desarrollar este tipo de competencias. A la valoración señalada (en escala tipo Likert de 1 a 5 puntos) se acompañó una serie de preguntas abiertas donde se les pedía que justificaran por qué otorgaban dicho grado de importancia.

En cuanto al conocimiento de las emociones propias destacaban, como razones principales, el que a partir de la identificación de las emociones podrán regularlas y gestionarlas, permitiéndoles orientar sus decisiones y, por consiguiente, resolver de forma más efectiva los problemas, encontrándonos respuestas como las siguientes:

“Es necesario conocerlas para poder gestionarlas adecuadamente, porque te marcan el comportamiento y tu forma de ser, es importante sentir y controlar lo que sientes (Participante12_C1_FoP).

“Conociéndolas me conozco a mí misma y a mis actuaciones, puedo conseguir que las emociones no se adueñen de mi voluntad, y en definitiva elegir y darles un cauce positivo” (Participante26_C1_FoP).

Al preguntarles por las razones por las que consideraban importante reconocer las emociones de los demás, destacan el poder entender al otro para saber cómo actuar, relacionarse o ayudar.

“Porque según veas que están los que te rodean, podrás actuar de una forma u otra, procurando no hacer daño y entendiendo que ante diferentes estados, las respuestas no siempre pueden ser iguales” (Participante8_C1_FoP).

“Para aprender a tratar mejor a los otros. Sobre todo me interesa de cara al alumnado más problemático” (Participante28_C1_FoP).

El grupo de profesores encuestados concibe que el desarrollo de habilidades sociales es fundamental para establecer relaciones y fomentar la convivencia no sólo en su vida profesional sino también personal:

“Todas mis condiciones laborales y personales se basan en convivir con otras personas. Si careciera de toda habilidad para tratar con los demás, sería un fracaso cualquier cosa que emprendiera o intentara. Además, la convivencia conlleva conflictos, no malos en sí mismos, pero cuanto más desarrolladas tengamos esta habilidades, más recursos tendremos para enfrentarnos a ellos y resolverlos con éxito” (Participante1_C1_FoP).

La empatía es la competencia a la que conceden mayor importancia, citando entre las razones el comprender a los demás para poder ayudarles, así como la mejora de la convivencia con padres, alumnos y profesores. Destacándose comentarios como los siguientes:

“Porque te ayuda a adelantarte a resolver o salir al paso de sus necesidades, dudas o críticas antes de que éstas se hagan explícitas, lo cual puede suceder o no. Creo que el buen educador es el que es capaz de intuir y dar una respuesta por adelantado” (Participante16_C1_FoP).

“Sabendo cómo se sienten los demás, entendiendo qué es lo que sienten y porque lo sienten, es más fácil llegar a acuerdos, entenderse con las personas, hacer sentir bien a lo demás...” (Participante23_C1_FoP).

Al preguntarles por la frecuencia por la que se sienten desbordados por sus emociones, descubrimos que el 25.9% (7 de los participantes) manifiestan haber perdido el control emocional en pocas ocasiones, un 63.0% (17 participantes) reconoce

que algunas veces y solamente 3 de los participantes, es decir, el 11.1% de la muestra, concibe que a menudo se sienten desbordados por sus emociones.

De acuerdo a la valoración del profesorado en cuanto al nivel de apoyo que necesitan de cara a desarrollar estrategias de regulación emocional, encontramos que el 48.1% de la muestra reconocen necesitar algo de apoyo, y el 37.0% perciben un nivel de apoyo mayor, con una valoración media de 3.33 sobre 5 ($S_x=0.73$).

Tabla 4.19. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por el profesorado. Centro 1

Nivel de apoyo en regulación emocional	f	%
Nada	0	0
Poco	3	11.1
Algo	13	48.1
Bastante	10	37.0
Mucho	1	3.7
Total	27	100

Las respuestas del profesorado en torno a los beneficios que perciben de desarrollar la competencia de regulación emocional, se centran en el manejo de situaciones, adquirir seguridad o mejorar relaciones:

“Sentirme más segura conmigo misma” (Participante9_C1_FoP).

“Principalmente no bloquearme por el miedo a una reacción negativa con gran carga emocional de otros causada por mis palabras” (Participante16_C1_FoP).

“Un mayor dominio de esas situaciones en que pierdo el control de mis emociones” (Participante21_C1_FoP).

En definitiva, parece que el grupo de profesores del Centro 1 se encuentran motivados hacia la formación, puesto que perciben los beneficios de desarrollar estas competencias para la mejora de la profesión docente o para su desarrollo personal.

Con objeto de valorar hasta qué punto su motivación por la labor docente influirá en la motivación que muestran hacia el proceso formativo, recogemos en la tabla siguiente (4.20.) los resultados de la valoración del profesorado participante hacia su trabajo como docente.

Tabla 4.20. Valoración del grado de motivación hacia la profesión docente. Centro 1

Motivación hacia el trabajo	f	%
Nada	0	0
Poco	0	0
Algo	1	3.7
Bastante	15	55.6
Mucho	11	40.7
Total	27	100

A la luz de los resultados de la tabla anterior, podríamos concluir que el profesorado participante se encuentra altamente motivado hacia la profesión docente, con una puntuación media de 4.37 sobre 5 ($S_x=0.56$). Al indagar sobre las razones que les llevaron a decantarse por la carrera docente y de acuerdo a un procedimiento de análisis de contenido sobre las respuestas mostradas por los participantes, cuyas frecuencias son presentadas en la tabla 4.21., destacan principalmente la vocación y, en menor medida, el interés por la materia o la búsqueda de una salida profesional.

Tabla 4.21. Motivos de elección de la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1 (no excluyentes)

Razones de elección de la profesión docente	f
Vocación	17
Interés por la materia	6
Búsqueda de una salida profesional	5
Experiencia previa	4
Relacionarme con otros	4

En cuanto a las razones que llevan a los participantes a mantener la motivación por su labor como docentes, se procede a un análisis de contenido de las respuestas, a partir del cual se genera una frecuencia de respuestas, que puede observarse con detenimiento en la tabla 4.22. Observamos que la satisfacción personal, los alumnos con los que tienen ocasión de trabajar y las relaciones que mantienen con sus estudiantes y compañeros se convierten en las principales razones que les llevan a acudir al centro docente y, por lo tanto, a mantener su motivación como docentes, ya que, en su mayoría, consideran que tienen un trabajo del que disfrutan y que exige una responsabilidad social importante.

Tabla 4.22. Razones que influyen en la motivación docente. Centro 1

Razones por las que mantienen la motivación docente	f
Satisfacción personal	16
Alumnos	13
Relaciones	10
Responsabilidad	9
Disfrute	8
Enseñar	5
Aprender	5
Sueldo	3
Asignatura	3
Progreso y desarrollo profesional	1

Por último, al preguntarles por aquellos aspectos que les interesaría trabajar en la formación, el análisis de contenido empleado mediante un procedimiento de categorías inductivo, manifestó que la gran mayoría de los profesores que contestan a la pregunta, perciben la importancia de utilizar la formación para trabajar aspectos ligados con la gestión y control de emociones, las habilidades de comunicación para dirigirse a alumnos, compañeros y familiares o aspectos ligados a la resolución de conflictos. Estos resultados se ven recogidos en la tabla 4.23.

Tabla 4.23. Aspectos formativos que el profesorado considera interesante abordar. Centro 1

Aspectos de interés en el proceso formativo	f
Gestión-Control emocional	9
No contesta	7
Habilidades de comunicación	5
Resolución de conflictos	3
Optimismo	1
Asertividad	1
Empatía	1
Emociones propias	1

b) Resultados de motivación y expectativas en el Centro 2

El *Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación* fue cumplimentado por el 100% de la muestra del Centro 2, que recordamos que estaba compuesta por 7 hombres y 13 mujeres, con una edad entorno a los 44 años ($\bar{X}=44.20$, $Sx=11.91$).

Si atendemos al nivel educativo (ver tabla 4.24.), donde los participantes desempeñan su labor docente, se observa nuevamente con una proporción mayor de profesorado de Educación Secundaria (50%) y de Primaria (30%) que de Educación Infantil, lo que responde a las características de las distintas etapas educativas.

Tabla 4.24. Nivel educativo en el que imparten docencia los participantes del estudio. Centro 2

Nivel educativo		%	f
Infantil		15.0	3
Primaria		30.0	6
Secundaria		50.0	10
Varios	Infantil y Primaria	5.0	1
	Infantil, Primaria y secundaria	0.0	0
Total		100	20

Al preguntarles por las áreas de especialización docente (tabla 4.25.), nuevamente volvemos a situarnos ante un grupo heterogéneo, aspecto que responde a las características de la población de referencia, ya que decidió participar de la formación más del 80% del claustro.

Tabla 4.25. Área de docencia señalada por los participantes del Centro 2 (no excluyentes)

Área de docencia	f	Área de docencia	f
Lengua y literatura	9	Ciencias sociales	3
Inglés	4	Educación Física	2
Matemáticas	8	Educación para la ciudadanía	2
Religión	5	Ética y Orientación	2
Infantil Globalizado	3	Física y Química	1
Ciencias Naturales	5	Cultura clásica	1
Música	2	Tecnología	1
Educación plástica	2	Francés	1

De acuerdo al **nivel de motivación** manifestado por los docentes (tabla 4.26.), descubrimos que el 45% de los participantes manifestaban un nivel intermedio de motivación, un 30% lo consideraba alto y del resto, solamente 2 participantes (10%) muestran que su motivación hacia el proceso formativo es baja, al igual que otro 15% manifestaron un nivel de motivación muy alto.

En conclusión, el nivel medio de motivación del Centro 2 es de 3.5 sobre 5 ($Sx=0.89$), siendo ligeramente inferior al mostrado por los participantes del Centro 1.

Tabla 4.26. Nivel de motivación manifestado por el profesorado. Centro 2

Nivel de motivación hacia la formación	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	2	10.0
Normal	9	45.0
Alto	6	30.0
Muy alto	3	15.0
Total	20	100

Atendiendo al nivel de conocimientos previos, el 80% de la muestra (porcentaje muy similar al manifestado por los participantes del Centro 1), afirma tener conocimientos previos sobre el tema. Las fuentes de información que señalaron quedan recogidas en la tabla 4.27.

Tabla 4.27. Fuentes de información (no excluyentes). Conocimientos previos. Centro 2

Fuentes de información	f
Otros cursos	8
Lectura de libros	4
Búsquedas en internet	4
Estudios previos	1
Recomendación de otros compañeros	1
Asistencia a charlas y conferencias	1
Formación recibida en el centro	1
Programas de televisión	1

Nuevamente, las fuentes de información más señaladas por los participantes son principalmente: la *asistencia a otros cursos de inteligencia emocional*, así como la *lectura de libros* o las *consultas en internet*, destacadas como dos estrategias de autoformación que muestran el interés que el tema despierta entre los participantes.

El análisis de las respuestas de los participantes en cuanto al grado de importancia que conceden al desarrollo de competencias como la conciencia de las emociones propias y de los otros, las habilidades sociales o la empatía, mostró tal y como se observa en la tabla 4.28. que el grupo de profesores del Centro 2 manifiestan un nivel de importancia bastante elevado, con puntuaciones medias entre 4.15 y 4.55 sobre 5,

concediendo más importancia al reconocimiento de las emociones propias y a las habilidades de comunicación.

Tabla 4.28. Importancia percibida por el profesorado en cuanto al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional. Centro 2.

	\bar{X}	S_x	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	4.55	.69	0	0	10.0	25.0	65.0	20
Reconocer emociones en los demás	4.15	.93	0	5.0	20.0	30.0	45.0	20
Habilidades de comunicación	4.4	.73	0	0	15.0	40.0	45.0	20
Empatía	4.3	.82	0	0	20.0	20.0	60.0	20

A la vista de los resultados anteriores, podemos inferir que el profesorado entiende la necesidad de desarrollar este tipo de competencias. Al preguntarles por las razones por las que justificaban su valoración, consideran importante trabajar el conocimiento de las emociones propias para conocerse mejor a sí mismos, saber gestionarlas ante las múltiples demandas y situaciones que acontecen día a día, o como paso previo para poder enseñar a los demás:

“Para conocerme más a mí misma y manejar situaciones en las que intervienen las emociones” (Participante2_C2_FoP).

“Porque primero, habría que poder identificar las emociones, para luego poder proponer soluciones, en el caso de que esas emociones te afecten negativamente” (Participante8_C2_FoP).

“Si uno mismo no sabe reconocer sus propias emociones y no sabe expresarlas o cómo tratarlas, nunca podrá enseñar a los demás” (Participante10_C2_FoP).

Sobre las razones por las que consideraban importante reconocer las emociones de los demás, destacan el poder entender al otro para poder empatizar, saber cómo actuar, relacionarse o ayudar.

“Porque yo soy un ser social que me relaciono continuamente con los demás. Estas relaciones pueden influirme positiva o negativamente y conociendo las emociones de los otros las relaciones serán más gratificantes” (Participante1_C2_FoP).

“Porque me ayuda a conocer sus reacciones, empatizar con ellos y poder ayudarles” (Participante17_C2_FoP).

“Porque puedes entender mejor el comportamiento de los demás” (Participante19_C1_FoP).

El valor que conceden al desarrollo de habilidades de comunicación se debe a las características de su trabajo como docentes, así como en su vida personal, puesto que entienden que trabajar este tipo de relaciones es fundamental para poder relacionarse de forma efectiva con los otros:

“Trabajamos con niños y para niños, dentro de un ámbito donde se establecen muchas relaciones sociales y hay que poner en practica muchas habilidades personales. No es lo mismo que trabajar con un ordenador o en solitario. Además, fuera de nuestro ámbito laboral también nos relacionamos socialmente y tenemos otros elementos que hay que cuidar y disfrutar (familia-amigos)” (Participante16_C2_FoP).

“Es importante saber comunicarse de la forma más adecuada, especialmente cuando día a día te estas relacionando con un gran número de personas” (Participante19_C2_FoP).

Consideran que el desarrollar la empatía puede ayudarles a mejorar su labor educativa, de cara a poder comprender, entender y ayudar a los otros (alumnos, familiares).

“Creo que es muy importante el comprender los sentimientos de todo el mundo que nos rodea porque así, en caso de problemas, podríamos ayudarles o intentar mejorar las situaciones” (Participante10_C2_FoP).

“Porque así podremos realizar mejor nuestra tarea educativa” (Participante12_C2_FoP).

En cuanto a la competencia de regulación encontramos que al preguntarles la frecuencia por la que se sienten desbordados por sus emociones, encontramos que 2 de los participantes (10% de la muestra) consideran que nunca han sentido perder el control de sus emociones, 5 de ellos (25%) manifiesta que les ha sucedido en pocas ocasiones, 9 (45%) considera que algunas veces, y 4 (20%) indicó que les sucede a menudo. Al analizar el nivel de apoyo de regulación emocional que perciben necesitar, no resulta sorprendente el que 2 de los participantes muestren no necesitar apoyo ninguno para favorecer estrategias de regulación emocional (tabla 4.29.), aunque una gran mayoría (85% de la muestra) manifestó necesitar apoyo en este sentido ($\bar{X}=3.15$, $Sx=.93$).

Tabla 4.29. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por el profesorado. Centro 2

Nivel de apoyo en regulación emocional	f	%
Nada	2	10.0
Poco	1	5.0
Algo	9	45.0
Bastante	8	40.0
Mucho	0	0
Total	20	100

Las respuestas del profesorado sobre los beneficios que perciben de desarrollar la competencia de regulación emocional se encaminan al bienestar personal y, nuevamente, a la mejora de relaciones.

“Supongo que controlando mis emociones tendré menos de qué arrepentirme y con ello me ahorraría disgustos. Sería más prudente” (Participante1_C2_FoP).

“Sentirme mejor conmigo mismo, mejorar las relaciones con los demás” (Participante8_C2_FoP).

“Tomarme mi trabajo y todo lo que le rodea con más tranquilidad” (Participante13_C2_FoP).

En definitiva, podemos decir que en su mayoría el grupo de profesores del Centro 2 se encuentran motivados hacia el proceso formativo y conciben la importancia de desarrollar este tipo de competencias, tanto para su desarrollo profesional, como personal.

Si atendemos a la motivación del grupo de profesores del Centro 2, encontramos, de acuerdo a los resultados de la tabla 4.30., que en su gran mayoría están ampliamente motivados hacia la profesión docente ($\bar{X}=4.20$, $S_x=.62$).

Tabla 4.30 Valoración del grado de motivación hacia la profesión docente. Centro 2

Motivación hacia el trabajo	f	%
Nada	0	0
Poco	0	0
Algo	2	10
Bastante	12	60
Mucho	6	30
Total	20	100

El análisis de contenido sobre las razones señaladas por el grupo de profesores del Centro 2 sobre las razones de elección de la profesión docente, cuyas frecuencias quedan recogidas en la tabla 4.31., mostró nuevamente ser una elección vocacional por una mayoría de participantes. También es cierto que destacan la búsqueda de una salida profesional y la experiencia previa como factores que influyeron en su elección.

Tabla 4.31. Motivos de elección de la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2 (no excluyentes)

Razones de elección de la profesión docente	f
Vocación	12
Búsqueda de una salida profesional	6
Experiencia previa	5
Relacionarme con otros	1
Condiciones laborales (sueldo, jornada)	1
Interés por la materia	1

Al indagar sobre qué factores están influyendo a la hora de mantener su motivación cada día, el análisis de contenido evidenció (tabla 4.26.) algunas diferencias con respecto al Centro 1, puesto que aun siendo la satisfacción personal la categoría más señalada, junto con el disfrute y la enseñanza, encontramos una mayor variabilidad en las respuestas, donde adquiere una mayor importancia la motivación extrínseca, señalando el sueldo entre sus razones. Cabe destacar que, a pesar de las diferencias que pudiéramos establecer, los profesores del Centro 2 también se encuentran motivados hacia su labor profesional, manifestando sentirse satisfechos y disfrutar trabajando por el progreso y desarrollo de sus alumnos.

Tabla 4.32. Razones que influyen en la motivación docente. Centro 2

Razones por las que mantienen la motivación docente	f
Satisfacción personal	9
Disfrute	8
Enseñar	8
Alumnos	7
Sueldo	5
Responsabilidad	4
Aprender	2
Relaciones	2
Asignatura	1
Jubilación	1

Por último, al preguntarles por aquellos aspectos que les interesaría trabajar en la formación, de acuerdo al análisis de contenido empleado mediante un procedimiento de categorías inductivo, evidenció nuevamente la necesidad de trabajar aspectos relacionados con la regulación emocional, el control y la gestión de emociones, así como las habilidades de comunicación para favorecer la relación entre compañeros, familias y alumnado o la resolución de conflictos. Los resultados del análisis de frecuencias tras el tratamiento de la información pueden ser observados en la tabla 4.33.

Tabla 4.33. Aspectos formativos que el profesorado considera interesante abordar. Centro 2

Aspectos de interés en el proceso formativo	f
Gestión-Regulación emocional	11
Habilidades de comunicación	5
Resolución de conflictos	4
No contesta	4
Optimismo	3
Autoestima	2

4.9.1.2. Nivel de competencia emocional autopercibido por el profesorado. Eficacia del programa (I)

El nivel de competencia emocional del profesorado previo y finalizado el proceso formativo, tal y como señalamos con anterioridad (revísese apartado 4.5.1.), fue medido a través de los resultados de la aplicación del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (Pérez Escoda et al., 2010).

Pasamos a continuación a presentar los resultados del nivel de competencia emocional manifestado por ambos grupos de profesores, comenzando por realizar un análisis descriptivo de los datos, para proceder al estudio de normalidad de las variables que nos llevará a determinar las técnicas inferenciales apropiadas para realizar el contraste de hipótesis.

a) Resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A) en el Centro 1.

El CDE-A, como medida de autoinforme, establece una puntuación global y una puntuación en cada una de las 5 dimensiones que bajo el modelo pentagonal del Grupo de investigación GROPE, conforman la competencia emocional (Pérez Escoda et al., 2010).

Las puntuaciones medias iniciales (medida pretest) en el CDE-A, evidenciaron niveles adecuados en ambos grupos en cada una de las dimensiones, resultando las puntuaciones más bajas las obtenidas en las dimensiones de *autonomía emocional* ($\bar{X}=5.29$; $Sx=1.1$) y *regulación emocional* ($\bar{X}=7.42$; $Sx=0.98$). Recordamos que la autonomía emocional guarda relación con capacidades de autogestión personal (entre las que se destaca la *autoestima*, la *actitud positiva* o la *autoeficacia personal*). La regulación emocional hace referencia a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, de acuerdo a la expresión emocional, las habilidades de afrontamiento o la competencia para autogenerarse emociones positivas (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

Encontramos, por tanto, que las competencias en las que el profesorado presenta un mayor potencial de desarrollo giran en torno a la autonomía social y la regulación emocional, percibiendo un mayor dominio en torno a las competencias para la vida y el bienestar ($\bar{X}=7.35$; $Sx=0.79$) la conciencia emocional ($\bar{X}=7.13$; $Sx=0.76$).

Tabla 4.34. Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (pretest-postest). Centro 1

	Dimensiones del CDE-A											
	Total CDE-A		Conciencia Emocional		Regulación Emocional		Competencia Social		Autonomía Emocional		Competencias Vida y Bienestar	
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx
Pretest	6.14	0.76	7.13	1.10	5.42	0.98	6.03	1.20	5.29	1.10	7.35	0.79
Postest	6.96	0.97	7.99	1,16	6.39	1.09	6.70	1.39	6.33	1.19	7.79	0.97

Finalizado el proceso formativo, los resultados presentados en la tabla anterior (tabla 4.34.), muestran un valor promedio superior en todas las dimensiones, lo cual indica que el grupo de profesores del Centro 1 informan un mayor nivel de competencia emocional tras su participación en el curso.

Por otro lado, conviene destacar que los distintos valores de la desviación típica (de 0.76 a 1.20 en el pretest y de 0.97 a 1.36 en el postest), indican que en el postest existe una mayor dispersión en los resultados, aumentando ligeramente la variabilidad de los datos.

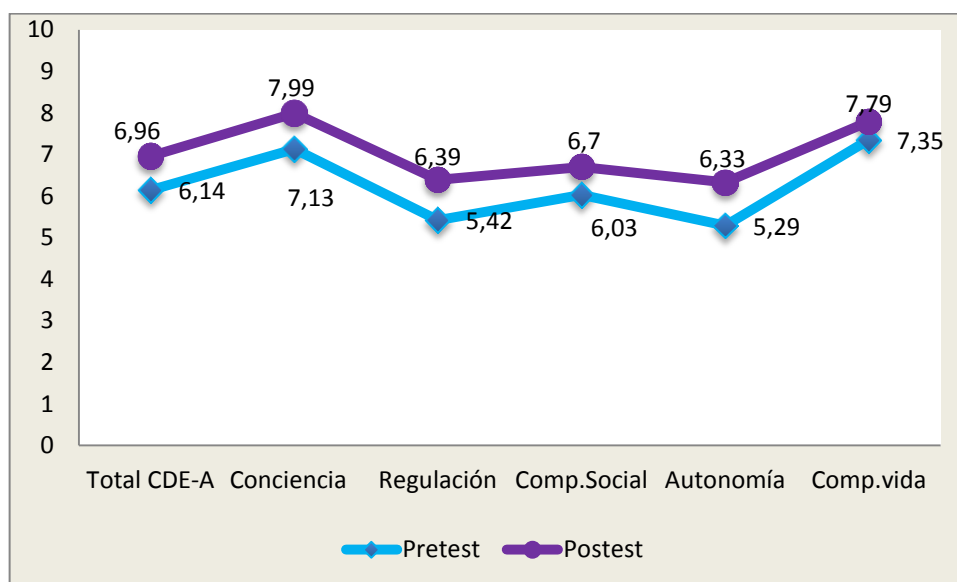


Figura 4.10. Gráfico de puntuaciones pretest-postest en el CDE-A. Centro 1

A la luz de los resultados de la gráfica anterior, se confirma ese aumento en el nivel de competencia emocional autopercibido por el profesorado en todas las dimensiones del CDE-A. A pesar de que las dimensiones de autonomía social y regulación emocional continúan siendo las dimensiones en las que mayor potencial de desarrollo ponen de manifiesto, el cálculo de la diferencia de medias nos permite ver que son las dimensiones en las que el profesorado percibe mayores cambios.

De esta manera, encontramos la menor diferencia de puntuaciones medias en las dimensiones de competencias para la vida y bienestar (0.4 sobre 10), competencia social (con un valor de 0.67 sobre 10) y regulación emocional (0.86), mientras que las mayores diferencias se ponen de manifiesto en la dimensión de autonomía emocional (1.04 puntos superior) y regulación emocional (con un valor medio de 0.97 puntos).

Tras este primer análisis descriptivo, se procede a profundizar en esa diferencia de puntuaciones en cada una de las dimensiones del CDE-A, estudiando el ajuste a la normalidad de la muestra, mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) y Shapiro-Wilk.

El uso de ambas pruebas queda justificado por el tamaño reducido de la muestra y por el desconocimiento de las características poblacionales.

Tabla 4.35. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones del CDE-A. Centro 1.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p
Puntuación total pretest	.122	27	.200	.974	27	.697
Conciencia emocional pretest	.090	27	.200	.984	27	.944
Regulación emocional pretest	.139	27	.194	.958	27	.329
Competencia social pretest	.174	27	.034	.937	27	.101
Autonomía social pretest	.167	27	.051	.958	27	.327
Competencias vida pretest	.125	27	.200	.974	27	.698
Puntuación total postest	.145	27	.150	.937	27	.100
Conciencia emocional postest	.112	27	.200	.949	27	.201
Regulación emocional postest	.150	27	.125	.935	27	.093
Competencia social postest	.124	27	.200	.969	27	.578
Autonomía social postest	.129	27	.200	.975	27	.737
Competencias vida postest	.075	27	.200	.988	27	.986

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 ($p.>.05$) en todas las dimensiones, salvo en la dimensión de competencia emocional pretest.

Con objeto de profundizar en la existencia de diferencias significativas ($n.s.$ 0.05), en el nivel de competencia emocional percibido por el profesorado previo y finalizado el proceso formativo y, teniendo en cuenta las características de la distribución en las distintas dimensiones de la prueba, procedimos a realizar un contraste paramétrico, aplicando la prueba t de Student para muestras relacionadas (pretest-postest). Los resultados de esta prueba pueden ser consultados en la tabla 4.36.

Tabla 4.36. Contraste de hipótesis de efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por el profesorado. Centro 1

	t	p	d
Puntuación total (postest-pretest)	5.845	.000	.85
Conciencia emocional (postest-pretest)	4.543	.000	.74
Regulación emocional (postest-pretest)	5.792	.000	.89
Competencia social (postest-pretest)	3.794	.001	.29
Autonomía social (postest-pretest)	4.597	.000	.87
Competencias vida y bienestar (postest-pretest)	3.144	.004	.45

Los resultados de la tabla anterior muestran que existe una tendencia generalizada a mostrar diferencias significativas ($\alpha < .05$), favorable al posttest en todas las dimensiones. Además, debido al tamaño pequeño de la muestra, incorporamos el *tamaño de efecto* Cohen (d) por cada una de las variables contrastadas.

La medida de tamaño del efecto fue calculada teniendo en cuenta la diferencia de la media del posttest y la media del pretest, dividiendo el resultado entre la desviación típica de la variable posttest. Atendiendo a los criterios de Cohen (1988), los valores de la tabla 4.36. muestran un tamaño del efecto pequeño en la dimensión de competencia social, aproximándose a un tamaño mediano en la dimensión de competencias para la vida y el bienestar, medio alto en la dimensión de conciencia emocional y alto en las dimensiones de autonomía social y regulación social. Recordamos que estas dos últimas dimensiones eran en las que en la fase pretest el profesorado manifestaba menor nivel de competencia emocional.

Además, siendo un poco más precisos en el uso del estadístico de contraste, y teniendo en cuenta que en la dimensión de competencia social no encontramos evidencias suficientes por la prueba de Kolmogorov Smirnov para confirmar que se ajusta a una distribución normal, se procede a realizar un contraste no paramétrico, aplicando el test de Wilcoxon para esta dimensión, así como el tamaño del efecto de acuerdo a los criterios de correlación propuesta por Corder y Foreman (2009).⁵⁰

Tabla 4.37. Contraste no paramétrico en la dimensión de competencia emocional

	Z	p	r
Competencia social (posttest-pretest)	-3.23 ^b	,001	,62

^b. Se basa en rangos positivos

Los resultados recogidos en la tabla anterior (4.37.) permiten comprobar nuevamente que existe un cambio positivo favorable en la dimensión de competencia social, donde la significatividad de los datos es apoyada por un valor medio del tamaño del efecto ($r=,62$).

⁵⁰ La fórmula para este cálculo es: $r=[z]/\sqrt{N}$.

b) Resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A) en el Centro 2.

De acuerdo al estudio de resultados de la aplicación CDE-A como medida pretest-postest para el Centro 2 y con la finalidad de profundizar nuevamente en la existencia de efectos positivos hacia el nivel de competencia emocional autopercibido por el grupo docente, comenzamos por analizar los estadísticos básicos.

Como se puede observar en la tabla 4.38., las puntuaciones medias iniciales pusieron de manifiesto nuevamente un mayor potencial de desarrollo en las competencias relacionadas con la regulación y la autonomía emocional, correspondiéndose con las puntuaciones medias inferiores (\bar{X} =5.05 para la dimensión de regulación y 5.44 para la dimensión de autonomía emocional).

Tabla 4.38. Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (Centro 2)

	Dimensiones del CDE-A											
	Total CDE-A		Conciencia Emocional		Regulación Emocional		Competencia Social		Autonomía Emocional		Competencias vida y bienestar	
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx
Pretest	6,08	1,36	6,86	1,26	5,05	1,81	6,31	1,35	5,44	1,61	7,13	1,37
Postest	7,14	1,30	7,61	1,23	6,55	1,88	7,27	1,23	7,01	1,34	7,54	1,42

En la fase postest, encontramos que a pesar de producirse diferencias, la regulación emocional y la autonomía emocional siguen siendo las competencias en las que perciben un menor dominio, cuya puntuación media se corresponde a 6.55 en la dimensión de regulación emocional y 7.01 en la dimensión de autonomía emocional.

En la fase pretest encontramos que el grupo de profesorado se percibe con un mayor nivel de dominio en la dimensión que hace referencia a las competencias para la vida y el bienestar (\bar{X} =7.13; Sx=1.37) que pretende medir la valoración en torno a la capacidad autopercibida para dar solución a problemas personales, familiares, profesionales y sociales, adoptar comportamientos apropiados y orientados a la mejora del bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

Tras el programa formativo, el grupo manifiesta el mayor nivel de dominio autopercibido en relación a la dimensión de competencia emocional ($\bar{X}=7.61$; $Sx=1.23$), con una puntuación media muy semejante a la que se presenta en la dimensión de competencias para la vida y bienestar ($\bar{X}=7.54$; $Sx=1.42$).

Con objeto de poder favorecer en el lector la comprensión de estos resultados descriptivos en el gráfico representado en la figura 4.11., se puede observar una representación gráfica donde podemos percibir un aumento en todas las dimensiones del CDE-A. Un cálculo sencillo de diferencia de medias (postest-pretest) permite corroborar que, al igual que ocurre con el grupo de docentes del Centro 1, las puntuaciones medias para el Centro 2 ponen de manifiesto mayores cambios en la dimensiones de autonomía y regulación emocional (con valores de 1.57 y 1.5 puntos superiores, respectivamente, en una escala de 1 a 10).

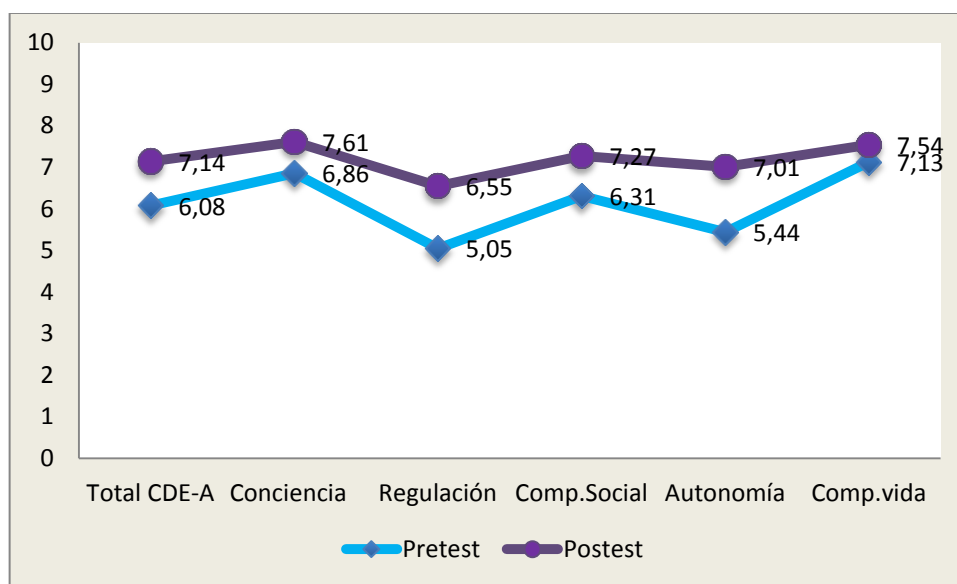


Figura 4.11. Gráfico de puntuaciones pretest-postest en el CDE-A. Centro 2

Con objeto de profundizar en la significatividad de esa diferencia de medias y decidir la técnica más apropiada para realizar el contraste de hipótesis, procedimos a estudiar la normalidad de cada una de las variables, tal y como se muestra en la tabla siguiente (4.39.).

Tabla 4.39. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov Smirnov y Shapiro Wilk en las distintas dimensiones del CDE-A. Centro 2

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p
Puntuación total pretest	.123	20	.200	.966	20	.672
Conciencia emocional pretest	.150	20	.200	.959	20	.524
Regulación emocional pretest	.103	20	.200	.964	20	.621
Competencia social pretest	.120	20	.200	.961	20	.555
Autonomía social pretest	.134	20	.200	.943	20	.276
Competencias vida pretest	.145	20	.200	.958	20	.500
Puntuación total postest	.102	20	.200	.951	20	.386
Conciencia emocional postest	.095	20	.200	.944	20	.289
Regulación emocional postest	.097	20	.200	.969	20	.732
Competencia social postest	.151	20	.200	.959	20	.515
Autonomía social postest	.188	20	.063	.909	20	.062
Competencias vida postest	.133	20	.200	.947	20	.319

El contraste de normalidad, de acuerdo a las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) y Shapiro Wilk, muestra evidencias suficientes en todas las dimensiones para afirmar que las distribuciones de las variables se ajustan a una distribución normal ($p > .05$) en todas las dimensiones. Por este motivo, se procede a realizar un contraste paramétrico, aplicando la prueba t de Student para muestras relacionadas (pre-postest) así como el tamaño del efecto (d), cuyos resultados pueden ser consultados en la tabla 4.40.

Tabla 4.40. Contraste de hipótesis de efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por el profesorado. Centro 2

	t	p	d
Puntuación total (postest-pretest)	4.580	.000	.81
Conciencia emocional (postest-pretest)	3.302	.004	.62
Regulación emocional (postest-pretest)	6.895	.000	.80
Competencia social (postest-pretest)	3.048	.007	.79
Autonomía social (postest-pretest)	5.034	.000	1.17
Competencias vida y bienestar (postest-pretest)	1.655	.114	.29

En base a estos resultados, encontramos diferencias significativas (n.s. 0.05) en todas las dimensiones salvo en la dimensión de *competencias para la vida y bienestar*, donde los datos ponen de manifiesto el tamaño del efecto menor, por lo que a pesar de producirse diferencias favorables al postest, en esta dimensión no resultan ser significativas.

Por el contrario, encontramos diferencias significativas y tamaños del efecto medios en la dimensión de competencia emocional, altos en las dimensiones de regulación emocional y competencia social y, muy altos en la dimensión de autonomía emocional.

En cuanto a la puntuación global también se encuentran diferencias significativas, por lo que aun no produciéndose diferencias en una de las dimensiones, hemos de tener en cuenta que era la dimensión en la que el profesorado manifestó un mayor nivel de competencia en la fase pretest. Estos resultados pueden dar indicios de que el proceso formativo les ha servido para incidir en aquellas dimensiones en las que mayor potencial de desarrollo autopercebían.

4.9.1.3. Nivel de Competencia emocional manifestados por el profesorado. Eficacia del programa (II)

El nivel de competencia emocional manifestado por el profesorado, previo y finalizado el proceso formativo, es valorado a partir de la puntuación media de las puntuaciones establecidas por los tres jueces que participaron en la evaluación de las respuestas de los docentes a los supuestos prácticos⁵¹.

Teniendo en cuenta las tres dimensiones en las que operativizamos la variable dependiente (V.D.) *nivel de competencia emocional manifestado* y de acuerdo a los estadísticos descriptivos presentados en las tablas 4.10. y 4.11., procedemos a continuación a estudiar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones previas y finales aportadas por la muestra participante en la resolución de los supuestos. Para ello, comenzamos por presentar el estudio de la normalidad de las variables, que nos permitirá determinar la técnica más adecuada y proceder al contraste de hipótesis sobre la existencia de diferencias significativas con respecto al tratamiento formativo, en este caso el programa Pro-Emociona (v.1).

a) Resultados del nivel de competencia emocional manifestado por el profesorado.

Centro 1

El estudio de la normalidad de la distribución de las variables que se presenta en la tabla 4.41., no muestra evidencias suficientes para afirmar que se ajustan a una

⁵¹ Revítese apartado 4.5.2.

distribución normal ($p > .05$), lo que nos lleva a determinar que el contraste de hipótesis sobre la efectividad del programa referente al nivel de competencia emocional manifestado por los docentes del Centro 1 sea realizado mediante el uso de técnicas de carácter no paramétrico.

Tabla 4.41. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p
Pensamientos_A_Pretest	.204	29	.003	.898	29	.009
Emociones_A_Pretest	.177	29	.021	.878	29	.003
Acciones_A_Pretest	.195	29	.006	.930	29	.056
Pensamientos_B_Pretest	.154	29	.075	.911	29	.018
Emociones_B_Pretest	.276	29	.000	.821	29	.000
Acciones_B_Pretest	.225	29	.001	.921	29	.033
Pensamientos_A_Postest	.234	29	.000	.869	29	.002
Emociones_A_Postest	.127	29	.200	.912	29	.019
Acciones_A_Postest	.157	29	.067	.949	29	.168
Pensamientos_B_Postest	.230	29	.000	.833	29	.000
Emociones_B_Postest	.266	29	.000	.803	29	.000
Acciones_B_Postest	.226	29	.001	.909	29	.016

En la tabla siguiente, 4.42. se presentan los resultados del contraste de hipótesis mediante la aplicación del test de Wilcoxon, junto a una estimación del tamaño del efecto basada en el estudio de la correlación (r) de Corder y Foreman (2009).

Tabla 4.42. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por los futuros docentes. Centro 1

	Z	p	r
Pensamientos_A_Post – Pensamientos_A_Pre	-3.259 ^b	.001	0.61
Emociones_A_Post – Emociones_A_Pre	-2.276 ^b	.023	0.42
Acciones_A_Post – Acciones_A_Pre	-4.004 ^b	.000	0.74
Pensamientos_B_Post – Pensamientos_B_Pre	-3.902 ^b	.000	0.72
Emociones_B_Post – Emociones_B_Pre	-3.224	.001	0.60
Acciones_B_Post – Acciones_B_Pre	-4.341 ^b	.000	0.81

^b. se basa en rangos positivos

El análisis de los resultados presentado en la tabla 4.42. muestra evidencias significativas (favorables al postest) en todas las dimensiones de la VD. Nivel de competencia emocional manifestado con respecto a las respuestas aportadas por la muestra participante del Centro 1 en la resolución de los supuestos prácticos.

En cuanto a la medida del tamaño del efecto (r), se evidencian tamaños medios-altos en todas las dimensiones ($r > 0.42$), sobre todo en las dimensiones en las que se evalúan las actuaciones o acciones que se llevarían a cabo en la resolución de los supuestos prácticos ($r = 0.74$ para los supuestos tipo A y $r = 0.81$ para los supuestos tipo B), indicándose el tamaño menor con respecto a las dimensiones de reconocimiento de emociones de ambos supuestos.

b) Resultados del nivel de competencia emocional manifestado por el profesorado.

Centro 2

Siguiendo los mismos criterios de análisis que implementamos con los participantes del Centro 1 para contrastar la existencia de diferencias significativas a la hora de evaluar el nivel de competencia emocional manifestado por los participantes previo y finalizado el proceso formativo, de acuerdo a la valoración de sus respuestas sobre los supuestos prácticos (A y B) planteados, comenzamos por realizar un estudio de la normalidad de cada una de las variables establecidas (tabla 4.43.).

Tabla 4.43. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	D	g/l	p	W	g/l	p
Pensamientos_A_Pretest	.315	19	.000	.732	19	.001
Emociones_A_Pretest	.367	19	.000	.667	19	.000
Acciones_A_Pretest	.207	19	.032	.891	19	.033
Pensamientos_B_Pretest	.137	19	.200	.940	19	.260
Emociones_B_Pretest	.222	19	.014	.799	19	.001
Acciones_B_Pretest	.198	19	.048	.912	19	.082
Pensamientos_A_Postest	.259	19	.002	.821	19	.002
Emociones_A_Postest	.220	19	.016	.889	19	.031
Acciones_A_Postest	.165	19	.183	.926	19	.144
Pensamientos_B_Postest	.258	19	.002	.864	19	.011
Emociones_B_Postest	.273	19	.001	.829	19	.003
Acciones_B_Postest	.257	19	.002	.904	19	.057

Teniendo en cuenta que no encontramos evidencias suficientes para afirmar que la distribución de las variables se ajustan a una distribución normal ($p > .05$), puesto que en sólo 2 de las dos variables estudiadas (Acciones_A_Postest y Pensamientos_B_Pretest) se muestra el ajuste de la normalidad, se toma la decisión de realizar el contraste de hipótesis sobre la existencia de diferencias significativas mediante el uso de contrastes paramétricos y no paramétricos.

Comenzamos por el contraste paramétrico aplicando la *t* de Student para muestras relacionadas (pre-postest) y el tamaño del efecto (*d*) de Cohen (1988) para aquellas variables que se ajustan a una distribución normal, resultados que se muestran en la tabla siguiente (4.44.).

Tabla 4.44. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa piloto en el nivel de competencia emocional autopercibido por los docentes en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Centro 1

	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Pensamientos_A_Post – Pensamientos_A_Pre	5.118	.001	1.39
Acciones_B_Post – Acciones_B_Pre	2.535	.032	0.93

Los resultados de la tabla anterior, muestran diferencias significativas (ns.05) favorables al postest en la dimensión de pensamientos de los supuestos tipo A y la dimensión acciones de los supuestos tipo B. Además, de acuerdo a la medida del tamaño del efecto, se muestran tamaños muy altos en la dimensión de pensamientos estudiada y altos en la dimensión de acciones de los supuestos tipo B.

Por otro lado, teniendo en cuenta que no tenemos evidencias suficientes para afirmar que las variables estudiadas se ajustan a una distribución normal, se realiza nuevamente el contraste de hipótesis empleando el test de Wilcoxon y acompañando los resultados con el tamaño del efecto, siguiendo los criterios de correlación de Corder y Foreman (2009) empleados y descritos en estudios anteriores.

Tabla 4.45. Contraste no paramétrico aplicado en el Estudio Experimental en Formación Permanente sobre el nivel de Competencia Emocional manifestado. Centro 2

	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Pensamientos_A_Post – Pensamientos_A_Pre	-3.051 ^b	.002	0.70
Emociones_A_Post – Emociones_A_Pre	-1.453 ^b	.146	0.33
Acciones_A_Post- Emociones_A_Pre	-3.352 ^b	.000	0.77
Pensamientos_B_Post – Pensamientos_B_Pre	-.393 ^b	.694	0.09
Emociones_B_Post – Emociones_B_Pre	-.743 ^b	.457	0.17
Acciones_B_Post – Acciones_B_Pre	-2.973 ^b	.003	0.68

^b. se basa en rangos positivos

Los resultados del contraste no paramétrico para la existencia de diferencias significativas con respecto al tratamiento en las distintas dimensiones que definen la V.D. compleja nivel de dependencia emocional que se recogen en la tabla 4.45. ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas en dos de las tres dimensiones

estudiadas en los supuestos A (identificación de pensamientos y acciones) y en una de las dimensiones estudiadas en los supuestos tipo B (acciones).

Estos resultados están en consonancia con la medida del tamaño del efecto, encontrándose tamaños pequeños en aquellas dimensiones en las que no se evidencian diferencias significativas y medios o muy altos en las otras restantes.

En suma, podemos afirmar que los profesores del Centro 1 presentan mayores cambios en cuanto al nivel de competencia emocional manifestado tras su participación en el proceso formativo que el profesorado que constituye la muestra participante del Centro 2. Diferencia de resultados que queda explicada de acuerdo a que, a nivel general, las puntuaciones del profesorado del Centro 2 evidenciaron mayores niveles de competencia emocional en la fase pretest en las dimensiones de los supuestos prácticos evaluadas (revítese tabla 4.10 y 4.11.), principalmente en la resolución de supuestos tipo B.

4.9.2. Resultados de la evaluación formativa

4.9.2.1. Seguimiento del proceso formativo

Como ya ha sido señalado con anterioridad, el seguimiento del proceso formativo se realizó a través de la información recogida mediante los diarios de sesiones. Dichos diarios fueron elaborados por cada uno de los participantes de los centros, con una frecuencia semanal.

Finalizado el proceso formativo, y tras la recopilación de cada uno de estos diarios, se procede a la transcripción manual de la información. Dicha transcripción es realizada por varios miembros del Grupo de Investigación en Evaluación y Orientación (GE2O), evitando sesgos de interpretación y la pérdida de información.

Para salvaguardar la identidad de los participantes, se le otorga a cada participante un código de identificación, por ejemplo: *C2P7S1*. A través de este código podemos identificar el centro: centro 1(C1) o centro 2 (C2), el participante (puesto que a cada participante se le ha asignado un número: 1, 2, 3, etc., así como el seguimiento, representado con una S acompañada del número del respectivo seguimiento (ej.1, 2, 3 o 4).

Finalizado el proceso de transcripción y codificación de cada uno de los documentos, se procede a importar y organizar cada uno de los recursos al programa de análisis cualitativo NVivo (v.10) de acuerdo a una serie de atributos, en función de los centros y de los seguimientos. Las evidencias de este proceso quedan recogidas en las figuras siguientes.

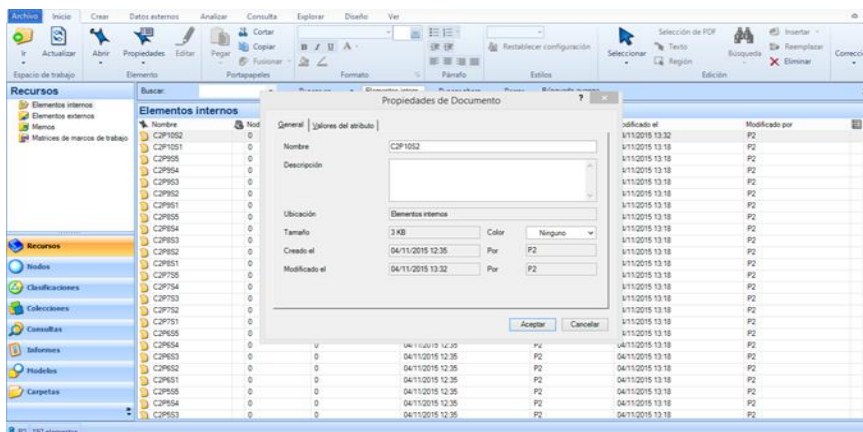


Figura 4.12. Proceso de importación y clasificación de recursos en el programa NVivo (I)

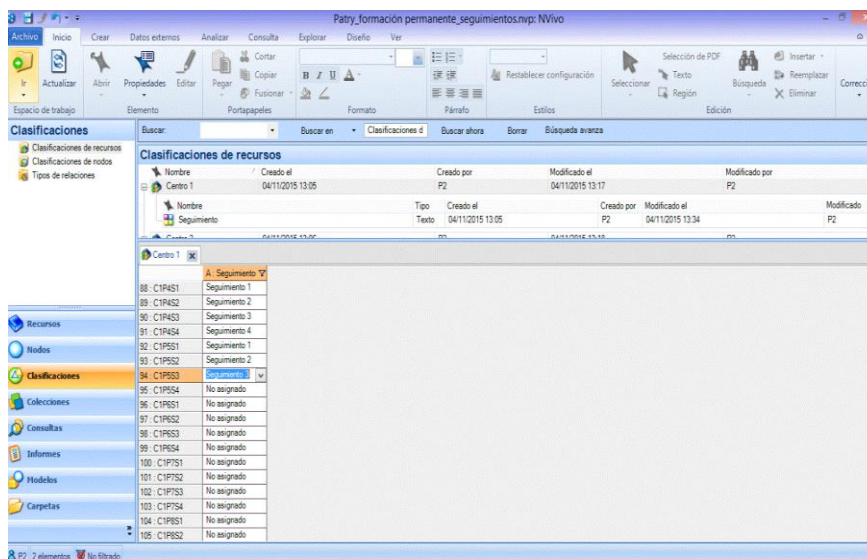


Figura 4.13. Proceso de importación y clasificación de recursos en el programa NVivo (II)

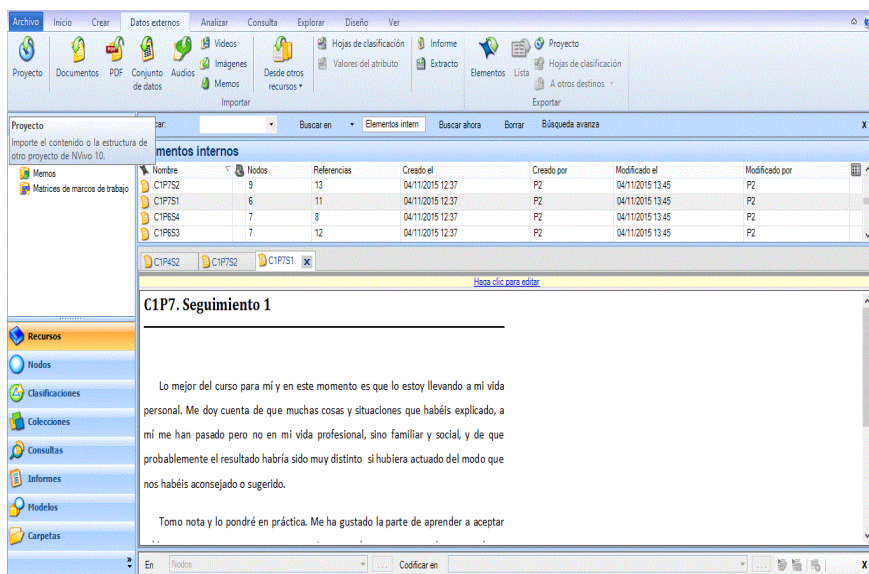


Figura 4.14. Proceso de importación y clasificación de recursos en el programa NVivo (III)

Recogidas todas las evidencias, se procede a establecer las categorías en las que basaremos el análisis de información. Dicho proceso de categorización se lleva a cabo *ad hoc*, mediante un criterio inductivo (Miles y Huberman, 1994), en el que participan 3 miembros del grupo de investigación.

Cada uno de los miembros comienza por realizar una lectura individual de los materiales, elaborando una propuesta de categorización. Dicho planteamiento individual es puesto en común, hasta llegar a acuerdo interjueces a partir de aquellos aspectos o categorías comunes y del debate entre las distintas categorías que generan ciertas discrepancias.

Finalmente las distintas categorías por las que se establece el análisis de contenido, quedan estructuradas en torno a 3 grandes tópicos: aspectos de mejora, eficacia-utilidad del programa y satisfacción hacia la formación, tal y como se muestra en la figura siguiente (4.15.).

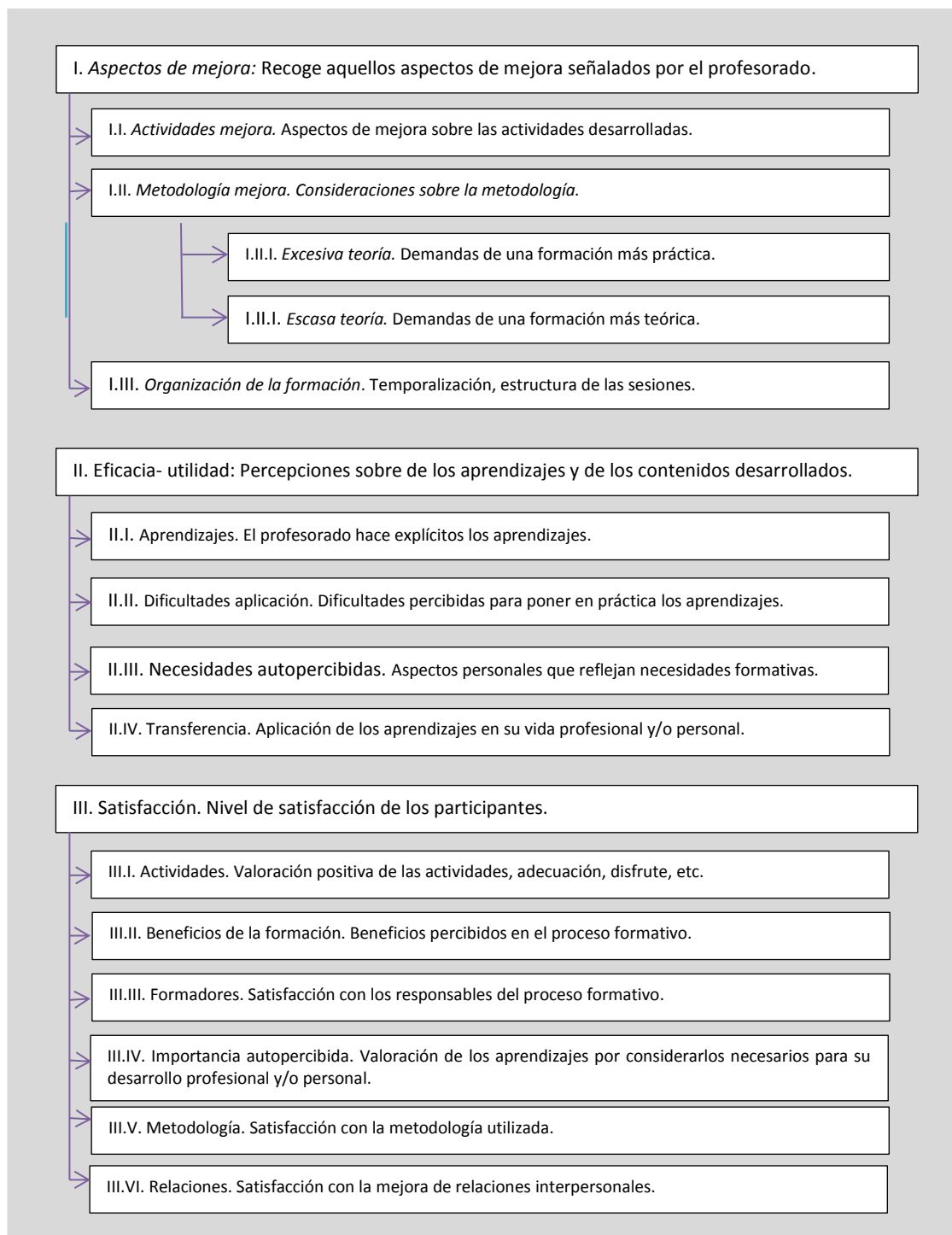


Figura 4.15 Categorías (nodos) elaboradas para el análisis de contenido de los seguimientos

Establecido el sistema de categorías e importados los 197 recursos de los que disponíamos (87 elementos en el Centro 1 y 110 pertenecientes al profesorado del Centro 2)⁵², adscribimos la información de cada uno de los recursos a los nodos o categorías, como se ilustra en la imagen siguiente.

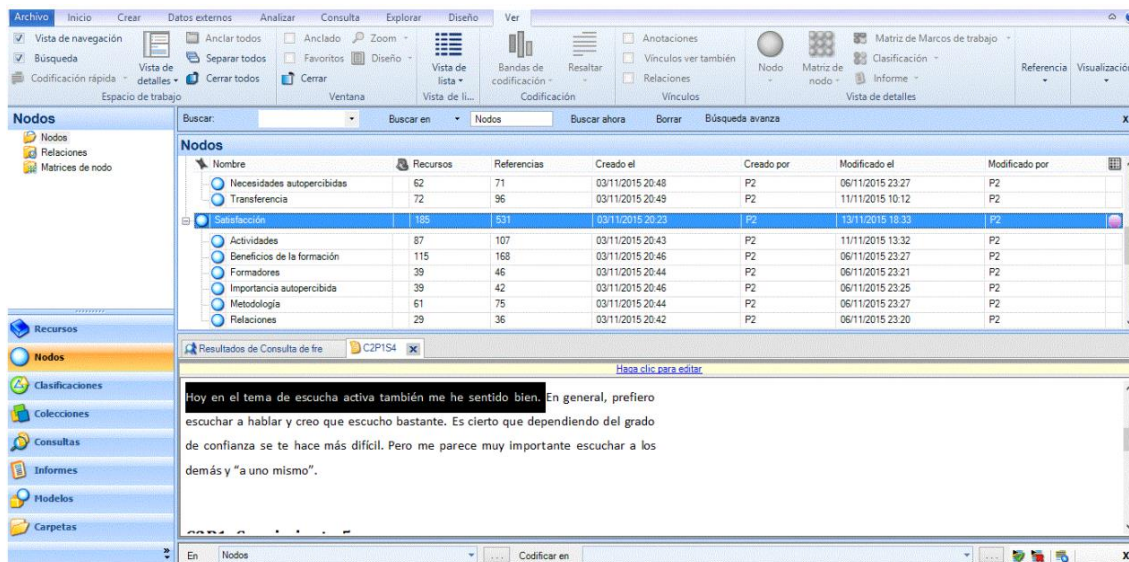


Figura 4.16. Proceso de codificación de la información en el programa NVivo

En la tabla siguiente se muestran algunos ejemplos de codificación extraídos de los textos de análisis que nos permitirán esclarecer cuáles son los criterios de adscripción de la información a los diferentes nodos establecidos por los expertos.

Tabla 4.46. Ejemplos de codificación de la información de los diarios de seguimiento

Categoría	Ejemplos extraídos de los textos
III.I. Actividades	“De la dinámica de hoy, me ha gustado la actividad de los palillos y creo que explica muy bien la manera en la que debemos pedir ayuda y ayudar” (C1P3S2).
I.III. Organización	“Por decir algo negativo son las horas de este curso, sobre todo después de estar toda la mañana trabajando” (C2P17S5).
II.III. Necesidades autopercebidas	“Pensé que “emocionalmente” tenía bastante control y me he dado cuenta que en algunos campos no es así” (C1P11S1).
II.IV. Transferencia	“A mí me está sirviendo a nivel personal. He puesto en práctica algunos consejos que habéis dado, y he tenido buenos resultados (tanto en mi vida personal, como con los alumnos” (C1P7S2).
III.VI. Relaciones	“Entramos un claustro unido, pero salimos más reforzados como equipo, hemos descubierto potencialidades de cada uno para el conjunto y también lo que se espera de mí” (C1P18S4).

⁵² El número de seguimientos en el Centro 2 es superior debido a que se realizaron 5 seguimientos. En algunos casos no disponemos de todos los seguimientos de los participantes porque tuvieron que ausentarse con anterioridad o bien porque no acudieron a la sesión en la que se implementaron.

De acuerdo a los resultados de la gráfica anterior, podemos observar que la dimensión que recoge una mayor cobertura del discurso en cada uno de los seguimientos se corresponde a la *satisfacción hacia el proceso formativo*, que guarda relación con las actividades y la metodología, los beneficios y la importancia autopercibida hacia la formación, la competencia de los formadores o las relaciones que se generan entre los miembros del grupo a raíz de su participación en el curso.

Con un porcentaje inferior aparecen las categorías que hemos relacionado con la *eficacia-utilidad* de la formación, siendo superior en los dos primeros seguimientos, donde los docentes aluden a las dificultades que perciben a la hora de poner en práctica los aprendizajes, a necesidades formativas o a la transferencia de los contenidos trabajados en el proceso formativo.

En último lugar, observamos que la menor cobertura se refleja en los aspectos de mejora señalados por el docente en relación a la *organización* del proceso formativo, a la *metodología* o a las *actividades*.

Un análisis pormenorizado sobre el porcentaje en cada uno de los seguimientos de esta información de acuerdo a las subcategorías establecidas en torno a estos tres grandes tópicos o categorías presentadas se refleja en las figuras siguientes. Para ello, atenderemos a la proporción de cobertura de texto por la quedan representadas cada una de las categorías, en los distintos seguimientos.

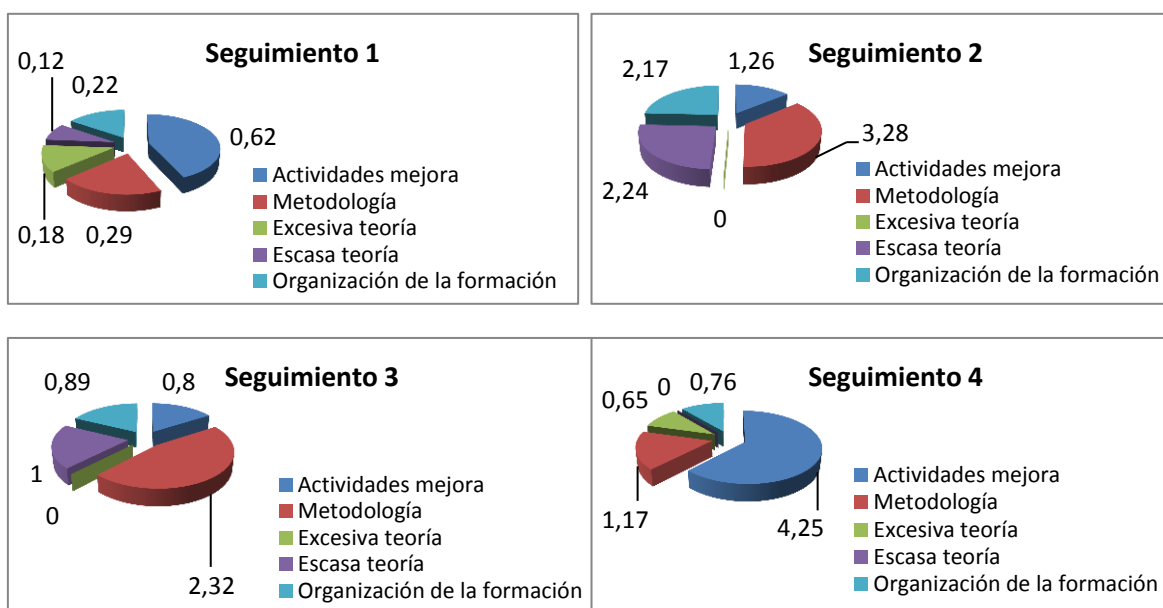


Figura 4.22. Cobertura de texto en la dimensión de aspectos de mejora. Centro 1.

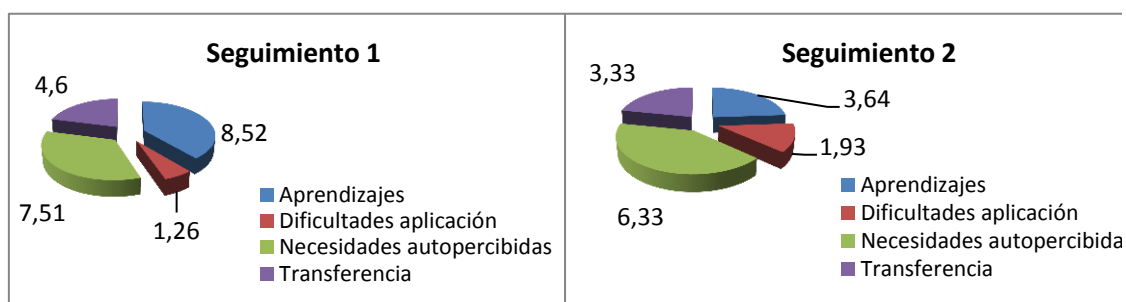
En cuanto a los *aspectos de mejora* señalados y de acuerdo a la figura 4.22., se muestra una mayor cobertura en cuanto a la categoría de *actividades*, sobretodo en el último seguimiento, donde encontramos que algunos de los participantes manifestaron su descontento con alguna de las actividades implementadas durante ese fin de semana, por la duración de la mismas, que se reflejó en comentarios como:

“Con respecto a ayer, la actividad de la nave me resultó muy pesada, quizá porque no me metí en ella como debería, quizá porque estar tanto tiempo con los ojos cerrados me mareo o tal vez porque fue muy larga” (C1P6S4).

En el seguimiento 2, encontramos el mayor peso en cuanto a la metodología, debido a que una de las sesiones del fin de semana resultó demasiado teórica, tal y como manifestó uno de los participantes:

“Ayer, después de toda la carga de la semana hubo momentos en los que se me hizo “pesado”. Entiendo que es parte del curso escuchar y aprender cierta teoría, pero me parece más productivo cuando se enfoca de otra manera, aunque estoy de acuerdo con que no siempre sea posible” (C1P4S2).

Por tanto, a pesar de ser mínima la cobertura de texto categorizada en torno a los aspectos de mejora, ofrece información interesante de acuerdo a algunas adaptaciones necesarias para el buen funcionamiento de las actividades, así como de acuerdo a las características del grupo, donde algunos se inclinan por un contenido más teórico y otros demandan más actividades prácticas, lo que nos lleva a tomar decisiones interesantes para el desarrollo óptimo del proceso formativo.



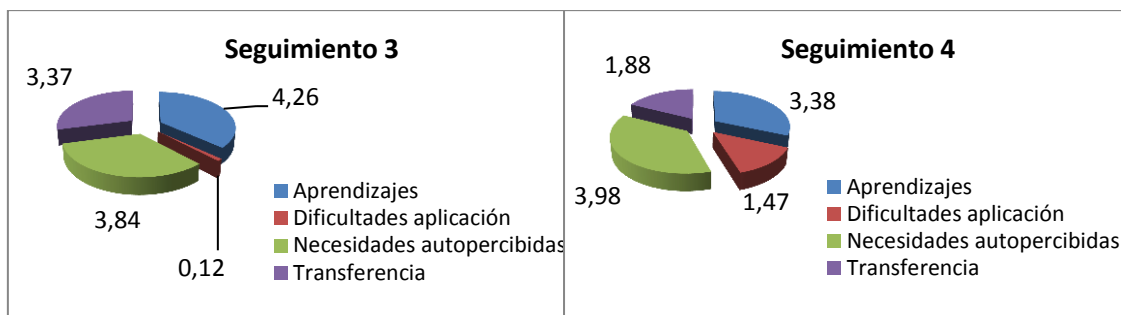


Figura 4.23. Cobertura de texto en la dimensión eficacia-utilidad. Centro 1

Atendiendo a los resultados que quedan representados en la figura 4.23., se observa que el peso de la categoría *necesidades autopercebidas* disminuye a lo largo del proceso formativo, siendo un indicador interesante que muestra indicios de que el profesorado participante se involucró en las distintas sesiones y actividades, poniendo de manifiesto cuáles son aquellos aspectos en los que deberían incidir desde el comienzo del proceso formativo, lo que nos permitió readaptar las actividades a sus necesidades.

En segundo lugar, la mayor cobertura de texto queda representada en la categoría *aprendizajes*, donde se han recogido aquellos comentarios en los que el docente alude a los conocimientos adquiridos en la sesión:

“Tras este curso, soy más consciente de la importancia de reflexionar sobre las emociones y de cómo estas se pueden trabajar” (C1P11S4).

En menor medida, un grupo de docentes hacen alusión a las dificultades que perciben a la hora de *transferir los aprendizajes* y contenidos trabajados en el proceso formativo, donde se ha recogido la cobertura de texto en la que muestran la dificultad de poner en práctica los aprendizajes que manifiestan, aunque en cada uno de los seguimientos dicha proporción es menor a la categoría que hace referencia a la transferencia de los aprendizajes, donde recogimos comentarios como los siguientes:

“Me doy cuenta de que muchas cosas y situaciones que habéis explicado, a mí me han pasado pero no en mi vida profesional, sino familiar y social, y de que probablemente el resultado habría sido muy distinto si hubiera actuado del modo que nos habéis aconsejado o sugerido” (C1P7S1).

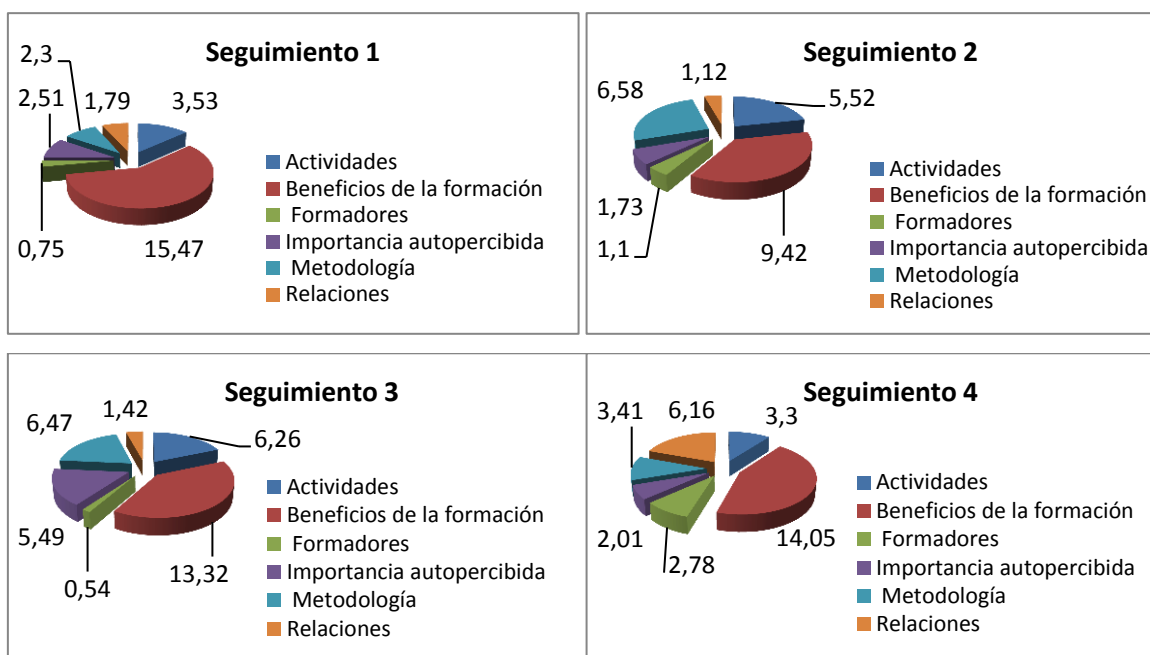


Figura 4.24. Cobertura de texto en la dimensión de satisfacción. Centro 1

Como ya habíamos indicado, registramos la mayor cobertura de texto codificada en aquellas categorías que guardan relación con la *satisfacción*. A la vista de los resultados que se muestran en la figura 4.24., se pone de manifiesto cómo los profesores son conscientes de los beneficios de su participación en el curso.

Además, en el último seguimiento resalta notablemente la categoría *relaciones*, donde el profesorado manifestó que su paso por el proceso formativo les sirvió para mejorar las relaciones con los compañeros, sirviendo como ejemplo el comentario siguiente:

“Me he sentido muy a gusto, me ha encantado recibir el cariño de mis compañeros y sentir su confianza” (C1P11S4).

“Entramos un claustro unido, pero salimos mucho más reforzados como equipo; hemos descubierto potencialidades de cada uno para el conjunto” (C1P18S4).

Relaciones entre categorías (nodos) de análisis

Una vez conocida la cobertura de cada uno de los nodos en los distintos seguimientos, nos dispusimos a estudiar las relaciones existentes entre ellos. Para ello, mediante el programa NVivo (v.10), generamos una *matriz de codificación*, comprobando las relaciones entre nodos de acuerdo a las referencias insertadas en el texto.

Dicha matriz, fue importada al programa Gephi⁵⁴ que nos permitirá visualizar de forma gráfica dichas relaciones (Fruchterman y Reingold, 1991), desde donde la interpretación se determina de acuerdo a la amplitud del nodo (más amplio cuanto mayor número de referencias) y el grosor de las líneas de unión (a mayor grosor más relación).

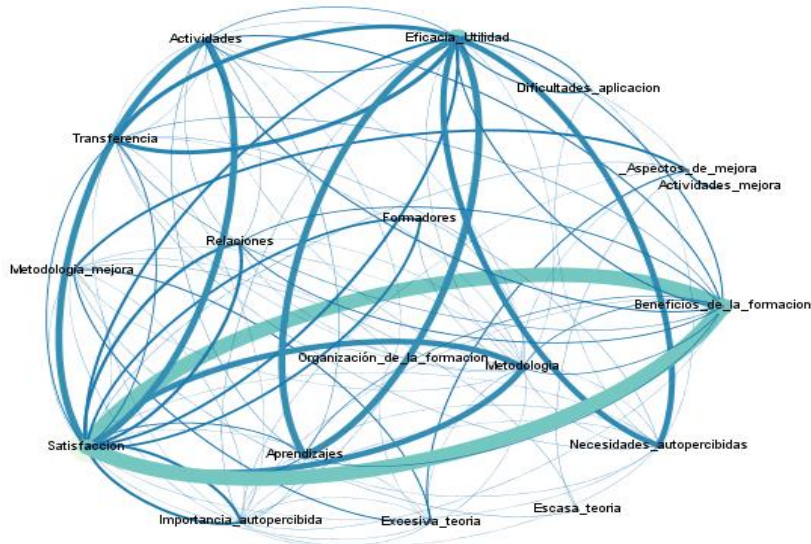


Figura 4.25. Grafo de relaciones entre los nodos de análisis de los seguimientos. Centro 1

De acuerdo al grafo de relaciones de la figura 4.25., podemos afirmar que existe una relación de dependencia entre las distintas dimensiones y subdimensiones identificadas en el discurso recogido en los diarios de seguimiento. Para facilitar el estudio y la comprensión de las relaciones existentes, desglosamos el grafo de acuerdo a los 3 grandes tópicos de los seguimientos, tal y como podemos ver reflejado en la figura que presentamos a continuación.

⁵⁴ Licencia libre. Disponible en: <http://gephi.github.io/>.

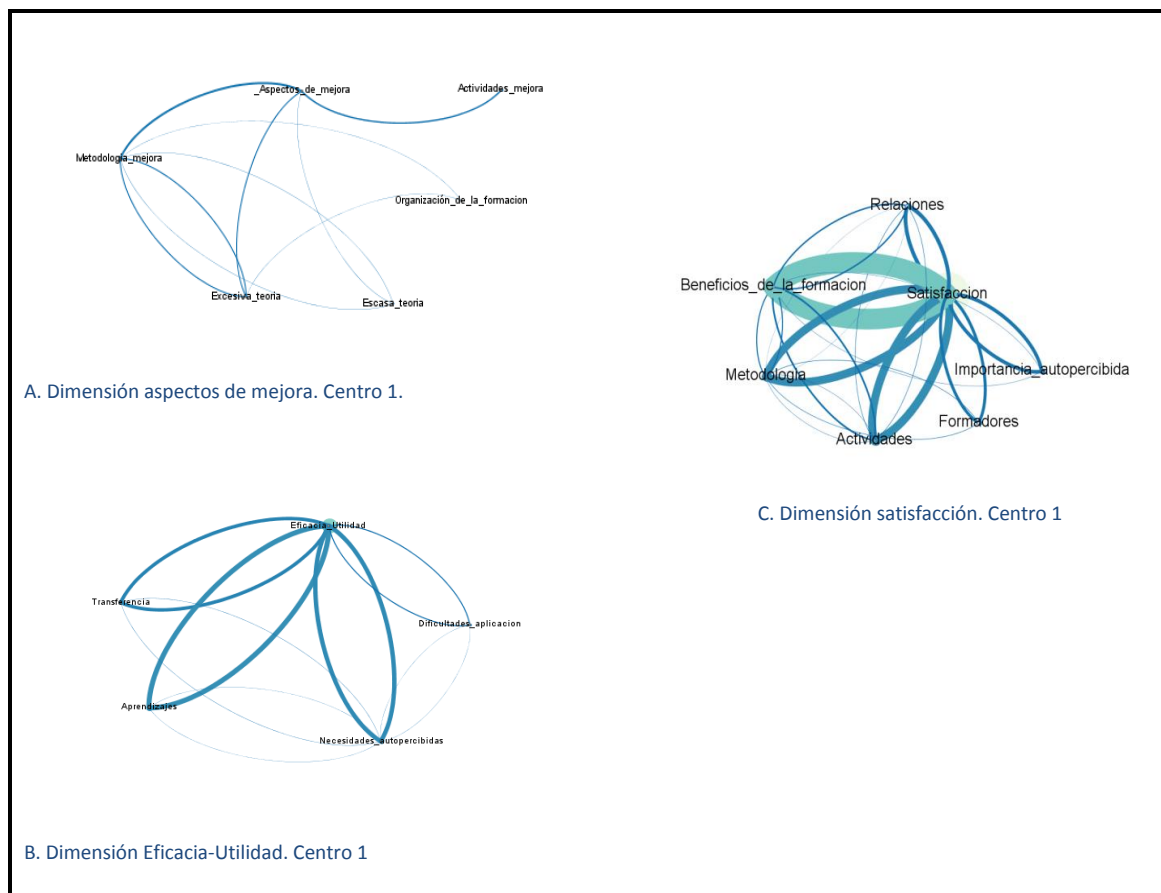


Figura 4.26. Grafos diferenciados por dimensiones y subcategorías. Seguimientos. Centro 1

En la dimensión de *aspectos de mejora*, se observa que la relación más fuerte se plantea en cuanto a la *metodología* y principalmente con la *excesiva teoría*. Por otro lado, se alude a algunas actividades hacia las que el profesorado manifiesta cierto descontento.

La dimensión de *eficacia/utilidad* se relaciona con los *aprendizajes*, la *transferencia* y las *necesidades autopercebidas*, lo que nos lleva a considerar que el profesorado percibe la utilidad de los contenidos trabajados y gracias, a su participación, no solamente adquiere aprendizajes, sino que va siendo consciente de cuáles son aquellos aspectos en los que necesitaría incidir, para poder adquirir un mayor nivel de desarrollo de sus competencias emocionales.

La relación con más fuerza entre los nodos se plantea entre la satisfacción y los beneficios de la formación, así como con la metodología y las actividades, siendo una de las dimensiones con mayor interrelación entre subdimensiones o categorías.

En el último seguimiento, las palabras que aparecen con más frecuencia son: “curso”, “aprendido”, “gustado”, “práctica”, “emociones” y “gracias”, lo cual muestra indicios de que, a pesar de que gran parte del claustro era consciente de que la formación les había sido impuesta, se implicaron en el proceso formativo y se encuentran satisfechos con los aprendizajes.

El análisis de contenido a través del programa NVivo (v.10), de acuerdo a las categorías establecidas en la figura 4.15., nos permite establecer en primer lugar, el porcentaje de cobertura en cada uno de los seguimientos de acuerdo a los tres grandes tópicos establecidos: aspectos de mejora, eficacia-utilidad y satisfacción. Dicho porcentaje de cobertura se muestra en la figura 4.32.

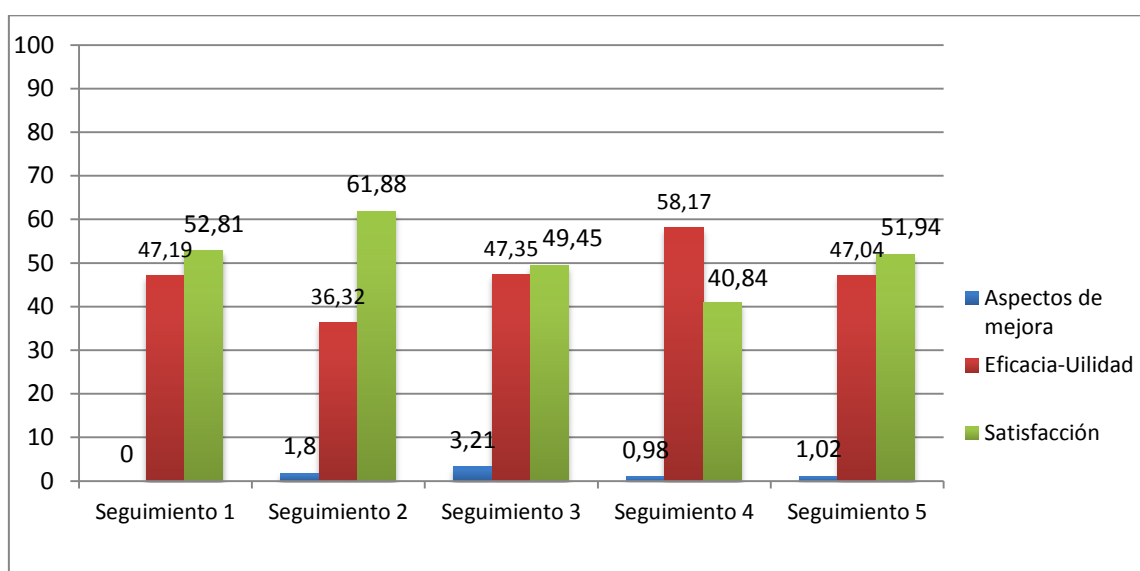


Figura 4.32 Porcentaje de unidades de análisis codificados por dimensión en los distintos seguimientos. Centro 2

Nuevamente, los resultados muestran una cobertura mínima en la dimensión en la que atiende a las categorías relacionadas con los *aspectos de mejora*. Notablemente superior es la cobertura de discurso que se relaciona con aquellos aspectos relacionados con *la eficacia-utilidad* del proceso formativo y con *la satisfacción*.

Los mayores niveles de satisfacción se ven reflejados en el segundo seguimiento. En el seguimiento 4, en los diarios se recogieron sobretodo aspectos relacionados con *la eficacia y utilidad* del programa.

Se procede, a continuación, a realizar análisis pormenorizado de la información de acuerdo a las subcategorías establecidas en torno a estos tres grandes tópicos o

categorías, a partir del cual podremos profundizar en cuáles son los aspectos principales en los que se centra el profesorado del Centro 2 en cada uno de los seguimientos realizados durante el proceso formativo⁵⁶.

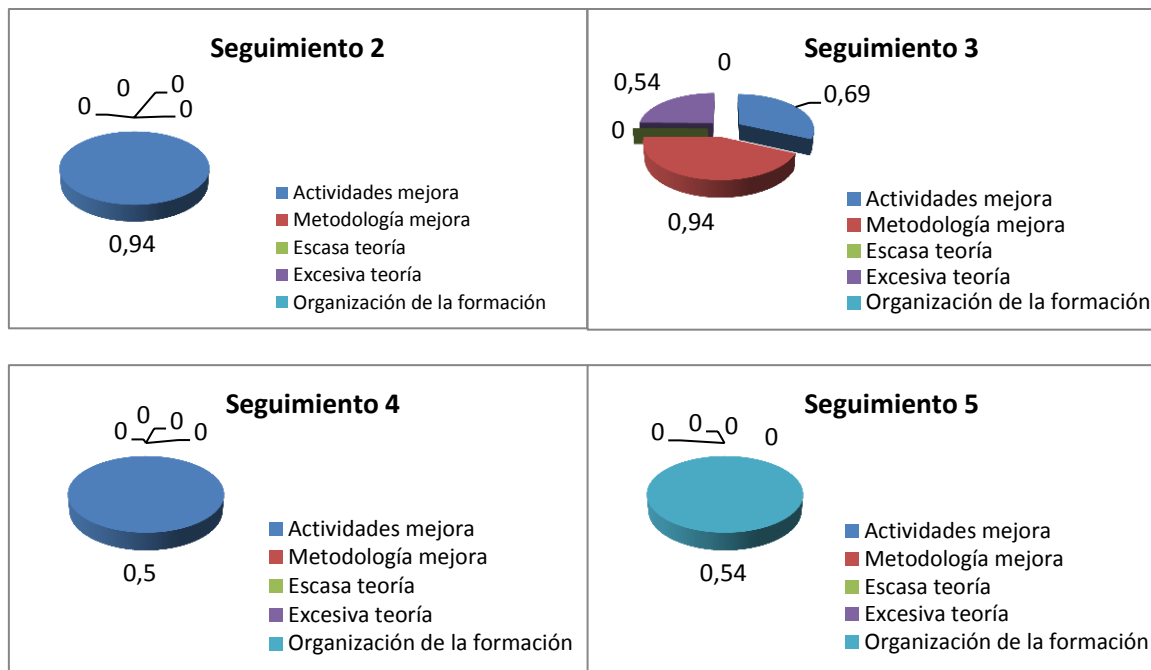


Figura 4.33. Cobertura de texto en la dimensión aspectos de mejora. Centro 2

Como hemos indicado, la menor cobertura de texto aparece en aquellos aspectos relacionados con los aspectos de mejora. De acuerdo al análisis implementado, el profesorado no aporta ninguna información relacionada con aspectos de mejora en el seguimiento 1. En el seguimiento 2, dicha información representa una cobertura de texto del 0,94%, correspondiéndose a que uno de los participantes mostró su descontento hacia una de las actividades planteadas, incidiendo en que la actividad no le había sido de su agrado.

En el seguimiento 3 se hace alusión a las actividades y sobre todo a la metodología, donde se puso de manifiesto que la sesión donde se trabajó los contenidos de escucha activa les resultó demasiado teórica, manifestando que, aún resultando importantes, deberían ser trabajados de forma más práctica.

⁵⁶ Recordamos que en el análisis de la cobertura de texto atenderemos al porcentaje de cada una de las subdimensiones en función de la proporción de texto categorizada en cada una de las dimensiones.

En el seguimiento 4, volvemos a observar que los aspectos de mejora se relacionaron con las actividades, donde algunos docentes manifestaron la dificultad a la hora de involucrarse en algunas de estas, por la carga emocional y la implicación personal que se demandaba.

En el último seguimiento, los aspectos de mejora señalados se relacionaron sobre todo con la organización de la formación, donde uno de los participantes manifestó su descontento con el horario formativo, percibiendo que aun considerando beneficiosa la formación, supone un exceso de trabajo para el docente:

“Por decir algo negativo son las horas de este curso, sobre todo después de estar toda la mañana trabajando” (C2P17S5).

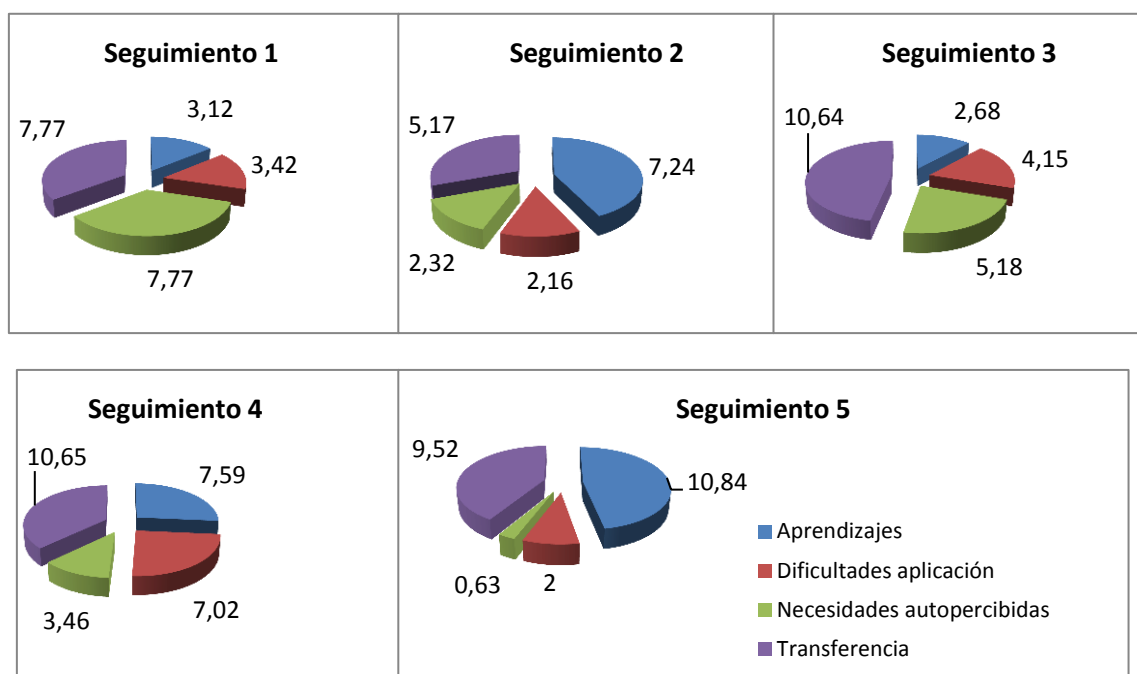


Figura 4.34. Cobertura de texto en la dimensión eficacia-utilidad. Centro 2

En la dimensión de *eficacia-utilidad*, los resultados mostrados en la figura anterior ponen de manifiesto que a lo largo del proceso formativo, y sobre todo en los primeros seguimientos, los docentes van haciéndose conscientes de sus necesidades. Además, en el discurso puesto de manifiesto en los distintos seguimientos, el grupo de profesores del Centro 2 insiste principalmente en los aprendizajes así como en la transferencia de los mismos, recogiendo comentarios como del tipo:

“El miércoles fue genial. Todo lo que hicimos se puede usar con los alumnos para trabajar su Inteligencia emocional, y a nosotros, nos sirvió para ver cómo nos vemos unos a otros, pero siempre de manera positiva” (C2P3S3).

Del mismo modo, conviene destacar que aun encontrando útiles los contenidos trabajados, ponen de manifiesto la dificultad a la hora de aplicar los contenidos trabajados a lo largo del proceso formativo y sobre todo en las sesiones donde se trabajan competencias de regulación emocional, motivación y empatía:

“No me cierro al cambio, pero lo veo muy complicado” (C2P1S3).

“He aprendido varias cosas que intentaré poner en práctica, aunque hay algunas que considero difíciles” (C2P20S5).

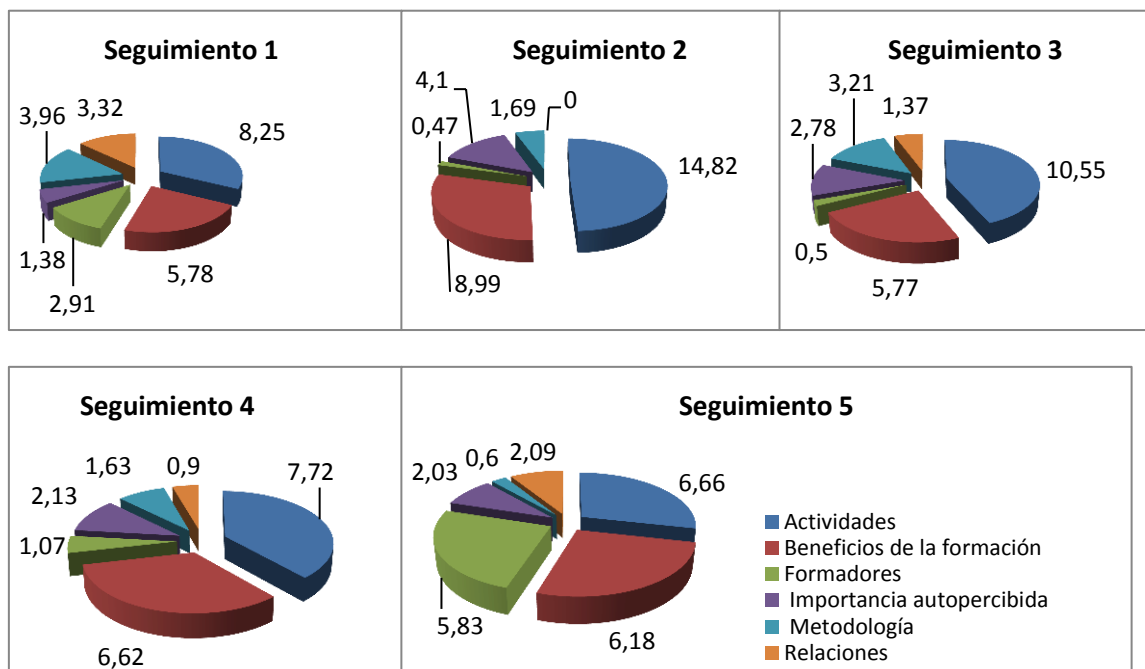


Figura 4.35. Cobertura de texto en la dimensión satisfacción. Centro 2

Finalmente, y al igual que sucede con los participantes del Centro 1, la mayor cobertura de discurso está relacionada con la dimensión de satisfacción emocional, donde hacen mención principalmente a aspectos que se relacionan con las categorías *actividades y beneficios de la formación*.

“El primer juego de hoy, el juego de los palillos, me ha hecho ver la importancia de no competir y fijarse en lo que los demás hacen, sino en centrarme en mí mismo” (C2P8S2).

“Me están gustando bastante las últimas sesiones, sobre todo me estoy dando cuenta de cuáles son mis emociones y cómo puedo afrontarlas y encauzarlas de la mejor manera posible para llevar una vida plena y feliz” (C2P20S2).

En esta ocasión, aparece en el último seguimiento un aumento considerable de la proporción del discurso que guarda relación con la satisfacción hacia los dinamizadores del proceso formativo, donde se recogieron comentarios en los que manifiestan su agradecimiento:

“Agradecer la forma de explicar y de intentarnos hacer entender como es necesario todo esto para nuestra marcha de profesores” (C2P1851).

“Lo habéis hecho muy práctico y muy ameno. Se nota que sabéis mucho del tema” (C2P1755).

Relaciones entre categorías (nodos) de análisis

Una vez presentada la proporción de texto categorizado en cada una de las dimensiones, nos interesa estudiar las relaciones existentes entre las distintas categorías, comprobando si existe dependencia entre el conjunto de análisis de información, haciendo uso nuevamente de los programas NVivo (v.10) y Gephi. La matriz de relaciones entre nodos fue importada al programa Gephi, cuya representación visual se configuro de acuerdo a la figura 4.36.

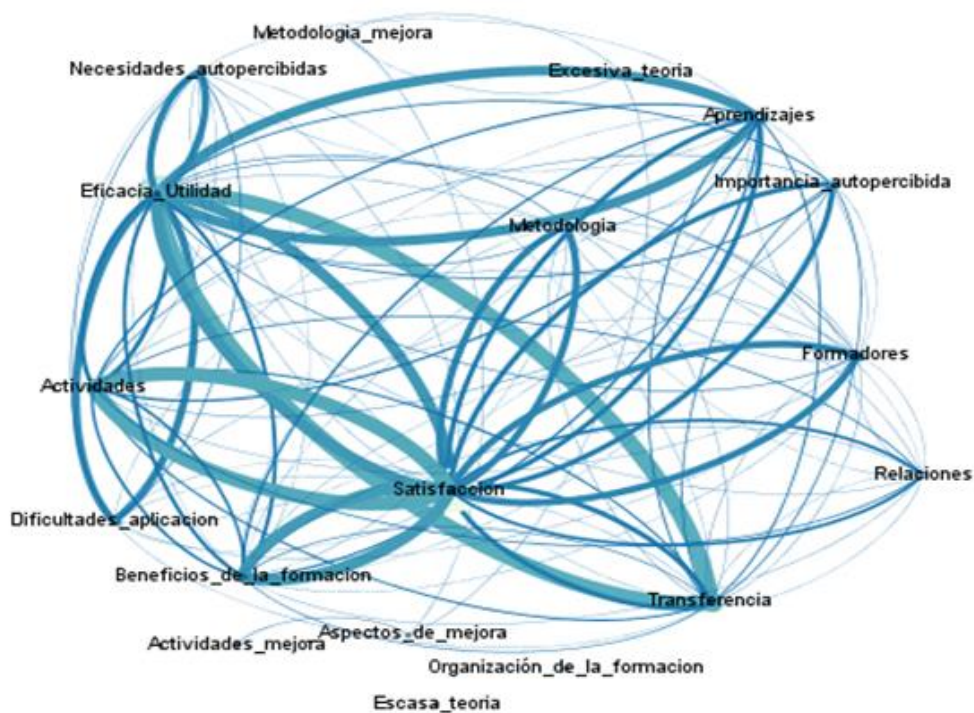


Figura 4.36. Grafo de relaciones entre los nodos de análisis de los seguimientos. Centro 2

De acuerdo a los criterios de amplitud y grosor de los nodos representados (Fruchterman y Reingold, 1991), podemos observar una dependencia entre las distintas dimensiones y subdimensiones establecidas para el análisis de la información recogida en los distintos diarios de seguimiento. Un análisis pormenorizado de cada uno de los 3 grandes tópicos establecidos (figura 4.37.), muestra nuevamente la escasa representatividad de los *aspectos de mejora*, los cuales se relacionan con el descontento hacia algunas de las actividades y con aquellas sesiones en las que consideran que los contenidos se presentaron de una forma más teórica, como por ejemplo la teoría relacionada con escucha activa o con los pensamientos irracionales.

En la dimensión de *eficacia utilidad* se observa que la mayor relación queda representada en cuanto a la transferencia. En esta dimensión se destaca la relación entre las subcategorías transferencia y aprendizajes.

Para finalizar, conviene destacar una vez más la *satisfacción* hacia el proceso formativo y, principalmente su fuerte relación con las subdimensiones o categorías: *beneficios percibidos* del proceso formativo y *actividades*.

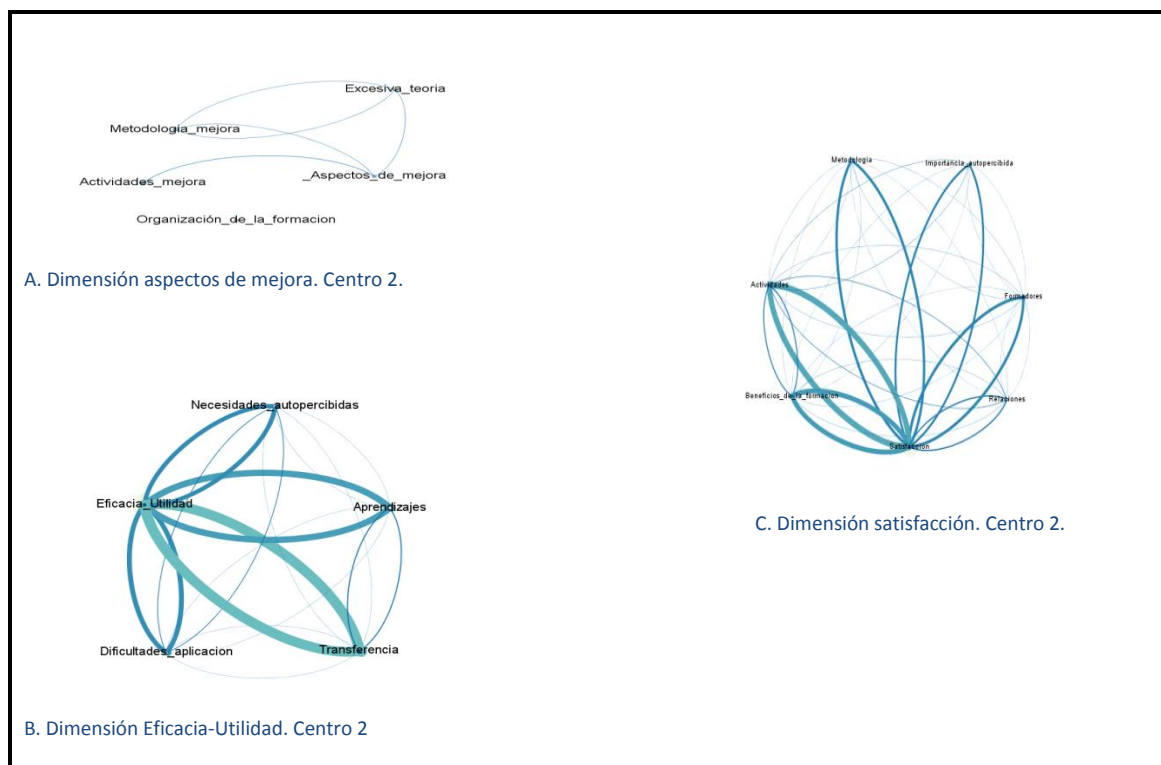


Figura 4.37. Grafos diferenciados por dimensiones y subcategorías. Seguimientos. Centro 2.

4.9.2.2. Satisfacción hacia el programa

La satisfacción hacia la formación fue medida a través del análisis de respuestas que ambos grupos de profesores emitieron hacia el *Cuestionario de Satisfacción hacia la formación en competencias emocionales*. Tal y como se puso de manifiesto en el apartado 4.5.5., del presente trabajo, dicho instrumento que fue elaborado *ad hoc* (anexo 6), consta de una serie de preguntas cerradas (en escala tipo Likert, dicotómicas o de respuesta múltiple) y abiertas.

Dada la naturaleza de los datos, procedemos a continuación a presentar los resultados del análisis descriptivo, atendiendo a las diferentes dimensiones de la escala (aspectos didácticos, recursos materiales, personales, etc.) y distinguiendo entre los 2 centros participantes.

a) Resultados de la satisfacción hacia la formación en el Centro 1.

Al cuestionario de satisfacción hacia la formación respondieron un total de 27 profesores del Centro 1, donde el 88.9% de los encuestados (24 participantes) manifestó haber acudido a todas las sesiones, un 7.4% (2 participantes) se ausentó en una de las sesiones y sólo uno de los encuestados afirmó haberse ausentado en 2 de las 8 sesiones formativas⁵⁷.

Comenzando por la percepción del profesorado hacia el nivel de conocimientos adquirido tras el proceso formativo, que queda recogido en la tabla 4.47, constatamos que el 40.7% de los encuestados manifiesta que es suficiente, mientras que el 59.3% restante lo considera alto ($\bar{X}=3.59$; $Sx=0.50$).

Tabla 4.47. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercebido tras la formación en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

Nivel de conocimientos adquiridos	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Suficiente	11	40.7
Alto	16	59.3
Muy alto	0	0
Total	27	100

⁵⁷ Los tres docentes que no cumplimentaron el cuestionario de satisfacción corresponden a participantes que se ausentaron del proceso formativo en más de dos sesiones, lo que nos llevó a considerarles sujetos perdidos, no cumpliendo los requisitos mínimos para la certificación del curso.

Al preguntarles por cada una de las competencias que se han intentado desarrollar, y su opinión en cuanto a la adquisición y/o mejora de las mismas, encontramos en su gran mayoría manifiestan “alguna” mejoría. De acuerdo a la tabla 4.48. se observa que las puntuaciones medias oscilan entre 3.33 y 3.59 sobre 5, siendo las *habilidades de comunicación*, la competencia en la que menor nivel medio de aprendizaje automanifestaron.

Tabla 4.48. Nivel de conocimientos autopercebido en cada una de las competencias trabajadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

	\bar{X}	Sx	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	3.59	0.74	3.7	0	33.3	59.3	3.7	27
Reconocer emociones en los demás	3.59	0.74	0	3.7	44.4	40.7	11.1	27
Regulación emocional	3.59	0.69	0	0	51.9	37.0	11.1	27
Empatía	3.59	0.74	0	0	55.6	29.6	14.8	27
Habilidades de comunicación	3.33	0.91	3.7	11.1	40.7	37.0	7.4	27

Las razones por las que justifican su valoración sobre el grado de mejoría de cada una de las competencias varían en función del nivel de competencia emocional previo autopercebido, sirviendo de ejemplo comentarios como los siguientes:

“Creo que algunas de ellas ya las tenía bastante adquiridas como el conocimiento de las propias emociones, regulación emocional y la empatía; aunque no me era muy difícil reconocer las emociones de los demás creo que ahora me es mucho más fácil, por otra parte, a pesar de que a veces me cuesta comunicarme con los demás, soy bastante tímido aunque no lo parezca, creo que el curso me ha servido para mejorar un poquito más en este tipo de habilidad” (Participante22_C1_FoP).

“Creo que gracias al curso sé reconocer cuales son mis emociones, puedo llegar a comprender las reacciones de los demás pero todavía fallo en los mecanismos sobre como regular mis emociones” (Participante25_C1_FoP).

“Creo que me han ayudado, pero humildemente creo que estas competencias ya las tenía previamente trabajadas y desarrolladas, aunque siempre se puede crecer y por supuesto yo sigo en ese proceso” (Participante28_C1_FoP).

Acorde al nivel de aprendizaje autopercebido, se encuentra la valoración de los docentes en cuanto al *interés* y *utilidad* de los contenidos trabajados, resultados que se muestran en las tablas 4.49. y 4.50.

Tabla 4.50. Grado de interés de los contenidos percibido por los profesores del Centro 1

Interés de los contenidos	f	%
Nada interesantes	0	0
Poco interesantes	0	0
Interesantes	16	59.3
Bastante interesantes	3	11.1
Muy interesantes	8	29.6
Total	27	100

Tabla 4.49. Grado de utilidad de los contenidos percibido por los profesores del Centro 1

Utilidad de los contenidos	f	%
Nada útiles	1	3.7
Poco útiles	0	0
Útiles	9	33.3
Bastante útiles	8	29.6
Muy útiles	9	33.3
Total	27	100

Los profesores participantes conciben los contenidos formativos como interesantes ($\bar{X}=3.70$; $Sx=0.91$), siendo ligeramente superior su valoración en cuanto a la utilidad de los mismos ($\bar{X}=3.92$; $Sx=0.91$) para su vida profesional y/o personal. Al pedirles que justifiquen su valoración, los profesores manifestaron comentarios como los siguientes:

“En mi trabajo es necesario controlar todos estos contenidos y ponerlos en práctica diariamente tanto con los compañeros como con los padres y alumnos” (Participante10_C1_FoP).

“Personalmente creo que es un tema muy interesante, ya llevaba bastantes años escuchando hablar del tema y tenía ganas de ahondar un poquito más en ello y, por otro lado, creo que me va a ser más útil en mi vida personal que laboral, puesto que muchas de las cosas que hemos trabajado ya las hacía anteriormente inconscientemente” (Participante22_C1_FoP).

La mayoría del profesorado encuestado valora positivamente la *metodología* utilizada a lo largo del proceso formativo (tabla 4.51.), ofreciendo una valoración media de 3.84 puntos sobre 5 ($Sx=0.92$). Dicha valoración media se ve influenciada por la valoración de 2 de los participantes, quienes manifestaron su interés por que la formación hubiera tenido una carga más teórica.

Tabla 4.51. Valoración del profesorado del Centro 1 acerca de la metodología utilizada en el proceso formativo

Metodología	f	%
Nada adecuada	0	0
Poco adecuada	2	7.4
Adecuada	8	29.6
Bastante adecuada	10	37.0
Muy adecuada	7	25.9
Total	27	100

La consideración hacia la metodología utilizada se debe a aspectos como las actividades utilizadas (juegos, role playing, simulaciones), o a la búsqueda de la implicación constante por parte de los dinamizadores del programa. Entre sus valores encontramos respuestas como:

“Los contenidos me han parecido demasiado prácticos. Me he sentido poco implicada en bastantes momentos por esto mismo, quizá demasiado expuesta. Si el planteamiento hubiera sido más intelectual, yo me hubiera sentido mejor y seguro que habría aprendido más, dada mi forma de procesar la información y ajustarla a mis emociones, pero sin duda, no se hubiera favorecido la terapia de grupo que ha habido” (Participante1_C1_FoP).

“Bastante adecuada porque un curso así, era mejor hacerlo práctico que teórico, creo que hemos aprendido mucho desde lo práctico, los ejemplos, las actividades y los juegos” (Participante5_C1_FoP).

“La metodología ha sido adecuada, a mí me gusta más teórica, pero entiendo que sea más práctica” (Participante12_C1_FoP).

“Creo que como docentes y los días que se han impartido las sesiones no habría sido muy beneficioso para nadie el habernos metido 8 sesiones de pura y dura teoría, aparte de que no habríamos aprehendido prácticamente nada, de este otro modo las sesiones han sido mucho más amenas, ilustrativas y significativas” (Participante22_C1_FoP).

El profesorado participante valora positivamente la organización y coordinación del curso ($\bar{X}=4.50$, $Sx=0.51$). En cuanto a la duración de la formación, destaca que el 63% de los encuestados manifiesta que la duración de la formación les resulta adecuada, del 37% restante encontramos que 7 de los 27 participantes consideraba larga la formación, frente a 3 docentes que afirmaron que el proceso formativo les había resultado corto. Estos resultados se observan en las tablas 4.52. y 4.53.

Tabla 4.53 Valoración de la duración del proceso formativo por los profesores del Centro 1

Duración de la formación	f	%
Muy corta	0	0
Corta	3	11.1
Adecuada	17	63.0
Larga	7	25.9
Muy larga	0	0
Total	27	100

Tabla 4.52 Valoración de la organización y coordinación de la formación por los profesores del Centro 1.

Organización y coordinación	f	%
Muy mala	0	0
Mala	6	0
Suficiente	2	7.4
Buena	23	85.2
Muy buena	2	7.4
Total	27	100

Nuevamente, el *nivel de competencia de los dinamizadores* del programa fue valorado positivamente ($\bar{X}=4.60$; $Sx=0.50$), donde un 11.1% de los encuestados la considera adecuada, un 51.9% alta y un 37.0% muy alta.

Tabla 4.54. Valoración de la competencia de los dinamizadores del programa en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

Competencia de los dinamizadores	f	%
Muy baja	0	0
Baja	0	0
Adecuada	3	11.1
Alta	14	51.9
Muy alta	10	37.0
Total	27	100

Para medir en mayor profundidad la satisfacción de los participantes, se solicita al profesorado que indiquen su valoración en una escala tipo Likert de 5 puntos (tabla 4.55.), preguntándoles si recomendarían esta formación, a quién la recomendarían y por qué. Además, se tiene en cuenta el grado en el que consideran que la formación les ha servido para seguir formándose en *inteligencia emocional*.

Encontramos un nivel de satisfacción global alto ($\bar{X}=3.81$, $Sx=0.74$), donde en su mayoría indican estar bastante satisfechos con el proceso formativo (55.6%), un 25.9% señala estar satisfecho, el 14.8% manifiesta estar muy satisfecho y únicamente uno de los participantes muestra un grado bajo de satisfacción.

Tabla 4.55. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1.

Nivel de satisfacción global	f	%
Nada satisfecho	0	0
Poco satisfecho	1	3.7
Satisfecho	7	25.9
Bastante satisfecho	15	55.6
Muy satisfecho	4	14.8
Total	27	100

Entre las razones por las que justifican la valoración positiva en cuanto al nivel de *satisfacción global*, se destaca principalmente la utilidad de los contenidos trabajados, el autoconocimiento personal o el conocimiento del grupo, reflejados en comentarios como los que se presentan a continuación:

“La razón es que me ha supuesto un momento de reflexión, de pensar tranquilamente, de conocer más a mis compañeros, de verme en situaciones que normalmente no vivo (ejercicios como los palillos, la nave espacial...). Me ha resultado a veces duro, pero me siento bien por haberlo vivido y haber experimentado emociones de ese tipo” (Participante2_C1_FoP).

“Porque es práctico para el día a día, tanto en lo laboral como en lo personal” (Participante20_C1_FoP).

En cuanto a los aspectos que interfieren en el nivel de satisfacción global manifestado, los profesores ponen de manifiesto aspectos relacionados con los horarios del curso o la diferente implicación de los compañeros:

“El tener que ir los viernes por las tardes y los sábados por la mañana ha sido un poco cansado” (Participante6_C1_FoP).

“En que se ha cumplido el objetivo que nos planteamos con el curso. Se ha conseguido un buen clima en el que hemos sido capaces de sincerarnos y trabajar verdaderamente emociones. Siempre hay alguien que pasa por el curso de forma más superficial pero en general creo que todo el claustro se ha implicado y le ha servido de mucho esta experiencia” (Participante10_C1_FoP).

Sobre la cuestión en la que se les preguntaba si recomendarían el curso a otras personas, encontramos que 26 de los 27 encuestados (96.3% de la muestra) respondió afirmativamente. En este sentido conviene destacar que el análisis de contenido de las respuestas hacia la cuestión ¿A quién recomendarías este tipo de formación? presentado en la tabla 4.56., puso de manifiesto que principalmente recomendarían la formación a cualquier tipo de persona, así como a aquellos profesionales que desarrollan su labor con los demás (profesionales de sanidad, educación o administración).

Tabla 4.56. Figuras a las que el profesorado recomendaría realizar la formación (no excluyentes) para el estudio en Formación Permanente. Centro 1

Recomendación	f
A cualquier persona	8
Profesiones relacionadas con el trabajo interpersonal	7
Docentes	5
Personas con baja competencia emocional	5
Padres	3
Amigos y familiares cercanos	3
Compañeros con dificultades de regulación emocional	1

Entre las razones señaladas por los docentes a la hora de recomendar la formación, encontramos comentarios como los siguientes:

“Siempre es bueno que te ayuden a aprender desde fuera y que te den pautas de como regular tus emociones. Probablemente es la formación más útil que se puede dar a cualquier persona (a parte de la puramente profesional de cualquier trabajo)” (*Participante1_C1_FoP*).

“Porque se darían cuenta de cómo gestionar sus emociones y darse cuenta de que los estados anímicos, especialmente los negativos, pueden derivar en consecuencias muy negativas para ellos mismos y para los demás” (*Participante28_C1_FoP*).

Por último, en lo que respecta al grado en el que consideran que la formación les ha servido para aumentar su motivación por seguir formándose y desarrollando aspectos relacionados con su *inteligencia emocional*, encontramos que salvo 3 participantes (11.1% de los encuestados), el resto considera que tras la formación ha aumentado su motivación por seguir desarrollando competencias emocionales ($\bar{X}=3.96$, $Sx=0.93$).

Tabla 4.57. Valoración del grado de motivación para seguir formándose en materia de Inteligencia Emocional en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

Aumento de la motivación por la formación	f	%
Nada	0	0
Poco	3	11.1
Algo	3	11.1
Bastante	13	48.1
Mucho	8	29.6
Total	27	100

La justificación sobre el aumento en el nivel de motivación por seguir formándose en materia de *inteligencia emocional* (tabla 4.47.), se centra sobre todo en señalar la importancia y el interés que les suscita el tema, así como en los beneficios que perciben en cuanto al desarrollo de la *inteligencia emocional*:

“He sido consciente de mis puntos débiles y sobre los que tengo que trabajar; me ha dejado con las ganas de buscar recursos para conseguir desarrollarlos más” (Participante18_C1_FoP).

“La misma motivación que tenía cuando comencé la formación. Es un tema que me interesa y considero importante, en todos los ámbitos y especialmente en la educación” (Participante21_C1_FoP).

“Ya he dicho que tenía ganas de ahondar y conocer un poco más en torno a la inteligencia emocional y ahora que ya conozco una pequeña parte me gustaría saber algo más sobre el tema” (Participante22_C1_FoP).

b) Resultados de satisfacción en el Centro 2

En el Centro 2, respondieron al Cuestionario de satisfacción hacia la formación el 100% de la muestra. De los 20 profesores participantes, el 75.0% de los encuestados (15 docentes) asistieron a todas las sesiones, un 15.0% no asistió a una de las sesiones y dos de los encuestados (10%) reconocieron haberse ausentado en 2 de las 8 sesiones formativas.

Comenzando por la percepción del profesorado hacia el nivel de conocimientos adquirido tras el proceso formativo que queda recogido en la tabla 4.58., se observa que el 70.0% de los encuestados manifiesta que es alto, mientras que el 30.0% restante lo considera suficiente ($\bar{X}=3.59$; $S_x=0.50$).

Tabla 4.58. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercebido tras la formación en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

Nivel de conocimientos adquiridos	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Suficiente	6	30.0
Alto	14	70.0
Muy alto	0	0
Total	20	100

La opinión del profesorado en cuanto al grado de adquisición y/o mejora de las competencias trabajadas, de acuerdo a los resultados de la tabla 4.59., evidenció que en su gran mayoría manifestó haber mejorado en un grado bastante alto cada una de las competencias.

Tabla 4.59. Nivel de conocimientos autopercibido en cada una de las competencias trabajadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

	\bar{X}	Sx	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	3.95	0.60	0	0	20.0	65.0	15.0	20
Reconocer emociones en los demás	3.75	0.85	0	10.0	20.0	55.0	15.0	20
Regulación emocional	4.05	0.69	0	0	20.0	55.0	25.0	20
Empatía	4.15	0.81	0	5.0	10.0	50.0	35.0	20
Habilidades de comunicación	4.20	0.62	0	0	10.0	60.0	30.0	20

Las puntuaciones medias oscilan entre 3.95 y 4.20 sobre 5, siendo las *habilidades de comunicación* y la *empatía* las competencias en la que mayor nivel de adquisición perciben. Por lo tanto, manifestaron un mayor dominio en aquellas competencias interpersonales. Las razones de su valoración se ven justificadas por comentarios como los siguientes:

“Creo que he mejorado lo que más necesitaba” (Participante7_C2_FoP).

“Ha sido un curso muy interesante y beneficioso. Me ha aportado nuevas estrategias y herramientas para abordar situaciones conflictivas y poder gestionar mis reacciones a la hora de tomar decisiones. Me ha ayudado a valorarme más y valorar más a mis compañeros de trabajo. Darme cuenta de que tengo que quererme y cuidarme” (Participante12_C1_FoP).

“Me falta bastante conocer mis propias emociones y me sigue costando regular mis emociones. Con los demás creo que tengo facilidad para relacionarme y reconocer sus emociones” (Participante17_C1_FoP).

“Creo que a nivel individual o personal he adquirido menos que con respecto a los demás” (Participante15_C1_FoP).

Al preguntarles por los *contenidos* desarrollados en el proceso formativo, los resultados presentados en las tablas 4.60. y 4.61., muestran que en su gran mayoría valoran con un nivel bastante alto tanto el interés (\bar{X} =4.20 sobre 5; Sx=0.52) como la utilidad de los mismos (\bar{X} =4.30 sobre 5; Sx =0.57).

Estudio Experimental I. Formación Permanente

Tabla 4.60. Grado de interés de los contenidos percibido por los profesores del Centro 2

Interés de los contenidos	f	%
Nada interesantes	0	0
Poco interesantes	0	0
Interesantes	1	5.0
Bastante interesantes	14	70.0
Muy interesantes	5	25.0
Total	20	100

Tabla 4.61. Grado de utilidad de los contenidos percibido por los profesores del Centro 2

Utilidad de los contenidos	f	%
Nada útiles	1	3.7
Poco útiles	0	0
Útiles	1	5.0
Bastante útiles	12	60.0
Muy útiles	7	35.0
Total	20	100

Dicha valoración positiva se apoya en comentarios como los que presentamos a continuación:

“Cuando trabajas con personas es importante saber manejar ciertos aspectos que en este curso hemos adquirido y practicado” (Participante1_C2_FoP).

“Creo que son más útiles en mi vida personal que en la profesional, de momento es donde los estoy aplicando y estoy viendo que funcionan” (Participante5_C2_FoP).

“Al trabajar con adolescentes, el saber cómo actuar ante diferentes situaciones me pueden venir bien para controlar mis emociones y mantenerme tranquilo” (Participante11_C2_FoP).

A la luz de los resultados que se muestran en la tabla 4.62., la gran mayoría de los docentes del Centro 2 valora positivamente la metodología utilizada en el proceso formativo, siendo uno de los aspectos más destacados en la satisfacción hacia el programa, con una valoración media de 4.55 sobre 5 ($S_x = 0.69$).

Tabla 4.62. Valoración del profesorado del Centro 2 acerca de la metodología utilizada en el proceso formativo

Metodología	f	%
Nada adecuada	0	0
Poco adecuada	0	0
Adecuada	2	10.0
Bastante adecuada	5	25.0
Muy adecuada	13	65.0
Total	20	100

Dicha valoración positiva se ve justificada por comentarios como los que se presentan a continuación:

“Muy amena, con juegos interesantes y útiles que te hacían ir a tu casa pensando en ellos” (Participante4_C2_FoP).

“El trabajo dinámico y práctico es lo mejor para aprender y más si llevas trabajando todo el día” (Participante7_C2_FoP).

“Me ha resultado muy entretenida y amena la forma de llevar el curso, ya que casi todo han sido dinámicas y juegos y creo que practicando y participando es como realmente se aprende” (Participante16_C2_FoP).

De acuerdo a las tablas siguientes, podemos observar que el 60% de los participantes del Centro 2 considera adecuada la duración de la formación, 7 (35% de los encuestados) perciben que el proceso formativo ha sido largo y 1 de los profesores manifiesta que le ha resultado excesiva la carga horaria.

Los resultados de la tabla 4.64., muestran que el profesorado del Centro 2, valora positivamente la *organización y coordinación* que se pone de manifiesto a lo largo del proceso formativo, aspecto cuya puntuación media es 4.5 sobre 5 ($S_x = 0.51$).

Tabla 4.63. Valoración de la duración del proceso formativo por el profesorado del Centro 2

Duración de la formación	f	%
Muy corta	0	0
Corta	0	0
Adecuada	12	60.0
Larga	7	35.0
Muy larga	1	5.0
Total	20	100

Tabla 4.64. Valoración de la organización y coordinación de la formación por el profesorado del Centro 2

Organización y coordinación	f	%
Muy mala	0	0
Mala	0	0
Suficiente	0	0
Buena	10	50.0
Muy buena	10	50.0
Total	20	100

Otro aspecto en el que muestran un nivel de satisfacción alto, constituyéndose como la puntuación media más alta obtenida en el Cuestionario de Satisfacción ($\bar{X}=4.60$; $S_x = 0.50$), se refiere al nivel de competencia de los dinamizadores del proceso formativo. Tal y como se muestra en la tabla 4.65., el 60% de los docentes encuestados valora dicha competencia como muy alta y el 40% restante la considera alta.

Tabla 4.65. Valoración de la competencia de los dinamizadores del programa en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

Competencia	f	%
Muy baja	0	0
Baja	0	0
Adecuada	0	0
Alta	8	40.0
Muy alta	12	60.0
Total	20	100

Ante estos resultados, podríamos afirmar que el profesorado del Centro 2 se encuentra altamente satisfecho con su participación en el programa Pro-Emociona (v.1.). Afirmación que se corrobora de acuerdo a los resultados sobre su valoración sobre el nivel de satisfacción global que quedan recogidos en la tabla siguiente (4.66.) y cuya puntuación media se establece en 4.30 sobre 5 ($S_x=0.47$).

Tabla 4.66. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes del Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

Nivel de satisfacción global	f	%
Nada satisfecho	0	0
Poco satisfecho	0	0
Satisfecho	0	0
Bastante satisfecho	14	70.0
Muy satisfecho	6	30.0
Total	20	100

Entre los aspectos que llevan a los docentes del Centro 2 a estar satisfechos con el proceso formativo destacan, de acuerdo a comentarios como los que se exponen a modo de ejemplo a continuación, los beneficios y aprendizajes adquiridos, la metodología implementada así como la utilidad de los contenidos:

“He comenzado a sentirme mejor, a pensar más en mi misma y he comenzado a ser más optimista” (Participante4_C2_FoP).

“Creo que me he beneficiado bastante en mi vida personal y profesional. Quiero controlar mejor mis impulsos en mi trabajo diario y en otros momentos que se presenten. Reconozco que a nivel de compañerismo también nos ha resultado muy positivo el curso” (Participante5_C2_FoP).

“Creo que habéis alternado muy bien la teoría con la práctica. Las dinámicas interesantes y las exposiciones concretas y explicadas con mucha naturalidad” (Participante14_C2_FoP).

En cuanto a la valoración de la satisfacción global, conviene destacar también las aportaciones de algunos de los participantes, quienes a pesar de concebir interesantes o útiles los contenidos, hacen explícita sus dificultades a la hora de aplicar los contenidos desarrollados en el proceso formativo.

“Me ha parecido muy clara y asequible, aunque no sé si luego a la hora de ponerlo en práctica será tan fácil” (Participante15_C2_FoP).

“Sigo viendo difícil ponerlo en práctica en el momento que lo necesitas, sobretudo en situaciones límites y, en mi caso, como me cuesta mucho regular mis emociones, pues más” (Participante17_C2_FoP).

El 95% de la muestra (19 de los 20 encuestados) afirmaron que recomendarían esta formación. El análisis de contenido de las respuestas ofrecidas por el profesorado sobre a quién recomendarían este tipo de formación recogido en la tabla 4.67., puso de manifiesto que consideran que esta formación sería adecuada principalmente para *cualquier tipo de personas* y sobre todo, se la recomendarían *compañeros de profesión*.

Tabla 4.67. Figuras a las que el profesorado recomendaría realizar la formación (no excluyentes). Centro 2

Recomendación	f
A cualquier persona	6
Docentes	6
Profesiones relacionadas con el trabajo interpersonal	3
Padres	2
Amigos y familiares cercanos	2
Alumnos	1

Los motivos por los que consideran importante recomendar esta formación ponen de manifiesto nuevamente la utilidad de estas competencias para favorecer el *bienestar personal y social*, destacando comentarios como los siguientes:

“Si todos gestionamos mejor nuestras emociones tendremos menos conflictos los unos con los otros” (Participante3_C2_FoP).

“Sería positivo para todos tener ciertos conocimientos sobre las emociones, estamos llamados a estar de cara a muchas personas y no siempre actuamos bien, sin ninguna intención podemos hacer las cosas mal” (Participante18_C2_FoP).

Por último, el análisis de respuestas en torno a la cuestión en la que se le solicitaba al docente que valorara el grado en el que percibía que la formación había influido en su motivación para seguir trabajando en torno a temas afines a la *inteligencia emocional*, puso de manifiesto, de acuerdo a los resultados del análisis descriptivo recogido en la 4.68., que el grupo de docentes consideraban que su participación en la formación había influido en ese aumento de motivación ($\bar{X}=4.30$; $S_x=0.47$).

Tabla 4.68. Valoración del profesorado sobre el grado de motivación para seguir formándose en materia de *inteligencia emocional*

Aumento de la motivación por la formación	f	%
Nada	0	0
Poco	0	0
Algo	0	0
Bastante	14	70.0
Mucho	6	30.0
Total	20	100

Las razones por las que justifican dicho aumento de motivación se centran en el interés por seguir profundizando en el tema, para seguir desarrollando sus competencias emocionales, haciendo explícitos los beneficios de la misma, de acuerdo a comentarios como:

“Considero que en 30 horas no es posible tocar todo lo que la inteligencia emocional conlleva. Por eso creo que me queda mucho por hacer y sobretodo practicar” (Participante14_C2_FoP).

“Creo que la inteligencia emocional es algo que hay que ir trabajando día a día, esto ha sido sólo el inicio” (Participante19_C2_FoP).

“Por la serie de recursos, armas, tácticas para llevar adelante conflictos, escucha, situaciones que aunque puedan parecer imposibles se dan y pueden ocurrir en un aula o en cualquier lugar” (Participante18_C2_FoP).

4.9.2.3. Seguimiento de los efectos del programa a medio plazo

El seguimiento de los efectos del programa se realizó mediante una serie de *entrevistas semiestructuradas*⁵⁸ en las que participaron de forma voluntaria 8 profesores del Centro 1 y 5 docentes del Centro 2. Dichos encuentros se llevaron a cabo desde el 15 de Abril al 8 de Mayo de 2015 en cada uno de los centros, siendo esta la preferencia manifestada por los docentes. Las entrevistas fueron llevadas a cabo por el mismo entrevistador, quien también participó en el proceso de transcripción e interpretación de los resultados, colaborando como experto.

Recopilada la información grabada de cada una de las entrevistas (Anexo 12), se procede, desde el mes de Junio de 2015, a la transcripción de la información y,

⁵⁸ Revítese apartado 4.5.6.

posteriormente, al análisis de la información, siguiendo un procedimiento que, de acuerdo a autores como Tojar (2006), podemos diferenciar en 4 fases:

FASE 1. Separación de unidades: La información recopilada en *formato audio* se transcribe en *formato escrito* para su posterior tratamiento. En dicho proceso de transcripción participaron 2 investigadores del Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O), constituyendo una garantía de mayor objetividad y por consiguiente, de una menor pérdida de información.

Finalmente, la información de la que disponemos para el Centro 1 quedó configurada por 8 entrevistas. En la tabla siguiente (4.69.) se recogen algunos datos relevantes que conviene tener presentes de cara a profundizar en el posterior análisis de contenido.

Tabla 4.69. Datos de identificación de las entrevistas de seguimiento realizadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

Entrevista 1. C1_E1.	Entrevista 2. C1_E2	Entrevista 3. C1_E3
Categoría profesional: Profesor Educación Secundaria (Inglés). Duración: 11' 40'' Elementos del texto escrito: 5 páginas, 47 párrafos, 1827 palabras.	Categoría profesional: Profesor Educación Secundaria (Matemáticas). Duración: 14' 19'' Elementos del texto escrito: 6 páginas, 46 párrafos, 2048 palabras.	Categoría profesional: Profesor Educación Primaria (Educación Física). Duración: 16' 53'' Elementos del texto escrito: 6 páginas, 49 párrafos, 1979 palabras.
Entrevista 4. C1_E4	Entrevista 5. C1_E5	Entrevista 6. C1_E6
Categoría profesional: Directora y docente de Secundaria. Duración: 12' 10'' Elementos del texto escrito: 6 páginas, 43 párrafos, 1693 palabras.	Categoría profesional: Profesora Educación Infantil. Duración: 15' 29'' Elementos del texto escrito: 6 páginas, 45 párrafos, 1798 palabras.	Categoría profesional: Profesora Educación Primaria. Duración: 13' 20'' Elementos del texto escrito: 7 páginas, 48 párrafos, 2187 palabras.
Entrevista 7. C1_E7		Entrevista 8. C1_E8
Categoría profesional: Profesor Primaria Duración: 11' 29'' Elementos del texto escrito: 5 páginas, 49 párrafos, 1627 palabras.		Categoría profesional: Orientadora Duración: 16' 19'' Elementos del texto escrito: 6 páginas, 39 párrafos, 2143 palabras.

el sistema de categorías que es sometido a consenso a partir de la similitud de propuestas y del debate entorno a la inclusión o eliminación de categorías que no son propuestas por más de uno de los expertos. Establecida por consenso la taxonomía de categorías, se procede a su incorporación en el programa NVivo (v.10).

<p>1. Programa</p> <p>1.1. Utilidad de los contenidos: grado de utilidad de los contenidos trabajados en el curso.</p> <p>1.2. Elementos formativos</p> <p>1.2.1. <i>Metodología y actividades</i>: valoración positiva de la metodología y actividades utilizadas</p> <p>1.2.2. <i>Organización</i>: alusión a aspectos formativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temporalización realizada: puntos fuertes acerca de la temporalización desarrollada - Materiales de apoyo <ul style="list-style-type: none"> Útiles y prácticos: valoración de los materiales de apoyo ofrecidos. No consulta: no utilización ni consulta de los materiales. <p>1.2.3. <i>Responsables</i>: evaluación de los dinamizadores del proceso formativo.</p> <p>1.3. Profundización de las competencias: nivel de profundización de las competencias trabajadas.</p> <p>1.4. Aspectos de mejora</p> <p>1.4.1. <i>Actividades mejora</i>: dificultades percibidas a la hora de realizar las actividades.</p> <p>1.4.2. <i>Metodología mejora</i>: aspectos de mejora destacados en la metodología formativa.</p> <p>1.4.3. <i>Horarios</i>: aspectos mejorables en los horarios formativos.</p> <p>1.4.4. <i>Profundización contenidos</i>: necesidad de profundizar en algunos contenidos del curso.</p> <p>1.4.5. Pruebas: aspectos de mejora relacionados con los instrumentos de evaluación.</p> <p>1.5. Propuestas de mejora</p> <p>1.5.1. Temporalización: plantean alternativas a la temporalización.</p> <p>1.5.2. Distribución participante: plantean alternativas a la distribución de participantes.</p> <p>1.5.3. Más teoría: necesidad de una mayor carga teórica.</p> <p>1.5.4. Menos teoría: mayor número de actividades prácticas.</p> <p>1.5.5. Evaluación: propuestas relacionadas con la aplicación de instrumentos de evaluación.</p> <p>1.5.6. Formación previa: los participantes solicitan formación previa.</p> <p>1.5.6. Seguimiento: solicitan seguimiento formativo pasado el tiempo.</p>
<p>2. Transferencia</p> <p>2.1. Aprendizajes: aprendizajes manifestados.</p> <p>2.2. Aplicabilidad</p> <p>2.2.1. Personal: transferencia de los aprendizajes a su vida personal.</p> <p>2.2.2. Profesional: transferencia de los aprendizajes a su vida profesional.</p> <p>2.3. Necesidades personales: alusión a aspectos personales: dificultades, necesidades formativas, etc.</p> <p>2.4. Importancia. Consideran necesario el desarrollo de competencias emocionales para su desarrollo personal y profesional.</p>
<p>3. Satisfacción</p> <p>3.1. Relaciones</p> <p>3.1.1. Compañeros: manifiestan que la formación ha servido para cohesionar al grupo.</p> <p>3.1.2. Grupo-Formadores: valoran positivamente la relación entre los responsables y el grupo.</p> <p>3.2. Actividades: satisfacción con las actividades desarrolladas a lo largo del curso.</p> <p>3.3. Expectativas: valoración del cumplimiento del grado de expectativas.</p>

Figura 4.40 Taxonomía de categorías (nodos) establecidos para el análisis de contenido de las entrevistas desarrolladas en el Estudio Experimental en Formación Permanente

FASE 3. Síntesis y agrupamiento de la información. Acordado e incorporado el sistema de nodos al programa NVivo (v.10), importamos los textos correspondientes a cada una de las entrevistas, configurando los recursos sobre los que procederemos a categorizar la información correspondiente. Dicho proceso de condificación comenzó con una categorización previa, en papel, en la que participaron 3 miembros del grupo de investigación GE2O. A partir del consenso establecido, dicha información es transferida al programa NVivo (v.10). En la tabla siguiente, podemos ver algunos ejemplos de la información que es adscrita a cada una de las categorías.

Tabla 4.71. Ejemplos de codificación del texto en las categorías establecidas para el análisis de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente.

Categoría	Ejemplos extraídos de los textos
1.1. Utilidad de los contenidos	“Ser capaz de entender al otro para poderle expresar me parece que es determinante en nuestra profesión y en la vida en general. Yo creo que la Inteligencia emocional es algo útil para uno mismo e, insisto, para dirigirte a los demás” (C1_E3).
1.4.3. Horarios	“El problema es eso, al estar trabajado y hacerlo pues para mi falta de tiempo pero mío, personal. (...) A veces intentabas relajarte pero piensas: tengo que corregir esto, tengo que hacer lo otro, porque claro eran 3 horas y luego el resto del trabajo, lo personal y todo. Para mi el tiempo es el principal problema, no por el curso, ni porque los contenidos no me gustaran, sino por el tiempo” (C2_E10).
1.5.6. Seguimiento	“Me gustaría volver a recordar cada “x” tiempo algunas cosas. Volver, sí, a trabajar a lo mejor al cabo de un tiempo, volverlo a trabajar. (...) A lo largo del tiempo se mantendrían mejor los aprendizajes si se volviera a hacer un reciclaje a lo mejor año sí, año no” (C2_E11).
2.2.2. Aplicación profesional	“(…) En el día a día cuando le tengo que decir, por ejemplo, a algún compañero algo como coordinadora, algo que tiene que mejorar o algo en lo que ha fallado. Me vienen ya las pautas de decir: Venga, tranquila, sal de lo que tu sientes, de lo que tu piensas, escucha activa... como devolver la respuesta a un compañero. O sea, en el día a día lo suelo hacer. En las entrevistas con los padres lo que te he comentado antes, he trabajado sobre todo la empatía” (C1_E6).
3.1.1. Compañeros	“Yo creo que a nivel de claustro nos sirvió para, para sentirnos más unidos. Es verdad que nosotros nos somos un claustro muy grande entonces tenemos esa ventaja de estar bastante unidos, pero con la gente de primaria y de infantil es que no nos vemos más que los miércoles por la tarde” (C1_E1).
3.1.2. Grupo-Formadores	“Pues... por un lado cercana, porque era fundamental para crear un clima de trabajo, de cercanía y de implicación, pero a la vez supieron mantener muy bien la distancia de: nosotros somos los que estamos aquí guiando el proceso y vosotros tenéis que implicaros” (C1_E6).
3.3. Expectativas	“Yo la expectativa que pudiera tener nunca, nunca hubiera pensado que fuera esa. Nunca hubiera pensado que por hacer un curso de muchas horas (...), yo fuera capaz de gestionar muchas veces pues, eso, los enfados y, muchas veces, a lo mejor, incluso mi intransigencia en determinadas cosas” (C2_E13).

FASE 4. Tratamiento de datos. Codificado el discurso del profesorado participante en las entrevistas, comenzamos el procedimiento de análisis de resultados. Dicho proceso de análisis de resultados tiene como principal objetivo comprobar cuales son las dimensiones a las que el profesorado concede más relevancia en el discurso, así como determinar la relación entre las entrevistas analizadas, atendiendo a la similitud de palabras mediante un análisis de cluster, multivariante. Se procede a continuación a presentar los resultados en cada uno de los centros participantes.

a) Resultados del análisis de contenido de las entrevistas realizadas con docentes del Centro 1.

El análisis descriptivo que se presenta en la tabla 4.72., permite dejar constancia de que dimensión recoge el mayor número de referencias. Este primer análisis se ha realizado atendiendo a los 3 grandes tópicos o dimensiones en los que categorizamos la información aportada a través de las 8 entrevistas realizadas en el Centro 1: programa, transferencia y satisfacción.

Tabla 4.72. Número de referencias codificadas por dimensión en cada una de las entrevistas del Centro 1

Entrevista	Dimensión		
	Programa	Satisfacción	Transferencia
C1_E1	19	5	13
C1_E2	22	7	13
C1_E3	15	3	19
C1_E4	19	5	8
C1_E5	17	4	7
C1_E6	18	9	7
C1_E7	15	7	14
C1_E8	23	5	7
Total	148	45	88

A la luz de los resultados recogidos en la tabla anterior, podemos constatar que el mayor número de referencias codificadas se corresponde a la dimensión *Programa*, donde se ha categorizado la información relacionada con la utilidad de los contenidos, el nivel de profundización de las competencias trabajadas, la organización, así como con los aspectos y las sugerencias de mejora.

En menor medida, podemos observar el número de referencias que se han recogido en la dimensión de transferencia (donde se hace referencia a los aprendizajes, a la aplicación de los mismos o a las necesidades autopercebidas) y, finalmente, encontramos que la dimensión con menor número de referencias codificadas se corresponde a la satisfacción, donde recogimos aquellas valoraciones positivas del profesorado participante relacionadas con el grado de cumplimiento de expectativas, con las relaciones o con las actividades realizadas.

Conocido el número de referencias codificadas por dimensión, conviene atender al peso de las principales categorías establecidas. Sabemos que de la información codificada el 52.66% corresponde a la dimensión *Programa*, un 31.31% a *Transferencia* y el 16.01% restante a la dimensión *Satisfacción*.

Un análisis pormenorizado de la proporción de información que se recoge en cada una de las categorías establecidas para cada dimensión (atendiendo a la proporción de cada categoría, tal y como se muestra en la figura siguiente, nos permite profundizar en cuales son los aspectos en los que más se incide en el discurso de los profesores entrevistados.

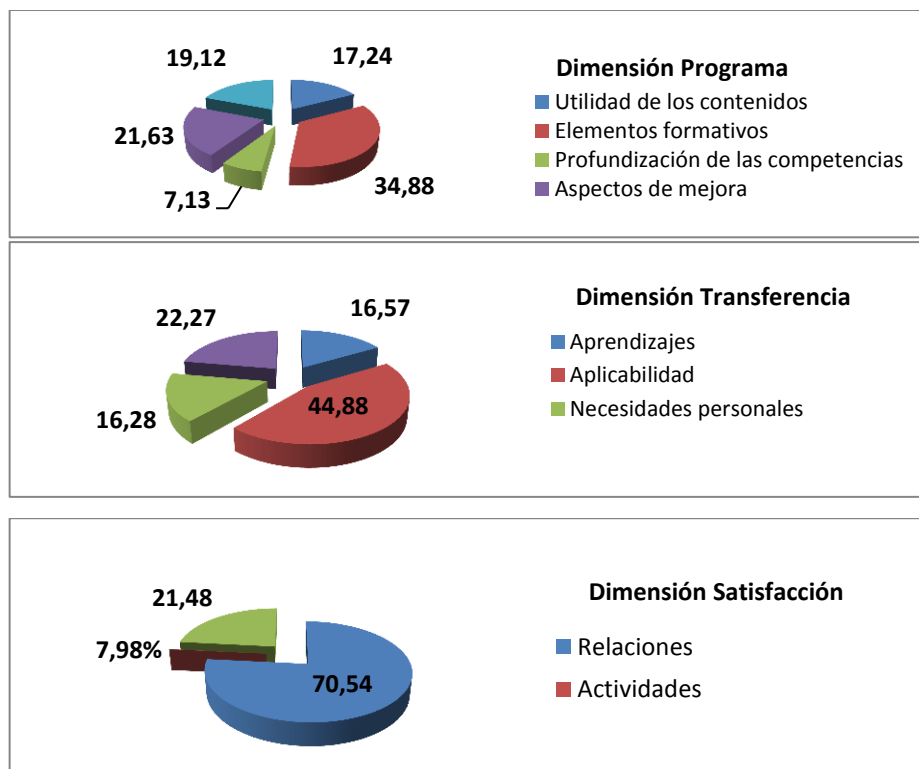


Figura 4.41. Peso de las categorías establecidas en cada dimensión del análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

Presentada la proporción de información que se recoge en cada una de las dimensiones, conviene hacer algunas aclaraciones interesantes. En primer lugar, en lo que respecta a la dimensión **Programa**, la mayor cobertura de texto queda constituida por la categoría *elementos formativos*, donde se recoge la información de los participantes que se relaciona con la temporalización, los responsables y los materiales de apoyo. De esta manera, encontramos que en las 15 referencias recogidas en torno a la temporalización, los entrevistados manifiestan que las sesiones estuvieron bien organizadas, que los descansos fueron apropiados y que consideran que la mejor fórmula para desarrollar este tipo de cursos es la elegida. Sobre los *materiales de apoyo*, 5 de los entrevistados los reconocían útiles y prácticos y 3 de los participantes manifestaron que no los habían consultado. El 100% de los entrevistados valora muy positivamente la competencia manifestada por los *dinamizadores del programa*, destacando la capacidad para generar un ambiente de confianza y distendido, así como la cercanía y los conocimientos sobre el tema. Como *aspectos de mejora*, encontramos que dos de los entrevistados manifestaron que les hubiera gustado recibir una mayor carga teórica, aludiendo a sus características personales o a las características del grupo. 2 entrevistados también mostraron que a pesar de valorar positivamente la metodología, las sesiones que se hicieron más tediosas fueron las sesiones con mayor carga teórica. Una de las entrevistadas manifestó también la dificultad a la hora de realizar los cuestionarios de evaluación a través de distintos enlaces.

De las 25 referencias codificadas en las propuestas de mejora, vemos que 9 se corresponden a propuestas de temporalización, planteando que el curso sea entre diario e incluso más intensivo, en algún periodo donde se encuentren más descargados de tareas docentes, como en el mes de Julio, por ejemplo. Por otro lado, tres de los entrevistados aludieron a que podría ser interesante introducir una mayor carga teórica, sobre todo en los primeros momentos del curso, considerando que podría ser un factor positivo para garantizar una mayor participación del grupo.

Equiparable es también el número de participantes que, como propuesta de mejora, manifiestan su interés por que exista un seguimiento o una formación periódica para poder seguir trabajando estas competencias, aspecto que deja constancia del interés y de la utilidad que el profesorado percibe en cuanto al trabajo con estas competencias.

En cuanto a la dimensión **Transferencia**, los resultados presentados en la figura 4.41., dejan entrever que la gran proporción de la información codificada se centra en *aplicabilidad*, donde los 8 entrevistados manifiestan ejemplos concretos de situaciones cotidianas de su vida personal y profesional donde pudieron aplicar los aprendizajes del curso, con una proporción de cobertura de texto similar. En cuanto a los aprendizajes que creen haber desarrollado, destacan principalmente el ser más consciente de sus emociones, la regulación emocional y, principalmente, las habilidades de relación interpersonal.

El profesorado entrevistado del Centro 1 valora muy positivamente la importancia de adquirir competencias emocionales, no sólo para su profesión y para el funcionamiento del aula, sino para profesiones afines. Además, algunos de los entrevistados son conscientes de que deben seguir desarrollando algunas de estas competencias, sobre todo en empatía y en regulación emocional, poniendo de manifiesto toda una serie de dificultades que influyeron a la hora de involucrarse en las actividades y en el grado de aprovechamiento de la formación como la timidez o las dificultades personales a la hora de relacionarse con algunos de sus compañeros.

En la dimensión **Satisfacción**, se puede observar que la mayor parte de cobertura de texto queda recogida en torno a la categoría *relaciones*. Los profesores entrevistados manifiestan que se encuentran altamente satisfechos con las relaciones que se dieron entre compañeros en la formación, manifestando que el curso había influido a la hora de fortalecer vínculos y relaciones dentro del claustro. Valoraron muy positivamente también la relación que se estableció entre el grupo y los dinamizadores del proceso formativo, considerándolo un aspecto que influyó en el buen desarrollo del programa.

En cuanto a las expectativas, encontramos que 2 de los entrevistados consideraron que el curso cumplió con sus expectativas, ya que colaboraron en el proceso de difusión y organización de la formación, correspondiéndose a la valoración de la directora y la orientadora del centro. El resto de entrevistados manifestó que en un principio sus expectativas eran bajas, principalmente por el carácter obligatorio del curso, por el desconocimiento que tenían del tema o por desconocimiento de la metodología que da sentido al programa formativo. Aún así, todos manifestaron que el curso superó sus expectativas y que les resultó beneficioso.

Teniendo en cuenta el doble objetivo del estudio de las entrevistas de seguimiento, de acuerdo al *análisis por conglomerados* por similitud de palabras en las entrevistas, procedimos a realizar un *análisis de cluster*, multivariante, que nos permitirá clasificar el conjunto de entrevistas en grupos homogéneos. El cálculo del coeficiente de correlación de Pearson muestra similitud entre las entrevistas, con valores que oscilan entre 0.86 y 0.94. Los menores valores ($r=0.86$) se encuentra en las relaciones entre el entrevistado 7 (profesor de primaria) y el entrevistado 8 (orientadora del centro), lo cual puede deberse a que el entrevistado 7 a lo largo del discurso, manifestó una mayor necesidad de seguir desarrollando sus competencias emocionales, mientras que la orientadora afirmaba que ya conocía muchos de los aspectos trabajados. La mayor correlación ($r=0.94$) se obtiene entre el entrevistado 4 (directora pedagógica) y el 8 (orientadora), quienes colaboraron en la organización y difusión del programa en el centro. Estos resultados pueden ser observados en la figura 4.41.

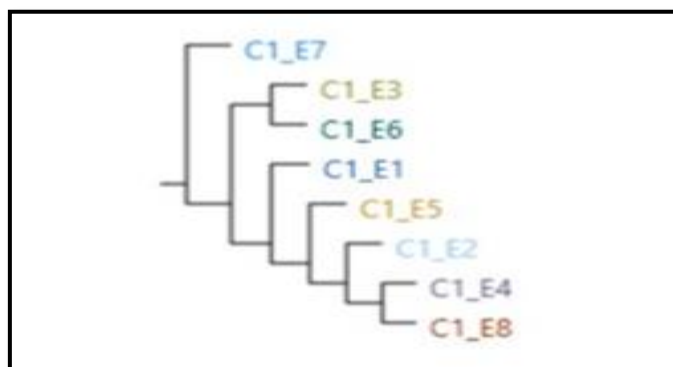


Figura 4.42. Conglomerados de entrevistas por similitud de palabras en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 1

b) Resultados del análisis de contenido de las entrevistas realizadas con docentes del Centro 2.

Al igual que en el Centro 1, comenzamos el análisis atendiendo al número de referencias codificadas en las tres dimensiones principales (programa, transferencia y satisfacción), a través de las cuales se estableció el sistema de categorías mediante el que se categorizó la información aportada por los 5 entrevistados (revisese figura 4.40.).

Tabla 4.73. Número de referencias codificadas por dimensión en cada una de las entrevistas del Centro 2

Entrevista	Dimensión		
	Programa	Satisfacción	Transferencia
C2_E9	11	3	9
C2_E10	13	7	8
C2_E11	18	6	19
C2_E12	14	5	18
C2_E13	13	3	6
Total	69	24	60

A la luz de los resultados de la tabla 4.73., comprobamos que la dimensión con mayor número de referencias corresponde a programa, con un total de 69 referencias. En menor medida, aunque muy similar, se encuentran el total de referencias indexadas como información que se corresponde a la dimensión transferencia y, nuevamente, la dimensión con menor número de referencias es la que recoge informaciones relacionadas con la satisfacción.

Así pues, constatamos que de la información codificada, un 45.1% corresponde a la dimensión programa, un 39.2% a transferencia y el 15.7% restante de la información corresponde a aquellas categorías que estaban relacionadas con la satisfacción.

En la figura siguiente (figura 4.43.), podemos observar que proporción de información representan cada una de los nodos establecidos a la hora de categorizar la información.

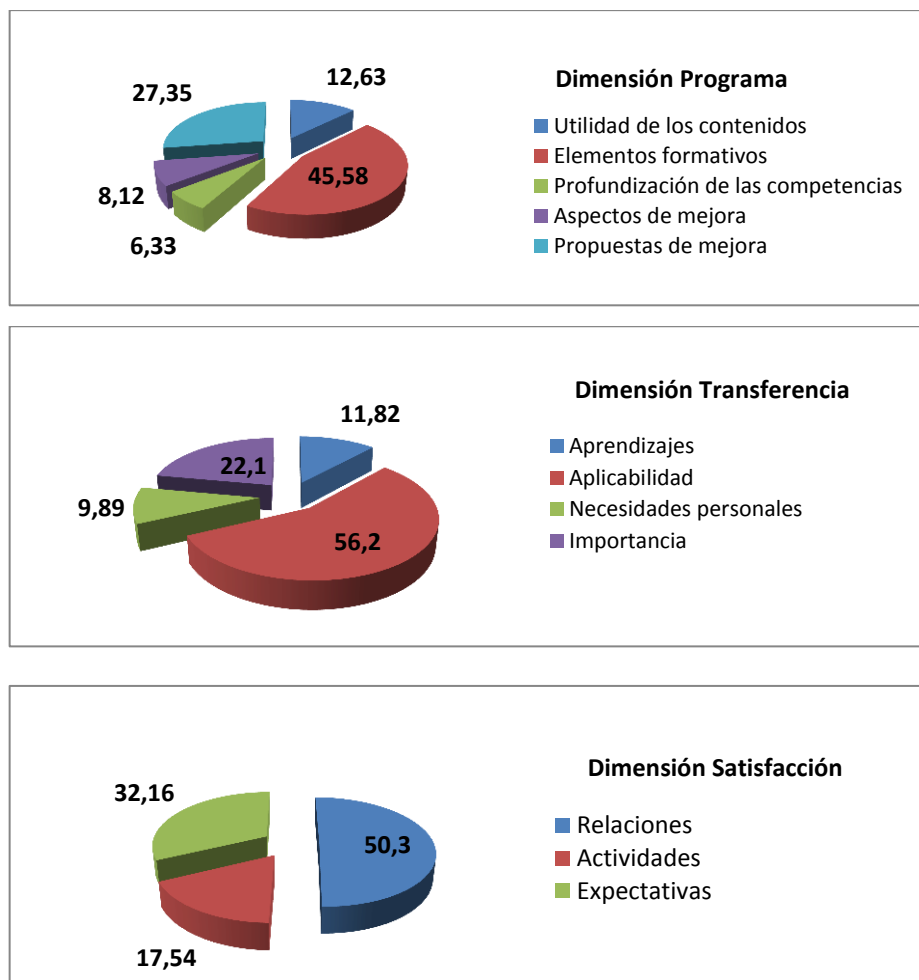


Figura 4.43. Peso de las categorías establecidas en cada dimensión del análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2

En la dimensión **Programa** se comprueba nuevamente una mayor proporción de información que guarda relación con los elementos formativos, donde los 5 entrevistados destacaron como un aspecto positivo que la metodología utilizada en el curso fuera eminentemente práctica y experiencial. Se valoró nuevamente la competencia de los formadores a la hora de dinamizar el grupo. Por otro lado, todos ellos, manifestaron que no habían utilizado los materiales de apoyo que se pusieron a su disposición al final de la formación, manifestando no recordarlos o no haberlos consultado principalmente por falta de tiempo.

Encontramos una menor proporción de aspectos de mejora con respecto al Centro 1, donde uno de los entrevistados manifestó como una dificultad la diversidad de profesores participantes (profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria), considerándolo un aspecto que podría influir negativamente a la hora de profundizar en los contenidos o de resolver algunas de las situaciones prácticas planteadas en el

proceso formativo. Tres de los entrevistados señalaron aspectos de mejora relacionados con la *temporalización*, aludiendo a la falta del tiempo del profesorado a la hora de realizar formación complementaria, a la necesidad de seguir trabajando estos contenidos a lo largo del tiempo o a su percepción sobre el *grado de profundización de los contenidos*, considerando que la formación debería condensarse en menos horas pero a lo largo del tiempo, reduciendo el tiempo de sesión con un formato más extendido en el tiempo.

De esta manera, profundizando en las propuestas de mejora planteadas por los entrevistados, encontramos 13 referencias relacionadas con la categoría *seguimiento*, donde se recogieron aquellas aportaciones en las que se proponía como *aspecto de mejora* una continuidad en el tiempo de este tipo de formaciones, de una forma periódica, lo cual indica nuevamente la importancia y la utilidad que el profesorado reconoce a la hora de trabajar por la promoción de sus competencias emocionales.

En una menor proporción encontramos también 3 referencias relacionadas con una formación previa, donde 3 de los entrevistados pusieron la importancia de tener conocimientos previos sobre el tema antes de iniciarse en procesos formativos como los del programa que nos ocupa. Una aportación interesante teniendo en cuenta que consideran que no tuvieron capacidad de elección a la hora de asistir al proceso formativo y que manifiestan que una formación previa podría influir positivamente en el grado de aprovechamiento del proceso formativo. Así pues, otro aspecto señalado por uno de los participantes, es la necesidad de que a este tipo de cursos asistan personas interesadas y no por obligación, defendiendo que el hecho de que algunas personas se vean obligadas a realizar el curso, puede influir en el funcionamiento del mismo.

Otra propuesta de mejora señalada por uno de los docentes fue el introducir más casos prácticos y, por consiguiente, una menor carga teórica.

En la dimensión **Transferencia**, de acuerdo a la figura 4.43., podemos constatar que la mayor cobertura de texto está relacionada con la categoría *aplicabilidad*, encontrándonos un total de 17 referencias de relacionadas con la *aplicación profesional* y 11 con *aplicación personal*. Encontramos 13 referencias que aluden a la importancia que perciben los profesores encuestados a la hora de desarrollar estos

aprendizajes, considerándolos fundamentales para la labor que desempeñan como profesores, para fortalecer relaciones y para apoyar a los alumnos, entendiendo que estas competencias son claves a la hora de resolver los conflictos cotidianos de los centros educativos.

En cuanto a los *aprendizajes*, señalan que el curso les ha servido para desarrollar competencias como la conciencia emocional o la regulación emocional, afirmando que el poner en marcha algunas de las estrategias que aprendieron durante la formación les han ayudado a encontrarse mejor con ellos mismos y a implementar otro tipo de respuestas con los alumnos, más empáticas y de menor confrontación.

Por último, en la dimensión **Satisfacción**, la categoría más representada se corresponde nuevamente con la satisfacción hacia el clima de grupo y las *relaciones* que se establecieron entre los compañeros, considerando que influyó a la hora de mejorar el ambiente del claustro. Valoraron positivamente también la relación entre los formadores con el grupo de profesores, considerándola cercana y entendiendo que también fue uno de los aspectos que favoreció el buen funcionamiento del curso.

Cuatro de los entrevistados manifestó no tener un grado alto de expectativas al comienzo de la formación, por desconocimiento del tema, porque en un principio no concebían la utilidad de los contenidos o porque concebían que el curso les había sido impuesto desde el centro. Todos ellos, manifestaron estar satisfechos con las expectativas y con los resultados obtenidos.

A lo largo de las entrevistas hicieron alusión a las actividades que más les habían gustado y a lo satisfechos que se encontraban de haber participado en ellas, citando principalmente la actividad de la rueda de agradecimiento, la carta a uno mismo, al juego del rojo y negro, el de los palillos o juegos en los que tenían que hacer cumplidos a los compañeros⁶⁰.

⁶⁰ Para profundizar entorno a las actividades a las que se refirieron los entrevistados puede consultarse en el Anexo 1.

El análisis por conglomerados por similitud de palabras en las entrevistas del Centro 2, de acuerdo a la figura 4.44., en la que se representa la relación entre el conjunto de palabras, utilizando un coeficiente de correlación de Pearson, mostró nuevamente similitud entre las entrevistas realizadas. Encontramos que los valores de correlación oscilan entre 0.88 y 0.93, siendo las relaciones más bajas las establecidas entre el entrevistado 10 y el resto de entrevistados, lo cual puede ser debido a que este participante manifestó en su discurso una mayor dificultad con respecto a sus compañeros a la hora de poner en práctica los contenidos trabajados a lo largo del curso, aludiendo al desconocimiento que tenía en cuanto al tema por ser de otra especialidad y por no haber tratado nunca temas de este tipo. Del mismo modo, la mayor relación ($r=0.93$) se establece entre el entrevistado 12 y 13, quienes mayor satisfacción mostraron hacia el proceso formativo y mayor aplicabilidad encontraron a los aprendizajes adquiridos.

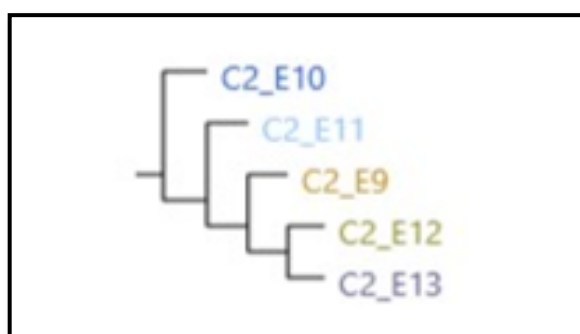


Figura 4.44 Conglomerados de entrevistas por similitud de palabras en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Centro 2.

4.10. Conclusiones del Estudio Experimental en Formación Permanente: discusión metodológica y toma de decisiones

A lo largo del presente capítulo se ha desarrollado el Estudio Experimental en Formación Permanente que quedó constituido por la aplicación y evaluación del Programa Pro-Emociona (v.1) en dos Centros Educativos (Centro 1 y Centro 2), contando con la participación de un total de 57 profesores de diferentes especialidades y niveles educativos.

Dicha aplicación y evaluación (formativa y sumativa) del Programa Pro-Emociona (v.1), ha estado condicionada por las adaptaciones y mejoras incorporadas de acuerdo al análisis de resultados del Estudio Piloto, desarrollado en el capítulo 3 de esta Tesis Doctoral.

Como estrategia de formación permanente, el Programa queda configurado como un “curso práctico” dinamizado por dos expertos, en el que se busca la promoción de competencias emocionales a través de la experimentación de los participantes en toda una serie de actividades, siendo un factor clave de la calidad de la formación la interacción colaborativa por parte de los docentes (Bisquerra, 2005; Fernández March, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009).

Teniendo en cuenta las características y peculiaridades de los centros participantes y la disponibilidad del profesorado, la propuesta formativa queda adaptada a una temporalización específica en cada uno de los centros. En el Centro 1 el programa se desarrolló en 8 sesiones distribuidas en horario de fin de semana, mientras que en el Centro 2 se optó por una formación más extendida en el tiempo, con 10 sesiones implementadas los lunes y miércoles en horario de tarde.

Aspectos como el horario acordado o el tamaño de los grupos (recordamos que en el Centro 1 contamos con 30 profesores, mientras que en el Centro 2 contamos con 20 participantes), influyeron a la hora de tomar una serie de decisiones metodológicas y de adaptar la propuesta formativa a cada uno de los centros, constituyendo una serie de variables intervinientes que pueden influir en los resultados extraídos del proceso de evaluación.

Destacamos una vez más la doble estrategia evaluativa del Programa: sumativa y formativa (Scriven, 1967), aplicando el principio de complementariedad metodológica (Pérez González, 2008, Pérez Juste, 2006), que queda justificado desde la diversidad de **objetivos e hipótesis** de investigación, así como de acuerdo a la complejidad del estudio o a la diversidad en cuanto a los destinatarios del programa.

Comenzando por el nivel de motivación de los participantes, el cuestionario de motivación hacia la formación aplicado en ambos centros: Centro 1 y Centro 2 y el análisis de resultados, evidenció una vez más la necesidad percibida a la hora de

desarrollar estas competencias (Gil Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Si bien en ambos grupos consideran como una de las principales razones que les llevan a participar que la formación les fue impuesta por el Centro, un amplio porcentaje afirmaron tener conocimientos previos sobre el tema y, son conscientes de los beneficios que obtendrían a la hora de desarrollar sus competencias emocionales. Por lo general, el grupo de profesores del Centro 1, manifiesta un nivel de motivación ligeramente superior que el grupo de participantes del Centro 2, tanto hacia la formación en competencias emocionales como hacia su labor docente. En dicho nivel de motivación pueden estar influyendo aspectos como la edad o la experiencia docente de los participantes, encontrándonos una muestra participante de mayor edad entre el profesorado del Centro 2, donde, por ejemplo, uno de los participantes manifestó como una de las principales razones que influyen a la hora de mantener su motivación hacia su labor como docente el deseo de llegar a jubilarse próximamente.

Sobre los resultados de la **evaluación sumativa**, teniendo en cuenta el **nivel de competencia emocional** autopercebido y manifestado por el profesorado previo a la formación, encontramos que el grupo de profesores del Centro 1 percibe, por lo general, valores medios ligeramente superiores en la dimensión global del CDE-A, así como en competencias relacionadas con la *conciencia emocional*, la *regulación emocional* o las *competencias para la vida y el bienestar*. Del mismo modo, pudimos observar que aquellos docentes del Centro 2 que mostraron un nivel menor de motivación hacia la formación y hacia su tarea docente, se autopercebían con menores niveles de competencia emocional.

En ambos grupos de profesores, el mayor potencial de desarrollo previo al proceso formativo, se percibe en las dimensiones de *regulación* y *autonomía emocional*, dimensiones relacionadas con la capacidad para distinguir entre emoción, pensamiento y acción, la capacidad para autogenerarse emociones positivas, la autogestión personal o la autoeficacia emocional, entre otras (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Tras la formación, estas son las dimensiones en las que se perciben mayores efectos (d) en ambos grupos, mostrando algunas evidencias del nivel de efectividad del programa en lo que a competencia emocional autopercebida se refiere.

En cuanto al nivel de *competencia emocional manifestado*, medido a partir de la evaluación de las respuestas de los docentes a los supuestos prácticos planteados, obtuvimos mayores evidencias del impacto del proceso formativo entre el grupo de profesores del Centro 1, siendo éstos quienes manifestaron menores puntuaciones medias en la fase pretest, sobretudo en la resolución de supuestos tipo B (profesor-familia).

De acuerdo a las dimensiones establecidas con respecto al nivel de competencia emocional manifestado, se muestran diferencias en ambos grupos en cuanto a la dimensión que hace referencia a las conductas o acciones que adoptarían ante las situaciones conflictivas planteadas, algo que no podemos corroborar en las otras dos dimensiones, donde no se evidenciaron diferencias significativas en la dimensión de pensamiento y emociones en los supuestos tipo B con los participantes del Centro 2. Por esta razón, se adopta la decisión de incorporar en estudios posteriores una mayor profundización de contenidos así como la puesta en práctica de actividades en las que se trabaje el reconocimiento de emociones y la identificación de pensamientos que favorezcan el entrenamiento y la resolución de los supuestos prácticos planteados.

Sobre los resultados de la **evaluación formativa** (orientada a la mejora del programa), los resultados de los diarios de seguimiento elaborados por los participantes lo largo del proceso formativo, pusieron de manifiesto niveles altos de satisfacción, siendo mayor la cobertura de información categorizada dentro de la dimensión que se corresponde a la *eficacia-utilidad* entre los participantes del Centro 2, donde se recogen aquellas informaciones relativas a los aprendizajes o a la transferencia de los mismos. Además, podemos constatar que en ambos grupos, a medida que van participando de la formación, van siendo conscientes de sus necesidades emocionales, así como de los aspectos en los que deberían incidir para poder desarrollar su competencia emocional (Palomero, 2009; Torrijos y Martín Izard, 2014).

La mayoría de los participantes de ambos centros consideran que, tras su paso por el proceso formativo, han adquirido un nivel de conocimientos alto, sobretudo en el Centro 2, donde valoran más positivamente la eficacia y utilidad de los contenidos, así como la metodología que da sentido al proceso formativo.

En cuanto a la satisfacción con la metodología encontramos que, algunos profesores del Centro 1, manifestaron sentirse más cómodos con una metodología más expositiva, teórica, que tan práctica o experiencial, aludiendo a aspectos personales como a su timidez o al verse expuesto al juicio por parte de sus compañeros.

De la misma manera, el análisis de resultados de la **satisfacción** de los grupos, teniendo en cuenta la valoración global en torno a aspectos como la organización, coordinación, la temporalización, la competencia de los formadores o el nivel de satisfacción global manifestado por los participantes, nos lleva a concluir que dicho nivel de satisfacción es mayor entre el grupo de profesores del Centro 2, donde por ejemplo, el 100% de los encuestados manifestó que su participación en el proceso formativo había influido en el aumento de la motivación para seguir desarrollando sus competencias emocionales. En la mejor valoración hacia el proceso formativo del grupo de profesores del Centro 2 puede estar influyendo el número de participantes, así como la temporalización, aspectos que fueron señalados por una minoría de participantes del Centro 1 como aspectos de mejora.

En cuanto al **impacto del programa** formativo, evaluado a través del análisis de resultados de las entrevistas realizadas con un número representativo y voluntario de participantes de ambos centros (8 participantes en el Centro 1 y 5 participantes en el Centro 2) de acuerdo a la diferente titularidad y categoría profesional, mostró que los profesores reconocían que el curso les había servido para favorecer las relaciones interpersonales entre el claustro, adquiriendo toda una serie de aprendizajes que habían podido aplicar tanto en su vida profesional como personal, aprendizajes relacionados principalmente con la mayor conciencia de sus emociones, la puesta en práctica de estrategias de autogestión emocional o habilidades de comunicación, valorando que estos aprendizajes y la puesta en práctica de los mismos, influyen a la hora de sentirse mejor consigo mismo y con los otros.

Sobre los aspectos de mejora planteados por ambos grupos, encontramos una mayor proporción de información codificada entre los profesores del Centro 1, donde algunos participantes demandaron una mayor carga teórica o aspectos de mejora relacionados con algunas actividades que les habían resultado demasiado largas.

Destacar como principal propuesta de mejora en ambos centros, la demanda de formación continua en estos aspectos a lo largo del tiempo, es decir, seguimientos formativos, de forma que conciben el interés y la utilidad de este tipo de formaciones como un complemento idóneo que debería plantearse no como una estrategia puntual, sino con cierta frecuencia (anual o bianualmente), de forma que sirviera como estrategia de reciclaje formativo (Cabello, Ruíz Aranda y Fernández Berrocal, 2010).

Del estudio de las diferencias entre el análisis de resultados de cada uno de los grupos presentado, podemos establecer toda una serie de **puntos fuertes y aspectos de mejora** que se tendrán presentes a la hora de aplicar el programa con otras muestras participantes. En primer lugar, consideramos que los *instrumentos de evaluación* utilizados para este estudio son adecuados con los objetivos de investigación, permitiéndonos recopilar y contrastar distintas informaciones a través de distintas técnicas de fácil aplicación. En este sentido, como única propuesta de mejora nos planteamos el aplicar la medida de autoinforme en formato papel, favoreciendo a los participantes el desarrollo de la prueba, contando con el asesoramiento y ayuda del responsable de la aplicación y, por lo tanto, evitando la pérdida o sesgos debidos a algunas dificultades manifestadas por los docentes a la hora de acceder, identificarse y responder al Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A).

En segundo lugar, consideramos que los *horarios de aplicación del curso*, así como el *número de asistentes* al mismo en cada grupo, influyen en el nivel de satisfacción y aprovechamiento de los participantes, así como en el buen funcionamiento de las actividades. De esta manera, se plantea como propuesta de mejora el que en aplicaciones sucesivas la ratio máxima de los grupos no supere los 25 participantes, puesto que de lo contrario se reduce el tratamiento individualizado y la efectividad de muchas de las actividades experienciales (poniendo el ejemplo de actividades como *la nave espacial, nos vamos de excursión* o *el juego de los palillos*⁶¹). En cuanto a la distribución de horarios, se mantendrá un formato intensivo, teniendo en cuenta las características de las actividades desarrolladas, inclinándonos por sesiones de menor duración, más continuada y en horario que no corresponda a fin de semana.

⁶¹ Revítese el Anexo 1 para profundizar en las actividades a las que nos referimos.

En tercer lugar, en este estudio y con respecto al Estudio Piloto, se puede constatar que ha aumentado el nivel de satisfacción hacia la *duración de la formación*, aumentando la proporción de participantes que la consideran adecuada y, por lo tanto, disminuyendo el número de participantes que la consideran corta. Aun encontrando que algunos participantes perciben como larga la duración de la formación, consideramos que mantendremos la carga horaria del curso, por considerar que es adecuada para poder trabajar el nivel de profundización planteado para cada una de las competencias, poder fortalecer las relaciones entre los participantes y para poder desarrollar la propuesta de actividades que conforma el Programa Pro-Emociona, ofreciendo oportunidades que favorezcan la generalización y transferencia de estas competencias a las situaciones y problemas cotidianos (Álvarez González et al., 2001; Pérez González y Pena, 2011).

En cuanto a **la metodología**, podemos destacar que salvo excepciones (que representan a los participantes que están a favor de incluir mayor contenido teórico como aquellos que demandan más actividades prácticas), encontrando que la gran mayoría del profesorado valora muy positivamente la metodología empleada, donde prima el carácter participativo y experiencial, así como la diversidad de técnicas: *role playing*, simulaciones, debates, actividades en grupos multivariados, etc. En este sentido, mantendremos el planteamiento metodológico, incluyendo en las primeras sesiones formativas una mayor carga teórica, con objeto de familiarizar a los participantes con los conocimientos básicos en materia de *educación e inteligencia emocional* (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015, Álvarez et al., 2014).

Tabla 4.74. Cuadro resumen de los puntos fuertes y aspectos de mejora del Programa Pro-Emociona (v.1)

Puntos fuertes	Aspectos de mejora
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los instrumentos de evaluación utilizados son adecuados a los objetivos de evaluación. ✓ Adaptación de la temporalización de la formación a la disponibilidad y preferencias de los participantes. ✓ Carácter intensivo de la formación (30 horas). ✓ Carácter metodológico del proceso formativo: práctico y participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plantear nuevas estrategias para la recogida de información y evitar posibles sesgos. Ejemplo: Realización del CDE-A en formato papel. ✓ Sesiones de menor duración (máximo 3 horas) y de lunes a viernes. ✓ Grupos reducidos: Máximo 25 participantes. ✓ Reforzar la variabilidad de técnicas de aprendizaje, desde el punto de vista teórico-práctico.

En suma, podemos concluir que el programa produce cambios en las distintas dimensiones de la competencia evaluada, de acuerdo a los instrumentos utilizados en la medida pre-postest y al análisis inferencial de los datos. Dicha mejora puede observarse sobre todo en aquellas competencias en las que mayor potencial de desarrollo presentan, o lo que es lo mismo, menor nivel de competencia emocional perciben. De acuerdo a la evaluación formativa o de seguimiento, con los análisis cualitativos correspondientes, el impacto del programa formativo se muestra en torno a las necesidades autopercebidas, así como a la importancia y utilidad que conceden al desarrollo de estas competencias tanto para su vida profesional como personal. En este sentido, podemos decir que el Curso ha supuesto una serie de cambios positivos, de acuerdo con las respuestas obtenidas, no sólo en el nivel de competencia autopercebido, sino en el nivel de competencia emocional manifestado, puesto que los docentes informan de la transferencia de las competencias a su práctica diaria.

CAPÍTULO 5

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PRO-EMOCIONA (v.2)
PARA LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES
EN LOS FUTUROS PROFESORES DE INFANTIL, PRIMARIA
Y SECUNDARIA: ESTUDIO EXPERIMENTAL EN
FORMACIÓN INICIAL**

CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PRO-EMOCIONA (v.2) PARA LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS FUTUROS PROFESORES DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: ESTUDIO EXPERIMENTAL EN FORMACIÓN INICIAL

- 5.1. Planteamiento del diseño y la evaluación del programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de Formación Inicial
- 5.2. Objetivos de evaluación e hipótesis de investigación
- 5.3. Diseño metodológico para el Estudio Experimental en Formación Inicial
- 5.4. Redefinición de variables a observar en el diseño experimental del estudio en formación inicial
- 5.5. Instrumentos de recogida de información en el Estudio Experimental en Formación Inicial
- 5.6. Trabajo de campo: Población y muestra del estudio en Formación Inicial
- 5.7. Análisis de datos del Estudio Experimental en Formación Inicial
- 5.8. Temporalización del proceso de investigación en el Estudio Experimental en Formación Inicial
- 5.9. Resultados del Estudio Experimental en Formación Inicial
- 5.10. Conclusiones al Estudio Experimental en Formación Inicial: Discusión metodológica y toma de decisiones

CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PRO-EMOCIONA (v.2) PARA LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS FUTUROS PROFESORES DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: ESTUDIO EXPERIMENTAL EN FORMACIÓN INICIAL.

“La profesión de enseñar es una labor apasionante pero al mismo tiempo compleja y exigente, pues para desempeñarla con éxito se necesitan múltiples y variadas competencias profesionales y personales que incluyen conocimientos pedagógicos y teóricos sobre la materia que se imparte, pero también recursos parapedagógicos, entre los que destaca una actitud de compromiso moral y de equilibrio emocional, ya que la meta es formar personas, objetivo de gran trascendencia en la creación de una sociedad más justa, pacífica y solidaria” (Vaello Orts, 2009, p.10)

Para finalizar con la investigación que da sentido al desarrollo empírico de nuestro trabajo, en este capítulo nos centraremos en desarrollar un estudio experimental con estudiantes de los últimos cursos del Grado en Educación Infantil, del Grado en Educación Primaria, así como con estudiantes del Máster Universitario de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas⁶².

El estudio que se presenta a continuación queda configurado por la adaptación, implementación y evaluación del programa de promoción de competencias emocionales Pro-Emociona, como complemento a la formación inicial de los futuros docentes de niveles no universitarios. Para ello, comenzaremos por presentar cuáles son los aspectos que marcan la diferencia con respecto al Estudio Experimental en Formación Permanente desarrollado en el capítulo 4, teniendo en cuenta no sólo los resultados de los estudios previos (Torrijos y Martín Izard, 2014), sino las necesidades y características concretas de la muestra participante.

Teniendo en cuenta la evidencia científica planteada por autores como Palomera, Fernández Berrocal y Brackett (2008), Pérez Escoda et al., (2013) o Weare y Grey

⁶² En adelante nos referiremos a estos estudiantes como los estudiantes del Master de Profesorado en Educación Secundaria o MUPES.

(2003), consideramos que el estudio que nos ocupa contribuirá a constatar la importancia y la necesidad de implementar la *educación emocional* dentro de los programas formativos que se desarrollan en las Facultades de Educación, concibiéndolo como un complemento indispensable de cara a fomentar competencias relacionadas con el *saber ser* y *estar* de los futuros docentes.

A continuación, profundizaremos en las características del diseño de la investigación y en la estrategia de evaluación del programa Pro-Emociona (v.2) que configuraran los objetivos e hipótesis sobre los cuales adoptaremos una serie de decisiones metodológicas de acuerdo a las variables, los instrumentos de recogida de información o las características de la población y de la muestra participante.

Del análisis de datos implementado, así como del planteamiento de resultados y del contraste de hipótesis, podremos establecer toda una serie de conclusiones sobre la eficacia de la intervención, la satisfacción o la transferencia de estos aprendizajes. Conclusiones que nos permitirán adoptar decisiones y establecer comparaciones con otros estudios similares que vayan más allá de este trabajo de Tesis Doctoral.

5.1. Planteamiento del diseño y la evaluación del programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de Formación Inicial.

En este segundo y último estudio, el diseño experimental queda configurado por la aplicación y evaluación del Programa Pro-Emociona (v.2) para aquellos futuros docentes que se encuentran en periodo formativo, estudiantes de los últimos cursos de Grado de Maestro o del Master de Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Salamanca en el curso 2014/2015.

Siendo el objeto de este estudio el Programa Pro-Emociona, conviene tener en cuenta que esta nueva versión y adaptación del mismo: v.2, se establece a partir del marco teórico de referencia, de los resultados del estudio anterior y de las necesidades formativas de la muestra.

Para la implementación del Programa en la Universidad de Salamanca, contamos con el aval académico del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), así como con la colaboración de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, poniendo a nuestra disposición tanto recursos informáticos como los espacios en los que se desarrollaron los cursos formativos.

Por lo tanto, la implementación del Programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de Formación Inicial se establece a través de cursos formativos de carácter práctico, como *actividad formativa especializada*⁶³, cursos ofertados a los estudiantes de forma completamente gratuita, con la finalidad de contribuir a la promoción de competencias emocionales entre el futuro profesorado, partiendo de la experiencia y resultados previos y, por lo tanto, favoreciendo el bienestar y el incremento de la calidad de la formación inicial de los docentes (Alvira, 1991, Bisquerra, 2005; Esteve, 2006; Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008).

En las páginas siguientes, nos centraremos en mostrar el diseño del Programa Pro-Emociona (v.2), teniendo en cuenta cuáles son los aspectos diferenciales y mejoras planteadas de acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio experimental previo, que fue presentado en el capítulo 4.

a) Aspectos formales del programa

De la misma manera que en los estudios anteriores, somos partidarios de mantener tanto el nombre del Programa: Pro-Emociona, como el *logo* del mismo, puesto que constituyen elementos que favorecen la diferencia con otras propuestas formativas así como las señas de identidad de nuestro programa.

En esta ocasión, nos centramos más en la publicidad del programa formativo, elaborando tanto trípticos de difusión⁶⁴, como una cuenta de Gmail en la que, a través del correo electrónico, pudiéramos concentrar la mensajería y favorecer la comunicación e información entre los interesados, colaboradores y participantes del Programa, utilizando en todo momento tanto el logo como el nombre de la iniciativa.

⁶³ <http://eficinco.usal.es/cursos/promocion-de-competencias-emocionales-para-profesores/>

⁶⁴ Se puede consultar el tríptico completo elaborado para la difusión del programa en el Anexo 13.

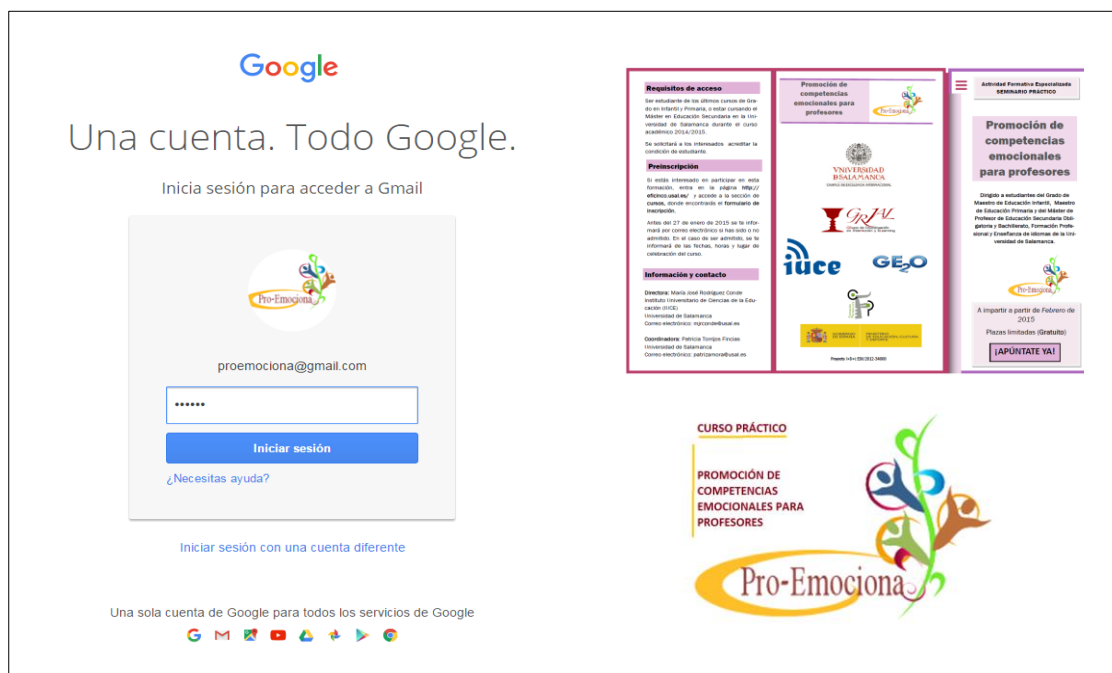


Figura 5.1. Creación de cuenta de Gmail, tríptico y logo del programa Pro-Emociona para el estudio experimental en Formación Inicial

Como se puede observar en la imagen mostrada, mantenemos tanto la forma como los colores utilizados en los estudios anteriores, puesto que consideramos que el mensaje del entramado de las figuras que conforman el dibujo del logo, como la viveza de los tonos utilizados, siguen siendo aspectos fundamentales que configuran ese carácter de crecimiento, encuentro, desarrollo y dinamismo que se pretende transmitir a lo largo del curso formativo.

b) Elementos del diseño didáctico del programa Pro-Emociona (v.2)

Los elementos didácticos que configuran la adaptación del programa Pro-Emociona para su aplicación como complemento formativo especializado para profesores en Formación Inicial⁶⁵, quedan especificados de acuerdo a las competencias y contenidos a desarrollar, la temporalización, metodología, actividades, recursos y la evaluación.

Las **competencias** emocionales a desarrollar con los futuros docentes mediante la aplicación del programa Pro-Emociona (v.2), se clasifican en competencias

⁶⁵ En el capítulo 2 ya se expuso como se ubican estas competencias en el currículum de formación de profesorado en nuestro país.

intrapersonales (conciencia emocional, regulación emocional y motivación) e interpersonales (empatía y habilidades sociales), competencias que quedan justificadas bajo el modelo de *educación emocional* implementado y presentado desde el Estudio Piloto⁶⁶ del presente trabajo.

De dicho modelo formativo se establecen los contenidos del programa⁶⁷, manteniéndose la propuesta de contenidos utilizada en el Estudio Experimental en Formación Permanente, propuesta que se estructura de acuerdo a 6 bloques temáticos y que se detalla nuevamente en la tabla siguiente (tabla 5.1.).

Tabla 5.1. Contenidos del Programa Pro-Emociona (v.2) para su aplicación en Formación Inicial

Bloques temáticos en Formación Inicial	Contenidos
I. Aproximación a la Inteligencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es Inteligencia emocional? Conceptos previos. • Componentes de la Inteligencia emocional: enfoques y modelos • ¿Cuándo y cómo desarrollar la inteligencia emocional?
II. El reconocimiento de emociones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son las emociones y como se producen? • El papel de las emociones en la vida cotidiana.
III. La regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de regulación emocional: cómo evitar estar a merced de las emociones incontroladas. • El uso de las afirmaciones positivas. • Enfocarse en positivo. La clarificación de pensamientos limitantes.
IV. De la emoción a la acción: Automotivación	<ul style="list-style-type: none"> • Factores que influyen en la motivación. • Encaminarse al logro de objetivos: comunicación intrapersonal. • Compromiso y responsabilidad.
V. Actuar con responsabilidad: Empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer emociones en los otros, la clave para dar una respuesta empática. • La comunicación afectiva, algunas claves para manejar la escucha activa.
VI. La competencia social: Interactuar de forma efectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva: el respeto por uno mismo y por los otros. • Feedback positivo y negativo: cumplidos, críticas y peticiones difíciles.

Estos contenidos se desarrollan bajo una **metodología** eminentemente práctica, activa y participativa, en la que se pretende que los participantes experimenten a través de las distintas actividades toda una serie de emociones, a partir de las cuales se podrán trabajar estrategias de regulación o gestión emocional y, por consiguiente,

⁶⁶ Para una mayor profundización en torno a las competencias que se pretenden promover a lo largo del proceso formativo revítese el apartado 3.1.2.2. del presente trabajo.

⁶⁷ Revítese el Anexo 1 en el que se desarrollan de forma exhaustiva los contenidos del Programa.

poner en práctica las distintas competencias a desarrollar (Álvarez González et al., 2001; Fernández March, 2006; Torrijos et al., 2013).

Teniendo en cuenta los resultados del Estudio Experimental en Formación Permanente, así como las características de la muestra participante, en las primeras sesiones formativas se introduce una mayor carga teórica y actividades de menor implicación grupal por parte de los participantes, aumentando la exposición y la dificultad de las actividades a medida que se incrementara la confianza y cohesión entre los miembros del grupo.

Nuevamente, teniendo en cuenta las diferencias y necesidades de los distintos participantes que conforman los grupos que participarán en el proceso formativo, destacamos que el trabajo y la promoción de la competencia emocional entre el futuro profesorado se implementará mediante el uso de una gran variedad y diversidad de técnicas: exposiciones teóricas, role playing, simulaciones, debates, visionado de videos, dinámicas de grupos, etc., combinando el trabajo individualizado con actividades por parejas, en gran grupo o en grupos multivariados.

Teniendo en cuenta la afinidad del perfil de los **destinatarios** del estudio, así como la demanda por parte de los distintos estudiantes, se adoptó la decisión de implementar la propuesta formativa con dos grupos diferenciados:

- Grupo 1: Formado por 25 estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria.
- Grupo 2: Formado por 25 estudiantes de las distintas especialidades del Master de Profesorado en Educación Secundaria.

En cuanto a la **temporalización**, hemos de tener presente que la propuesta formativa pretende ser implementada a lo largo de 30 horas presenciales con cada uno de los Grupos. Para establecer tanto la duración como la frecuencia de cada una de las sesiones, se tuvieron en cuenta tanto los resultados del estudio experimental, como la disponibilidad de los participantes (formadores y estudiantes) y/o espacios⁶⁸.

⁶⁸ La propuesta de horarios fue realizada con la colaboración y el asesoramiento del equipo decanal y de los coordinadores de las distintas titulaciones participantes, quienes junto al Instituto Universitario de Ciencias de la Educación y al Grupo de Evaluación Educativa y Orientación colaboraron conjuntamente en la difusión de los cursos formativos.

Finalmente se adopta un formato de carácter intensivo, con dos sesiones semanales de aproximadamente 2 horas y media de duración, que tuvieron lugar los martes y jueves.

En el caso del Grupo 1, el curso dio comienzo el martes 12 de febrero de 2015 y finalizó el martes 24 de marzo, contando con un total de 12 sesiones.

Con el Grupo 2 la formación comenzó el martes 7 de abril y finalizó el jueves, 14 de mayo de 2015, contando con un total de 11 sesiones, ya que la duración se amplió a 2 horas y 45 minutos, teniendo en cuenta que se consideró adecuado adaptar la temporalización del programa al periodo en prácticas externas de los participantes, pues era la forma de que tuvieran disponibilidad para asistir al curso en horario de tarde.

Una vez más, hemos de destacar que la propuesta de **actividades** a implementar en cada una de las sesiones con ambos grupos fueron adaptadas, seleccionadas y/o diseñadas por los dinamizadores del proceso formativo, adecuándolas a las características, necesidades y demandas de los grupos participantes y de la disposición de recursos humanos, materiales, espaciales y temporales.

En las tablas 5.2. y 5.3., se recoge de forma detallada la estructura temporal y las distintas actividades desarrolladas con los grupos participantes.

Tabla 5. 2. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de Formación Inicial. Grupo 1 (Estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria)

Actividades presenciales –Grupo 1-	Temporalización
1. Breve introducción teórica, presentación bloque I. 2. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en dos situaciones prácticas. Role playing. 3. Debate y discusión en torno a una serie de cuestiones previas. ¿Cómo se producen las emociones?, ¿Cómo influyen en nuestra vida?, ¿Qué función tienen las emociones? ¿Cuándo y cómo podemos mejorar nuestra Inteligencia emocional? 4. Presentación de los instrumentos de evaluación. 5. Actividad: <i>El juego de la mano</i> .	12 de Febrero de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Breve repaso teórico. Compromisos con y hacia el curso 2. Actividad: El juego de los globos 3. Reflexión grupal y debate en torno a la actividad anterior: ¿Competitividad, competencia o trabajo en equipo? 4. Actividad: <i>Listas de cosas</i> .	17 de Febrero de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Actividad: <i>Expresando emociones</i> . 2. Actividad: <i>Dibujando emociones</i> . 3. Actividad: <i>El juego de rojo y verde. Reflexión en grupo</i> . 4. Diarios de seguimiento.	19 de Febrero de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Actividad “ <i>Cuando pierdo el enfoque...</i> ” Trabajo en pareja. Pensar y exponer al compañero un acontecimiento en el que nos hayamos sentido desbordados siguiendo el guión establecido. 2. Presentación bloque III. Gestión emocional y búsqueda de equilibrio emocional. 3. Actividad “ <i>Ahora soy consciente de...</i> ” 4. Actividad: <i>Características positivas</i> .	24 de Febrero de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Diarios de seguimiento. 1. Actividad. <i>El juego de los palillos</i> . 2. Las ideas irracionales de Ellis. Actividad: <i>¿Nos posicionamos?</i> 3. Feed back positivo. Actividad <i>intercambiando cumplidos</i> . 4. Diarios de seguimiento.	26 de Febrero de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Actividad: El juego de los roles 2. Debate y reflexión grupal en torno a la actividad anterior. 3. Actividad: Regalando flores 4. Feed negativo: Críticas y peticiones difíciles. Práctica realizar críticas hacia los responsables de la actividad y una petición difícil por escrito como trabajo individual.	3 de Marzo de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Actividad: ¿Qué le dirías? 12 típicas y escucha activa. ¿Cómo dar una respuesta empática? Evitar algunas respuestas que generan confrontación. 2. Actividad de <i>tres en tres</i> : escucha activa. 3. Diarios de seguimiento	5 de Marzo de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Actividad. Identificando emociones. Ampliamos vocabulario emocional. 2. Actividad por grupos: Nos vamos de excursión. Role playing y debate final.	10 de Marzo de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Debate, la importancia de la comunicación afectiva. 2. Actividad: Con el miedo en el sombrero. 3. Juego <i>Yo, tengo razón</i> . Reflexión en gran grupo. 4. Diarios de seguimiento.	12 de Marzo de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Breve introducción teórica sobre motivación. 2. Reflexión individual y puesta en común. ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un mal día?, ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un buen día?, ¿Qué le dices a un alumno ante un mal resultado?, ¿Qué le dices a un alumno ante un buen resultado? 3. <i>El árbol</i> . Reflexión y debate acerca de la diferencia entre ser-tener y hacer. 4. Actividad individual: <i>Quiero, tengo que, debería</i> .	17 de Marzo de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Actividad: <i>El juego de la nave</i> 2. Actividad: Carta a mi mejor amiga 3. Actividad: Descargando el peso de la espalda 4. Actividad: El juego de las servilletas	19 de Marzo de 2015 (18:00 a 20:30)
1. Actividad: ¿Qué quieres? Clarificando deseos, metas y acciones. 2. Establecemos compromisos. 3. Evaluación final individual: Presentación del Cuestionario de Satisfacción y realización de supuestos prácticos y del CDE-A 4. Actividad: <i>La Rueda 1,2,3,4</i> . 5. Diarios de seguimiento final y despedida.	24 de Marzo de 2015 (18:00 a 20:30)

Tabla 5.3. Estructura organizativa y temporal del Programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de Formación Inicial. Grupo 2 (Estudiantes de Máster en Profesorado de Educación Secundaria)

Actividades presenciales –Grupo 2-	Temporalización
<ol style="list-style-type: none"> Breve introducción teórica, presentación bloque I. Identificación de pensamientos, emociones y acciones en dos situaciones prácticas. Role playing. Debate y discusión en torno a una serie de cuestiones previas. ¿Cómo se producen las emociones?, ¿Cómo influyen en nuestra vida?, ¿Qué función tienen las emociones? ¿Cuándo y cómo podemos mejorar nuestra Inteligencia emocional? Presentación de los instrumentos de evaluación. Actividad: <i>El juego de la mano</i>. 	7 de Abril de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Breve repaso teórico. Compromisos con y hacia el curso. Actividad: El juego de los globos. Reflexión grupal y debate en torno a la actividad anterior: ¿Competitividad, competencia o trabajo en equipo? Actividad: <i>Listas de cosas</i>. Diarios de seguimiento. 	9 de Abril de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Actividad: <i>Expresando emociones</i>. Actividad: <i>Dibujando emociones y presentación en gran grupo</i> Actividad: <i>El juego de rojo y verde. Reflexión en grupo</i>. Actividad individual: <i>Quiero, tengo que, debería</i>. 	14 de Abril de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Actividad “<i>Cuando pierdo el enfoque...</i>” Trabajo en pareja. Pensar y exponer al compañero un acontecimiento en el que nos hayamos sentido desbordados siguiendo el guión establecido. Presentación bloque III. Gestión emocional y búsqueda de equilibrio emocional. Actividad “<i>Ahora soy consciente de...</i>” Actividad: <i>Características positivas</i>. 	16 de Abril de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Diarios de seguimiento. Actividad. <i>El juego de los palillos</i>. Las ideas irracionales de Ellis. Actividad: <i>¿Nos posicionamos?</i> Feed back positivo. Actividad <i>intercambiando cumplidos</i>. Diarios de seguimiento. 	21 de Abril de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Actividad: El juego de los roles Debate y reflexión grupal en torno a la actividad anterior. Feed negativo: Críticas y peticiones difíciles. Práctica realizar críticas hacia los responsables de la actividad y una petición difícil por escrito como trabajo individual. <i>El árbol</i>. Reflexión y debate acerca de la diferencia entre ser-tener y hacer. Juego <i>Yo, tengo razón</i>. Reflexión en gran grupo. 	28 de Abril de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Actividad: <i>Me gusta ser profesor porque..., transmitiendo emociones positivas</i> Actividad: <i>¿Qué le dirías?</i> 12 típicas y escucha activa. ¿Cómo dar una respuesta empática? Evitar algunas respuestas que generan confrontación. Actividad de <i>tres en tres</i>: escucha activa. Diarios de seguimiento. 	30 de Abril de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Actividad: <i>Identificando emociones</i>. Ampliamos vocabulario emocional. Actividad por grupos: <i>Nos vamos de excursión</i>. Role playing y debate final. Debate grupal. La importancia de la comunicación efectiva y afectiva. 	5 de Mayo de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Actividad: <i>El consultorio</i> Breve introducción teórica sobre motivación. Reflexión individual y puesta en común. ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un mal día?, ¿Qué te dices a ti mismo cuando tienes un buen día?, ¿Qué le dices a un alumno ante un mal resultado?, ¿Qué le dices a un alumno ante un buen resultado? Actividad: El juego de las servilletas. Diarios de seguimiento. 	7 de Mayo de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Actividad: <i>El juego de la nave</i>. Debate y reflexión. <i>¿Quién es la persona más importante en tu vida</i> Actividad: Carta a mi mejor amiga Actividad: Descargando el peso de la espalda. 	12 de Mayo de 2015 (18:00 a 20:45)
<ol style="list-style-type: none"> Actividad: <i>¿Qué quieres?</i> Clarificando deseos, metas y acciones. Establecemos compromisos. Evaluación final individual: Presentación del Cuestionario de Satisfacción y realización de supuestos prácticos y del CDE-A Actividad: <i>La Rueda 1,2,3,4</i>. Diarios de seguimiento final y despedida. 	14 de Mayo de 2015 (18:00 a 20:45)

Como en los estudios anteriores, la propuesta de actividades se ha adaptado de acuerdo a las características de los participantes y a la temporalización de cada uno de los cursos realizados. Para ello, recordamos que disponemos de una batería de actividades que pueden utilizarse para trabajar indistintamente varios objetivos, favoreciendo la flexibilidad de la propuesta formativa y la toma de decisiones.

Además, una de las peculiaridades de este estudio es el desconocimiento que existe entre los miembros del grupo, lo que nos exige tomar precauciones a la hora de adaptar la propuesta formativa e introducir actividades y estrategias que favorezcan la cohesión entre los participantes, sobre todo en el caso de los participantes del Grupo 2, lo que hace que en los primeros 15 minutos iniciales de sesión se introduzcan algunas actividades de distensión y de conocimiento de los distintos participantes.

Por otro lado, como ya se señaló en los dos estudios anteriores, destacamos que la **evaluación** del programa configura el estudio metodológico de la investigación, aspecto en el que profundizaremos en el siguiente apartado, donde se presentan los objetivos, instrumentos, técnicas y procedimientos seleccionados para esclarecer los resultados de la actuación formativa implementada con los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria (Grupo 1), así como con los estudiantes del Máster de Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca (Grupo 2).

5.2. Objetivos de evaluación e hipótesis de investigación

El objetivo general de la presente investigación evaluativa se centra en comprobar la eficacia del programa de promoción de competencias emocionales (Pro-Emociona v.2) que, como estrategia de formación inicial, favorecerá el bienestar personal y social de los futuros docentes y el desarrollo de una serie de habilidades que les permitirán hacer frente a los desafíos de la práctica docente; así como en contribuir, de acuerdo a los resultados precedentes de la investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Atendiendo a la perspectiva formativa de la evaluación y a la peculiaridad del estudio que nos ocupa, dicho objetivo general se ve complementado de acuerdo al siguiente objetivo: mejorar la eficacia del programa Pro-Emociona para su aplicación sucesiva y/o con otras muestras participantes.

El objetivo general queda reflejado en la siguiente hipótesis de partida:

El modelo de programa, para el desarrollo de competencias emocionales que configura el Programa Pro-Emociona (v.2), implementado con los futuros docentes de nivel no universitario, contribuirá a la mejora del nivel de competencia emocional autoinformado y manifestado por los participantes

Tanto el objetivo general como la hipótesis de partida son operativizados a partir de una serie de objetivos específicos que se detallan a continuación en función del orden temporal en el que se ejecutan las actuaciones:

1. Seleccionar y determinar la muestra de estudiantes a incorporar en el estudio experimental bajo ciertas condiciones de variabilidad, como por ejemplo el perfil o la especialidad de los futuros docentes.
2. Analizar el potencial de desarrollo de las competencias emocionales informado por los participantes.
3. Determinar la/s competencia/s en las que los participantes manifiestan mayores necesidades formativas.
4. Adaptar el programa formativo a las necesidades y demandas de los estudiantes.
5. Rediseñar, seleccionar y aplicar pruebas pre-postest para establecer el control de la eficacia del programa, y plantear un seguimiento en torno a la transferencia de los aprendizajes a su vida profesional y/o personal.
6. Recoger la opinión de los participantes en cuanto a la motivación, satisfacción hacia el programa, puntos fuertes y/o sugerencias de mejora.
7. Informatizar los datos recogidos y realizar los análisis estadísticos y de contenido oportunos para establecer los resultados del estudio.
8. Valorar los resultados obtenidos en función de las características de la muestra y la generalización de los mismos de acuerdo a la población de referencia.
9. Tomar decisiones sobre posibles adaptaciones en el diseño del programa para su aplicación en estudios similares y/ o con otras muestras participantes.

5.3. Diseño metodológico para el Estudio Experimental en Formación Inicial.

De acuerdo a la hipótesis y a los objetivos presentados, la evaluación del programa Pro-Emociona, como estrategia de formación inicial para el profesorado, adopta una doble perspectiva evaluativa: formativa (en la búsqueda por medir la eficacia del programa) y sumativa (con objeto de mejorar la propuesta formativa).

Como en el estudio realizado con el profesorado en activo que fue presentado en el capítulo anterior, seleccionamos un *diseño de intervención media* (Chacón y López, 2008) de tipo pre-experimental (no existiendo grupo control) y con medida pre-postest (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973). El tratamiento queda justificado nuevamente por las características del muestreo y por las dificultades para lograr un grupo control participante con el que existiera un tratamiento diferenciado.

En el diseño de la investigación educativa que nos ocupa, la variable independiente (X) queda configurada por el programa Pro-Emociona (v.2), comprobando los efectos que produce sobre el nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado en los futuros docentes de nivel no universitario (variable dependiente compleja), el cual es medido en un momento inicial (O_1) y tras la aplicación del tratamiento (O_2).

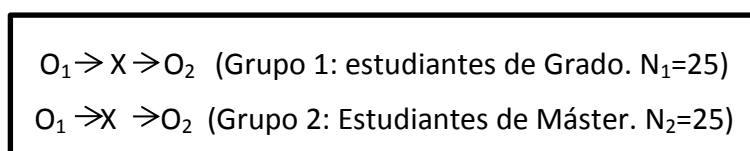


Figura 5.2. Modelo del diseño pre-experimental pre-postest para el estudio en Formación inicial (repetido en dos grupos)

La metodología del estudio que nos ocupa tiene como finalidad comprobar si la implementación del programa produce cambios positivos en los participantes de ambos grupos en cuanto a la promoción de las competencias emocionales trabajados. Tal y como hemos apuntado, dicha evaluación de resultados es complementada con la valoración del proceso, o evaluación formativa, que nos permitirá vislumbrar las potencialidades y limitaciones de la propuesta, favoreciendo la toma de decisiones y por consiguiente la mejora del proceso formativo. Esta doble perspectiva evaluativa y

los instrumentos o técnicas que se utilizan en el estudio queda reflejada de forma esquemática en la figura 5.3., aclarando el diseño de evaluación del Programa para su estudio con profesores en formación inicial.

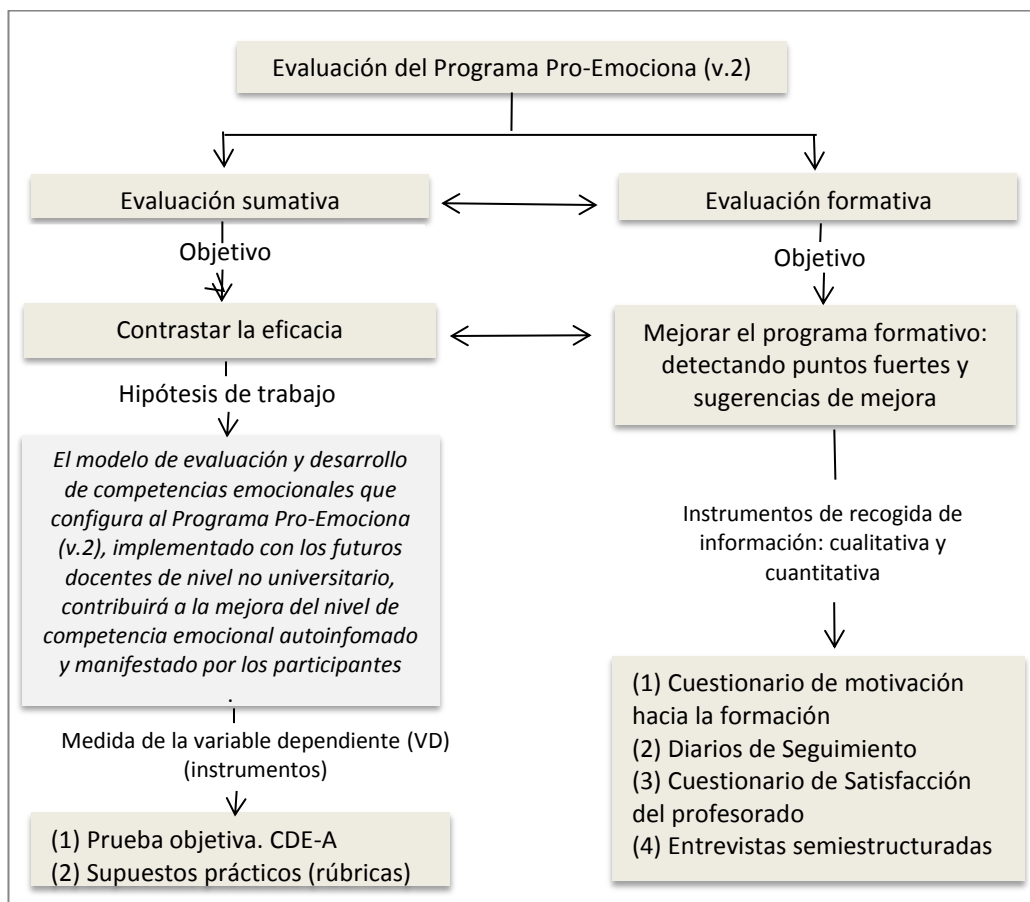


Figura 5.3. Esquema del diseño de evaluación del programa experimental en Formación Inicial

5.4. Redefinición de variables a observar en el diseño experimental del estudio en formación inicial.

El diseño de investigación del estudio pre-experimental pre-posttest (Campbell y Stanley, 1973) que presentamos en este capítulo, se constituye de acuerdo a una serie de variables que determinan el proceso de evaluación del Programa Pro-Emociona (v.2). Se operativizan las variables dependientes (V.D) de acuerdo a una serie de elementos observables y medibles que permitan comprobar los cambios que se producen sobre el objeto evaluado, así como la variable independiente (V.I), que se entiende como aquella que es manipulada para producir efectos en el fenómeno estudiado (Buendía, Colás y Hernández, 2001).

De la misma manera que en estudios anteriores, se identifican una serie de variables intervinientes, refiriéndonos a aquellas variables difíciles de controlar pero que puede estar interfiriendo en las operaciones a observar (Buendía, Colás y Hernández, 2001; Tejedor, 2000).

a) Variables dependientes

Las variables dependientes del estudio quedan configuradas a partir de la hipótesis de trabajo, de acuerdo a:

- El *nivel de competencia emocional autopercebido* por los futuros docentes previo y tras su participación en el proceso formativo (VD₁).
- El *nivel de competencia emocional manifestado* a partir del aprendizaje y la experiencia formativa (VD₂).

Al igual que en el estudio en formación permanente, la variable de competencia emocional autopercebida (VD₁) es estudiada a través de una serie de dimensiones bajo las que queda definida la competencia emocional, atendiendo al modelo pentagonal del GROU (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía social, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

La variable de competencia emocional manifestada (VD₂) es estudiada atendiendo a la capacidad manifestada a la hora de identificar los pensamientos y emociones que les suscitan situaciones cotidianas, así como a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados, poniendo en marcha estrategias de regulación emocional trabajadas.

b) Variables independientes: Programa y nivel de especialización docente

Las variables independientes quedan configuradas por un lado, por el programa Pro-Emociona (v.2), cuya finalidad es la mejora de competencias emocionales en los futuros docentes, de acuerdo al desarrollo de una serie de contenidos que son implementados de forma práctica y vivencial con los grupos participantes⁶⁹.

⁶⁹ Para profundizar en torno a la propuesta de contenidos o actividades desarrolladas a través de la implementación del Programa Pro-Emociona (v.2) se recomienda al lector revisar el apartado 5.1., así como el Anexo 1.

Junto al programa, se tiene en cuenta una segunda variable independiente, de acuerdo al nivel de especialización docente para el cual se forman: maestros de Infantil o Primaria o docentes de Secundaria. Establecemos hipótesis con relación a la existencia o no de diferencias entre los grupos en las variables dependientes. Se aplicará el programa en dos grupos: Estudiantes del Grado en Educación Infantil y Primaria (Grupo 1) y estudiantes del Máster MUPES (Grupo 2) de la Universidad de Salamanca, considerando que son perfiles docentes distintos.

c) Variables intervinientes

Teniendo en cuenta que existen una serie de variables que pueden influir en los efectos del tratamiento formativo, se adopta nuevamente la decisión de tenerlas en consideración y de adoptar toda una serie de estrategias de control para que no incidan negativamente en las operaciones a observar. Al igual que en estudios previos, dichas variables han sido agrupadas de acuerdo a:

- a) *Las características personales de los beneficiarios del proceso formativo:* refiriéndonos a aspectos como la edad, el nivel de conocimientos previos o el interés mostrado hacia el proceso formativo. En esta ocasión, entre las estrategias de control utilizadas para abordar aspectos como el interés hacia la formación, destaca la disponibilidad y el carácter voluntario de los participantes en el estudio, siendo ofertado como propuesta formativa complementaria a todos los estudiantes del Máster de Educación Secundaria, así como a los estudiantes de los últimos cursos del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria (Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Rodríguez Conde, 2015). Las otras variables personales, tales como la edad, los conocimientos previos o las fuentes de información a través de las cuales han adquirido esos conocimientos quedan recogidas en el pretest a través del Cuestionario Inicial sobre expectativas y motivación hacia la formación en competencias emocionales⁷⁰, valorando su influencia en el postest y

⁷⁰ Enlaces al Cuestionario Inicial sobre expectativas y motivación hacia la formación en competencias emocionales

Grupo 1

https://docs.google.com/forms/d/1n_n7BqLMhhXCkyoHfApzNTthKn_twnuUK73itk-DFVs/viewform

Grupo 2

https://docs.google.com/forms/d/1ymaggZac1n0kDWOJWRSnz14MTFMNji52w9V_brJ0eiM/viewform?edit_requested=true

considerando la heterogeneidad y homogeneidad del grupo para comprobar el efecto de la intervención sobre sujetos distintos.

- b) *Formadores*: las características personales y la competencia de los formadores y responsables del proceso formativo constituyen aspectos que podrían influir en los aspectos del programa y en el desarrollo de las distintas actuaciones. Al igual que en estudios previos, se adopta la decisión de que el curso formativo sea dinamizado por especialistas en Orientación Educativa e Inteligencia emocional, delimitando explícitamente sus tareas y responsabilidades. Dicho aspecto es valorado durante todo el proceso formativo a través de los diarios de seguimiento y una vez finalizado el mismo, de acuerdo a una serie de variables recogidas en el Cuestionario de Satisfacción hacia la formación en Competencias Emocionales.
- c) Contexto de aplicación: la adecuación del contexto en el que se desarrolla el proceso formativo es uno de los aspectos que pueden favorecer o limitar los efectos esperados. Se establece que el desarrollo del mismo tenga lugar en la Facultad de Educación, un espacio con el que los participantes se encuentran familiarizados, disponiendo de un aula adecuada con las condiciones necesarias para llevar a cabo las diferentes actividades, dinámicas y juegos colaborativos. Utilizando, por tanto, el mismo espacio para implementar los 2 cursos formativos.

Atender a cada una de las variables anteriormente presentadas conlleva el uso de una serie de instrumentos de medida (rediseñados o seleccionados) que permiten mostrar evidencias acerca de una serie cambios en el nivel de competencia emocional vinculados al programa o de cuáles son las variables que pueden estar interfiriendo en los efectos estudiados. Dicha relación entre las variables y los instrumentos de medida utilizados queda reflejada de forma esquemática en la tabla siguiente (tabla 5.4.).

Tabla 5.4. Relación entre las variables e instrumentos de medida utilizados en el Estudio Experimental en Formación Inicial

Finalidad	Variables		Instrumentos de medida
Sumativa	Dependientes	I-Nivel de Competencia Emocional autopercebido	I.1. Prueba objetiva. Medida de autoinforme sobre Competencia Emocional: CDE-A (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010).
		II-Nivel de Competencia Emocional manifestado	I.2. Supuestos prácticos ad hoc (rúbricas).
	Intervinientes	III-Motivación hacia la formación IV-Expectativas	I.3. Encuesta inicial: Cuestionario de motivación y expectativas ad hoc.
Formativa	V-Satisfacción		I.4. Diarios de seguimiento. I.5. Encuesta final: Cuestionario de satisfacción ad hoc.
	VI- Seguimiento		I.6. Entrevista semiestructurada.

5.5. Instrumentos de recogida de información en el Estudio Experimental en Formación Inicial

En esta ocasión, como se puede observar en la tabla 6.4. utilizaremos nuevamente los instrumentos que describimos en el Estudio Experimental en Formación Permanente que abordamos en el capítulo anterior⁷¹. A continuación nos limitaremos exclusivamente a explicar las modificaciones establecidas de acuerdo a una serie de decisiones fundamentadas en los resultados de los estudios previos (Torrijos y Martín Izard, 2014).

a) El Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos –CDE-A- de Pérez Escoda et al. (2001)

Con respecto al Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos –CDE-A- de Pérez Escoda et al. (2010), se adopta la decisión de que la aplicación de la prueba se realice de forma presencial y en soporte papel; como estrategia para garantizar las respuestas de todos los participantes. Se pretende favorecer que el investigador responsable pueda establecer las condiciones necesarias para que la prueba sea realizada correctamente, ofreciendo orientaciones oportunas a los encuestados para garantizar una mayor fiabilidad y validez en las respuestas, evitando sesgos que

⁷¹ Revisar el apartado 4.5. del trabajo

muchas veces pueden deberse a que el evaluado no interprete correctamente las instrucciones para cumplimentar la prueba o limitaciones en cuanto al acceso al instrumento online que se pusieron de manifiesto por algunos participantes a la hora de evaluar estudios previos.

b) Prueba abierta: supuestos prácticos evaluados mediante rúbrica para el Estudio Experimental en Formación Inicial

En cuanto a la prueba abierta mantenemos los mismos supuestos prácticos y la rúbrica⁷² a implementar, donde se evalúan las respuestas de los estudiantes y su habilidad para identificar los pensamientos, sentimientos y las conductas que aplicarían a las situaciones de pretest y postest evaluadas, cuyo análisis de resultados nos permitirá comprobar si existen o no diferencias significativas tras la aplicación del programa.

De la misma manera que en estudios anteriores, emplearemos el criterio de 3 evaluadoras (una experta en Educación emocional y dinamizadora del proceso, una experta en Educación Social y una experta en diseño y evaluación de programas para la convivencia). Nuevamente, se calcula la fiabilidad interjueces, analizando los estadísticos básicos en cada caso y con cada grupo de profesores, relativos a la fase pretest y postest, para posteriormente comprobar si existe una correlación positiva entre los tres evaluadores, mediante el cálculo de correlación bivariada (Gwet, 2012). Resultados que son presentados en las tablas siguientes.

Tabla 5.5. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest del Estudio Experimental en Formación Inicial para el Grupo 1 (Estudiantes de Grado)

Evaluador		Estadísticos básicos –pretest–			Fiabilidad interjueces –pretest–		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A.	2.25	0.41	25	r_{e1-2}	Caso A.	.297
	Caso B	1.81	0.40	25		Caso B	.195
Evaluador 2	Caso A.	1.81	0.29	25	r_{e2-3}	Caso A.	.250
	Caso B	1.67	0.38	25		Caso B	.291
Evaluador 3	Caso A.	2.87	0.41	25	r_{e1-3}	Caso A.	.265
	Caso B	2.45	0.55	25		Caso B	.423

⁷² Revítese apartado 4.5.2. para recordar los supuestos prácticos establecidos así como la rúbrica utilizada para evaluar las respuestas de los participantes de ambos grupos.

Tabla 5.6. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase posttest del Estudio Experimental en Formación Inicial para el Grupo 1 (Estudiantes de Grado)

Evaluador		Estadísticos básicos –postest-			Fiabilidad interjueces –postest-		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A.	2.95	0.37	25	r_{e1-2}	Caso A.	.571
	Caso B	2.65	0.28	25		Caso B	.134
Evaluador 2	Caso A.	2.61	0.44	25	r_{e2-3}	Caso A.	.371
	Caso B	2.21	0.45	25		Caso B	.461
Evaluador 3	Caso A.	3.59	0.47	25	r_{e1-3}	Caso A.	.186
	Caso B	2.96	0.55	25		Caso B	.681

Tabla 5.7. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase pretest del estudio en Formación Inicial en el Grupo 2 (Estudiantes de Máster)

Evaluador		Estadísticos básicos –postest-			Fiabilidad interjueces –pretest-		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A.	2.03	0.51	25	r_{e1-2}	Caso A.	.276
	Caso B	2.07	0.46	25		Caso B	.254
Evaluador 2	Caso A.	2.04	0.45	25	r_{e2-3}	Caso A.	.338
	Caso B	2.23	0.30	25		Caso B	-.234
Evaluador 3	Caso A.	2.41	0.61	25	r_{e1-3}	Caso A.	.112
	Caso B	2.54	0.65	25		Caso B	-.172

Tabla 5.8. Resultados del estudio de fiabilidad interjueces en los supuestos prácticos empleados en la fase posttest del estudio en Formación Inicial en el Grupo 2 (Estudiantes de Master)

Evaluador		Estadísticos básicos –postest-			Fiabilidad interjueces –postest-		
		\bar{X}	s_x	N	r_{xy}		
Evaluador 1	Caso A.	3.16	0.51	25	r_{e1-2}	Caso A.	..283
	Caso B	2.77	0.43	25		Caso B	.481
Evaluador 2	Caso A.	2.64	0.48	25	r_{e2-3}	Caso A.	.215
	Caso B	2.44	0.40	25		Caso B	.423
Evaluador 3	Caso A.	3.73	0.34	25	r_{e1-3}	Caso A.	.348
	Caso B	3.32	0.34	25		Caso B	.498

De acuerdo a los resultados presentados en las tablas anteriores, podemos observar cierta relación entre los evaluadores, denotándose (al igual que en los estudios anteriores), mayores indicios de fiabilidad entre los expertos en las evaluaciones realizadas en la fase postest, que quedan explicados de acuerdo a la mayor tendencia de los participantes a homogeneizar sus respuestas una vez que han recibido formación y preparación para hacer frente a estos supuestos.

En proporción los menores índices de fiabilidad se pueden observar en la evaluación de las respuestas de la fase pre-test del Grupo 2, algo que puede deberse a la mayor heterogeneidad de los participantes (matemáticos, historiadores, filósofos, etc.), así como a una mayor disparidad en las respuestas aportadas que llevaron a los evaluadores a tomar toda una serie de decisiones a la hora de poder catalogar las respuestas dentro de cada una de las categorías preestablecidas en la rúbrica, disparidad que disminuyó notablemente en la fase postest.

Nuevamente, se estima apropiado utilizar el criterio de los tres jueces expertos para evaluar las respuestas aportadas por los participantes en los casos prácticos, no sólo por los resultados obtenidos en cuanto a la fiabilidad y la correlación entre evaluadores, sino por las limitaciones del propio estudio experimental para evaluar el nivel de competencia emocional manifestado por los participantes en su entorno profesional y/o personal, que supondría la incorporación de otras técnicas como, por ejemplo, la observación directa de sus actuaciones dentro de un aula (Utkin, 2005; Escobar y Cuervo, 2008).

Por lo tanto, para operativizar la variable dependiente (V.D.) *nivel de competencia emocional* manifestado por los participantes previo y finalizado el proceso formativo, calculamos la media aritmética de las puntuaciones ofrecidas por los evaluadores en cada una de las dimensiones (identificación de pensamientos, reconocimientos de emociones y acciones) de los supuestos prácticos evaluadas a través de la rúbrica, siguiendo el mismo procedimiento que en estudios anteriores. Dichos resultados quedan recogidos en las tablas siguientes (tablas 5.9. y 5.10.).

Tabla 5.9. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional manifestada en el Estudio Experimental en Formación Inicial (Grupo 1)

	Pensamientos		Emociones		Acciones	
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
Pretest Supuesto A	1.77	0.33	2.77	0.61	2.39	0.47
Pretest Supuesto B	1.55	0.26	2.20	0.80	2.15	0.41
Postest Supuesto A	2.75	0.64	3.16	0.35	3.24	0.60
Postest Supuesto B	2.13	0.37	2.89	0.62	2.80	0.59

Tabla 5.10. Operativización de la V.D. Nivel de competencia emocional manifestada en el Estudio Experimental en Formación Inicial (Grupo 2)

	Pensamientos		Emociones		Acciones	
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
Pretest Supuesto A	1.83	0.58	2.61	0.47	2.04	0.66
Pretest Supuesto B	1.71	0.38	2.53	0.54	2.60	0.47
Postest Supuesto A	3.04	0.82	3.33	0.24	3.20	0.44
Postest Supuesto B	2.47	0.59	3.03	0.46	3.04	0.49

c) Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación en competencias emocionales

Para el desarrollo del presente estudio se introdujeron algunas modificaciones en tres ítems del Cuestionario⁷³ adaptándolos a las características de la población de referencia. De esta manera, se les pregunta por la razón o razones que llevaron a los participantes a matricularse en el Grado o Máster, su consideración (en escala tipo Likert de 5 puntos) entorno a la docencia como trabajo motivador o las razones que le llevaron a querer dedicarse a la docencia, eliminando la cuestión utilizada en el Cuestionario de motivación inicial en la que se preguntaba a los docentes por aquellos aspectos que les llevan a mantener la motivación por su labor docente.

En esta ocasión mantuvimos la aplicación online del instrumento, utilizando como soporte la plataforma de *google drive* e incorporando algunas modificaciones relaciones con el formato, incluyendo, por ejemplo, el logo del programa y cuidando más específicamente la estética y presentación del formulario (Anexo 14), así como el

⁷³ Nos referimos a las cuestiones 7, 8 y 9 del Cuestionario. Para una mayor profundización en este aspecto se pueden consultar los Anexos 6 y 14.

proceso de difusión del mismo, gestionando toda la actividad mediante la cuenta de correo creada para favorecer la comunicación y difusión del programa.

d) Diarios de seguimiento

Teniendo en cuenta el carácter no estructurado de los diarios de seguimiento, como estrategia para conocer la opinión de los participantes durante su participación en el programa de acuerdo a aspectos de mejora o satisfacción hacia el proceso formativo, se acuerda que sean realizados por los participantes al finalizar cada bloque formativo. Por regla general, la frecuencia de elaboración de los diarios coincide en la última sesión semanal, donde se dedican 15 minutos a que los beneficiarios de la formación expongan su reflexión en torno a los contenidos y actividades trabajadas, los sentimientos y emociones que van experimentando o las sugerencias de mejora que estimen convenientes.

En esta ocasión, y teniendo en cuenta algunas sugerencias realizadas por los dinamizadores del programa, considerando que en ocasiones el tiempo dedicado a la realización de los diarios de seguimiento puede quedar limitado por el desarrollo de algunas sesiones, se incorpora la posibilidad de que dichas reflexiones periódicas puedan ser enviadas por los participantes a través del correo electrónico.

Los dinamizadores del programa son los encargados de recoger cada uno de los seguimientos realizados a lo largo del proceso formativo así como de preservar la identidad de los participantes, asignando un código de identificación a partir del cual se inicia el proceso de transcripción de los documentos recopilados⁷⁴.

Algunos ejemplos de la información recopilada en estos seguimientos quedan recogidas en las figuras siguientes (figura 5.4. y 5.5.).

⁷⁴ La recopilación y transcripción de los diarios de seguimiento se encuentra recogida en el Anexo 14, estando los originales de dichos manuscritos bajo custodia del Grupo GE20 de la Universidad de Salamanca.

G1P17. Seguimiento 3

Una vez más, me ha encantado la semana. La tranquilidad que me aporta el curso es enorme. Me encanto el juego de las flores, tanto recibir como dar. Son cosas que quizás en el día a día cuestan más con vergüenza y aquí se hacen sin importar el qué dirán.

También me pareció muy curioso el juego de los roles, ya que aunque ningún papel era realmente malo se hizo evidente el rechazo que muchas veces, incluso sin darnos cuenta, experimentamos o vivimos.

Las 12 típicas me han resultado muy interesantes y aunque las técnicas de escucha activa me parecen complicadas de poner en práctica de primeras, pienso que pueden ser muy útiles en el aula, donde ya estoy intentando regularme y empatizar.

Me ha gustado mucho el rato del trío, pues he conocido a una persona con la que quizás, por timidez, nunca habría hablado. Gracias.

Figura 5.4. Ejemplo de diario de seguimiento del Grupo 1 (Participante 17_ Seguimiento 3)

G2P4. Seguimiento Final

Quisiera comenzar agradeciéndote la oportunidad que nos has dado a los alumnos en este curso. Gracias a estas horas lectivas hemos aprendido bastantes conocimientos, pero sobre todo actitudes y momentos empáticos con la gente. Nunca me había parado a pensar que en un sistema educativo consta de alumnos, docentes...y muchas más personas como el jardinero o la cocinera y se merecen igual de respeto. Esto parece una tontería, pero desde que aprendí esto en el curso, me intereso de mayor manera en todos los integrantes del centro educativo.

He aprendido que es una emoción o un sentimiento y lo que más me ha gustado ha sido participar con mis compañeros, si hubieran sido diferentes, el curso hubiera sido igual de bien, pero la empatía con ellos hubiera sido diferente.

El no ser autoritario, pero poner límites cuando damos una clase me parece esencial en nuestro campo de docencia. Otra de las cosas que también me ha impactado, y utilizo muchas veces, es el ponerme en la piel del compañero y no escuchar lo que dice. Sino porqué lo dice, si está enfadado o alegre, el tono tiene mucho que ver.

Me han gustado los juegos con "truco" ya que nos hacen pensar de otra manera que no estamos acostumbrados. Lo que más me ha gustado ha sido participar con mis compañeros, si hubieran sido diferentes, el curso hubiera sido igual de bien, pero la empatía con ellos hubiera sido diferente.

Figura 5.5. Ejemplo de diario de seguimiento recogido en el Grupo 2 (Participante_9_ Seguimiento Final)

e) Cuestionario de Satisfacción hacia la formación en competencias emocionales

Las modificaciones establecidas en el Cuestionario de Satisfacción para dicho estudio se resumen a aspectos de formato, aplicando un diseño similar al empleado en el Cuestionario de motivación y asociando la aplicación del instrumento⁷⁵ a la cuenta de *Gmail* (proemociona@gmail.com), que fue creada para esta investigación.

f) Entrevista semiestructurada

La técnica de seguimiento empleada para profundizar en torno al impacto que la formación tiene para nuestros participantes y para valorar la transferencia de los aprendizajes a su entorno profesional y/o personal pasado el tiempo, vuelve a constituirse de acuerdo a una entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas, focalizando el núcleo de interés en el mantenimiento, transferencia y utilidad de los aprendizajes (Flick, 2007; Tojar, 2006; Valero García, 2005).

Teniendo en cuenta la pertinencia de esta técnica a los objetivos de la investigación que nos ocupa (Merton y Kendall, 1990), se reelabora el guión en el que se recogen los aspectos básicos que se prevé tratar en la entrevista, así como los términos y condiciones en las que se establecerán los encuentros. Para la elaboración de dicho guión, que es conocido previamente por todos los interesados y que puede ser consultado en el Anexo 15, se tiene en cuenta el guión preestablecido para llevar a cabo el seguimiento del Estudio Experimental en Formación Permanente.

Mantenemos el carácter voluntario de participación en las entrevistas, convocando durante el mes de Septiembre de 2015 a los participantes de ambos grupos vía correo electrónico, informándoles de los objetivos de la misma y de la flexibilidad en cuanto a los lugares y la fecha de encuentro, teniendo en cuenta la disponibilidad de los interesados (recordemos que un número notable de participantes ya habían finalizado los estudios y se encuentran fuera de Salamanca).

⁷⁵ Enlaces al Cuestionario de Satisfacción hacia la formación en Competencias emocionales para el Estudio Experimental en Formación Inicial:

Grupo 1

https://docs.google.com/forms/d/14KE8u80-kl1ICGbYxaC3Sco1v_NxzimD3anwdu6KrFY/viewform

Grupo 2

<https://docs.google.com/forms/d/1APv9uZ0sYxLLV-hTCxBBW3ffUTsNIYvlpS5ZDXugTvs/viewform>

Finalmente, recibimos respuesta de 11 participantes (6 del Grupo 1 y 5 del Grupo 2). Teniendo en cuenta la imposibilidad de 3 participantes para realizar el encuentro de forma presencial, se estima conveniente que la realización de las entrevistas pueda realizarse mediante videoconferencia grabada, utilizando el software Skype, debido a que todos los interesados conocían y manejaban asiduamente esta herramienta de comunicación. El resto de los encuentros fueron realizados en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en un espacio correctamente acondicionado para tal fin, siendo esta la principal preferencia de los interesados y de la entrevistadora.

Los encuentros se realizaron durante los meses de octubre y noviembre de 2015, en distintos horarios acordados en función de las preferencias y disponibilidad de los entrevistados.

Se mantiene la decisión de que todas las entrevistas sean grabadas y dirigidas por una de las formadoras del programa, considerándose aspectos que constituyen una garantía importante a la hora de facilitar el encuentro y la relación entrevistado-entrevistador (Baés y De Tudela, 2009; Okun, 2001; Valles, 2002).

Al igual que en el estudio precedente, toda la información recopilada en las entrevistas se transcribe de forma manual para proceder a codificar la información de acuerdo a una serie de tópicos que permiten interpretar de forma global el contenido global de las entrevistas y hacer comparaciones entre grupos.

5.6. Trabajo de campo: población y muestra del estudio en Formación Inicial.

Los participantes en el estudio constituyen las fuentes de información para evaluar el impacto del Programa formativo en la promoción de una serie de competencias emocionales en los futuros docentes de nivel no universitario que se forman en la Universidad de Salamanca. De esta manera, la población sobre la que se desarrolla el estudio se delimita de acuerdo al número de estudiantes de los últimos cursos de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria y del Master de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca.

Para definir la población de los participantes en el estudio tomamos como referencia el número total de matriculados en dichas titulaciones durante el curso académico 2014/2015 (tabla 5.11.).

Tabla 5.11. Características de la población del Estudio Experimental en Formación Inicial (estudiantes matriculados en el Curso 2014/2015 en la Universidad de Salamanca)

	Curso académico				Total
	1º	2º	3º	4º	
Grado de Maestro en Educación Infantil	85	84	87	130	386
Grado de Maestro en Educación Primaria	118	116	117	212	563
Master de Profesorado en Secundaria					214

El acceso y selección de la muestra se llevó a cabo siguiendo un procedimiento de carácter no probabilístico, accidental o causal (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Rodríguez Osuna, 1991), atendiendo a una serie de fases concretas:

Fase 1. Difusión del Programa Pro-Emociona (v.2) a los estudiantes de Grado y Máster.

El proceso de difusión del Programa se llevó a cabo durante los meses de octubre a diciembre de 2014. Para ello, se presenta el *Curso Formativo de Promoción de Competencias Emocionales para Profesores* en diferentes aulas de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, contando con la aprobación y apoyo de distintos profesores de las titulaciones que conforman la población objeto de estudio.

Conviene aclarar que, en el caso de los alumnos de Grado, se establece contacto únicamente con los estudiantes de tercer y cuarto curso, puesto que son los cursos en los que los alumnos comienzan a tener contacto con la práctica docente y, por lo tanto, podrán encontrar una mayor aplicabilidad a los contenidos trabajados durante el proceso formativo.

Para facilitar la información y su participación voluntaria en el estudio se pone a disposición de los interesados y colaboradores un folleto informativo⁷⁶ en el que se presenta la iniciativa, los requisitos de acceso y el procedimiento de preinscripción.

El proceso de inscripción fue implementado y difundido desde la web del Proyecto i+D+I EFI-CINCO (<http://eficinco.usal.es/>), elaborándose un *formulario de*

⁷⁶ El folleto informativo puede ser consultado en el Anexo 13.

*preinscripción*⁷⁷ en el que además de preguntarles por una serie de datos personales y académicos, se les preguntaba acerca de si disponían o no de conocimientos en materia de *inteligencia emocional*, cuáles habían sido las fuentes de información a través de las cuales habían accedido a dichos conocimientos y el grado de importancia (valorado del 1 al 5), que concedían a la promoción de *competencias emocionales* para los profesores.

El formulario de preinscripción al curso fue respondido por un total de 137 estudiantes: 28 de los cuales eran estudiantes de Educación Infantil, 32 de Educación Primaria y 77 del Master de Educación Secundaria en las distintas especialidades (14 de Lengua Española y Literatura, 9 de Geografía e Historia, 8 de Biología y Geología, 7 de Matemáticas, 7 de Educación Física, 7 de dibujo, 6 de Francés, 6 de Inglés, 5 de Física y Química, 3 de Comunicación Audiovisual, 2 en Lenguas modernas, 2 en Tecnología, 1 en Orientación Educativa y 1 en Latín).

De los 137 interesados, el 56.2% manifestó tener conocimientos sobre el tema, señalando como principal fuente de información el trabajo de estos temas en alguna asignatura. Si atendemos a esta variable con respecto al nivel de especialización (tabla 5.12.), encontramos que la proporción de alumnos que manifiesta tener conocimientos previos sobre el tema es mayor en el caso de los estudiantes de Grado y sobre todo en aquellos interesados que se encuentran formándose como Educadores Infantiles.

Tabla 5.12. Resultados recogidos en el formulario de preinscripción (I)

Especialidad	Conocimientos previos	F	%
Educación Infantil	sí	24	85,7
	no	4	14,3
	Total	28	100,0
Educación Primaria	sí	18	56,3
	no	14	43,8
	Total	32	100,0
Educación Secundaria	sí	35	45,5
	no	42	54,5
	Total	77	100,0

⁷⁷ Dirección web de la página de inscripción al Curso: <http://eficinco.usal.es/cursos/promocion-de-competencias-emocionales-para-profesores/>

Encontramos que todos los interesados consideran importante el desarrollo de estas competencias para el profesorado, cuya puntuación media se sitúa en 4.62. sobre una escala de 5 puntos. Entre las razones que citaron relativas a la importancia de esta formación destacan: la mejora y la eficacia de la labor docente, el control y la gestión de las propias emociones, el desarrollo de capacidades como la asertividad y la empatía o el desarrollo de estas competencias en los alumnos. Entre algunas de sus aportaciones se destacan comentarios como los siguientes:

“Nuestro futuro laboral es de carácter humano y necesitamos conocer y adquirir las competencias emocionales para que la enseñanza de la educación sea efectiva, de calidad y humana” (Estudiante_Sec_14).

“Creo que tiene mucha importancia ya que un buen docente debe siempre mostrar empatía, asertividad, autocontrol, autoestima, etc. ya que está tratando con personas y es fundamental que sepa comportarse correctamente, siendo un buen modelo para sus alumnos”. (Estudiante_Pr_8).

“Si un docente no tiene la suficiente madurez emocional, ¿cómo va a enfrentarse a una clase y responder o ayudar a tantos problemas como pueden surgir en un aula lleno de adolescentes?” (Estudiante_Sec_40).

“Es muy importante porque los profesores deben ayudar a desarrollar las capacidades de sus alumnos y para ello es necesario que hayan desarrollado sus competencias emocionales previamente” (Estudiante_In_19).

“Para poder aplicar programas de inteligencia emocional con nuestros futuros alumnos y alumnas es necesario que los docentes lo hayan trabajado primero o por lo menos que conozcan de qué trata el tema” (Estudiante_Pr_17).

El análisis de las respuestas de los interesados de acuerdo a las razones por las que decidían preinscribirse en la formación, estableciendo un sistema de categorías no excluyentes (tabla 5.11.) puso de manifiesto que las principales razones por las que quieren participar en la formación están relacionadas con la mejora de su práctica docente, con mejorar su formación o con profundizar en un tema que consideran de interés.

Tabla 5.13. Resultados recogidos en el formulario de preinscripción (no excluyentes)

Razones -Categorías-	F
Mejora de la práctica docente	51
Ampliar formación	42
Interés del tema	41
Utilidad de los contenidos	31
Desarrollo personal	19
Reconocimiento de la formación (certificado)	6
Desconocimiento- Curiosidad	6
Relación con otros compañeros	1
Gratuidad	1

Fase 2. Selección de la muestra participante

La selección de los participantes se determinó en base a los siguientes criterios: (1) La disponibilidad de los estudiantes con respecto a los horarios y fechas establecidas para la formación y (2) El orden de inscripción. Para ello, una vez recogidas las solicitudes de preinscripción, se acordó que los Cursos serían realizados durante los meses de febrero a mayo de 2015. El proceso de formación comenzaría con los alumnos de Grado (Grupo 1) y a continuación se replicaría el curso con los estudiantes de Máster de profesorado (Grupo 2), haciendo coincidir la temporalización de la formación con el periodo de prácticas de las diferentes titulaciones.

Teniendo en cuenta las características del estudio, se estima que el número máximo de participantes en cada grupo será de 25 personas. Durante el mes de enero de 2015, se contacta con todos los encuestados por correo electrónico para informar de los criterios de selección y de la temporalización del curso para los dos grupos.

De los alumnos de Grado, se siguen interesando por la formación un total de 29 estudiantes, seleccionándose los 25 primeros interesados, de acuerdo al orden de inscripción y a la especialidad en la que se encontraban matriculados. Finalmente, la **muestra participante del Grupo 1** (tabla 5.14.) se constituye por 15 estudiantes de Grado en Educación Infantil y 10 estudiantes de Grado en Educación Primaria. La edad media del grupo participante se sitúa entre los 22 y 23 años, con edades comprendidas entre los 21 y 40 años ($\bar{X}=22.76$; $S_x=3.66$).

Tabla 5.14. Variables clasificatorias de la muestra del Estudio Experimental en Formación Inicial (Grupo 1)

Sexo		Nivel de especialización docente				Edad				N						
Hombre	Mujer	Ed. Infantil		Ed. Primaria		21	22	23	24							
%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f					
4.0	1	96.0	24	60.0	15	40.0	10	20.0	4	33.3	1	20.0	3	3.33	1	25

En lo referente a los alumnos de Máster, 55 de los 77 preinscritos mostraron su disponibilidad e interés por seguir participando en la formación. Tras el proceso de selección (atendiendo a la especialidad y al orden de inscripción), se procede a contactar con los interesados para comunicarles la confirmación de su plaza en el

curso o para informarles de su posición en la lista de suplentes, agradeciéndoles su interés y disposición. En este estudio, 3 de los seleccionados renunciaron a su plaza, incorporándose inmediatamente otros tres estudiantes, atendiendo a los mismos criterios de selección. La muestra participante del Grupo 2, tal y como se recoge en la tabla 5.15., está compuesta en su mayoría por mujeres (68%), con una edad media que oscila entre los 24 y los 25 años de edad ($\bar{X}=24.48$; $Sx=1.50$) y que provienen principalmente del área de humanidades, donde se categorizaron aquellas especialidades relacionadas con las filologías, arte o lengua y literatura.

Tabla 5.15. Variables clasificatorias de la muestra del Estudio Experimental en Formación Inicial (Grupo 2)

Sexo		Especialidad –áreas-			Edad																	
Hombre	Mujer	Humanidades	Sociales	Ciencias	22	23	24	25	26	28												
%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	N								
32.0	8	68.0	17	48.0	12	20.0	5	32.0	8	4.0	12	24.0	6	28.0	7	24.0	6	12.0	3	8.0	2	25

Fase 3. Representatividad de la muestra participante con respecto a la población objeto de estudio

En el caso de la muestra participante del Grupo 2 y, de acuerdo a que disponemos de mayores datos que definen la población de referencia que con respecto a los estudiantes que conforman el Grupo 1 del presente estudio, calculamos la representatividad de la misma, atendiendo al área de conocimiento: artes y humanidades, ciencias sociales y ciencias. Para ello, comenzamos por definir el número de matriculados en el Máster por áreas atendiendo a las distintas especialidades que corresponden a la oferta formativa impartida en la Universidad de Salamanca (población), comparándolo con el número de participantes que accedieron a participar en la formación.

Se realiza una tabla de frecuencia con ambas distribuciones, calculando la frecuencia teórica y contrastándola con la frecuencia empírica para comprobar si realmente existe una bondad de ajuste de acuerdo al modelo planteado, utilizando el estadístico de contraste chi cuadrado. Proceso y resultados que se reflejan en la tabla que se presenta a continuación (5.16.).

Tabla 5.16. Ponderación de la muestra del Estudio Experimental en Formación Permanente en función del área de conocimiento

Área de Conocimiento	Población n	Muestra	Frecuencia teórica	Frecuencia empírica	$(EMP-TEO)^2/TEO$
Artes y humanidades	99	12	11,620	12	0,012
Sociales	63	5	7,394	5	0,775
Ciencias	51	8	5,986	8	0,678
Total	213	25	25		
				CHI CUADRADO	1,465
				Grados de libertad	2,000
				p	0,481

Como se puede observar en la tabla anterior, el valor de Chi cuadrado calculado es de 1.465 ($p=0.481$), mostrando evidencias de que la muestra es representativa a la población de referencia en función del área de conocimiento, atendiendo a las 3 áreas establecidas: artes y humanidades, ciencias sociales y ciencias.

5.7. Análisis de datos del Estudio Experimental en Formación Inicial

Teniendo en cuenta la naturaleza experimental del estudio (pre-experimental con medida pre-postest) y de acuerdo a la información recopilada a través de los instrumentos reseñados (revítese tabla 5.4.), nuevamente el análisis de datos se implementa aplicando distintos procedimientos y técnicas estadísticas, apoyándonos en el programa SPSS v.22⁷⁸. Dicho tratamiento cuantitativo de la información se inicia con un análisis exploratorio y descriptivo que nos permitirá no sólo depurar el archivo y conocer la distribución de las variables, sino también determinar las técnicas inferenciales más apropiadas para resolver las hipótesis del estudio (Etxeberría y Tejedor, 2006).

Además, de acuerdo a los objetivos de la investigación y a las características de algunos de los instrumentos utilizados, dicho tratamiento cuantitativo se complementa con un enfoque de investigación de corte cualitativo, empleando técnicas de análisis de contenido para estudiar la información recopilada en los Cuestionarios elaborados ad hoc, en los diarios de seguimiento y en las entrevistas semiestructuradas.

⁷⁸ Licencia de la Universidad de Salamanca

Para ello, haremos uso nuevamente de Programas como el N-Vivo (v.10)⁷⁹ y de programas de acceso libre como el Wordle o el Gephi.

Conviene destacar que el procedimiento de análisis implementado seguirá las mismas fases que las planteadas en el estudio en Formación Permanente (révise apartado 4.7). Para ello, se comienza por codificar la información y elaborar las matrices de datos⁸⁰ correspondientes, decidiendo las técnicas más apropiadas para esclarecer el impacto que el programa tiene sobre el *nivel de competencia emocional* evaluado con cada uno de los grupos participantes, así como las potencialidades o sugerencias de mejora del mismo, de cara a optimizar la propuesta formativa para su futura aplicación con otras muestras o grupos participantes.

5.8. Temporalización del proceso de investigación en el Estudio Experimental en Formación Inicial

El proceso de investigación bajo el que se estructuran cada uno de los aspectos presentados a lo largo de este capítulo, se configura en torno a una serie de etapas que delimitan la temporalización del estudio (Bausela, 2003; Cohen y Manion, 1990 o Torrecilla, 2014).

1. *Fase preparatoria*. A partir de los resultados del Estudio Inicial en Formación Permanente y de la discusión metodológica establecida, se toman en consideración una serie de adaptaciones sobre la propuesta formativa, configurándose el Programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de Formación Inicial para la Promoción de Competencias Emocionales entre los futuros docentes. Estas adaptaciones en la propuesta formativa quedan sometidas a la selección y características de la muestra participante en el estudio.

2. *Fase pretest*. Durante esta fase se llevan a cabo la aplicación de las pruebas pretest: (1) El Cuestionario de Motivación y Expectativas hacia la formación en Competencias Emocionales, (2) El Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos -CDE-A- y (3) La solución a los supuestos prácticos.

⁷⁹ Licencia del Grupo de Investigación en Evaluación Educativa y Orientación –GE20- y del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca.

⁸⁰ En el Anexo 17 quedan recogidas las matrices de datos en SPSS y variables establecidas para el análisis estadístico.

Los resultados de estas pruebas favorecen identificar las necesidades formativas y el potencial de desarrollo de las competencias emocionales en los participantes de ambos grupos.

3. *Fase de desarrollo.* Supone la implementación del programa con cada uno de los grupos previamente establecidos. Proceso que es evaluado mediante la información recogida a través de los diarios de seguimiento elaborados por participantes en la formación.

4. *Fase postest.* Finalizado el proceso formativo se procede a la aplicación de las pruebas postest. (1) Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos –CDE-A-, (2) Solución a los supuestos prácticos y (3) Cuestionario de Satisfacción hacia la formación en Competencias Emocionales. Del análisis de resultados se elabora un informe individualizado⁸¹ para cada uno de los participantes, que les permite conocer cuál es el nivel de desarrollo emocional autopercebido y manifestado previo y finalizado el proceso formativo, mostrando evidencias del grado de aprovechamiento del Curso.

Meses después de finalizar la formación se procede a realizar una serie de entrevistas de seguimiento, implementadas como estrategia para evaluar la transferencia y el impacto que los aprendizajes adquiridos durante el proceso formativo tienen en el desarrollo personal y profesional de los participantes, profundizando en la utilidad y satisfacción hacia los contenidos trabajados.

5. *Elaboración del informe final y difusión de resultados.* Constituye el análisis y discusión de resultados, así como la elaboración de resultados, a la vez que favorece la toma de decisiones para la optimización de la propuesta y del programa formativo en aplicaciones sucesivas.

Cada una de estas fases que dan respuesta a la temporalización del proceso de investigación se reflejan en la figura siguiente (figura 5.6.).

⁸¹ En el Anexo 18 se presenta un modelo del informe individualizado empleado en el Estudio Experimental en Formación Inicial.

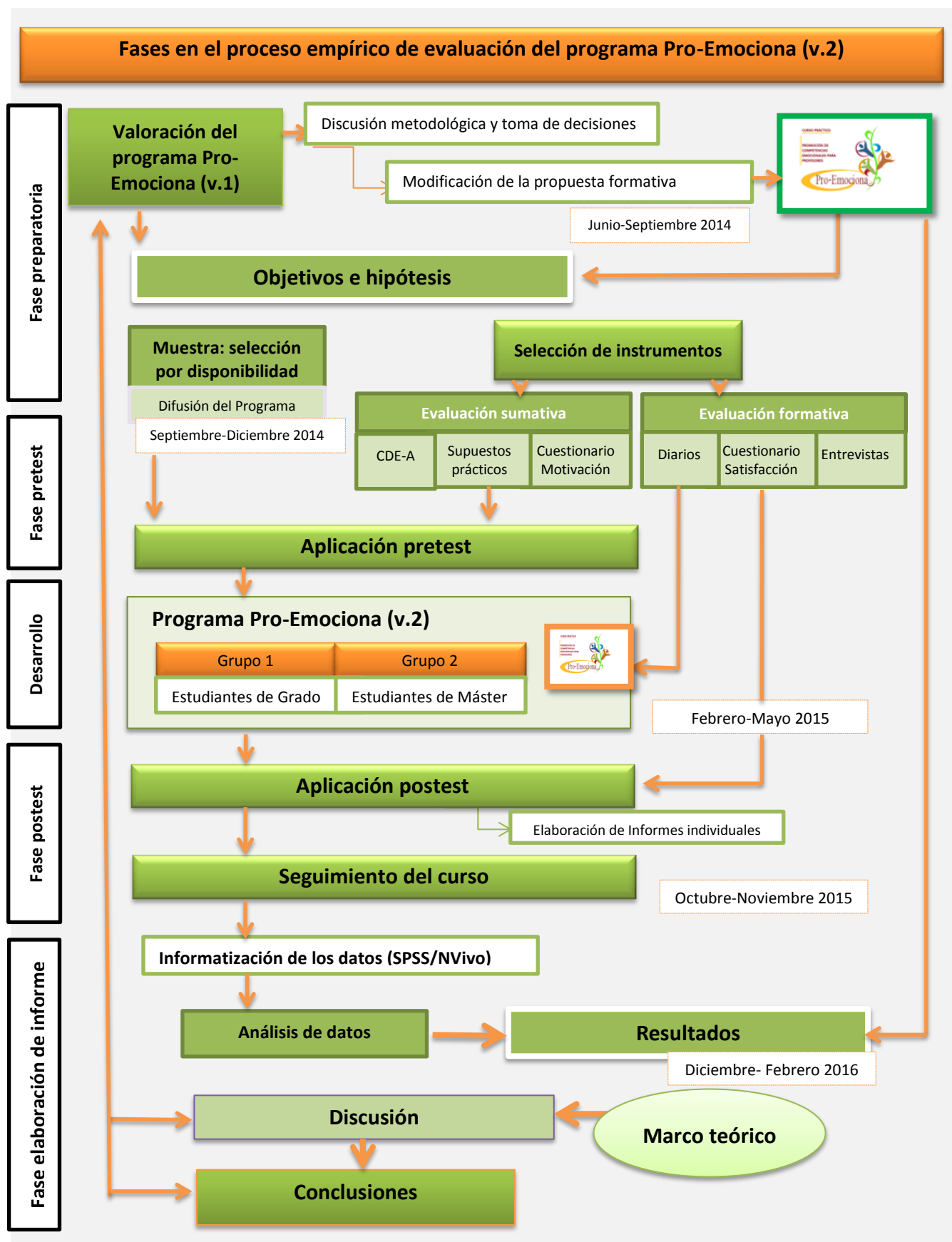


Figura 5.6. Esquema general del proceso de investigación para el Estudio Experimental en Formación Inicial

5.9. Resultados del Estudio Experimental en Formación Inicial

El análisis y tratamiento de los datos recogidos a través de los distintos instrumentos o pruebas de evaluación nos permite recopilar y contrastar los resultados de los dos grupos participantes en el estudio. Teniendo en cuenta la doble perspectiva evaluativa bajo la cual presentamos la investigación, los resultados serán organizados de acuerdo a los objetivos de la evaluación sumativa (contrastando la eficacia del programa) y sumativa (cuyo objetivo es la mejora del programa formativo) en los dos grupos experimentales.

Al igual que en el estudio precedente, para presentar los resultados de la evaluación sumativa, se comenzará por atender a los resultados descriptivos de la motivación y expectativas de ambos grupos hacia la formación. A continuación, se expondrán los resultados sobre los que se contrastará la eficacia del programa, de acuerdo al nivel de competencia emocional autoinformado y manifestado por los participantes en dos momentos puntuales, previo y finalizado el proceso formativo. De los resultados del análisis descriptivo, así como de la distribución de cada una de las variables del estudio, se procederá al análisis inferencial a partir del cual poder realizar el contraste de hipótesis, tomando decisiones sobre la existencia de diferencias significativas en el estudio pre-postest ($n.s. = 0.5$).

En lo referente a la evaluación formativa, los resultados serán organizados de acuerdo al seguimiento del proceso formativo, a la satisfacción de los participantes así como a los efectos y la transferencia de los aprendizajes adquiridos durante la formación. Para ello, se combinará el análisis descriptivo con distintos procedimientos de análisis de contenido, de acuerdo a las características de los datos recogidos.

5.9.1. Resultados de la evaluación sumativa en el Estudio Experimental en Formación Inicial

5.9.1.1. Motivación y expectativas hacia la formación en los futuros docentes

La motivación y expectativas hacia la formación de los futuros docentes fue medida a través de un Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas (en escala tipo

Likert de 5 puntos) que fue elaborado ad hoc y utilizado en estudios previos⁸². A continuación se presentan los resultados aportados por cada uno de los Grupos participantes.

a) Resultados sobre la motivación y expectativas en el Grupo 1

El cuestionario de Motivación y Expectativas fue respondido por los 25 participantes en el Curso formativo, 15 estudiantes del Grado en Educación Infantil y 10 estudiantes del Grado en Educación primaria. De acuerdo al curso en el que se encuentran matriculados, el 28% de la muestra está compuesta por estudiantes de tercer curso y el 72% restante en cuarto.

Entre las razones manifestadas que le llevaron a matricularse en el curso, de acuerdo a una serie de categorías elaboradas mediante el mismo procedimiento inductivo utilizado en estudios anteriores (Miles y Huberman, 1994) fueron, una vez más, la mejora de la práctica docente y el interés que les despierta el tema (tabla 5.17.).

Tabla 5.17. Razones de participación en el proceso formativo (no excluyentes). Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Razones –Categorías-	f
Mejora de la práctica docente	17
Interés sobre el tema	14
Complemento formativo	6
Desarrollo personal	5
Desconocimiento del tema	5
TFG	2
Currículum	1
Metodología del curso	1

Estas razones muestran el interés y la utilidad percibida de los futuros maestros hacia este tipo de formación, encontrando comentarios como los que se citan a modo de ejemplo a continuación:

“(...)No puedo enseñar a los niños a adquirir unas competencias emocionales que necesitan para al vida diaria si yo no tengo las herramientas necesarias para desarrollar las mías propias”
(Participante_4_G1InPr).

⁸² Revísese apartado 5.5. del presente capítulo.

“Me parece un curso muy interesante puesto que hoy en día es una de las competencias que en mi opinión hay que tener en cuenta en el proceso educativo y este curso me puede enseñar algo sobre lo que apenas tengo conocimiento por lo que ayudaría a completar mi formación como futura docente” (Participante_8_G1InPr).

Dicho interés hacia la formación, muestra la importancia autopercebida hacia el desarrollo de estas competencias. En la utilidad que encuentran a los contenidos del programa formativo, así como en sus respuestas, es de destacar la falta de conocimientos que tienen en cuanto al tema que nos ocupa.

De acuerdo a lo anterior no resulta extraño comprobar que, en su gran mayoría, tal y como se muestra en la tabla 5.18., manifiestan un nivel de motivación hacia la formación alto o muy alto, cuya puntuación media se sitúa en 4.44 sobre 5 ($S_x=0.65$).

Tabla 5.18. Nivel de motivación hacia la formación manifestado por los futuros docentes. Grupo 1

Nivel de motivación hacia la formación	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Normal	0	0
Alto	16	64.0
Muy alto	9	26.0
Total	25	100

El 60% de los participantes del Grupo 1 manifestaron tener conocimientos sobre el tema (15 de los 25), encontrándose entre las principales fuentes de información el trabajo sobre estos aspectos en alguna asignatura y, en menor medida, la lectura de libros o la asistencia a otros cursos similares (tabla 5.19.).

Tabla 5.19. Fuentes de información previa manifestadas por los futuros docentes. Grupo 1 (no excluyentes)

Fuentes de información	f
Estudios previos (trabajo en otra asignatura)	12
Lectura de libros	5
Otros cursos	3
Búsquedas en internet	2
Recomendación de otros compañeros	0
Asistencia a charlas y conferencias	0
Programas de televisión	0

De acuerdo al nivel de importancia sobre el desarrollo de las competencias emocionales (valorado de 1 a 5), en aspectos como el reconocimiento de las emociones propias o de los otros, la empatía o las habilidades sociales, encontramos puntuaciones altas en cada una de ellas, con puntuaciones medias que oscilan entre 4.68 y 4.92, siendo las más valoradas las relacionadas con el reconocimiento de las emociones propias y las de los otros, aspectos que están más ligados con la competencia intrapersonal.

Tabla 5.20. Importancia percibida por los estudiantes en cuanto al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional. Grupo 1

	\bar{x}	S_x	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	4.92	0.28	0	0	0	8.0	92.0	25
Reconocer emociones en los demás	4.84	0.37	0	0	0	16.0	84.0	25
Habilidades de comunicación	4.76	0.43	0	0	0	24.0	76.0	25
Empatía	4.68	0.48	0	0	3.7	32.0	68.0	25

Al preguntarles por las razones por las que concedían dicho nivel de importancia a cada una de estas dimensiones (tabla 5.20.), las respuestas aportadas sobre el conocimiento de las emociones propias pusieron de manifiesto el interés por desarrollar dicha competencia como paso previo para conocer las emociones de los niños con los que tendrán o tienen ocasión de trabajar, considerando fundamental el reconocimiento de emociones para poder controlarlas y hacer frente a las diversas situaciones que pueden desencadenarse en su práctica, aspectos que han podido recogerse de acuerdo a respuestas como las siguientes:

“Como he dicho anteriormente, no puedo enseñar a los niños a conocer y controlar sus emociones si yo misma no sé hacerlo. Las emociones están en la base de todo aprendizaje y son las encargadas de todos nuestros actos incluso de las decisiones racionales que tomamos. No sólo quiero conocer mis propias emociones para poder ayudar a los alumnos a que ellos conozcan las suyas sino que esto se que sin duda me ayudará a mi bienestar personal y social” (Participante_1_GrInPr).

“Es muy importante que nosotras como futuras maestras sepamos reconocer y conozcamos nuestras propias emociones para después poder reconocer las emociones de nuestros alumnos y poder ayudarles siempre que necesiten de nosotras” (Participante_8_GrInPr).

“Porque al conocer nuestras emociones podremos analizarlas objetivamente y regular consecuentemente nuestras conductas, pensamientos, identificar por qué nos sentimos de esa manera, qué causa esa emoción, y cómo controlarla/superarla” (Participante_13_GrInPr).

Sobre el reconocimiento de las emociones, centran sus respuestas en considerarlo un aspecto fundamental para conocer a los otros, relacionarnos, desarrollar actitudes empáticas o poder ofrecer ayuda ante las demandas y necesidades de los demás.

“Considero que es muy importante saber reconocer y conocer las emociones de los demás (sobre todo en una profesión como la nuestra), ya que a través de ellas podemos saber cómo se sienten y ayudarles siempre que lo necesiten” (Participante_2_GrInPr).

“En mi opinión a mayor conocimiento de las emociones de los demás más puedes conocer a las personas y a la vez empatizar con ellas. También nos pueden aportar datos necesarios para interactuar y ayudar a los demás de la mejor manera posible” (Participante_3_GrInPr).

“Somos seres sociales y como tales nos relacionamos con los demás, creando relaciones y lazos afectivos con los que nos rodean: amistad, amor, confianza, empatía, habilidades sociales... Están muy ligadas con la capacidad que tenemos de entender a los demás, de comprender sus puntos de vista y también sus necesidades” (Participante_23_GrInPr).

Desarrollar habilidades de comunicación, consideran que es un aspecto fundamental tanto para su vida personal como profesional, entendiendo que favorecerá la resolución de conflictos y, por lo tanto, las relaciones interpersonales.

“Creo que es muy importante desarrollar habilidades de comunicación y de relación social para mejorar nuestras condiciones laborales y personales ya que tan importante es saber comunicarnos con el resto de personas y entendernos y resolver conflictos como saber reconocer sus emociones y apoyarlas o ayudarlas si lo necesitan. O saber expresar las nuestras para que los demás nos ayuden” (Participante_3_GrInPr).

“En todas las situaciones de la vida (laboral como personal) nos encontramos, en todo momento, en relación con otras personas, por ello debemos saber cuál debe ser nuestra actuación para poder tener una buena relación social con los que nos rodean. Es muy importante ser consciente de que no vivimos solos y que la relación que tengamos con los demás también nos afectan por lo que debemos intentar que la relación con los demás sea lo mejor posible” (Participante_8_GrInPr).

En cuanto a la empatía, afirman que esta es una capacidad necesaria para poder comprender a los demás y poder plantear la ayuda adecuada.

“No todos somos iguales, ni todos pensamos de la misma manera, y esto es algo normal. Comprender al otro no es darle la razón, es entender qué le conduce a tomar esa decisión. Ser capaces de comprender sus pensamientos y sentimientos facilita el ayudarles puesto que nos ponemos en su lugar” (Participante_9_ GrInPr).

“Porque es la única manera de poder ponernos en su lugar, comprenderlos y solo desde un conocimiento más profundo de su persona es la única manera de poder atender sus necesidades y ayudarles de la mejor manera posible” (Participante_19_ GrInPr).

“Porque la comprensión facilita buscar soluciones a los problemas” (Participante_20_ GrInPr).

Al preguntarles por la frecuencia por la que se sienten desbordados por sus emociones encontramos que 4 de los participantes (16.0% de la muestra) manifestó que se sienten desbordados por sus emociones en pocas ocasiones, un 64.0% afirmó que en algunas ocasiones (16 participantes) y un 20% (5 de los 25) reconocieron que a menudo se sienten desbordados por sus emociones. En cuanto al nivel de apoyo que creen necesitar a la hora de adquirir estrategias de regulación emocional cuyos resultados se muestran en la tabla 5.21., encontramos que en su gran mayoría consideran necesario recibir apoyo para generar estrategias que favorezcan la regulación emocional, con una puntuación media de 3.08 ($S_x=0.81$).

Tabla 5.21. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por los futuros docentes. Grupo 1.

Nivel de apoyo en regulación emocional	f	%
Nada	0	0
Poco	6	24.0
Algo	12	48.0
Bastante	6	24.0
Mucho	1	4.0
Total	25	100

Sobre la cuestión en la que se les preguntaba por los beneficios que creen que obtendrían al trabajar estrategias de regulación emocional, destacan aspectos como un mayor control de sus emociones o el saber hacer frente a algunas situaciones, con respuestas como las siguientes:

“Aprendería a controlarme y ganar mayor seguridad y en ocasiones actuar de manera adecuada y concisa en algunas situaciones” (Participante_5_GrInPr).

“Sabría controlar mejor mis emociones, tanto a nivel personal como profesional, y en mi opinión es muy importante controlar las emociones personales, porque aunque no queramos a veces las trasladamos al ámbito profesional” (Participante_19_GrInPr).

“Una mayor capacidad de identificación de las emociones que pueden desbordarnos, así como una vía alternativa a la desesperación producida por emociones incontroladas y abrumadoras” (Participante_22_GrInPr).

A la vista de los resultados, podemos afirmar que los participantes del Grupo 1, son conscientes de los beneficios de desarrollar sus competencias emocionales, beneficios que conciben tanto en su vida profesional como personal. Además, teniendo en cuenta que la motivación hacia la profesión docente puede ser un aspecto que influirá en el interés hacia el proceso formativo, estudiamos las razones por las que decidieron matricularse en el Grado de Maestro, establecidas a partir de un procedimiento de categorías inductivo, entre las que destacaron la vocación hacia la profesión docente o las características de los alumnos con los que desempeñarían su labor. Estos resultados quedan recogidos en la tabla 5.22.

Tabla 5.22. Razones por las que se matricularon en el Grado. Grupo 1

Razones por las que se matricularon en el Grado	f
Vocación	14
Alumnos	12
Aprender	6
Experiencia previa	2
Búsqueda de una salida profesional	1

Entre las razones por las que se matricularon en el Grado se puede inferir la motivación que perciben los estudiantes hacia el trabajo docente, reconociendo que les gusta trabajar con niños y colaborar en el desarrollo de estos. Consideran que se inscribieron en el Grado con el deseo de aprender cómo enseñar a los demás.

Además, dos de los participantes reconocen que su experiencia previa en otros contextos y trabajando con niños (principalmente en el ámbito del ocio y tiempo libre), como la principal razón que les llevo a estudiar el Grado y, solamente 1 de los

participantes afirma que su principal razón fue la búsqueda de una salida profesional, algo que se debe a que ya tenía otra titulación previa, relacionada también con la docencia, manifestando su interés por ampliar su formación.

Estos resultados están en congruencia con la valoración que hacen sobre la docencia considerándolo un trabajo bastante o muy motivador (tabla 5.23.), bajo una escala de 1 a 5 en la que la valoración media del grupo obtenida es de 4.80 ($S_x=0.41$).

Tabla 5.23. Valoración hacia la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Valoración de la docencia como trabajo motivador	f	%
Muy poco	0	0
Poco	0	0
Algo	0	0
Bastante	5	20.0
Mucho	20	80.0
Total	25	100

De acuerdo a las razones por las que quieren desarrollar su carrera como docentes destacan la importancia de la profesión, el aprender a enseñar a los niños y trabajar por su desarrollo personal y, principalmente, la satisfacción y el interés que despierta su trabajo. Resultados que recogidos en la tabla 5.24., de acuerdo a la frecuencia sobre las categorías elaboradas a partir de las respuestas de los participantes, siguiendo el mismo procedimiento inductivo que en otras preguntas abiertas del Cuestionario.

Tabla 5.24. Motivos de elección de la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1 (no excluyentes)

Razones de elección de la profesión docente	f
Satisfacción	9
Aprender a enseñar	6
Importancia de la labor docente	5
Alumnos	4
Desarrollo y crecimiento personal	3
Reconocimiento	2
Aprender	2
Vocación	2
Experiencia previa	2
Posibilidad de acceder a un puesto de funcionario	1

Para finalizar, el análisis de contenido de las respuestas de los participantes que conforman al Grupo 1 de acuerdo a los aspectos que les interesaría trabajar en la formación, organizados bajo un sistema de categorías inductivo, mostró la necesidad autopercibida de trabajar principalmente aspectos relacionados con la gestión y control de las emociones, el reconocimiento de emociones o el aprendizaje de estrategias para promover estos aprendizajes en los centros educativos. Resultados que se reflejan en la tabla siguiente (5.25.).

Tabla 5.25. Aspectos formativos que los futuros docentes consideran interesante abordar. Grupo 1

Aspectos de interés en el proceso formativo	f
Gestión-Control de emociones	7
Reconocimiento de emociones	4
No contesta	3
Impulso de estos aprendizajes en el centro (alumnos, familias)	2
Casos prácticos	2
Autoconfianza y autoestima	1
Motivación del alumnado	1
Resolución de conflictos	1
Relación con alumnos	1
Relación con docentes	1

b) Resultados de motivación y expectativas hacia la formación en el Grupo 2

El Cuestionario de Motivación fue respondido por los 25 estudiantes que conforman la muestra participante del Grupo 2. Dicha muestra, como ya se reflejó en el apartado 5.6., estaba conformada por 8 hombres y 17 mujeres. Los resultados de la tabla 5.26., muestran la heterogeneidad de la muestra con respecto a los estudios previos que les dieron acceso al Máster, diversidad que es representativa a la población objeto de estudio, a partir de la cual fueron seleccionados los participantes.

Tabla 5.26. Estudios previos de la muestra participante en el Grupo 2

Estudios previos	f	Estudios previos	f	Estudios previos	f
Bellas Artes	4	Grado en Estudios Franceses	2	Filología Inglesa	1
Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	3	Grado en Estudios Italianos	1	Grado de Maestro en Educación Primaria	1
Grado en Matemáticas	3	Filología Románica	1	Grado en diseño gráfico	1
Filología hispánica	2	Grado en Química	1	Grado en Historia	1
Licenciatura en Física	2	Licenciatura en Traducción	1	Arquitectura	1

Las razones por las que los participantes se matricularon a la formación, de acuerdo a la frecuencia de las mismas con respecto a una serie de categorías elaboradas a partir de las respuestas de los participantes y recogidas en la tabla 5.27. muestran una vez más la importancia que perciben en cuanto a este tipo de formación para la mejora de la práctica docente y el interés que despierta el tema entre los futuros docentes.

Tabla 5.27. Razones de participación en el proceso formativo (no excluyentes). Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Razones –Categorías-	f
Mejora de la práctica docente	15
Interés sobre el tema	13
Currículum	8
Desarrollo personal	6
Desconocimiento del tema	4
Complemento formativo	3
Gratuito	2
Metodología del curso	1
Recomendación	1
TFM	1

Además, de acuerdo a los resultados recogidos en la tabla anterior, se puede observar que una de los motivos que les llevan a acceder a participar en la formación, y más allá de la mejora de su práctica docente o el interés del tema, es la que hace alusión al hecho del reconocimiento de esta formación y del certificado que se les ofrece al finalizar el curso⁸³, que hemos categorizado como Currículum. Además, es interesante destacar que los participantes perciben que la formación puede ser beneficiosa también a nivel de desarrollo personal y no solamente profesional. Todos estos aspectos se ponen de manifiesto en algunas respuestas como:

“(…)entiendo que se trata de un curso práctico, donde voy a desarrollar capacidades directamente aplicables en el aula y eso es exactamente lo que busco. Estoy ahora mismo en prácticas en un instituto y pienso que es el momento ideal para hacer un curso como éste”
(Participante_20_SE).

⁸³ Se puede ver el modelo de Certificado como actividad formativa especializada reconocido por el Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Salamanca en el Anexo 20.

A la luz de estos resultados, no sorprende la alta valoración que realizan al pedirles que evalúen el nivel de motivación hacia la formación (tabla 5.28.), con una puntuación media de 4.08 puntos en una escala de 1 a 5 ($S_x=0.72$), donde sólo uno de los participantes, de acuerdo a los resultados que se presentan en la tabla siguiente, manifestó que era bajo, valoración que está influenciada por el desconocimiento que tenía en cuanto al tema.

Tabla 5.28. Nivel de motivación hacia la formación manifestado por los futuros docentes. Grupo 2

Nivel de motivación hacia la formación	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	1	4.0
Normal	2	8.0
Alto	16	64.0
Muy alto	6	24.0
Total	25	100

El 44.0% de los encuestados del Grupo 2 (11 de los 25 participantes), afirmó tener conocimientos previos sobre el tema, siendo las principales fuentes de información señaladas (tabla 5.29.) los estudios previos, manifestando haber trabajado en temas relacionados en alguna asignatura del Máster, o las búsquedas de información a través de internet o la lectura de libros, aspecto que muestra indicios del interés que despierta el tema entre los futuros docentes.

Tabla 5.29. Fuentes de información previa manifestadas por los futuros docentes. Grupo 2 (no excluyentes)

Fuentes de información	f
Estudios previos	6
Búsquedas en internet	4
Lectura de libros	1
Recomendación de otros compañeros	1
Programas de televisión	0
Asistencia a charlas y conferencias	0
Otros cursos	0

Al preguntarles por la importancia que conceden al desarrollo de las competencias en las que se centra el proceso formativo, valorada en una escala de 1 a 5 y cuyos resultados descriptivos se muestran en la tabla 5.30., encontramos puntuaciones altas en todas las dimensiones, superiores a 4.60, siendo ligeramente superiores en el caso

de las competencias interpersonales, que hacen referencia a las habilidades de comunicación y a la empatía.

Tabla 5.30. Importancia percibida por los estudiantes en cuanto al desarrollo de aspectos relacionados con la competencia emocional. Grupo 2

	\bar{X}	S_x	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	4.60	0.65	0	0	8.0	24.0	68.0	25
Reconocer emociones en los demás	4.60	0.50	0	0	0	40.0	60.0	25
Habilidades de comunicación	4.84	0.47	0	0	4.0	8.0	88.0	25
Empatía	4.64	0.49	0	0	0	36.0	64.0	25

De acuerdo a las razones por las que justificaron el nivel de importancia, encontramos que sobre el conocimiento entienden que es un aspecto fundamental para favorecer el autoconocimiento, el control y la gestión de emociones:

“Considero que es necesario para todos los aspectos de mi vida, para poder controlarlas y saber cómo actuar” (Participante_5_SE).

“Porque para conocer a los demás es preciso primero conocernos a nosotros mismos. Además, esto puede ayudarnos a controlar diferentes situaciones” (Participante_20_SE).

“Porque te ayuda a conocerte y autocontrolarte” (Participante_25_SE).

Sobre el reconocimiento de las emociones, son conscientes de la importancia de este aspecto en la profesión docente, puesto que les permitirá conocer y entender a los demás, así como ayudarles. Aspectos que se ponen de manifiesto en respuestas como las siguientes:

“Me parece más importante conocer las de los demás en particular a la hora de ser profesor porque estás trabajando con gente y cuanto más conozcas de la personas a la que estás intentando enseñar algo, mejor vas a entender a tus alumnos y por tanto mejor será el aprendizaje” (Participante_10_SE).

“Porque puede ayudarme a entender mejor sus reacciones y poder actuar de manera adecuada con ellos” (Participante_23_SE).

“Te ayudará a comprender la razón de sus actos y te guiará para que le puedas ayudar de la manera más oportuna” (Participante_25_SE).

Son conscientes de la importancia de desarrollar habilidades de comunicación, tanto para su vida profesional como personal, de cara a fomentar y favorecer las relaciones interpersonales:

“Considero que nunca está de más desarrollar las habilidades de comunicación y de relación social para mejorar en cualquier ámbito de nuestra vida. Puesto que somos seres sociales, mejorar estos aspectos siempre será beneficioso” (Participante_5_SE).

“Creo que la habilidad comunicadora en nuestra profesión es clave, puedes tener muy buenas ideas pero si las comunicas mal, la gente no creará en ti del mismo modo, esto es extrapolable a todos los ámbitos, para que un mensaje sea bueno, debe ser bien transmitido” (Participante_5_SE).

“Me parece muy importante porque tanto en el lugar de trabajo como fuera de él estamos en relación constante con otras personas” (Participante_19_SE).

Sobre la empatía, las respuestas aportadas por los futuros docentes de Educación Secundaria (Grupo 2), manifiestan la importancia de la misma como una de las competencias más importantes a la hora de relacionarse y comprender a todas las integrantes de la comunidad educativa, incluyendo no sólo a los alumnos, sino a padres y otros compañeros:

“El hecho de comprender los pensamientos y sentimientos de alumnos, padres y compañeros puede ser de las cosas más importantes en la docencia ya que con esos conocimientos será más fácil ayudarles y guiarles en cuanto necesiten” (Participante_5_SE).

“Llegar a comprender los sentimientos de quienes nos rodean nos harán miembros más efectivos de la comunidad educativa, ya que podremos interpretar mejor las necesidades de nuestro entorno y actuar en consecuencia” (Participante_9_SE).

Al estudiar sus respuestas sobre las ocasiones en las que manifiestan sentirse desbordados por sus emociones, encontramos que 2 de los participantes (8.0% de la muestra) respondieron que nunca se habían sentido desbordados por su emociones, 8 participantes (el 32.0%) afirmaron que les había ocurrido en pocas ocasiones, 9 de los estudiantes (36.0%) reconocían que se habían encontrado en esta situación algunas veces y los 6 restantes (24%) afirmó que les ocurría a menudo.

De los 22 participantes que respondieron afirmativamente a la cuestión anterior, estudiamos el nivel de apoyo en regulación emocional que consideran necesitar. Las respuestas quedan recogidas en la tabla 5.31., obteniéndose valores medios de 3.13 sobre 5 ($S_x=0.71$).

Tabla 5.31. Nivel de apoyo en regulación emocional percibido por los futuros docentes. Grupo 2

Nivel de apoyo en regulación emocional	f	%
Nada	0	0
Poco	4	16.0
Algo	11	44.0
Bastante	7	28.0
Mucho	0	0
Total	22	100

De acuerdo a los resultados de la tabla anterior, podemos comprobar la necesidad que los futuros docentes perciben a la hora de trabajar su regulación emocional. Entre los beneficios que creen que obtendrían inciden en el aumento de la seguridad en sí mismos, en un mayor control de las situaciones y en el fomento de una actitud más positiva:

“Controlar esas situaciones en las que nos vemos desbordados por las emociones”
(Participante_5_SE).

“Controlar tus emociones, saber las razones por la que lloras o te enfadas es un paso, para poder controlarlas. El control de las emociones creo que es algo muy importante y te ayuda a valorar más las cosas realmente importantes y no sufrir por las que no lo son tanto. Por otro lado, el nivel de maduración de uno va en concordancia con este control emocional”
(Participante_7_SE).

“Tener mayor seguridad ante diferentes situaciones de bloqueo” (Participante_24_SE).

“Una actitud diferente frente a los problemas” (Participante_25_SE).

A la vista de estos resultados, podemos afirmar nuevamente que los futuros docentes de Secundaria, que conforman el Grupo 2 de la muestra participante de este estudio, son conscientes de los beneficios de desarrollar sus competencias emocionales, tanto en su vida profesional como personal.

Del estudio de las razones por las que decidieron cursar sus estudios previos (tabla 5.32.), establecidas de acuerdo a una serie de categorías elaboradas a partir de las respuestas de los participantes, puso de manifiesto el interés por los contenidos que se trabajaban en los correspondientes titulaciones, así como su vocación por dedicarse a la docencia.

Tabla 5.32. Razones por las que decidieron matricularse en estudios previos (no excluyentes. Grupo 2

Razones por las que se matricularon en estudios previos	f
Contenidos	10
Docencia	10
Aprender	4
Salida profesional	4

En base a lo anterior, y de acuerdo a la tabla siguiente (5.33.), podemos afirmar que participantes perciben la docencia como un trabajo motivador ($\bar{X}=4.46$; $S_x=0.58$), y no simplemente como una posibilidad de salida laboral a sus estudios previos.

Tabla 5.33. Valoración hacia la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Valoración de la docencia como trabajo motivador	f	%
Muy poco	0	0
Poco	0	0
Algo	1	4.0
Bastante	11	44.0
Mucho	13	52.0
Total	25	100

Entre las razones que señalaron y por las que eligieron la profesión docente, de acuerdo a los resultados de la tabla 5.34., destacan que la docencia es un trabajo satisfactorio, manifestando su interés por la enseñanza y por los aprendizajes que tienen lugar en la relación con sus alumnos.

Tabla 5.34. Motivos de elección de la profesión docente en el Estudio Experimental en Formación Inicial (no excluyentes). Grupo 2

Razones de elección de la profesión docente	f
Satisfacción	12
Enseñar	10
Aprender	4
Alumnos	3
Desarrollo y crecimiento personal	3
Interés por la materia	3
Vocación	3
Importancia de la labor docente	2
Experiencia previa	2
Horarios	1
Búsqueda salida profesional	1

En base a estos resultados, podemos afirmar que los participantes del Grupo 2 se encuentran altamente motivados hacia la enseñanza, considerando que esta formación puede ser un complemento importante no sólo para su propio desarrollo emocional y bienestar, sino en el ejercicio de su labor docente, favoreciendo las relaciones interpersonales que se dan en el contexto educativo.

Para finalizar, el análisis de contenido de las respuestas de los participantes sobre los aspectos a trabajar en el proceso formativo, evidenció una vez más la necesidad autopercibida de trabajar conceptos, contenidos y técnicas que favorezcan principalmente la gestión emocional y habilidades de comunicación interpersonal, así como el aprendizaje de estrategias para poder desarrollar estas competencias con sus alumnos. Resultados que pueden ser consultados en la tabla siguiente (tabla 5.35.).

Tabla 5.35. Aspectos formativos que los futuros docentes consideran interesante abordar (no excluyentes). Grupo 2

Aspectos de interés en el proceso formativo	f
Gestión-Control de emociones	7
No contesta	4
Habilidades de comunicación	3
Impulso de estos aprendizajes en el centro (alumnos)	2
Reconocimiento de emociones	2
Autoconfianza y autoestima	1
Resolución de conflictos	1
Motivación	1

5.9.1.2. Nivel de competencia emocional autopercebido por los futuros docentes. Eficacia del Programa (I)

El nivel de Competencia emocional autopercebido previo y finalizado el proceso formativo, fue evaluado a partir del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos de Pérez Escoda et al. (2010).

Al igual que en el Estudio Experimental en Formación Permanente, se procede a continuación a presentar los resultados de la aplicación de dicha medida de autoinforme. Para ello, partiremos del análisis descriptivo de los datos y del estudio de la normalidad de cada una de las variables, a partir del cual se realizará el contraste de hipótesis.

a) Resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A) con los estudiantes del Grupo 1 (Grado en Infantil y Primaria)

Teniendo en cuenta las distintas dimensiones a las que atiende el CDE-A⁸⁴ y de acuerdo a los resultados de la tabla 5.36., podemos observar que en las puntuaciones pretest, la dimensión en la que menor nivel medio de desarrollo manifiesta el Grupo 1 se corresponde con la *Regulación emocional* ($\bar{X}=4.98$; $Sx=1.00$), competencia vinculada con la capacidad para regular las emociones de forma apropiada, las habilidades de afrontamiento o la capacidad para autogenerarse emociones positivas. Del mismo modo, la *autonomía emocional* es otra de las competencias en las que a nivel grupal presentan un mayor potencial de desarrollo ($\bar{X}=5.66$; $Sx=1.61$), entendida como la dimensión que recoge y atiende a competencias vinculadas con la *autogestión emocional*, la *autoestima* o la *automotivación* (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

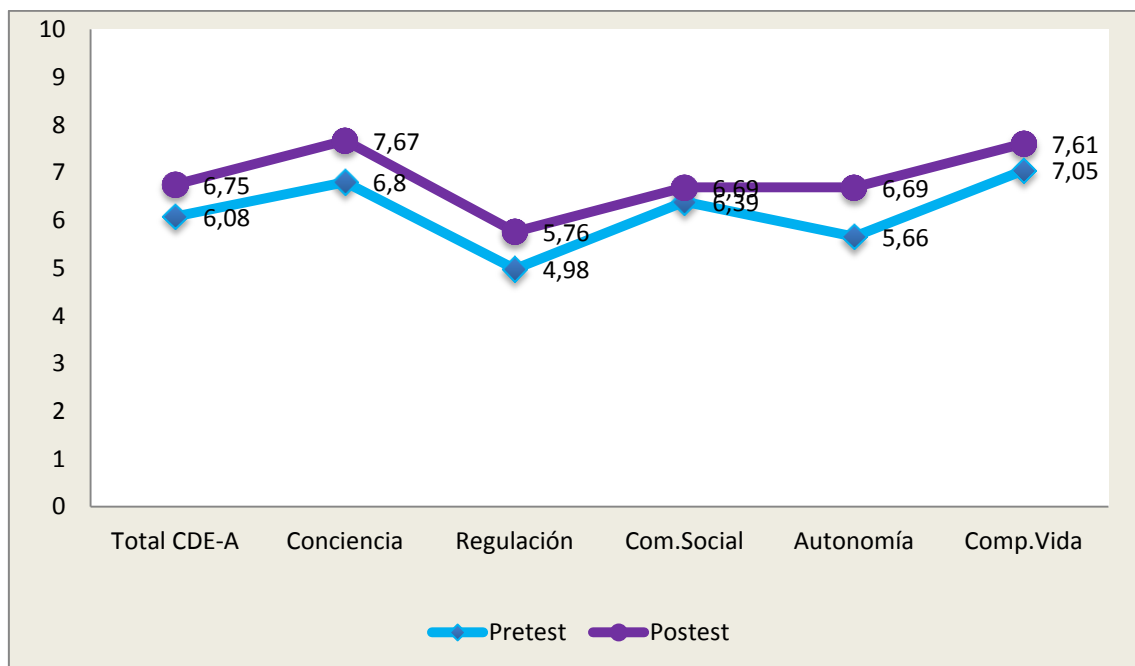
Si bien la regulación y autonomía emocional son las competencias en las que menor nivel de desarrollo informan, las puntuaciones medias superiores en la medida pretest se sitúan en la dimensión de *competencias para la vida y el bienestar* ($\bar{X}=7.05$; $Sx=1.11$), que aluden a toda una serie de capacidades y habilidades que nos facilitan experiencias de satisfacción y/o bienestar y que guardan relación con el *fluir*, la capacidad para fijar objetivos adaptativos o la capacidad para adoptar comportamientos apropiados ante los múltiples desafíos de la vida cotidiana.

⁸⁴ Revísese apartado 4.5.1.

Tabla 5.36. Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (pretest-postest). Grupo 1

	Dimensiones del CDE-A											
	Total CDE-A		Conciencia Emocional		Regulación Emocional		Competencia Social		Autonomía Emocional		Competencias vida y bienestar	
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
Pretest	6.08	1.00	6.80	1.18	4.98	1.00	6.39	1.32	5.66	1.61	7.05	1.11
Postest	6.75	0.89	7.68	0.73	5.76	1.19	6.69	1.28	6.69	1.44	7.61	0.76

Atendiendo a las puntuaciones postest, podemos observar un valor promedio superior en todas las dimensiones, así como en la puntuación global o total. Si bien la *autonomía* y la *regulación emocional* continúan siendo las dimensiones con mayor potencial de desarrollo, podemos observar en la figura 5.7., que se corresponden con las dimensiones en las que el Grupo 1 informa de mayores cambios.

**Figura 5.7.** Puntuaciones medias pre-postest en el CDE-A. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Nuevamente, en las puntuaciones postest las dimensiones en las que se perciben con mayor competencia siguen siendo la *Conciencia Emocional* y las *Competencias para la vida y bienestar*, con puntuaciones medias superiores a 7.6. puntos sobre 10. Destacamos además, que los valores inferiores de la desviación típica en el postest, nos indican una menor dispersión en los resultados, mostrando indicios de una mayor homogeneidad en cuanto al nivel de competencia emocional autopercebido por los participantes una vez finalizado el tratamiento formativo.

Con objeto de profundizar en si la diferencia entre las puntuaciones pre-test postest es significativa, contrastando así la eficacia del programa, se procede a estudiar el ajuste a la normalidad de la muestra participante (tabla 5.37.), aplicando las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) y Shapiro-Wilk. Recordamos que el uso de ambas pruebas queda justificado por el tamaño reducido de la muestra y por el desconocimiento de determinadas características poblacionales.

Tabla 5.37. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones del CDE-A. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p
Puntuación total pretest	.100	25	.200	.962	25	.459
Conciencia emocional pretest	.089	25	.200	.945	25	.198
Regulación emocional pretest	.130	25	.200	.986	25	.584
Competencia social pretest	.075	25	.200	.978	25	.854
Autonomía social pretest	.102	25	.200	.955	25	.326
Competencias vida pretest	.146	25	.200	.866	25	.004
Puntuación total postest	.070	25	.179	.982	25	.924
Conciencia emocional postest	.128	25	.200	.939	25	.139
Regulación emocional postest	.123	25	.200	.970	25	.642
Competencia social postest	.117	25	.200	.971	25	.676
Autonomía social postest	.142	25	.200	.960	25	.421
Competencias vida postest	.170	25	.062	.904	25	.023

De acuerdo a los resultados de la tabla 5.37., encontramos evidencias suficientes para afirmar que las distribuciones de las variables objeto de estudio proceden de una distribución normal ($p > .05$) en todas las dimensiones, salvo en la variable *Competencias para la vida y bienestar postest*.

De dicho estudio de normalidad, se adopta la decisión de realizar un contraste paramétrico, aplicando la prueba t de Student para muestras correlacionadas (pre-postest), para comprobar la existencia o no de diferencias significativas entre el nivel de competencia autopercebido por los estudiantes de Grado previo y finalizado el proceso formativo (tabla 5.38.), acompañándolo de la medida del tamaño del efecto de Cohen (d) para cada una de las variables contrastadas⁸⁵.

⁸⁵ Se sigue el mismo procedimiento que en el Estudio Experimental en Formación Permanente. Revítese apartado 4.9.1.2.

Tabla 5.38. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercibido por los futuros docentes. Grupo 1

	t	p	d
Puntuación total (postest-pretest)	5.372	.000	0.75
Conciencia emocional (postest-pretest)	5.192	.000	1.29
Regulación emocional (postest-pretest)	3.827	.001	0.67
Competencia social (postest-pretest)	2.323	.029	0.23
Autonomía social (postest-pretest)	5.430	.000	0.72
Competencias vida y bienestar (postest-pretest)	4.145	.000	0.75

En vista a los resultados presentados en la tabla anterior, podemos inferir que existe una tendencia generalizada a mostrar diferencias significativas ($\alpha < .05$) favorable al postest en todas las dimensiones del CDE-A. Además, de acuerdo a la medida del tamaño del efecto (Cohen, 1988), se pueden determinar cambios en todas las dimensiones, cuyos valores muestran un tamaño del efecto pequeño en la dimensión de competencia emocional, medio en la dimensión de regulación emocional y altos en el resto de las dimensiones (Ellis, 2009; Morales Vallejo, 2012).

Teniendo en cuenta que no teníamos evidencias suficientes para afirmar que la variable *competencias vida y bienestar* se ajusta a una distribución normal ($W=.904$; $p>.05$), se procede a realizar un contraste no paramétrico, aplicando el test de Wilcoxon, así como el correspondiente al tamaño del efecto de acuerdo a los criterios de correlación (r) propuestos por Corder y Foreman (2009)⁸⁶.

Tabla 5.39. Contraste no paramétrico aplicado en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

	Z	p	r
Competencias vida y bienestar (postest-pretest)	-3.53 ^b	.000	,70

^b. se basa en rangos positivos

Los resultados del contraste no paramétrico para la existencia de diferencias significativas en la dimensión *competencias para la vida y bienestar* del CDE-A, pone de nuevo de manifiesto la existencia de diferencias significativas favorables al postest en esta dimensión, con un valor r que muestra evidencias de una magnitud del efecto grande o muy grande, de acuerdo a los criterios de autores como Rosenthal (1996).

⁸⁶ Recordamos que la fórmula para este cálculo es: $r=[z] / \sqrt{N}$.

b) Resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A) con los estudiantes del Grupo 2 (Máster en Profesorado)

El análisis de los efectos del programa formativo (Pro-Emociona v.2.) de acuerdo a las variables estudiadas tras la aplicación del CDE-A como medida pre-postest, supone comenzar por realizar un análisis descriptivo de puntuaciones obtenidas (tabla 5.40.), en cada una de las dimensiones del CDE-A, por la muestra participante que conforma el grupo 2 del estudio.

Tabla 5.40. Resultados descriptivos básicos del análisis del CDE-A (pretest-postest). Grupo 2

	Dimensiones del CDE-A											
	Total CDE-A		Conciencia Emocional		Regulación Emocional		Competencia Social		Autonomía Emocional		Competencias vida y bienestar	
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
Pretest	5.78	0.97	6.33	1.13	5.05	1.47	5.93	1.18	5.54	1.69	6.85	1.03
Postest	6.70	0.86	7.43	0.91	6.02	1.18	6.51	1.04	6.33	1.57	7.64	1.02

Este primer estudio descriptivo nos permite observar que, con respecto a las puntuaciones pretest, el Grupo 2 informa niveles inferiores medios en todas las dimensiones del CDE-A, siendo nuevamente las dimensiones de *regulación* y *autonomía emocional* aquellas en las que perciben un mayor potencial de desarrollo.

La *conciencia emocional* y las *competencias para la vida y el bienestar*, son las dimensiones en las han informado de mayor dominio tanto en el pretest como en el postest. Encontramos una menor dispersión de puntuaciones entre los resultados ofrecidos en la medida postest, lo que disminuye la variabilidad de los datos, algo que queda explicado de acuerdo al proceso formativo en el que participaron.

De acuerdo a la representación de la figura 5.8., podemos observar a simple vista esa diferencia de puntuaciones en todas las dimensiones objeto de estudio, donde los participantes informan de mayores niveles de dominio, sobre todo en dimensiones como la *conciencia emocional* o la *regulación emocional*.

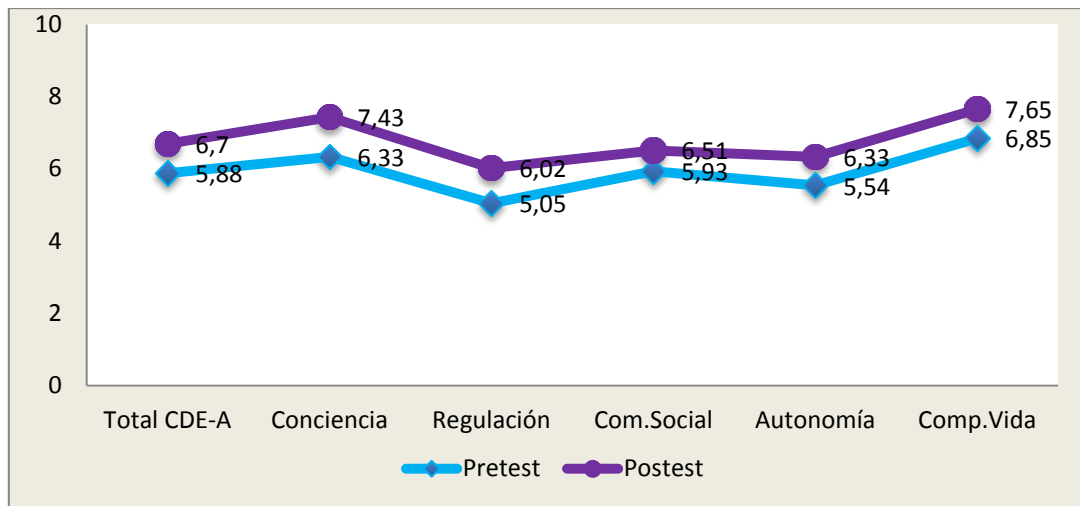


Figura 5.8. Puntuaciones medias pre-postest en el CDE-A. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

El contraste de la normalidad en cada una de las variables, aplicando las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors), cuyos resultados se presentan en la tabla 5.41., mostró evidencias suficientes para afirmar que las distribuciones de las variables se ajustan a una distribución normal ($p > .05$).

Tabla 5.41. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones del CDE-A. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p
Puntuación total pretest	.130	25	.200	.969	25	.613
Conciencia emocional pretest	.110	25	.200	.978	25	.848
Regulación emocional pretest	.104	25	.200	.989	25	.990
Competencia social pretest	.105	25	.200	.977	25	.827
Autonomía social pretest	.119	25	.200	.967	25	.565
Competencias vida pretest	.148	25	.167	.940	25	.151
Puntuación total postest	.088	25	.200	.980	25	.884
Conciencia emocional postest	.159	25	.102	.955	25	.319
Regulación emocional postest	.123	25	.200	.963	25	.488
Competencia social postest	.080	25	.200	.984	25	.957
Autonomía social postest	.070	25	.200	.991	25	.998
Competencias vida postest	.108	25	.200	.983	25	.938

Los resultados del contraste de normalidad de las variables nos permite fundamentar la decisión de realizar un contraste paramétrico para comprobar si esas diferencias de medias son significativas. Aplicamos la prueba t de Student para muestras relacionadas (pre-postest), que debido a las características muestrales y a las peculiaridades del estudio, se acompaña del cálculo de la magnitud o tamaño del efecto (d), siguiendo los mismos criterios que en estudios anteriores. Estos resultados se recogen en la tabla siguiente (5.42.).

Tabla 5.42. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por los futuros docentes. Grupo 2

	t	p	d
Puntuación total (postest-pretest)	6.745	.000	0.95
Conciencia emocional (postest-pretest)	5.309	.000	1.21
Regulación emocional (postest-pretest)	4.504	.000	0.81
Competencia social (postest-pretest)	3.725	.001	0.56
Autonomía social (postest-pretest)	4.309	.000	0.50
Competencias vida y bienestar (postest-pretest)	6.350	.000	0.79

A la luz de los resultados que se muestran en la tabla anterior (5.42.), tenemos evidencias suficientes para afirmar que existen diferencias significativas entre el nivel de competencia emocional autopercebido pre-postest, mostrando indicios de la efectividad que el Programa Pro-Emociona (v.2) en lo que respecta a las distintas dimensiones a las que atiende la medida de autoinforme utilizada.

Diferencias significativas que se complementan de acuerdo a los resultados del tamaño del efecto, obteniéndose tamaños del efecto medio o altos, cuyos valores se sitúan entre 0.50 (autonomía emocional) y 1.21 (en la dimensión que recoge aspectos relacionados con la conciencia emocional).

5.9.1.3. Nivel de Competencia emocional manifestado por los futuros docentes. Eficacia del programa (II)

El nivel de Competencia emocional manifestado por los futuros docentes, previo y finalizado el proceso formativo, fue valorado a través de la puntuación media de los 3 jueces que participaron en la valoración de las respuestas de los futuros docentes a los supuestos prácticos previamente establecidos⁸⁷.

Teniendo en cuenta que la variable dependiente *nivel de competencia emocional manifestado* fue operativizada de acuerdo a la valoración de los jueces en torno a la capacidad de identificación de pensamientos, al reconocimiento de emociones y a las conductas que presentaron los participantes a las situaciones pre-postest que fueron presentadas en la tabla 5.9. y 5.10., procedemos a continuación a presentar el estudio de la normalidad de las variables en cada uno de los grupos participantes, a partir del cual profundizaremos en la existencia de diferencias significativas en la medida

⁸⁷ Revítese el apartado 5.5.

establecida con respecto al tratamiento formativo, en este caso, el Programa Pro-Emociona (v.2).

a) Nivel de competencia emocional manifestado por los futuros docentes. Grupo 1

El estudio de la normalidad que se presenta en la tabla 5.43., implementando los test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) y Shapiro-Wilk para cada una de las variables, no muestra evidencias sobre el ajuste a la normalidad de la distribución ($p > 0.05$).

Tabla 5.43. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p
Pensamientos_A_Pretest	.227	25	.002	.877	25	.006
Emociones_A_Pretest	.222	25	.003	.829	25	.001
Acciones_A_Pretest	.185	25	.027	.922	25	.057
Pensamientos_B_Pretest	.190	25	.021	.930	25	.085
Emociones_B_Pretest	.291	25	.000	.874	25	.005
Acciones_B_Pretest	.201	25	.010	.898	25	.016
Pensamientos_A_Postest	.222	25	.003	.879	25	.007
Emociones_A_Postest	.159	25	.104	.916	25	.042
Acciones_A_Postest	.240	25	.001	.925	25	.066
Pensamientos_B_Postest	.360	25	.000	.804	25	.000
Emociones_B_Postest	.248	25	.000	.843	25	.001
Acciones_B_Postest	.189	25	.022	.919	25	.048

De acuerdo a estos resultados, y puesto que no tenemos evidencias suficientes para afirmar que las variables estudiadas se ajustan a una distribución normal, nos inclinamos por realizar el análisis inferencial implementando técnicas de carácter no paramétrico, para ello aplicaremos el test de Wilcoxon y lo acompañaremos de una medida del tamaño del efecto atendiendo a los criterios de correlación (r) de Corder y Foreman (2009), cuyos resultados pueden consultarse en la tabla siguiente (tabla 5.44.)

Tabla 5.44. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercibido por los futuros docentes. Grupo 1

	Z	p	r
Pensamientos_A_Post – Pensamientos_A_Pre	-4.030 ^b	.000	0.80
Emociones_A_Post – Emociones_A_Pre	-2.600 ^b	.009	0.52
Acciones_A_Post – Acciones_A_Pre	-3.435 ^b	.001	0.69
Pensamientos_B_Post – Pensamientos_B_Pre	-3.976 ^b	.000	0.80
Emociones_B_Post – Emociones_B_Pre	-3.092 ^b	.002	0.62
Acciones_B_Post – Acciones_B_Pre	-3.656 ^b	.000	0.73

^b. se basa en rangos positivos

Ante estos resultados, tenemos evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula y afirmar, que una vez comparados los resultados pre-postest para cada una de las dimensiones a través de las cuales se evalúa la competencia emocional manifestada de los participantes, existen diferencias significativas favorables al postest en la variable dependiente estudiada. Además, encontramos valores medios-altos en las medidas del tamaño del efecto ($r < 0.52$), mostrando la fuerte relación entre las variables estudiadas, sobre todo en la dimensión de identificación de pensamientos.

Las diferencias en cuanto a los distintos tamaños del efecto estudiados, quedan explicadas de acuerdo a la distinta naturaleza de los supuestos prácticos utilizados para medir el nivel de competencia emocional de los futuros docentes. Recordando que mientras los supuestos A quedaban definidas por un supuesto práctico en el que se describía una situación problemática con un alumno, los supuestos B reflejaban un conflicto entre un docente con un familiar.

b) Nivel de competencia emocional manifestado por los futuros docentes. Grupo 2.

Siguiendo los mismos criterios de análisis que implementamos con los participantes del Grupo 1 para contrastar la existencia de diferencias significativas a la hora de evaluar el nivel de competencia emocional manifestado por los participantes previo y finalizado el proceso formativo, de acuerdo a la valoración de sus respuestas sobre los supuestos prácticos (A y B) planteados, comenzamos por realizar un estudio de la normalidad de cada una de las variables establecidas.

Tabla 5.45. Resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk en las distintas dimensiones estudiadas en los supuestos prácticos. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p
Pensamientos_A_Pretest	.289	25	.000	.867	25	.004
Emociones_A_Pretest	.276	25	.000	.786	25	.000
Acciones_A_Pretest	.166	25	.072	.892	25	.012
Pensamientos_B_Pretest	.257	25	.000	.853	25	.002
Emociones_B_Pretest	.340	25	.000	.785	25	.000
Acciones_B_Pretest	.259	25	.000	.897	25	.016
Pensamientos_A_Postest	.298	25	.000	.846	25	.002
Emociones_A_Postest	.238	25	.001	.813	25	.000
Acciones_A_Postest	.164	25	.082	.900	25	.019
Pensamientos_B_Postest	.227	25	.002	.775	25	.000
Emociones_B_Postest	.307	25	.000	.780	25	.000
Acciones_B_Postest	.252	25	.000	.883	25	.008

Nuevamente, no tenemos evidencias para afirmar que la distribución de las variables estudiadas se ajusta a una distribución normal, lo que nos lleva a realizar el contraste de hipótesis sobre la efectividad del programa sobre el nivel de competencia emocional manifestado mediante el uso de técnicas de carácter no paramétrico. En la tabla 5.46. se presentan los resultados de la aplicación del test de Wilcoxon junto a una estimación del tamaño del efecto mediante el estudio de la correlación (r), siguiendo los criterios que hemos utilizado en ocasiones anteriores.

Tabla 5.46. Contraste de hipótesis sobre efectividad del programa en el nivel de competencia emocional autopercebido por los futuros docentes. Grupo 2

	Z	p	r
Pensamientos_A_Post – Pensamientos_A_Pre	-4.010 ^b	.000	0.80
Emociones_A_Post – Emociones_A_Pre	-4.147 ^b	.000	0.83
Acciones_A_Post – Acciones_A_Pre	-4.301 ^b	.000	0.86
Pensamientos_B_Post – Pensamientos_B_Pre	-4.056 ^b	.000	0.81
Emociones_B_Post – Emociones_B_Pre	-3.220 ^b	.001	0.64
Acciones_B_Post – Acciones_B_Pre	-2.874 ^b	.004	0.57

^b. se basa en rangos positivos

De acuerdo a los resultados de la tabla 5.46., podemos concluir que, tras la aplicación del programa, el nivel de competencia emocional manifestado se ve mejorado en las tres dimensiones que se recogen en el análisis y estudio de los supuestos prácticos, cuyos tamaños del efecto son altos en los supuestos A (profesor-alumno) y medios altos en los supuestos B (profesor-familia).

En suma, al igual que cuando estudiamos los resultados sobre el Nivel de Competencia Emocional autopercebido, se puede observar que el Grupo 2 registra menores niveles de competencia en la resolución de casos prácticos en la fase pre-test y se observa un incremento mayor en la competencia emocional manifestada una vez implementado el tratamiento.

5.9.2. Resultados de la evaluación formativa en el Estudio Experimental en Formación Inicial

5.9.2.1. Seguimiento del proceso formativo para los futuros docentes

El seguimiento del proceso formativo, al igual que en el Estudio Experimental en Formación Permanente, se llevó a cabo mediante el análisis de la información recogida a través de los *diarios de seguimiento*.

Dichos diarios fueron elaborados por los participantes en la formación con una frecuencia semanal, dedicando los últimos 10-15 minutos de la sesión a que recogieran sus impresiones y experiencias o aquellos aspectos que consideraran de interés.

Teniendo en cuenta el carácter no estructurado de este instrumento y, siguiendo el mismo procedimiento que en el estudio anterior, tras la recopilación de las aportaciones de los participantes de ambos grupos se procedió a la transcripción manual de los mismos durante los meses de mayo a julio de 2015. En dicho proceso de transcripción participaron varios miembros del Grupo de Investigación GE20, entre los que se encontraban los responsables de impartir la formación, de cara a evitar sesgos de interpretación, así como la pérdida de información.

Para salvaguardar la identidad de los participantes en el proceso de recopilación y transcripción se le otorga un código de identificación del documento, en el que se recoge el grupo participante (G1 para el Grupo 1 y G2 para el Grupo 2), seguido de un número asignado a cada miembro y del orden de seguimiento. Por ejemplo, el código G1_18S1 hace referencia al Seguimiento 1 realizado por el participante 18 del Grupo 1, entre los que se encuentran los estudiantes matriculados en Grado.

Finalizado el proceso de transcripción y codificación de los seguimientos estos son incorporados como “recursos” al programa de análisis cualitativo NVivo (v.10), clasificándolos en función de una serie de atributos en función del Grupo en el que participan y del número de Seguimiento, contando con un total de 204 recursos, 114 recogidos en el Grupo 1 de acuerdo a los 5 seguimientos realizados y 90 en el Grupo 2, organizados en torno a 4 seguimientos.

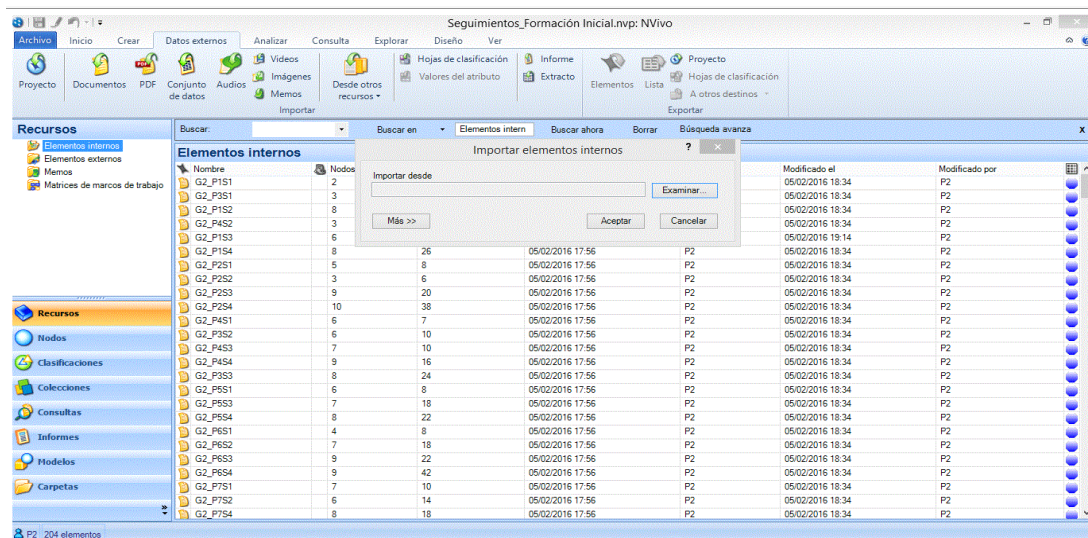


Figura 5.9. Proceso de importación de los seguimientos en el Programa NVivo (v.10) en el Estudio Experimental en Formación Inicial

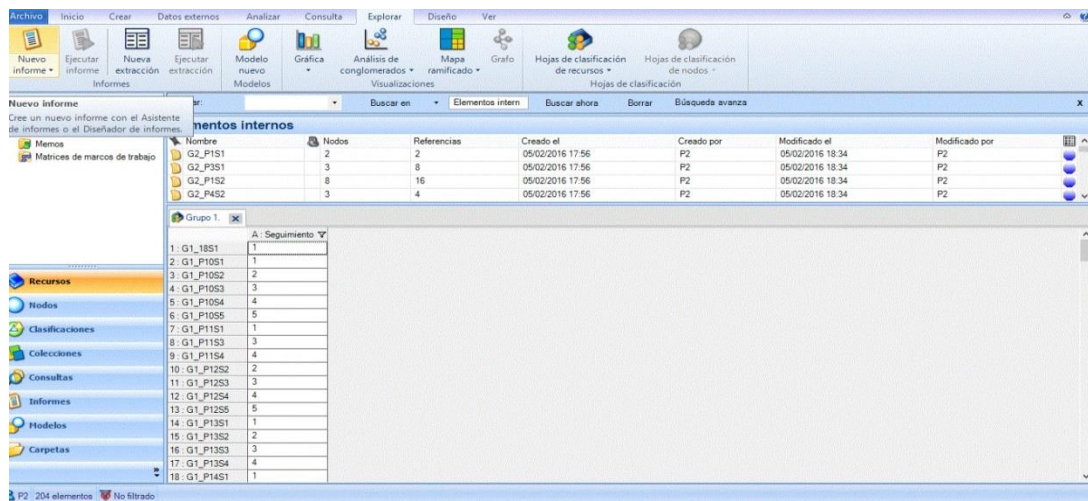


Figura 5.10. Evidencia del proceso de clasificación de los seguimientos en el Programa NVivo (v.10) en el Estudio Experimental en Formación Inicial

Una vez que fueron introducidos y clasificados los distintos recursos, procedemos a incorporar las categorías o “nodos” en los que se sustenta la codificación y posterior análisis de la información. Se emplea el mismo sistema de categorías que el elaborado en el Estudio Experimental en Formación Permanente⁸⁸, establecido mediante el criterio de tres expertos en evaluación de programas, que queda estructurado en torno a 3 tópicos o grandes categorías: aspectos de mejora, eficacia-utilidad y satisfacción, a partir de los cuales se establecen las distintas subcategorías o nodos empleadas para codificar la información recogida en los distintos seguimientos.

⁸⁸ Revítese apartado 4.9.2.1.

Nombre	Recursos	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por
Aspectos de mejora	24	31	03/11/2015 20:22	P2	05/02/2016 18:01	P2
Actividades	12	12	03/11/2015 20:36	P2	09/02/2016 17:47	P2
Organización de la formación	5	6	03/11/2015 20:38	P2	09/02/2016 19:46	P2
Metodología	10	13	03/11/2015 20:40	P2	05/02/2016 21:25	P2
Excesiva teoría	7	7	03/11/2015 20:40	P2	09/02/2016 17:38	P2
Escasa teoría	3	4	03/11/2015 20:41	P2	09/02/2016 12:27	P2
Satisfacción	192	758	03/11/2015 20:23	P2	05/02/2016 18:02	P2
Relaciones	24	41	03/11/2015 20:42	P2	09/02/2016 19:43	P2
Actividades	109	196	03/11/2015 20:43	P2	09/02/2016 19:51	P2
Metodología	64	106	03/11/2015 20:44	P2	09/02/2016 19:46	P2
Formadores	33	47	03/11/2015 20:44	P2	09/02/2016 19:48	P2
Beneficios de la formación	155	259	03/11/2015 20:46	P2	09/02/2016 19:55	P2
Importancia autopercibida	78	109	03/11/2015 20:46	P2	09/02/2016 19:53	P2
Eficacia-Utilidad	170	400	03/11/2015 20:24	P2	05/02/2016 18:02	P2
Necesidades autopercibidas	77	103	03/11/2015 20:48	P2	09/02/2016 19:49	P2
Aplicación de los contenidos	94	134	03/11/2015 20:49	P2	09/02/2016 19:49	P2
Aprendizajes	103	144	03/11/2015 20:50	P2	09/02/2016 19:56	P2
Dificultades aplicación	18	19	04/11/2015 14:09	P2	09/02/2016 19:31	P2

Figura 5.11. Categorías (nodos) establecidas para el análisis de contenido de los seguimientos recogidos en el Estudio Experimental en Formación Inicial

Teniendo en cuenta el sistema de categorías establecido⁸⁹, se procede a adscribir la información de cada uno de los 204 seguimientos (114 pertenecientes al Grupo 1 y 90 al Grupo 2) a los nodos o categorías. Algunos de los ejemplos de codificación que nos permiten esclarecer que tipo de información es incorporada por los expertos a cada una de las categorías establecidas queda recogida en la tabla 5.47.

Tabla 5.47. Ejemplos de fragmentos codificados en cada una de las categorías del análisis de contenido. Estudio Experimental en Formación Inicial

Categoría	Ejemplos extraídos de los textos
Necesidades autopercibidas (Eficacia-Utilidad)	<i>“La sesión de hoy ha sido complicada e interesante. Complicada porque a partir de lo que hemos visto, me he dado cuenta que debo cambiar algunas cosas a la hora de prestar ayuda. Es algo complicado pero no imposible, e interesante porque he aprendido como puedo cambiarlo” (G1_P10S3).</i>
Aplicación de los contenidos (Eficacia-Utilidad)	<i>“Las últimas sesiones del Curso me han parecido muy interesantes y muy útiles, especialmente la última sesión del martes 5 de Mayo, donde trabajamos mediante role playing habilidades comunicativas en situaciones a las que tenemos que enfrentarnos en nuestra vida personal y profesional” (G2_P10S3).</i>
Aspectos de mejora (Actividades)	<i>“Considero que algunos de los ejercicios en los que teníamos que interactuar con los compañeros, como en el que teníamos que hacer cumplidos, resultan un poco forzados para las personas que no se conocen, pero entiendo que es el único método factible para llevarlo a la práctica en clase” (G2_P21S4).</i>
Metodología (Satisfacción)	<i>“Pensé que iba a ser más teórico, pero la verdad es que me parece muy interesante que haya estado orientado todo el tiempo a una metodología lúdica. También tengo que decir que me ha gustado mucho que se haya fomentado en todo momento el relacionarnos con todos los compañeros” (G1_P15S5).</i>
Beneficios de la formación (Satisfacción)	<i>“La sesión del martes fue muy reconfortante e interesante porque los sentimientos que me generó la lista de cosas me dijeron sentirme bien y feliz con lo que tengo. A veces necesitamos este tipo de cosas para darnos cuenta de lo que tenemos y ver que somos felices, que realmente nos gusta nuestra vida” (G1_P19S1).</i>

⁸⁹ Revítese figura 4.15. del presente trabajo de Tesis doctoral.

De acuerdo a los resultados del tag representado en la figura 5.12. podemos observar que en el discurso recogido en el Seguimiento 1 existe una mayor representatividad de palabras como “curso”, “emociones”, “sesiones”, “pensar”, “juegos”, “gustado” o “aprendiendo”; sustantivos que hacen referencia a los objetivos, metodología y actividades desarrolladas en las primeras sesiones, mostrando el interés de los participantes y la satisfacción hacia la formación.

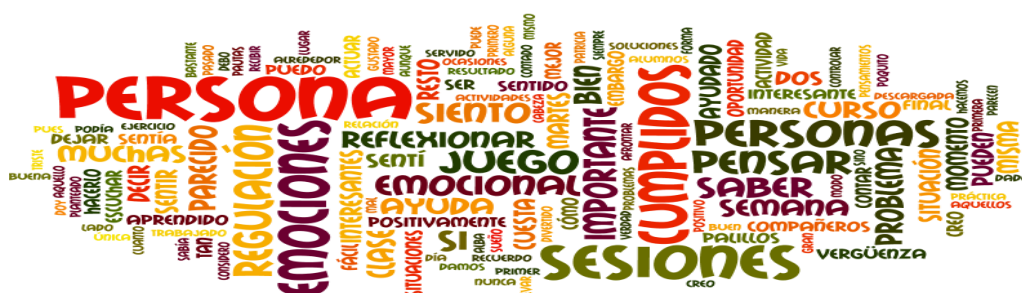


Figura 5.13. Nube de palabras del Seguimiento 2. Análisis de contenido. Grupo 1

En la Figura 5.13. se destacan palabras como “persona”, “cumplidos”, “importante”, “emociones”, “regulación” o “reflexionar”, que responden a los contenidos trabajados en las sesiones, considerándolos importantes o interesantes, mostrando evidencias de los sentimientos que se generan en las sesiones o en el desarrollo de los juegos y que reflejan en los diarios elaborados.



Figura 5.14. Nube de palabras del Seguimiento 3. Análisis de contenido. Grupo 1

Finalmente, en el último seguimiento se observa una mayor representatividad de palabras como “actividad”, “motivación”, “pensar” o “importante” que hacen referencia a los aprendizajes y a la reflexión que surgió a partir de uno de los juegos realizados en las últimas sesiones, donde se trabaja en torno al cuidado autopersonal como premisa fundamental para poder cuidar a los demás y poderles ofrecer la ayuda adecuada, así como a la motivación personal o intrínseca que, como competencia específica, se trabajó en estas últimas sesiones⁹¹, de ahí la relevancia de palabras como “importante”, “quiero” o “conseguir”.

A partir de este primer análisis de contenido, que nos permite realizar una primera visión general de aquellos aspectos generales en los que se centra el discurso de los participantes en los distintos seguimientos, profundizamos en el análisis de contenido utilizando como herramienta el Programa NVivo (v.10) de acuerdo a las categorías o nodos establecidos, basándonos en la cobertura de texto codificada en torno a las mismas.

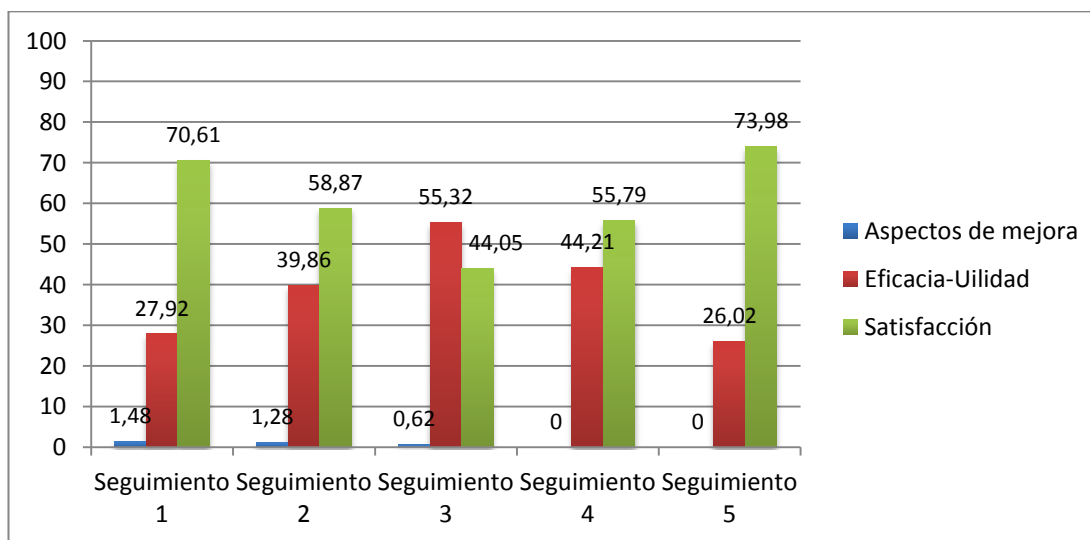


Figura 5.17. Porcentaje de unidades de análisis codificadas por dimensión en los distintos seguimientos. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

⁹¹ Para una mayor comprensión de los contenidos y juegos desarrollados en las distintas sesiones y a los que se hace alusión en las nubes de palabras o tags de cada uno de los seguimientos revítese el Anexo 1.

En base a los resultados de la figura 5.17., podemos observar que, por regla general (a excepción del tercer seguimiento) la información recogida hace referencia a la dimensión *satisfacción* hacia el proceso formativo. En dicha dimensión, se han recogido aquellos aspectos del discurso que guardan relación con la valoración positiva hacia las actividades y metodología utilizada, la importancia y los beneficios que perciben tras su participación en las sesiones, y las relaciones con compañeros y con los responsables del proceso formativo.

Conviene destacar la proporción de información que representa la categoría de *Eficacia-Utilidad*, donde hacen referencia a los aprendizajes adquiridos, a aquellos aspectos personales en los que consideran necesario incidir a lo largo del proceso formativo, la aplicación de los contenidos trabajados y las dificultades de aplicación de los aprendizajes. En dicha dimensión, encontramos una mayor proporción de información en el Seguimiento 3, donde los contenidos de las sesiones guardaban relación con el aprendizaje de habilidades de comunicación interpersonal, centrándonos en la comunicación afectiva y efectiva, y en actividades en las que pudieron poner en práctica estrategias a la hora de emitir críticas o realizar peticiones difíciles.

En cuanto a la dimensión *aspectos de mejora*, podemos observar un porcentaje mínimo de cobertura total, siendo inexistente en los dos últimos seguimientos que se realizaron con el Grupo 1. Entre los aspectos de mejora que destacaron, reflejan aspectos relacionados principalmente con la metodología (considerando que en algunas sesiones existía demasiada carga teórica) y con algunas actividades, puesto que una minoría manifestó algunas dificultades a la hora de interaccionar con sus compañeros y realizar determinadas actividades.

A continuación, analizaremos pormenorizadamente la cobertura de texto recogida en las subcategorías establecidas en torno a los tres grandes tópicos presentados, aclarando cuáles son aquellos aspectos en los que más inciden. Para ello, presentamos una serie de diagramas de sectores que permiten visualizar la proporción de información registrada por cada una de las categorías establecidas, proporción que se establece con respecto al porcentaje de cobertura representado en la figura 5.17.

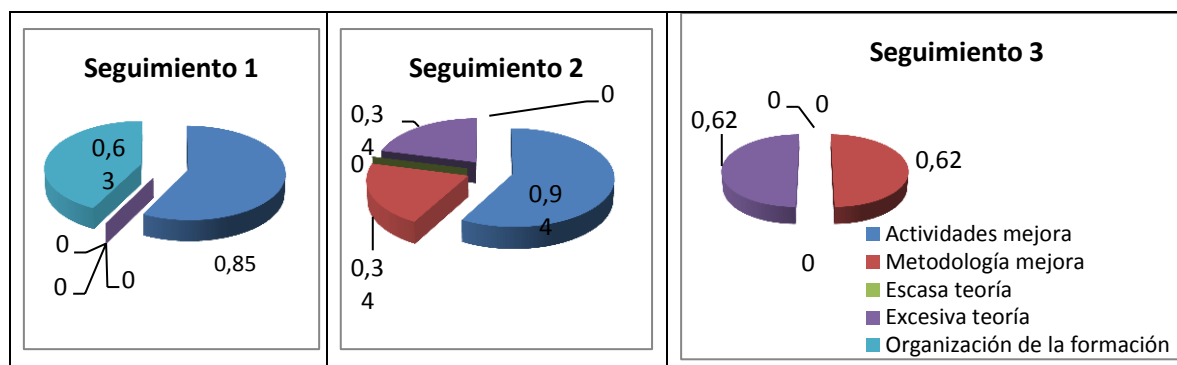


Figura 5.18. Cobertura de texto en la dimensión aspectos de mejora. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Comenzando por la cobertura recogida en la dimensión *satisfacción* (figura 5.18.) podemos observar que en el seguimiento 1 los aspectos de mejora se encuentran señalados con respecto a la subcategoría actividades y organización de la información. Esto se debe a que algunos de los participantes manifestó dificultades para realizar una de las primeras actividades en las que se les pedía emitir mensajes positivos hacia sus compañeros, considerando que no se encontraban del todo cómodo hacia este tipo de actividades por el desconocimiento de los distintos miembros del grupo, reflejándose en comentarios como:

“...Resaltar que el juego de expresar las emociones para ser de los primeros días no es adecuado porque todavía no hay confianza y cuesta más” (G1_P3S1).

Este aspecto de mejora se sigue destacando en el Seguimiento 2, donde continúan aludiendo al desconocimiento entre los miembros del grupo o a la falta de cohesión entre ellos. Algo en lo que se incidió en las siguientes sesiones, incorporando actividades de autoconfianza y de intercambio de emociones, en las que pusieran en práctica su capacidad de empatía y se favoreciera el encuentro interpersonal y la mejora de las relaciones del grupo.

En el seguimiento 3, los aspectos de mejora que señalan se centran en afirmar que aun siendo muy importantes los contenidos trabajados en las sesiones y considerándolos útiles, les resultó de demasiada carga teórica con respecto a otras sesiones

“La clase de hoy me ha parecido muy interesante aunque muy cargada de contenido teórico” (G1_P5S3).

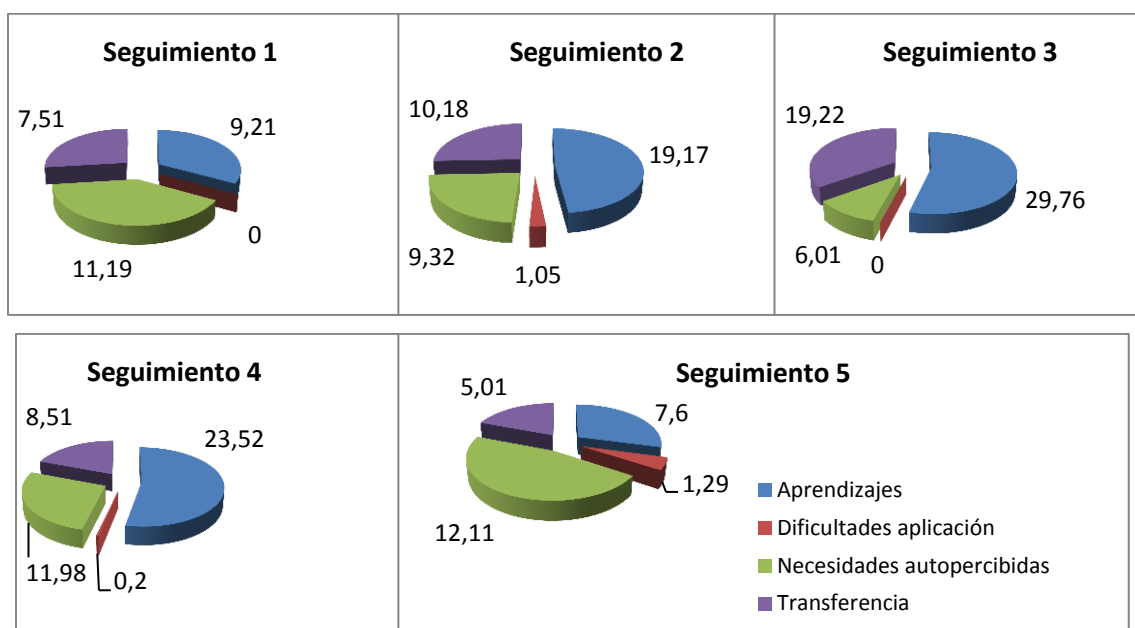


Figura 5.19. Cobertura de texto en la dimensión eficacia-utilidad. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Los resultados de la figura 5.19., muestran el peso de la categoría *necesidades autopercebidas* a lo largo de los distintos seguimientos, donde se muestran aspectos personales en los que los participantes ponen de manifiesto aquellos aspectos en los que consideran importante incidir para mejorar su competencia emocional. Dicha presencia en los diferentes textos recogidos y categorizados muestra indicios de la disposición y motivación de los participantes hacia el aprendizaje, así como del interés por mejorar en esos puntos débiles, aspectos que podemos inferir de acuerdo a comentarios como:

“En cuanto a hoy me han costado mucho los cumplidos. Sí que tenía varias personas a las que me hubiera gustado decirles algo pero he sentido mucha vergüenza. Aun así conseguí decírselo a dos. Pero sí, se me ha hecho un poco duro” (G1_P17S2).

La cobertura de texto recogida a lo largo de los distintos seguimientos en esta dimensión muestra que los participantes son conscientes de que van aprendiendo a lo largo del proceso formativo y de la utilidad de los contenidos trabajados, poniendo de manifiesto algunas situaciones en las que han podido aplicarlos:

“Esta semana me ha ayudado para ir poco a poco asimilando las distintas herramientas que hay para autorregularse. Era algo que llevaba esperando desde antes de comenzar el curso pues

si sabía la importancia que tenía esto en la vida, pero no podía desarrollarla porque no sabía cómo” (G1_P4S2).

“Con respecto a la sesión del jueves son bastante útiles las estrategias como el parafraseado, el asentir con la cabeza, mantener la mirada, etc. Ya que como bien se explicó cuando alguien viene a hablar contigo a veces lo que sólo necesita es desahogarse para no meter la pata hay que esperar a que te pidan consejo” (G1_P12S3).

De acuerdo a estos resultados, no sorprende que atendiendo a la dimensión *satisfacción* (representada en la figura 5.20.), una de las categorías con mayor cobertura de texto se corresponda a los beneficios del proceso formativo, así como la proporción de texto que refleja la importancia autopercibida de los contenidos trabajados, la cual va creciendo a medida que se implican en el proceso formativo.

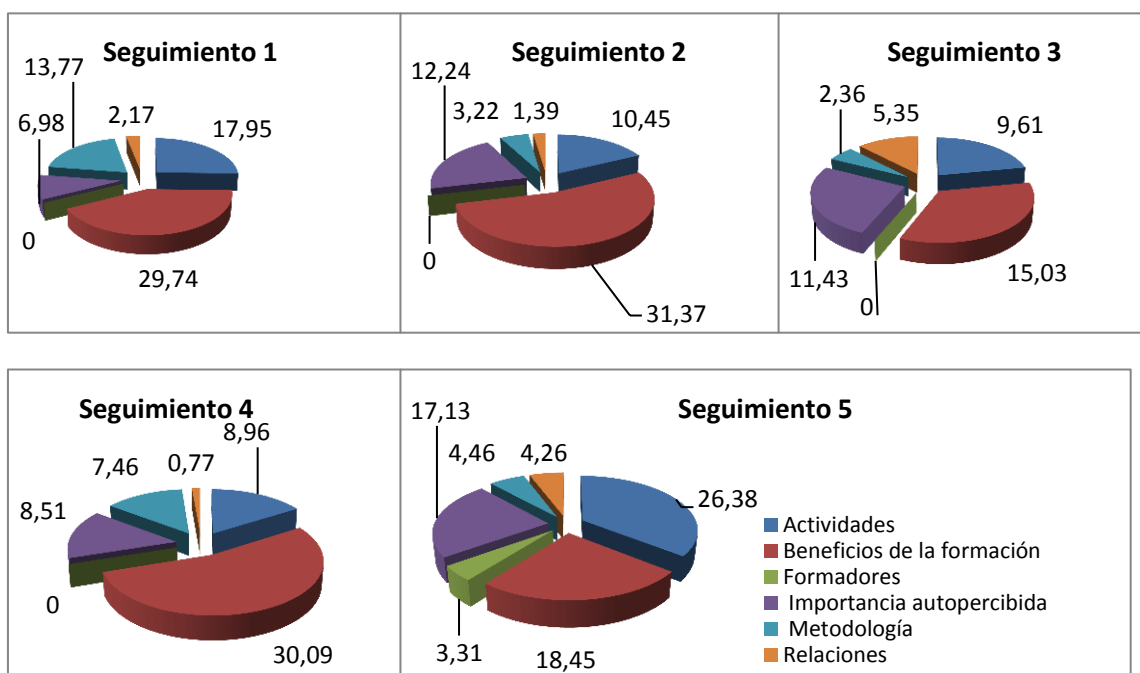


Figura 5.20. Cobertura de texto en la dimensión satisfacción. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Además los participantes muestran una alta satisfacción hacia las actividades y metodología implementada, cuya variabilidad está influida por los distintos contenidos y competencias que se desarrollan en las distintas sesiones. Dicha satisfacción queda justificada con comentarios como:

“Me encantó el juego de las flores, tanto recibir como dar. Son cosas que quizás en el día a día cuestan más vergüenza y aquí se hacen sin importar el qué dirán” (G1_P17S3).

“Pensé que iba a ser más teórico, pero la verdad es que me parece muy interesante que haya estado orientado todo el tiempo a una metodología lúdica. También tengo que decir que me ha gustado mucho que se haya fomentado en todo momento el relacionarnos con todos los compañeros” (G1_P15S5).

Una vez conocida la cobertura de los nodos en cada uno de los seguimientos realizados con los participantes del Grupo 1, procedemos a estudiar las relaciones existentes entre ellos. Para ello, partimos de la matriz de codificación generada a través del programa NVivo (v.10), que nos permite comprobar las relaciones entre nodos atendiendo al número de referencias insertadas en el texto.

Se procesa dicha matriz para ser insertada en el programa *Gephi* (licencia libre), cuyos resultados permiten representar de forma gráfica dichas relaciones entre categorías, donde la interpretación se realiza de acuerdo a la amplitud del nodo y del grosor de las líneas de unión entre categorías (Fruchterman y Reingold, 1991).

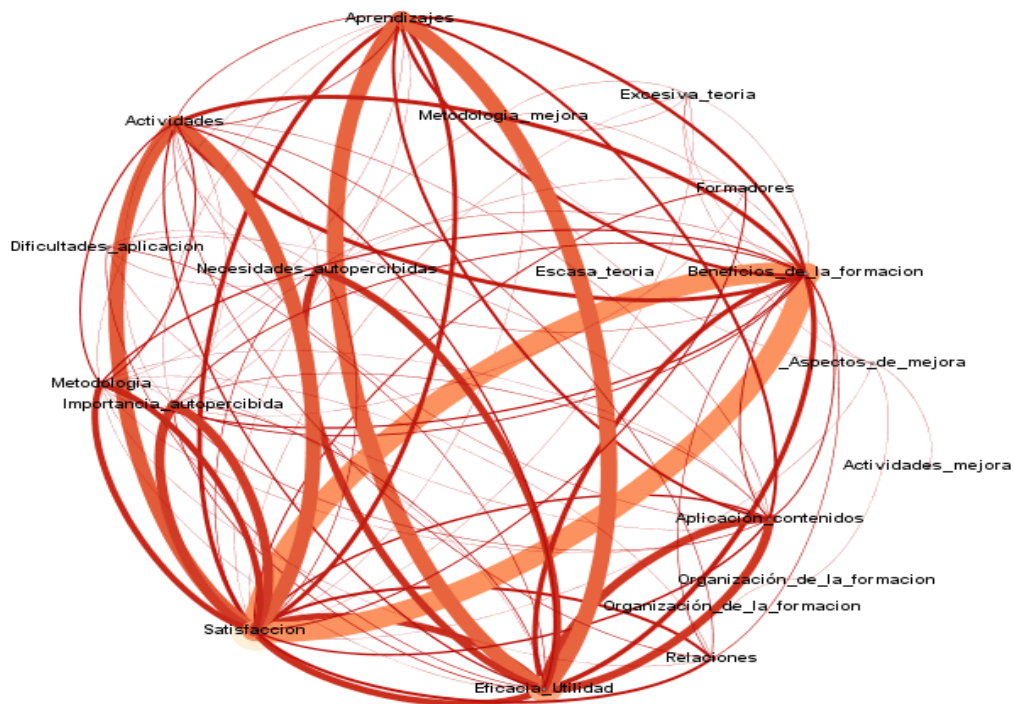


Figura 5.21. Grado de relaciones entre los nodos de análisis de los seguimientos realizados en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

El grafo de relaciones generado a través de la herramienta *Gephi* que queda representado en la figura 5.21., muestra evidencias gráficas para afirmar que existe una relación de dependencia entre las distintas categorías por las que codificamos la

información de los distintos seguimientos, destacándose la relación con mayor magnitud entre la dimensión *satisfacción* y los *beneficios de la formación*. De la misma manera, las menores relaciones guardan relación con los nodos o categorías que hacían referencia a los aspectos de mejora, algo que se puede visualizar de acuerdo a las finas líneas e interrelaciones con otros aspectos.

Para facilitar el estudio y la comprensión de estas relaciones, se procede a continuación a desglosar el grafo de interconexiones entre categorías, atendiendo a los tres grandes tópicos, tal y como se muestra en la figura siguiente (5.22.).

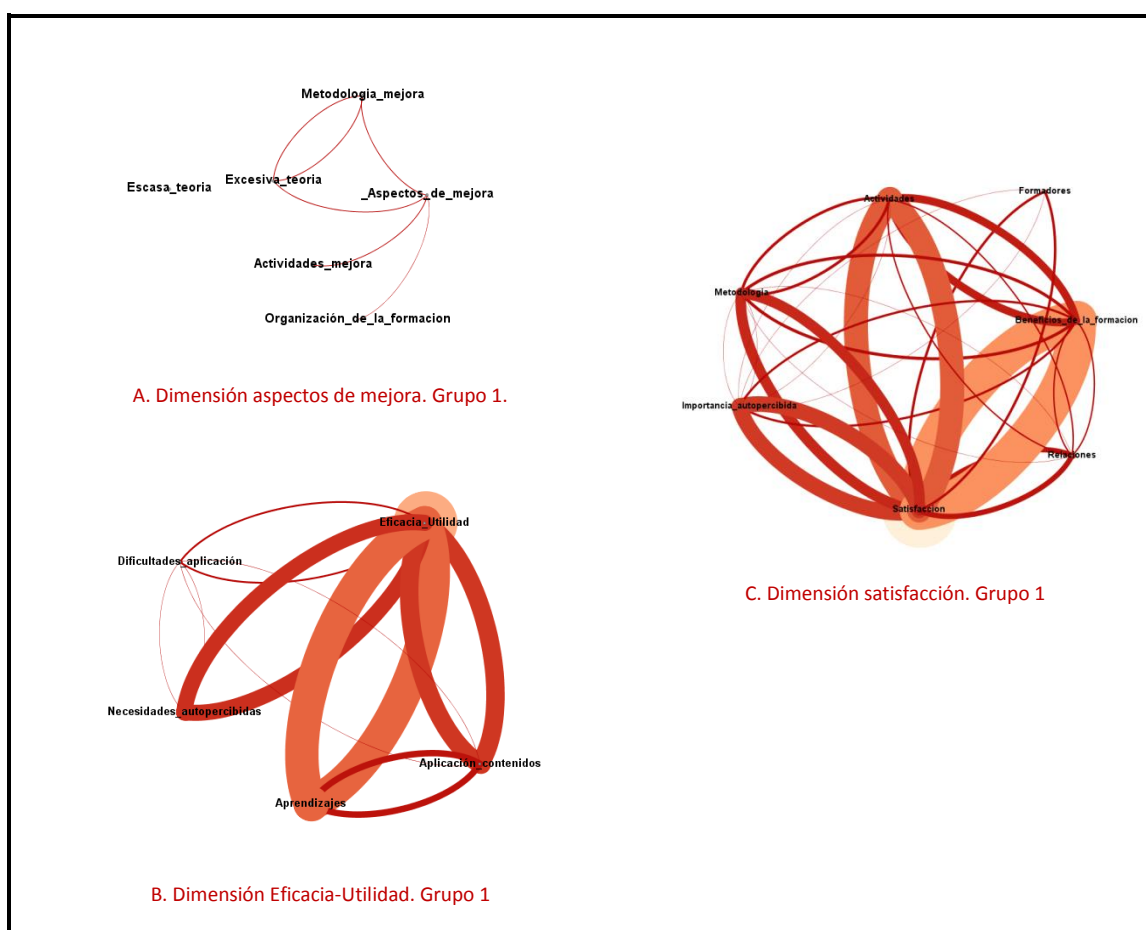


Figura 5.22. Grafos diferenciados por dimensiones y subcategorías en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1.

De acuerdo a los grafos presentados en la figura 5.19., que responden a un estudio pormenorizado por dimensiones, podemos observar nuevamente la escasa alusión a *aspectos de mejora*, donde las principales relaciones se establecen de acuerdo a la metodología y a la carga teórica de algunos contenidos, aspecto que se refleja en el

seguimiento de las sesiones en las que se trabajan habilidades de comunicación y escucha activa.

En cuanto a la dimensión B (*eficacia-utilidad*) se puede observar que la mayor cobertura de texto corresponde a aprendizajes y, en menor proporción a aplicación de los contenidos y necesidades autopercebidas. Conviene destacar la fuerte relación que existe entre los nodos *aprendizajes* y *aplicación de los contenidos*, lo que denota el interés y la utilidad percibida por los participantes. La categoría con menor presencia en esta dimensión se corresponde a las dificultades de aplicación.

En relación con la dimensión C (*satisfacción*), se hace evidente la amplitud de información recogida en la misma con respecto a las otras dos dimensiones identificadas, así como la interconexión entre nodos o subcategorías como beneficios de la formación-actividades, beneficios de la formación-metodología o importancia autopercebida.

Por lo tanto, del análisis de relaciones entre nodos de los distintos seguimientos podemos inferir que los participantes del Grupo 1 encuentran útiles los contenidos y las actividades desarrolladas en el programa formativo, siendo conscientes de cuáles son aquellos aspectos en los que deben incidir así como de los beneficios que conlleva implicarse en procesos de desarrollo de competencias emocionales. Manifiestan además niveles de satisfacción altos hacia este tipo de formación y hacia la metodología implementada a lo largo del programa formativo.

b) Resultados de los diarios de seguimiento en el Grupo 2

Siguiendo el mismo procedimiento empleado para el análisis de contenido de los seguimientos elaborados por los participantes del Grupo 1, comenzamos haciendo el análisis léxico-métrico del contenido global de los documentos elaborados por los estudiantes de Máster (Grupo 2), organizando el contenido en función de los 4 seguimientos realizados y generando las nubes de palabras a través de la herramienta Wordle.



Figura 5.23. Nube de palabras del Seguimiento 1. Análisis de contenido. Grupo 2

La nube o tag representada en la figura 5.23, muestra que aquellas palabras con mayor presencia en la información recogida en los diarios recogidos en el seguimiento 1 se corresponden con “curso”, “pensar”, “juego”, “emociones”, “globos”, “sentido”, “gusta” o “reflexionar”, palabras que hacen alusión a los objetivos de las primeras sesiones, donde el interés se centra en que empiecen a reflexionar sobre sus emociones, a través de su participación en distintos juegos y actividades.



Figura 5.24. Nube de palabras del Seguimiento 2. Análisis de contenido. Grupo 2

En cuanto al Seguimiento 2 (figura 5.24.) se observa una mayor relevancia en el discurso de palabras como “emociones”, “actividades”, “curso”, “cumplidos”, “juego”, “gustado” o “compañeros”, denotándose no solamente que los diarios realizados sirven a los participantes para presentar los contenidos o actividades trabajadas, sino que los utilizan como herramienta para reflexionar sobre sus aprendizajes, o sobre las emociones generadas en el transcurso de las sesiones, de ahí que encontremos alusión a términos como “hacer”, “pensar” o “vergüenza”.

El tag generado a partir de los diarios del tercer Seguimiento, representado en la figura 5.25., muestra que las palabras con mayor representatividad son “curso”, “reflexión”, “emociones”, “actividades”, “juegos”, “excursión” o “servilletas”, haciendo

Para ello, se comienza por establecer qué porcentaje de cobertura se recogen en cada uno de los seguimientos, apoyándonos en el programa NVivo (v.10), cuyos resultados se muestran de forma gráfica en la figura siguiente (5.27.).

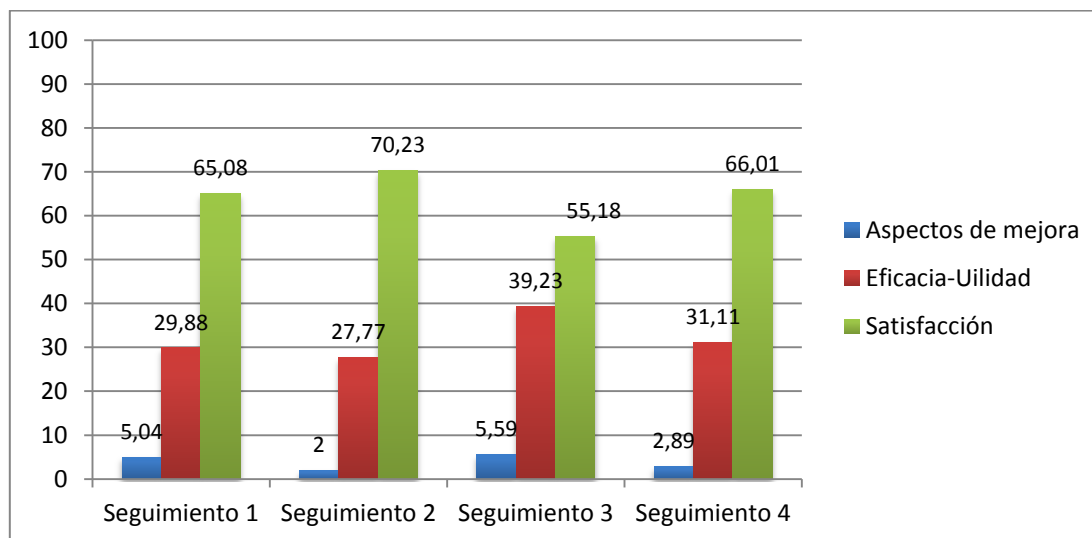


Figura 5.27. Porcentaje de unidades de análisis codificadas por dimensión en los distintos seguimientos. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Al igual que en estudios precedentes, el menor porcentaje de cobertura queda reflejado en la dimensión *aspectos de mejora*, sobretodo en el seguimiento 1 y 3, haciendo referencia a aspectos relacionados principalmente con la metodología y las actividades realizadas, así como a la falta de cohesión entre los miembros del grupo, sobre todo en las primeras sesiones.

Nuevamente la dimensión que recoge las categorías relacionadas con la *satisfacción* es la que mayor cobertura representa. Dicha proporción desciende ligeramente en el seguimiento 3, donde encontramos una mayor cobertura del discurso referida a la *eficacia-utilidad* de los contenidos trabajados, algo que se debe a que aun considerando estas sesiones como aquellas con más carga teórica, también las consideran una de las más útiles, siendo donde se trabajan aspectos y técnicas de escucha activa.

Tras esta primera lectura general, se presenta a continuación los resultados de los análisis de contenido, de acuerdo al sistema de categorías y subcategorías establecido, para poder profundizar en aquellos aspectos en los que los participantes se centran en cada uno de los seguimientos realizados.

Dicha información queda recogida de forma gráfica en los siguientes diagramas de sectores, recordando al lector que la proporción se estima a partir del porcentaje representado en la figura 5.28.

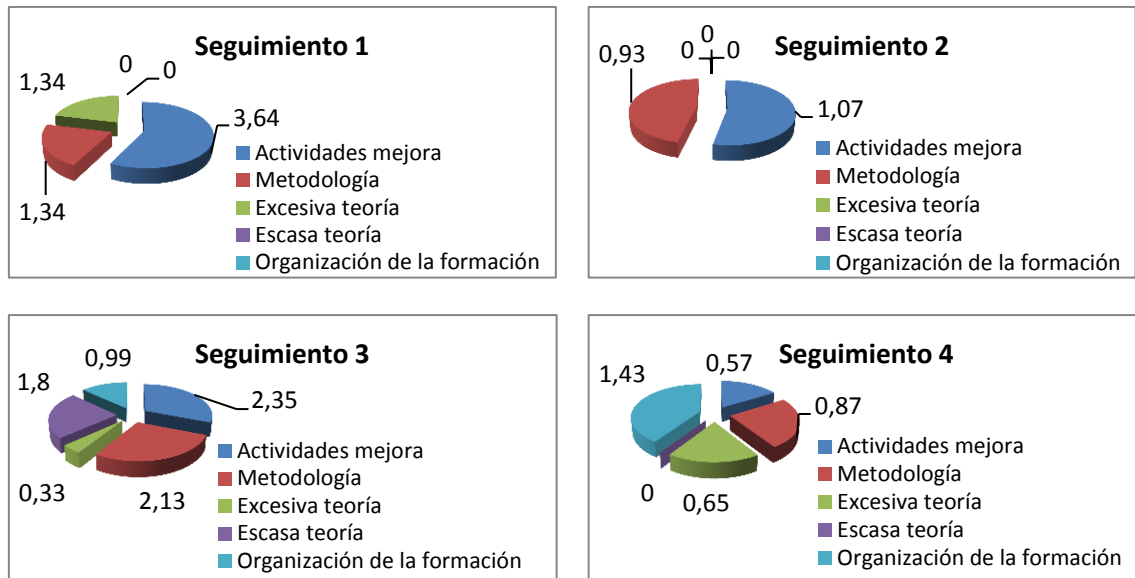


Figura 5.28. Cobertura de texto en la dimensión aspectos de mejora. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Comenzando por la dimensión *aspectos de mejora*, encontramos que en el primer seguimiento, la mayor cobertura de texto se refiere a las actividades, donde uno de los participantes puso de manifiesto que uno de los juegos no había sido de su agrado, aludiendo al conocimiento del mismo y a la adaptación que se propuso sobre este.

Esto es algo que se repite en el Seguimiento 2, donde se refleja la dificultad de dos participantes para realizar algunas actividades como la de emitir cumplidos a sus compañeros por el desconocimiento entre los miembros del grupo:

“Considero que algunos de los ejercicios en los que teníamos que interactuar con los compañeros, como en el que teníamos que hacer cumplidos, resultan un poco forzados para las personas que no se conocen, pero entiendo que es el único método factible para ponerlo en práctica” (G2_P21S4).

En cuanto a los aspectos de mejora relacionados con la *metodología* nos encontramos con cierta variabilidad en el escaso número de referencias, esto se debe a que mientras alguno de los participantes demanda una mayor profundización teórica, otro demanda un mayor contenido práctico, algo que es representativo de la diversidad de caracteres y de los perfiles de cualquier grupo.

“En cuanto a la sesión del jueves pasado y al comentario sobre las 12 reacciones típicas y las que deberíamos adoptar, me pareció bastante interesante el contenido teórico, sin embargo, me resultó más pesado que otros días porque fue demasiada carga teórica” (G2_P17S3).

“En cuanto a la teoría, escasa durante el curso. Sé que no es el objetivo del mismo, pero me gustaría haber sabido de donde salen muchas de las cosas que hemos estudiado. Aun así, ya nos has dicho que nos mandarías bibliografía, con lo que estoy satisfecho de poder seguir mi formación en este campo” (G2_P16S4).

Los aspectos de mejora relacionados con la organización de la formación hacen referencia a aspectos relacionados con el horario en el que se impartía el curso y con la duración del proceso formativo.

“Tengo que decir que a mi estas dos últimas semanas al principio se me hacen cuesta arriba porque, parece que no, pero después de las prácticas de actuación salgo cansada. Además, ahora que llega el buen tiempo se hace difícil encerrarse por las tardes en el aula” (G2_P24S3).

“Creo que estamos viendo contenidos interesantes y útiles para nuestra vida personal y profesional, además los ponemos en práctica a diario, creo que el planteamiento del curso está siendo el adecuado porque no nos está agobiando con trabajo y las horas pasan rápido por su carácter ameno, el único pero que le veo es que, en mi caso por lo menos, no llevo unos contenidos afianzados del todo, y creo que se debe a la corta duración del curso, ahora tengo a mi disposición herramientas que puedo utilizar, pero tendré que echar mano de los apuntes para recordarlas” (G2_P4S3).

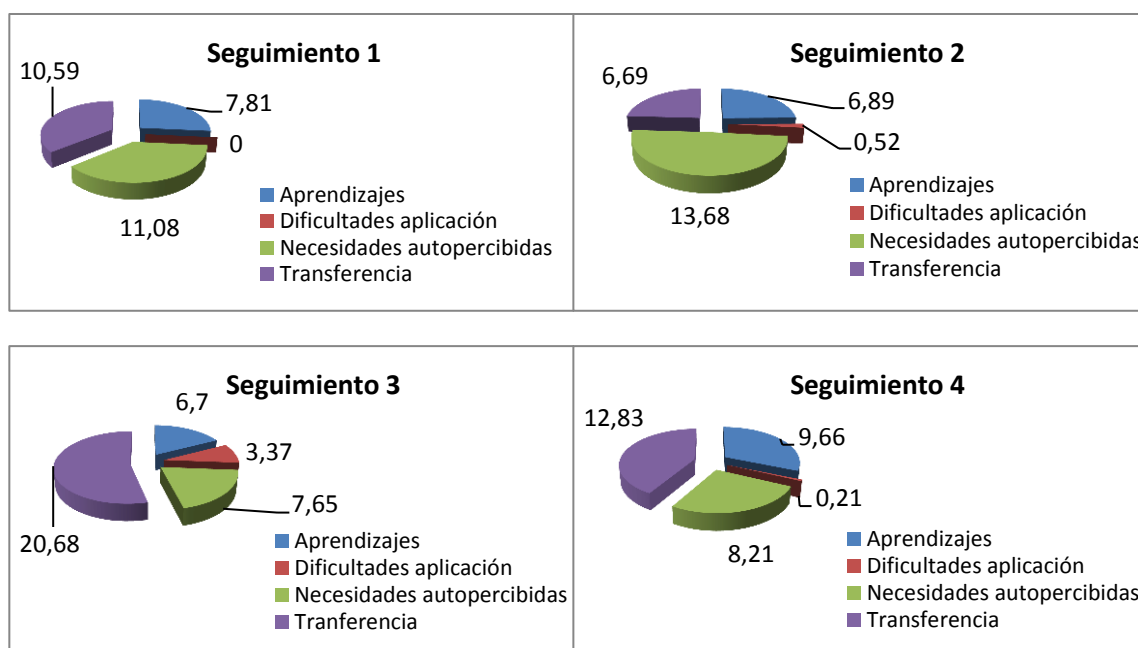


Figura 5.29. Cobertura de texto en la dimensión eficacia-utilidad. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

En cuanto a la dimensión de *eficacia-utilidad* (figura 5.29.), podemos comprobar que la categoría con mayor peso en los primeros seguimientos hace referencia a las necesidades autopercibidas, lo cual muestra evidencias de la implicación de los participantes y del interés por aprovechar la formación para incidir en aquellos aspectos en los que presentan mayores necesidades.

“Es cierto que continúo teniendo un pequeño sentimiento de vergüenza hacia compañeros que no conozco aunque me gustaría conocer más, por ejemplo, en actividades en las que hay que moverse por la clase y hablar con los compañeros se tiende (o tiendo) a hablar con quién conozco y, aunque me gustaría conocer más profundamente a más gente, no participo con ellos por vergüenza” (G2_P17S2).

En los dos últimos, adquiere una mayor relevancia la categoría transferencia o aplicación de los contenidos, sobretodo en el Seguimiento 3, donde se trabajaron los aspectos relacionados con habilidades de comunicación a través de simulaciones y role playing.

“Las últimas sesiones del curso me han parecido muy interesantes y muy útiles, especialmente la última sesión del martes 5 de Mayo, donde trabajamos mediante “role playing” habilidades comunicativas en situaciones a las que tendremos que enfrentarnos en nuestra vida profesional” (G2_P10S3).

“Sinceramente tras poner en práctica algunas de las estrategias de escucha activa me he dado cuenta de que la gente te cuenta algo más emocionada las cosas” (G2_P11S3).

Al igual que en el análisis de categorías del Grupo 1 para la dimensión *eficacia-utilidad* la menor cobertura de texto se corresponde a la subcategoría dificultades de aplicación. En el caso de los aprendizajes vemos que la cobertura de texto es similar en cada uno de los seguimientos, donde se registraron comentarios como los siguientes:

“Este curso me ha servido para conocerme a mi misma e identificar cada una de las emociones que me surgen, cosa de la que antes no era consciente y, a partir de ahí, intentar actuar de una manera u otra” (G2_P14S4).

“Las sesiones de las seis semanas han hecho que aprenda en qué consisten ciertos términos totalmente desconocidos para mí; durante este tiempo he afianzado otros que aunque me sonaban, nunca los había focalizado en situaciones concretas; he aprendido a ponerme en la piel de los adolescentes, de las familias y de otros profesores, he aprendido que existe más de una salida respecto a cualquier conflicto; he descubierto que existen distintas posturas posibles respecto a una determinada situación y, quizás, lo que más importante me parece, he descubierto

que todo ello se puede extrapolar a la vida social y cotidiana que cada ser humano tenga (es decir, no sólo es útil en la vida laboral docente). (G2P22S4).

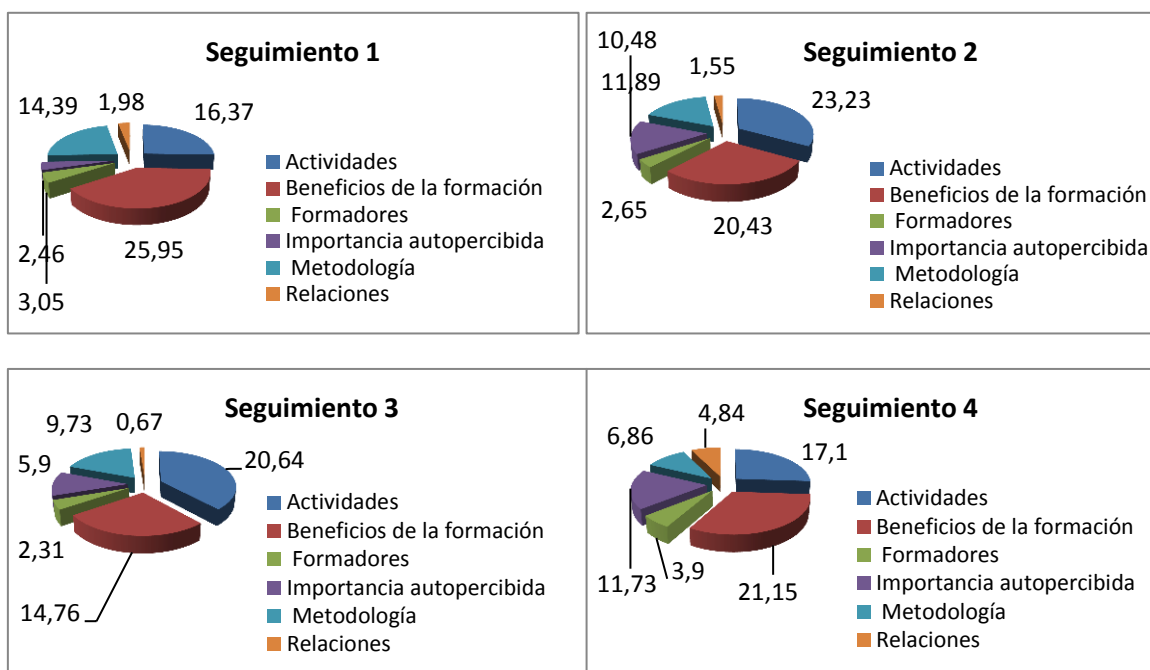


Figura 5.30. Cobertura de texto en la dimensión satisfacción. Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

En lo que respecta a la cobertura de discurso que corresponde a cada una de las categorías que se recogen dentro de la dimensión *satisfacción* destacan, principalmente, la categoría *beneficios de la formación* y *actividades*. De esta manera, en los distintos seguimientos, los participantes del Centro 2 ponen de manifiesto que el curso de Promoción de Competencias Emocionales les supone, no solamente, un momento de aprendizaje, sino de relax y encuentro con otros compañeros con los que pueden compartir toda una serie de vivencias que experimentan durante su periodo en prácticas, algo que se refleja en aportaciones como las que se citan a modo de ejemplo a continuación:

“Cada vez me siento más a gusto con la gente del curso y me sorprende de que me sienta mucho más a gusto conmigo misma” (G2_P2S2).

“Dejando a un lado cumplidos, la verdad es que estos cursos son un descanso a lo largo de la semana y nos ayuda” (G2_P25S2).

“También al ver en el curso a tanta gente en mi misma situación de prácticas, máster, curso y todo me relaja y creo que, en general a todos. Por eso estamos cómodos y es una tarde de relax en la que a veces sales con cosas a mejorar y, otras, por lo menos yo, con optimismo simplemente” (G2P5S3).

“Por otra parte, el poder hablar de sucesos que nos ocurrían en nuestras clases con los demás compañeros ayudaba a conocer muchas situaciones que se dan en las aulas y como hay tantas maneras de actuar posibles” (G2_P24S4).

En los distintos seguimientos, encontramos alusión a las distintas actividades y metodología y a la satisfacción con las mismas, reflexionando sobre los aprendizajes y beneficios que les supone la participación:

“Me han parecido unas clases muy dinámicas y enfocadas a la práctica, lo cual me ha parecido estupendo” (G2_P7S1).

“En general, todas las actividades me han gustado y me han parecido interesantes y creo que estoy aprendiendo muchas cosas nuevas de las que no había oído hablar antes” (G2_P10S2).

“La verdad es que estas actividades me hacen recapacitar a la hora de saber qué tipo de profesor quiero ser en el futuro” (G2_P6S3).

En proporción, del análisis de contenido de los distintos seguimientos del Grupo 2, podemos extrapolar que a medida que van participando en el proceso formativo van siendo aún más conscientes de la importancia de trabajar en torno a estos contenidos y competencias, algo que se muestra de acuerdo al aumento de cobertura de texto con respecto a la categoría importancia autopercibida. Con respecto a la categoría o nodo *relaciones*, si comparamos estos resultados con el estudio de los seguimientos del Grupo 1, podremos observar una mayor satisfacción con respecto a las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo, algo que se muestra en el mayor peso de dicha categoría y que se traduce en comentarios como los que se presentan a continuación.

“El clima de la clase ha mejorado mucho en estas semanas, se nota que nos vamos conociendo y es mucho más fácil hacer actividades de interacción” (G2_P2S3).

“Otra cosa que nos ha dado este curso ha sido el gran número de amigos que hemos podido hacer, que aun habiendo acabado el curso siento que somos una piña y que podré contar con ellos” (G2_P24S4).

Una vez que hemos presentado y reflexionado en torno a la cobertura de texto que recoge cada una de las dimensiones y nodos que configuran el sistema de categorías mediante el cual se realiza el análisis de contenido de los distintos seguimientos del Grupo 2, se procede a estudiar las relaciones existentes entre nodos. Para ello, se parte de la matriz de codificación generada mediante el programa NVivo (v.10) en la que se miden las relaciones entre nodos de acuerdo al número de referencias insertadas para, proceder a su importación en el programa Gephi, de tal forma que se pueda visualizar de forma gráfica las relaciones entre nodos, atendiendo, tal y como ya se describió en estudios anteriores, a la amplitud del nodo y al grosor entre las líneas de unión. El grafo general de relaciones generado puede visualizarse en la figura siguiente (5.31.).

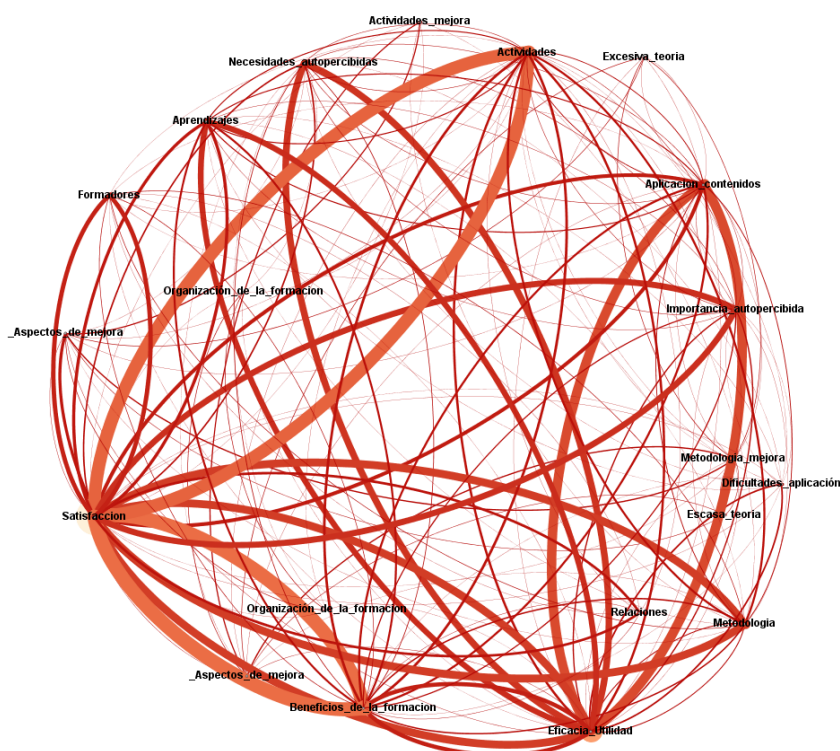


Figura 5.31. Grado de relaciones entre los nodos de análisis de los seguimientos realizados en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

El grafo de relaciones presentado para los seguimientos recogidos por los participantes del Grupo 2, nos permite afirmar que existe una relación de dependencia entre las distintas categorías establecidas para analizar el contenido de los distintos seguimientos.

Con objeto de profundizar en el estudio sobre dichas relaciones, dicho grafo de relaciones se desglosa de acuerdo a las tres grandes dimensiones o tópicos establecidos, pudiendo visualizarse en la figura siguiente (5.32.).

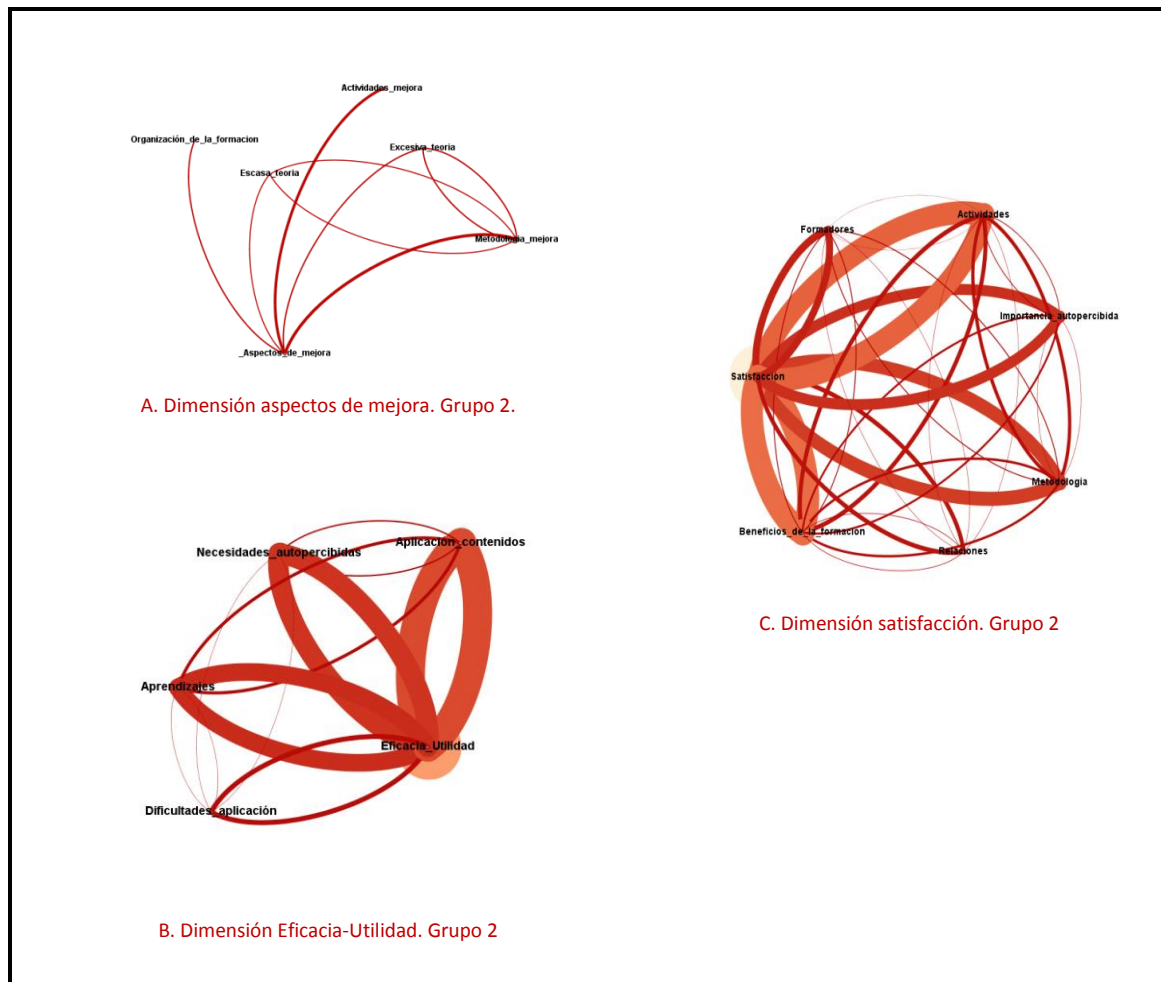


Figura 5.32. Grafos diferenciados por dimensiones y subcategorías en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Los grafos del análisis por dimensiones ofrecen evidencias nuevamente de la escasa alusión a los *aspectos de mejora*, donde las relaciones más fuertes se establecen en cuanto a la metodología y principalmente en alusión a que estimaban que en algunas sesiones existía demasiada carga teórica, así como con las actividades, sobre todo en las primeras sesiones y con respecto a aquellas actividades que les suponían una mayor integración grupal, aludiendo, a la falta de conocimiento y de cohesión entre los miembros del grupo.

En lo que respecta a la dimensión *eficacia-utilidad* destaca la relación de esta con respecto a la aplicación de los contenidos y en menor medida con los aprendizajes y necesidades autopercebidas, lo cual indica que los participantes son conscientes de la aplicación práctica de los contenidos trabajados, así como de cuáles son esos aspectos personales en los que consideran necesario incidir. Conviene destacar también las relaciones entre nodos como, por ejemplo, entre aprendizajes y aplicación de contenidos, mostrando indicios de la utilidad que los participantes conceden a los aspectos trabajados en la formación.

Para finalizar, además de la utilidad autopercebida por los participantes, destaca una vez más la *satisfacción* hacia el proceso formativo sobre todo en aspectos relacionados con las actividades o los beneficios hacia la formación. En esta dimensión las relaciones entre nodos con mayor fuerza se establecen entre actividades y beneficios de la formación o entre actividades y metodología, lo que nos lleva a fundamentar una vez más la importancia de desarrollar una metodología eminentemente práctica y experiencial a la hora de abordar la promoción de competencias emocionales entre los futuros docentes.

5.9.2.2. Satisfacción hacia el Programa formativo en el Estudio Experimental en Formación Inicial

La satisfacción hacia el proceso formativo fue medida a través del análisis de las respuestas de los participantes al Cuestionario de Satisfacción hacia la formación en competencias emocionales. Recordamos, tal y como se puso de manifiesto en los estudios precedentes⁹³, que dicho instrumento consta de una serie de cuestiones abiertas y cerradas (combinando preguntas de respuesta múltiple, con otras dicotómicas o de escala tipo Likert de 5 puntos).

De acuerdo a la naturaleza de los datos, se procede a continuación a presentar la información recogida en cada uno de los Grupos participantes, presentando los resultados descriptivos de las respuestas y atendiendo a las distintas dimensiones de la escala de medida: aspectos didácticos, recursos materiales, organizativos o personales y nivel de satisfacción global.

⁹³ Revítese apartado 4.5.5. del trabajo.

a) Resultados de la satisfacción hacia la formación en el Grupo 1

El *Cuestionario de satisfacción* fue respondido por los 25 participantes, donde el 52.0% de la muestra manifestó haber asistido a toda la formación, y el 48% (12 participantes) afirmaron haberse ausentado en una de las doce sesiones de las que consta el curso formativo.

La valoración de los participantes sobre el nivel de conocimientos adquirido en la formación medido en una escala tipo Likert de 1 a 5, cuyos resultados se recogen en la tabla 5.48., mostró que en su gran mayoría percibía haber adquirido un nivel de conocimientos alto, cuya valoración media se sitúa en 4.36 puntos ($S_x=0.49$).

Tabla 5.48. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercibido tras la formación en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Nivel de conocimientos adquiridos	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Suficiente	3	12.0
Alto	18	72.0
Muy alto	4	16.0
Total	25	100

El estudio de las respuestas de los estudiantes de Grado de Maestro sobre el nivel de adquisición y/o mejora de las competencias trabajadas, muestra niveles altos en todas ellas, con puntuaciones medias que oscilan entre los 4.36 puntos (como en el caso de la regulación emocional) y los 4.48 puntos (en habilidades de comunicación). Resultados que quedan recogidos en la tabla siguiente (5.49.).

Tabla 5.49. Nivel de conocimientos autopercibido en cada una de las competencias trabajadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

	\bar{x}	S_x	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	4.64	0.49	0	0	0	36.0	64.0	25
Reconocer emociones en los demás	4.36	0.49	0	0	0	64.0	36.0	25
Regulación emocional	4.40	0.71	0	0	12.0	36.0	52.0	25
Empatía	4.40	0.71	0	0	12.0	36.0	52.0	25
Habilidades de comunicación	4.48	0.65	0	0	8.0	36.0	56.0	25

Entre las razones por las que justifican la valoración hacia el grado de adquisición de cada una de las competencias trabajadas encontramos principalmente el desconocimiento que tenían sobre el tema, reflejando que el curso les ha servido para adquirir aprendizajes o para reforzar otros de los que ya disponían, acompañando su valoración de comentarios como los siguientes:

“El curso ha superado mis expectativas completamente, la oportunidad de probarme a mí misma me ha ayudado a mejorar todas las competencias mencionadas arriba, por ello, considero que deben tener la mayor puntuación” (Participante_6_G1InPr).

“Las diferentes actividades del curso me han familiarizado con mis emociones, al verme inmersa en juegos o situaciones que me ayudaban a sentirlas y reflexionar acerca de ellas. Dado que realizábamos intercambios de opinión, he podido ser consciente asimismo de lo que experimentaban mis compañeros. En lo que respecta a la regulación emocional, he adquirido pequeños trucos y maneras de actuación, consiguiendo además mucha más confianza en mí misma en cuanto a su uso. En mi opinión, con el paso de las sesiones he sido cada vez más capaz de comunicarme con los demás” (Participante_19_G1InPr).

“Nunca había tratado este tema anteriormente, y tener la ocasión de hacerlo, te abre otra perspectiva de verlo más íntimamente, y no sólo por encima. Se trabajan mucho las emociones, y me ha servido mucho tanto profesional como personalmente. Empatía y habilidades de comunicación también, pero en menor medida ya que yo he trabajado y moldeado más los otros aspectos” (Participante_22_G1InPr).

Dicha justificación está en consonancia con la valoración positiva que hacen tanto del interés ($\bar{X}=4.68$, $Sx=0.56$) como de la utilidad ($\bar{X}=4.72$; $Sx=0.54$) de los contenidos trabajados, resultados que se muestran en las tablas siguientes (5.50. y 5.51.).

Tabla 5.50. Grado de interés de los contenidos percibidos por los futuros docentes. Grupo 1

Interés de los contenidos	f	%
Nada interesantes	0	0
Poco interesantes	0	0
Interesantes	1	4.0
Bastante interesantes	6	24.0
Muy interesantes	18	72.0
Total	25	100

Tabla 5.51. Grado de utilidad de los contenidos percibido por los futuros docentes. Grupo 1

Utilidad de los contenidos	f	%
Nada útiles	0	0
Poco útiles	0	0
Útiles	1	4.0
Bastante útiles	5	20.0
Muy útiles	19	76.0
Total	25	100

Entre las razones por las que justifican el interés y utilidad de los contenidos destacan su papel como maestros y la importancia de desarrollar este tipo de competencias para fomentar el bienestar personal y social:

“Creo que todo el mundo debería tener una base en este tipo de conocimientos y sobre todo personas como nosotros, maestros, que trabajaremos diariamente con pequeñas personas que necesitan sentirse escuchados. Y ya no sólo para poder entender y ayudar a nuestros alumnos, sino también para saber cómo nos sentimos en cada momento, para poder regularnos cuando estemos mal, o simplemente para ayudar a otras personas cuando lo necesiten”
(Participante_6_G1InPr).

“Estos resultarán bastante útiles en nuestra vida profesional como futuros docentes ya que debemos saber cómo motivar a nuestro alumnado, cómo tener capacidad empática con el mismo, cómo saber reconocer las emociones en ellos y saber tratarlas... Además, tendremos que trabajar con otros docentes, por lo que es necesario saber regular nuestras emociones en todo momento o saber hacer una buena crítica cuando una situación entre iguales no nos gusta. Del mismo modo, también debemos tener adquirida una capacidad empática con nuestros compañeros”
(Participante_15_G1InPr).

Todo aquello que favorezca las relaciones personales o profesionales es muy importante y tanto la empatía y reconocimiento de las emociones de los demás, como las mías propias y la regulación emocional son competencias necesarias para mejorar las relaciones”
(Participante_17_G1InPr).

Otro aspecto que valoran muy positivamente hace referencia a la metodología utilizada a lo largo del curso formativo (tabla 5.55.), cuya valoración media se sitúa en 4.76 puntos sobre 5 ($S_x=0.44$).

Tabla 5.52. Valoración de los estudiantes acerca de la metodología utilizada en el proceso formativo. Grupo 1

Metodología	f	%
Nada adecuada	0	0
Poco adecuada	0	0
Adecuada	0	0
Bastante adecuada	6	24.0
Muy adecuada	19	76.0
Total	25	100

De acuerdo a sus respuestas, encontramos que los motivos por los que consideran adecuada la metodología se centran principalmente en la valoración hacia la competencia de los dinamizadores del proceso formativo y a considerarla la fórmula adecuada para trabajar aspectos relacionados con la *inteligencia emocional*, aportando valoraciones como las que se citan a modo de ejemplo a continuación:

“El clima de confianza, la pasión y motivación de la docente, su cercanía y la abundancia de la práctica han sido la clave a lo largo del desarrollo de este curso. Desde un primer momento conectó con nosotros y supo cómo llegar a cada uno” (Participante_3_G1InPr).

“Ha sido fantástico poder realizar este curso de una manera tan práctica y amena. Vivenciar situaciones, resolver conflictos y compartir pensamientos; ha sido una metodología más que idónea para trabajar la Inteligencia emocional. Una elección poco convencional y muy acertada” (Participante_8_G1InPr).

“La organización de las actividades estaba completamente ordenada, cada sesión tenía su objetivo y creo que todos eran importantes para poder llevar a sacarle el mayor rendimiento a las horas de trabajo y dedicación” (Participante_19_G1InPr).

Teniendo en cuenta los resultados presentados hasta el momento, no sorprende la valoración positiva que realizan hacia los responsables de dinamizar el proceso formativo ($\bar{X}=4.84$; $Sx=0.37$), cuyos resultados se pueden ver en la tabla siguiente (5.53), y donde se muestra que el 100% de la muestra valoran este aspecto con puntuaciones altas o muy altas.

Tabla 5.53. Valoración de la competencia de los dinamizadores del programa en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Competencia de los dinamizadores	f	%
Muy baja	0	0
Baja	0	0
Adecuada	0	0
Alta	4	16.0
Muy alta	21	84.0
Total	25	100

La mayoría de los participantes del Grupo 1 (76% de la muestra), estima adecuada la duración del proceso formativo, el 24% restante 4 la considera corto y a 2 de los participantes les resulta larga. Ofrecen también una valoración positiva sobre la organización y coordinación de la formación ($\bar{X}=4.68$; $Sx=0.48$).

Tabla 5.55. Valoración de la duración del proceso formativo por los futuros docentes. Grupo 1

Duración de la formación	f	%
Muy corta	0	0
Corta	4	16.0
Adecuada	19	76.0
Larga	2	8.0
Muy larga	0	0
Total	25	100

Tabla 5.54. Valoración de la organización y coordinación del proceso formativo por los futuros docentes. Grupo 1

Organización y coordinación	f	%
Muy mala	0	0
Mala	0	0
Suficiente	0	0
Buena	8	32.0
Muy buena	17	68.0
Total	25	100

La muestra participante se encuentra altamente satisfecho de haber participado en el proceso formativo (tabla 5.56.), cuya puntuación media se sitúa en 4.76 puntos en una escala tipo Likert de 5 puntos ($Sx=0.52$).

Tabla 5.56. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Nivel de satisfacción global	f	%
Nada satisfecho	0	0
Poco satisfecho	0	0
Satisfecho	1	4.0
Bastante satisfecho	4	16.0
Muy satisfecho	20	80.0
Total	25	100

Entre las razones por las que justifican su satisfacción hacia el proceso formativo destacan la metodología utilizada en cada una de las sesiones por los responsables de la formación y sobre todo por la aplicabilidad que encuentran a los contenidos trabajados tanto en su vida personal como profesional, lo cual ponen de manifiesto en comentarios como:

“Ha sido muy productivo a nivel tanto personal como profesional. Me he sentido muy agusto, he aprendido muchas cosas y he mejorado como persona, objetivo que me tengo propuesto en mi vida. Qué más puedo pedir” (Participante_8_G1InPr).

“Me siento realmente satisfecha con la formación que he recibido porque, en primer lugar, he aprendido muchísimas cosas que considero necesarias para mi futura vida laboral así como he aprendido a actuar en determinadas situaciones que experimentaré en mi futuro y que antes no sabía cómo podría actuar. A la vez, he aprendido muchas cosas a nivel personal, sobre la salud que nos transmite el bienestar emocional, sobre cómo actuar en casa y en la vida, respecto con

los demás y respecto conmigo misma. Me he dado cuenta de que las personas nos tenemos que querer más” (Participante_22_G1InPr).

“Muy satisfecha en el sentido de que el curso y todo lo que tiene que ver con él ha estado muy bien organizado, con unos contenidos muy claros y concisos, y la metodología que se ha utilizado ha sido amena y eficiente” (Participante_23_G1InPr).

Encontramos además que el 100% de la muestra afirma que recomendarían el curso a otras personas. Del análisis de contenido acerca de sus respuestas en torno a quién recomendarían el curso (tabla 5.57.), siguiendo el mismo procedimiento inductivo que hemos empleado en estudios anteriores como el realizado en Formación Permanente, se establece que se lo recomendarían no sólo a cualquier docente, sino a cualquier persona, independientemente de su profesión.

Tabla 5.57. Figuras a las que el profesorado recomendaría realizar la formación (no excluyentes) para el estudio en Formación Inicial. Grupo 1

Recomendación	f
A cualquier persona	14
Docentes	12
Profesiones relacionadas con el trabajo interpersonal	3
Personas con baja competencia emocional	2
Amigos y familiares cercanos	1

En cuanto a las razones por las que justifican su elección a la hora de recomendar el curso a otras personas aluden nuevamente a los beneficios que perciben de la formación o a la necesidad de que el profesorado desarrolle estas competencias como paso previo para poder desarrollarlas con sus alumnos. Resultados que podemos inferir del contenido de respuestas como:

“Considero que no se puede educar en emociones, ayudar a su conocimiento y regulación si antes no se ha recibido la formación adecuada, porque es un tema muy complejo, en el que el maestro debe tener herramientas y estrategias suficientes para poder llevarlo a cabo” (Participante_3_G1InPr).

“Pienso que es un curso que ayuda, motiva y enseña a todo aquel que realmente desee unirse a él. Su carácter práctico y la cercanía de la docente lo convierten en un curso de ambiente especial en el que todo el mundo enseña y aprende, sin juicios o prejuicios y esto es un enorme punto a su favor” (Participante_9_G1InPr).

“Ya que viene muy bien para la vida personal de cada uno, pero sobre todo a los docentes o a las personas que tengan que trabajar con más gente, ya que ayuda mucho a saber cómo actuar en cada ocasión

y a como regular las emociones en cada situación y eso es necesario a la hora de trabajar con niños pero también con jefes, compañeros, etc.” (Participante_25_G1InPr).

Para finalizar, se estudian las respuestas de los futuros maestros de acuerdo a si perciben que la formación les ha servido para aumentar su motivación en este campo, encontrándonos con una puntuación media de 4.64 sobre 5 ($Sx=0.57$), de acuerdo a que la gran mayoría consideraron que había aumentado en gran medida su motivación por formarse en contenidos afines a la *inteligencia emocional*. Resultados que podemos visualizar en la tabla 5.58.

Tabla 5.58. Valoración del grado de motivación para seguir formándose en materia de *inteligencia emocional* en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Aumento de la motivación por la formación	f	%
Nada	0	0
Poco	0	0
Algo	1	4.0
Bastante	7	28.0
Mucho	17	68.0
Total	25	100

Entre las razones por las que justifican ese aumento de motivación encontramos nuevamente el interés y la importancia autopercebida sobre los contenidos trabajados. Aspectos que manifiestan a través de respuestas, como las que citamos a modo de ejemplo a continuación:

“Después de este curso han aumentado mis ganas de conocer más acerca de la Inteligencia emocional y creo que en nuestro mundo laboral, el educativo, es realmente importante conocerlo bien para poder trabajarlo con los alumnos en las aulas y además para tener las herramientas (motivación, empatía...) que ayuden a los alumnos cuando necesiten ayuda” (Participante_25_G1InPr).

“Ha aumentado mucho porque, en realidad, antes de esta formación nunca me había planteado nada sobre este tema y ahora sé lo que es, me interesa mucho y quiero seguir aprendiendo” (Participante_5_G1InPr).

“Se oye hablar de la Inteligencia emocional, pero creo que no era consciente de todas sus vertientes y posibilidades antes de iniciarme en este curso. A día de hoy, una vez finalizado, considero que mi Inteligencia emocional se ha convertido en un factor de gran importancia en mi vida, pues me ha permitido confiar mucho más en mí y no dudar en avanzar” (Participante_23_G1InPr).

b) Resultados de la satisfacción hacia la formación en el Grupo 2

El Cuestionario de satisfacción fue respondido por los 25 participantes, donde el 32% de la muestra manifestó haber asistido a todas las sesiones, un 48% (12 participantes) afirmó haberse ausentado en una de las doce sesiones, un 16% informa no haber asistido a dos de las sesiones y, solamente 1 de los participantes no asiste a 3 de las sesiones. Lo cual indica un índice menor de asistencia con respecto a los participantes del Grupo 1.

En cuanto a la valoración de los participantes sobre el nivel de conocimientos adquirido en una escala de 1 a 5 y, de acuerdo a los resultados recogidos en la tabla 5.59., podemos observar que, en su gran mayoría, perciben que han adquirido un nivel de conocimientos alto o muy alto, cuya valoración media se sitúa en 4.04 puntos sobre 5 ($S_x=0.54$).

Tabla 5.59. Valoración del profesorado hacia el nivel de conocimientos autopercibido tras la formación en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Nivel de conocimientos adquiridos	f	%
Muy bajo	0	0
Bajo	0	0
Suficiente	3	12.0
Alto	18	72.0
Muy alto	4	16.0
Total	25	100

El estudio sobre las respuestas de los estudiantes del Master en Profesorado con respecto al nivel de adquisición y/o mejora de las competencias trabajadas muestra niveles altos en todas ellas, con puntuaciones medias que oscilan entre los 3.88 puntos (como en el caso de la regulación emocional) y los 4.40 puntos (en el caso de la conciencia sobre las emociones propias. Resultados que quedan recogidos en la tabla siguiente (5.60.).

Tabla 5.60. Nivel de conocimientos autopercibido en cada una de las competencias trabajadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

	\bar{X}	S_x	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Conocer emociones propias	4.40	0.76	0	4.0	4.0	40.0	52.0	25
Reconocer emociones en los demás	4.08	0.91	0	4.0	24.0	32.0	40.0	25
Regulación emocional	3.88	0.60	0	0	24.0	64.0	12.0	25
Empatía	4.28	0.74	0	4.0	4.0	52.0	40.0	25
Habilidades de comunicación	4.08	0.81	0	4.0	16.0	48.0	32.0	25

Entre las razones por las que justifican la valoración hacia el grado de adquisición de cada una de las competencias trabajadas encontramos principalmente el desconocimiento que tenían sobre el tema, reflejando que el curso les ha servido sobre todo para reconocer la importancia de estos aprendizajes, resultados que podemos inferir de comentarios como los siguientes:

“A través de los distintos juegos y estrategias del curso he podido comprobar que la inteligencia emocional es algo que se adquiere y que no sólo consiste en la empatía. Es una labor de conocerse a uno mismo, de conocer a los demás y de entrar en armonía con esa conexión. En un principio pensé que podía tener bastante idea de estos conocimientos y conforme avanzaba el curso vi que había cientos de posibilidades más y que en algunas ocasiones me sentía bloqueada porque no tenía tanta información, ahora todo es mucho más completo” (Participante_2_G1InPr).

“Antes del curso me costaba mucho definir como me sentía, reconocía los síntomas pero me costaba darles un nombre. Ahora soy capaz de analizar más como me siento en cada momento. El trabajo en grupo me ha hecho reconocer reacciones de los demás, así como saber cómo acercarme a ellos para saber cómo se sienten. Esto a su vez ayuda a desarrollar mi empatía. La regulación emocional ha mejorado en cuanto que sé analizar mis reacciones, sé cómo hacer críticas, cumplidos, peticiones difíciles que me pueden ayudar en esto y que mejoran igualmente mis habilidades de comunicación” (Participante_3_G2Se).

El distinto grado de valoración que hacen del grado de aprendizaje de cada una de las competencias depende en gran medida de los conocimientos previos, así como de las necesidades autopercibidas.

“Debido a que he asistido a todas las sesiones del curso, he podido trabajar todas las cuestiones que hemos visto. En general creo que he adquirido muchos conocimientos y mejorado otros muchos con este curso. Mi puntuación en todas las competencias anteriores es “mucho”, excepto en la de Regulación Emocional que la he puntuado con “bastante” ya que aunque he aprendido mucho de ello, en mi opinión es lo más complicado de todo” (Participante_12_G2Se).

“En conocer mis propias emociones me ha servido mucho, ya que no le daba mucha importancia antes a eso. En la de los demás, sin embargo, sólo creo que algo porque ya lo hacía bastante. Y en todo lo demás bastante y mucho porque a nivel de habilidades para comunicarse hemos aprendido mucho” (Participante_18_G2Se).

Los participantes encuentran útiles e interesantes los contenidos trabajados, cuya valoración media se sitúa en 4.48 puntos sobre 5 ($S_x=0.65$) y donde, de acuerdo a los resultados de las tablas 5.61. y 5.62., se muestra la alta valoración hacia estos aspectos.

Tabla 5.62. Grado de interés de los contenidos percibidos por los futuros docentes. Grupo 2

Interés de los contenidos	f	%
Nada interesantes	0	0
Poco interesantes	0	0
Interesantes	2	8.0
Bastante interesantes	9	36.0
Muy interesantes	14	56.0
Total	25	100

Tabla 5.61. Grado de interés de los contenidos percibidos por los futuros docentes. Grupo 2

Utilidad de los contenidos	f	%
Nada útiles	0	0
Poco útiles	0	0
Útiles	2	8.0
Bastante útiles	9	36.0
Muy útiles	14	56.0
Total	25	100

Entre las razones por las que justifican el interés y utilidad de los contenidos destacan la aplicación práctica de los aprendizajes, así como los beneficios de desarrollar las competencias trabajadas, tanto en su vida personal como profesional, encontrándonos con respuestas cómo las que se citan, a modo de ejemplo, a continuación:

“Durante el curso hemos aprendido a comunicarnos en distintas situaciones, a reaccionar del modo más adecuado para nosotros y nuestros alumnos ante una situación “violenta”, o como llamar la atención de los adolescentes de la forma más efectiva sin agotarnos” (Participante_5_G2Se).

“El hecho de que haya sido simultaneo a las prácticas tenía la ventaja de que podría llevar a la práctica casi a diario los conocimientos aprendidos. Pude llevar a cabo técnicas de escucha activa así como de regulación emocional y así mismo podía definir con mucha más facilidad como me sentía en mi práctica docente, lo que ayudaba enormemente a poder poner soluciones a los problemas que iban surgiendo” (Participante_6_G2Se).

“Hemos trabajado tanto para aplicarlos a la vida personal como a la profesional, y creo que es importante y útil en ambos casos. En mi vida personal he intentado utilizar algunas de las estrategias aprendidas y puedo decir que me han servido para mejorar relaciones tanto con los demás como conmigo misma” (Participante_10_G2Se).

Valoran muy positivamente la metodología utilizada a lo largo del proceso formativo (tabla 5.63.), donde la puntuación media es de 4.63. puntos sobre 5 ($Sx=0.47$).

Tabla 5.63. Valoración de los estudiantes acerca de la metodología utilizada en el proceso formativo. Grupo 2

Metodología	f	%
Nada adecuada	0	0
Poco adecuada	0	0
Adecuada	0	0
Bastante adecuada	8	24.0
Muy adecuada	17	68.0
Total	25	100

A la luz de los resultados recogidos en la tabla 5.63., podemos observar que la gran mayoría de los participantes (68%) consideran muy adecuada la metodología utilizada, las razones de dicha valoración positiva se centran en considerar acertada la combinación de aspectos teórico-prácticos, en las actividades utilizadas y en la competencia de los responsables de la formación, aspectos que quedan reflejados en valoraciones como las siguientes:

“Creo que las actividades llevadas a cabo son muy dinámicas y eso favorece la experimentación de distintas emociones vividas en uno mismo. Además, son actividades que reflejan muy bien lo que la docene nos quería enseñar” (Participante_7_G2Se).

“La metodología participativa por parte de todos hacia el curso muy entretenido y dinámico, se te pasaban muy rápido las horas, y creo que el aprender mediante juegos también es muy importante y un método diferente y muy acertado” (Participante_11_G2Se).

“Me ha gustado mucho la forma de dar las clases y la variedad de contenidos que ha habido durante el curso. Obviamente, me han gustado mucho más aquellas clases en las que los alumnos hemos participado de una forma más activa, aunque reconozco que la teoría si era interesante (...)” (Participante_18_G2Se).

En cuanto a la valoración que hacen sobre el nivel de competencia de los encargados de impartir el curso (tabla 5.64.) encontramos que es uno de los aspectos que, nuevamente, valoran muy positivamente ($\bar{X}=4.84$; $S_x=0.37$), donde el 84% otorgan la puntuación máxima.

Tabla 5.64. Valoración de la competencia de los dinamizadores del programa en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Competencia de los dinamizadores	f	%
Muy baja	0	0
Baja	0	0
Adecuada	0	0
Alta	4	16.0
Muy alta	21	84.0
Total	25	100

A la hora de profundizar en aspectos como la valoración de los futuros docentes de Secundaria hacia la duración de la formación (tabla 5.65.), encontramos que la mayoría de los participantes del Grupo 2 (68.0% de la muestra), estima adecuada la duración del proceso formativo, un 28% la considera corta o muy corta y solamente a uno de los participantes les resulta larga. La percepción que tienen hacia la organización y coordinación de la formación es también muy favorable (tabla 5.66), obteniéndose una puntuación media de 4.60 puntos sobre 5 ($S_x=0.50$).

Tabla 5.65 Valoración de la duración del proceso formativo por los futuros docentes. Grupo 2

Duración de la formación	f	%
Muy corta	2	8.0
Corta	5	20.0
Adecuada	17	68.0
Larga	1	4.0
Muy larga	0	0
Total	25	100

Tabla 5.66 Valoración de la organización y coordinación del proceso formativo por los futuros docentes. Grupo 2

Organización y coordinación	f	%
Muy mala	0	0
Mala	0	0
Suficiente	0	0
Buena	10	40.0
Muy buena	15	60.0
Total	25	100

Los resultados presentados hasta el momento resultan congruentes con el nivel de satisfacción global del que informa el Grupo 2 ($\bar{X}=4.64$; $Sx=0.57$), donde el 96% de la muestra (de acuerdo a los resultados que se reflejan en la tabla 5.67.), manifestó estar bastante o muy satisfecho de haber participado en el proceso formativo.

Tabla 5.67. Nivel de satisfacción global manifestado por los participantes en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Nivel de satisfacción global	f	%
Nada satisfecho	0	0
Poco satisfecho	0	0
Satisfecho	1	4.0
Bastante satisfecho	7	28.0
Muy satisfecho	17	68.0
Total	25	100

Las razones que mencionan los participantes y por las que justifican dicho nivel de satisfacción hacia el proceso formativo se centran en destacar la adquisición de nuevos conocimientos, en la valoración de las relaciones que surgen entre los miembros del grupo, o por el descubrimiento de un tema que desconocía o por la aplicación de los contenidos, encontrando aportaciones como las que se citan a continuación a modo de ejemplo:

“Aunque estoy falto de muchos conocimientos relacionados con lo visto y me gustaría aprender más, eso también se lo atribuyo al curso, el hecho de que me haya picado la curiosidad para saber más. Estoy satisfecho por lo aprendido, por la gente que he conocido, por la metodología, y por lo que ya puedo aplicar a mi propia vida personal, lo cual ya me está ayudando” (Participante_3_G2Se).

“He aprendido muchísimo, me lo he pasado muy bien, he conocido a gente maravillosa y he empleado mi tiempo en algo que verdaderamente me interesa y que en mi futuro tendré que lidiar con ello de manera diaria. Me siento más competente al abordar estos temas, aunque creo que aún me queda mucho por aprender” (Participante_16_G2Se).

“Me ha aportado una formación que nunca había recibido, los contenidos y conceptos dados me eran ignorados y ahora puedo decir que empezaré a ser consciente de ellos y a saber aprovecharlos” (Participante_19_G2Se).

De acuerdo a dicho nivel de satisfacción en cada uno de los aspectos mencionados, no sorprende que el 100% de la muestra responda afirmativamente a la hora de preguntarles si recomendarían esta formación a otras personas. El análisis de contenido de las respuestas sobre a quién recomendarían esta formación que se presenta en la tabla 5.68., mostró una mayor variabilidad con respecto al estudio de las respuestas de los participantes que conforman el Grupo 1, incorporándose nuevas categorías, similares a estudios precedentes como el realizado con el Estudio Experimental en Formación Permanente desarrollado en el capítulo anterior.

Tabla 5.68. Figuras a las que el profesorado recomendaría realizar la formación (no excluyentes) para el estudio en Formación Inicial. Grupo 2

Recomendación	f
Docentes en ejercicio	11
A cualquier persona	10
Futuros docentes	6
Profesiones relacionadas con trabajo interpersonal	3
Amigos y familiares cercanos	2
Ejecutivos	1
Personas con baja competencia emocional	1
Alumnos	1
Padres y familiares de estudiantes	1

En cuanto a las razones por las que justificaron su elección de recomendación de la formación a otras personas vuelven a hacer referencia a los beneficios que perciben de la participación y a la importancia y la utilidad de los contenidos.

“A fin de cuentas, todos deberíamos tener unos conocimientos sobre nosotros mismos y nuestras emociones. Creo que es básico. Incluso diría que este tipo de formación debería estar integrada en la escuela como parte de las competencias básicas que tiene que tener una persona” (Participante_2_G2Se).

“Creo que este curso le podría venir bien a cualquier persona porque es útil para la vida profesional y personal. Sería muy recomendable para docentes, padres y madres de alumnos, orientadores...” (Participante_4_G2Se).

“Ya que este curso provee a la gente de técnicas, herramientas y conceptos que permiten su uso con cualquier persona. A nosotros, como futuros docentes nos viene “de perlas” de cara a dialogar con los alumnos y a la hora de resolver conflictos de manera positiva. Pero también sirve para cualquier persona que trabaje en una empresa o que trabaje esencialmente en grupo” (Participante_25_G2Se).

Para finalizar, del estudio sobre sus respuestas en cuanto a la cuestión en el que se les preguntaba por su consideración acerca de si la formación había influido a la hora de aumentar su motivación por seguir formándose en *inteligencia emocional*, cuyos resultados se muestran en la tabla 5.69., podemos concluir que en todos los participantes indican que su paso por la formación ha influido en su interés por seguir formándose en estos aspectos, obteniéndose una valoración media situada en 4.52 sobre 5 ($S_x=0.59$).

Tabla 5.69. Valoración del grado de motivación para seguir formándose en materia de *inteligencia emocional* en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Aumento de la motivación por la formación	f	%
Nada	0	0
Poco	0	0
Algo	1	4.0
Bastante	10	40.0
Mucho	14	56.0
Total	25	100

A dicha valoración y al pedirles que justificaran su respuesta, vuelven a aludir a la importancia de los contenidos trabajados y a su utilidad personal y profesional:

“Antes casi no era consciente de las competencias emocionales y aunque consideraba fundamental la enseñanza con apego, no sabía bien en qué consistía nada ni cómo gestionar mis emociones. Es por esto, que después de este curso, y de sentirme tan bien, me apetece seguir explorando de manera individual y en grupo las competencias emocionales que veo fundamentales en mi trabajo como docente” (Participante_3_G2Se).

“Como docentes, formamos personas, y más que ampliar conocimientos sobre distintas materias, me parece más importante el que “se crezca como personas”, y si este curso me ha ayudado a mí, considero que a los jóvenes, que por lo general están llenos de dudas, complejos e inseguridades les puede ayudar mucho más en su vida. Hay muchos alumnos que necesitan profesores con una gran competencia emocional.” (Participante_5_G2Se).

“Me ha parecido un campo muy interesante pero a la vez muy complejo. Llevarlo a la práctica no es fácil y requiere de esfuerzo. Sin embargo, creo que como docentes, es fundamental que sigamos desarrollándonos emocionalmente” (Participante_15_G2Se).

5.9.2.3. Seguimiento de los efectos del Programa Pro-Emociona (v.2) en el estudio experimental en Formación Inicial

Siguiendo el mismo procedimiento que el utilizado en el Estudio Experimental en Formación Permanente, se realiza el seguimiento del programa mediante una serie de entrevistas semiestructuradas⁹⁴ en las que participaron de forma voluntaria 11 participantes, 6 pertenecientes al Grupo 1 (estudiantes de Grado) y 5 del Grupo 2 (estudiantes del máster de Profesor en Educación Secundaria).

El proceso de recogida de información tuvo lugar desde el 24 de Abril hasta el 26 de Octubre de 2015. Dichos encuentros con los interesados se desarrollaron de forma presencial en un despacho de la Facultad de Educación y en algunos casos, debido a la imposibilidad de los beneficiarios del programa para poder acudir a estas entrevistas, se llevaron a cabo mediante videoconferencia a través de la herramienta Skype. La decisión de realizar las entrevistas de forma presencial o mediante videoconferencia se debe a la disponibilidad y preferencias de los entrevistados.

Todas las entrevistas fueron grabadas e implementadas por la misma entrevistadora, siendo una de las dinamizadoras del programa, estimándose apropiado de acuerdo a facilitar los encuentros y la relación con los entrevistados.

Tras el proceso de recogida de información, consideramos oportuno que la entrevistadora y dinamizadora del programa, realice el proceso de transcripción de las entrevistas en colaboración con otros miembros del Grupo de investigación GE2O, expertos que ya participaron en el análisis de datos de los estudios anteriores. Finalizado el proceso de transcripción, que transcurre durante los meses de octubre de 2015 a Enero de 2016 (ambos inclusive) se procede a analizar la información recopilada, implementando el mismo procedimiento que el desarrollado en estudios previos, siguiendo las recomendaciones y fases de autores como Tojar (2006).

FASE 1. Separación de unidades. Dicha fase se corresponde con la transcripción de las entrevistas de formato audio a formato escrito.

⁹⁴ Para conocer en profundidad el procedimiento puede consultarse los Anexos 15 y 16 o bien se puede revisar el apartado 4.5.

Recordamos que en dicho proceso participaron no solamente la entrevistadora, sino otros miembros del Grupo GE2O, considerándose una medida para evitar la pérdida de información así como una garantía de mayor objetividad en el análisis de contenido.

En dicho proceso de transcripción se otorga un código de identificación a cada uno de los entrevistados, asegurándonos de proteger la identidad de los participantes. Dicho código de identificación comienza por la identificación del Grupo (G1 para el Grupo 1 y G2 para el Grupo 2), seguido de un número (ordenado en función de la temporalización de las entrevistas) y de la especialidad (donde In se corresponde a los estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil, Pr a los estudiantes de Grado en Primaria y Se corresponde a los estudiantes de Secundaria).

Finalmente la información de la que se dispone para el Grupo 1 se establece de acuerdo a 6 entrevistas, donde 3 se corresponden a estudiantes del Grado de Infantil y 3 a estudiantes del Grado en Educación Primaria, en este caso solamente una de las entrevistas se desarrolla mediante videoconferencia (G1_E11Pr). En la tabla siguiente (5.70.), recogemos algunos datos relevantes de las mismas.

Tabla 5.70. Datos de identificación de las entrevistas de seguimiento realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

G1_E2In	G1_E4Pr	G1_E6In
Nivel de Especialización docente: Maestro en Educación Infantil Duración: 21' 48'' Elementos del texto escrito: 8 páginas, 65 párrafos, 3792 palabras.	Nivel de Especialización docente: Maestro en Educación Primaria Duración: 12' 42'' Elementos del texto escrito: 6 páginas, 52 párrafos, 2187 palabras.	Nivel de Especialización docente: Maestro en Educación Infantil Duración: 17' 24'' Elementos del texto escrito: 6 páginas, 63 párrafos, 1940 palabras.
G1_E7In	G1_E9Pr	G1_E11Pr
Nivel de Especialización docente: Maestro en Educación Infantil Duración: 14' 09'' Elementos del texto escrito: 5 páginas, 48 párrafos, 1950 palabras.	Nivel de Especialización docente: Maestro en Educación Primaria Duración: 12' 34'' Elementos del texto escrito: 6 páginas, 53 párrafos, 1612 palabras.	Nivel de Especialización docente: Maestro en Educación Primaria Duración: 16' 05'' Elementos del texto escrito: 5 páginas, 48 párrafos, 2047 palabras.

A partir de ese primer análisis de contenido tras el proceso de transcripción de las entrevistas, se procede a delimitar una serie de categorías de análisis, de acuerdo al mismo procedimiento inductivo utilizado en el transcurso de la investigación, en el que colaboran varios miembros del Grupo de Investigación GE2O con experiencia en este tipo de análisis.

Del consenso entre los implicados en el proceso de transcripción de las entrevistas, se estima oportuno realizar el sistema de categorías utilizando como referente la taxonomía empleada para el análisis de contenido de las entrevistas recopiladas en el Estudio Experimental en Formación Permanente, introduciéndose pequeñas modificaciones, tal y como se puede observar en la figura siguiente (5.35.).

<p>1. Programa</p> <p>1.1. Utilidad de los contenidos: Grado de utilidad de los contenidos trabajados en el curso.</p> <p>1.2. Elementos formativos</p> <p>1.2.1. <i>Metodología y actividades</i>: Valoración positiva de la metodología y actividades utilizadas.</p> <p>1.2.2. <i>Organización</i>: Alusión a aspectos formativos.</p> <p>- Temporalización realizada: Puntos fuertes acerca de la temporalización desarrollada.</p> <p>- Materiales de apoyo.</p> <p>Útiles y prácticos: valoración de los materiales de apoyo ofrecidos.</p> <p>No consulta: no utilización ni consulta de los materiales.</p> <p>1.2.3. <i>Responsables</i>: evaluación de los dinamizadores del proceso formativo.</p> <p>1.3. Profundización de las competencias: Nivel de profundización de las competencias trabajadas.</p> <p>1.4. Aspectos de mejora</p> <p>1.4.1. <i>Actividades mejora</i>: dificultades percibidas a la hora de realizar las actividades.</p> <p>1.4.2. <i>Metodología mejora</i>: aspectos de mejora destacados en la metodología formativa.</p> <p>1.4.3. <i>Temporalización mejora</i>: aspectos de mejora referidos a la temporalización.</p> <p>1.4.4. <i>Profundización contenidos</i>: necesidad de profundizar en algunos contenidos del curso.</p> <p>1.4.5. Pruebas: aspectos de mejora relacionados con los instrumentos de evaluación.</p> <p>1.5. Propuestas de mejora</p> <p>1.5.1. Temporalización mejora. Plantean alternativas a la temporalización.</p> <p>1.5.2. Distribución participante. Plantean alternativas a la distribución de participantes.</p> <p>1.5.3. Espacio: propuestas de mejora sobre los espacios en los que se implementa la formación.</p> <p>1.5.4. Menos teoría: mayor número de actividades prácticas.</p> <p>1.5.5. Evaluación. Propuestas relacionadas con la aplicación de instrumentos de evaluación.</p> <p>1.5.6. Seguimiento. Solicitan seguimiento formativo pasado el tiempo.</p> <p>1.5.7. Propuesta actividades: aportaciones de mejora sobre la propuesta de actividades</p>
<p>2. Transferencia</p> <p>2.1. Aprendizajes. Aprendizajes manifestados.</p> <p>2.2. Aplicabilidad</p> <p>2.2.1. Personal: transferencia de los aprendizajes a su vida personal.</p> <p>2.2.2. Profesional: transferencia de los aprendizajes a su vida profesional.</p> <p>2.3. Necesidades personales. Alusión a aspectos personales: dificultades, necesidades formativas, etc.</p> <p>2.4. Importancia. Consideran necesario el desarrollo de competencias emocionales para su desarrollo personal y profesional.</p>
<p>3. Satisfacción</p> <p>3.1. Relaciones</p> <p>3.1.1. Compañeros. Manifiestan que la formación ha servido para cohesionar al grupo.</p> <p>3.1.2. Grupo-Formadores. Valoran positivamente la relación entre los responsables y el grupo.</p> <p>3.2. Actividades. Satisfacción con las actividades desarrolladas a lo largo del curso.</p> <p>3.3. Expectativas Valoración del cumplimiento del grado de expectativas.</p>

Figura 5.35. Taxonomía de categorías (nodos) establecidas para el análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial

De acuerdo al sistema de categorías establecido para el análisis de contenido de las entrevistas recogidas en el Estudio Experimental en Formación Inicial, y para su incorporación al Programa NVivo (v.10), conviene aclarar que las modificaciones se establecieron principalmente con respecto a las categorías relacionadas con las propuestas de mejora, eliminándose las categorías *formación previa* y *menos teoría* e incorporándose nuevas categorías como *espacio* o *propuesta_ actividades*.

FASE 3. Síntesis y agrupamiento de la información. Incorporados los recursos y el sistema de categorías al Programa NVivo (v.10), se procede a llevar a cabo el proceso de codificación de la información recopilada en cada una de las entrevistas. En dicho proceso participaron 3 miembros del Grupo de Investigación GE20, quienes comenzaron por realizar el proceso de codificación en formato papel. Establecidos una serie de acuerdos se procede a incorporar los fragmentos codificados en el programa Nvivo (v.10). Para comprender en mayor profundidad que tipo de información se adscribe a cada uno de los nodos o categorías se presentan una serie de ejemplos en la tabla siguiente (tabla 5.72.).

Tabla 5.72. Ejemplos de codificación del texto en las categorías (nodos) establecidas para el análisis de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial

Categoría	Ejemplos extraídos de los textos
1.1. Utilidad de los contenidos	<i>"Para mí fue útil para reconocerte cómo eres tú de docente, porque cuando te enfrentas por primera vez a la clase, pues te enfrentas desde cómo eres tú en el día a día. Entonces cuando yo fui al curso pues me reconocí como soy yo en mi vida personal y como puedo llevar eso a la práctica docente (...)" (G2_E3Se).</i>
1.2.1. Metodología y actividades	<i>"Pues la verdad es que muy positiva porque francamente cuando me apunte al curso pensé que iba a ser mucho más teórico. Y la verdad es que a largo plazo es mucho mejor que las cosas sean teóricas porque recuerdas más cosas, no te limitas a recordar un apartado, un tema o una cita, simplemente te acuerdas de la actividad y dices ¡Ah! Pues mira, en esta actividad trabajé tal cosa, o haciendo este u otro ejercicio aprendí a hacer esto, entonces sí que me parecía una metodología muy buena" (G1_E11In).</i>
1.4.3. Temporalización_mejora	<i>"Me hubiera gustado más tiempo, contrariamente a lo que pensaba al principio, porque al principio decía martes y jueves, tanto tiempo y horas aquí, encima con lo ocupados que estábamos que teníamos prácticas, máster y todo, pero después me hubiera gustado más tiempo" (G2_E5Se).</i>
2.2.2. Aplicación profesional	<i>"Pues antes la verdad que no las valoraba, no creía necesario trabajarlas con los niños ni conmigo misma, pero sí que se nota porque a mí por ejemplo me pilló en periodo de prácticas y yo las puse en práctica (valga la redundancia), y sí que se veía como cambiaba el decirle a un niño, pongo el ejemplo de "Álvaro": "Álvaro todos los días igual", si tú a un niño le transmites el mensaje de todos los días en vez de "hoy estas trabajando muy bien" (...)" (G1_E4Pr).</i>
3.3. Expectativas	<i>"Supero las expectativas, o sea, todos íbamos a un curso para profesores pero con esa idea de "tenemos que hacer puntos", para el currículum. (...) Yo me lo pasé muy bien y aprendí. Con lo cual yo iba con las expectativas de hacer un curso más en mi currículum, en mi historia; pero al final aprendes y me lo pase muy bien, que al final también el hecho de pasártelo bien es importante" (G"E8Se).</i>

FASE 4. Tratamiento de datos. Codificada la información recopilada en el discurso de las entrevistas se comienza el procedimiento de análisis de resultados, siendo los principales objetivos: comprobar cuáles son las dimensiones en las que se recoge mayor cobertura de discurso y determinar la relación entre las entrevistas realizadas, atendiendo a la similitud de palabras mediante un análisis de cluster, multivariante. A continuación se presentan los resultados, siendo estos organizados de acuerdo a los grupos establecidos.

a) Resultados del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas con los participantes del Grupo 1

Se comienza con un primer análisis descriptivo de acuerdo al número de referencias recogidas en las tres dimensiones o tópicos preestablecidos: programa, transferencia y satisfacción.

Tabla 5.73. Número de referencias codificadas por dimensión en las entrevistas realizadas con participantes del Grupo 1 (Estudiantes de Grado)

Entrevista	Dimensión		
	Programa	Satisfacción	Transferencia
G1_E2In	22	18	18
G1_E4Pr	17	4	10
G1_E6In	16	7	10
G1_E7Pr	20	7	10
G1_E9Pr	15	5	7
G1_E11In	21	3	9
Total	111	44	64

Teniendo en cuenta los resultados recogidos en la tabla 5.73., podemos constatar que el mayor número de referencias codificadas se corresponde a la dimensión *Programa*, donde se recoge información relacionada con: la percepción de los participantes la utilidad de los contenidos trabajados, el nivel de profundización de las competencias, elementos formativos (metodología y actividades, organización o formadores), aspectos y propuestas de mejora⁹⁵.

Es inferiormente notable el número de referencias recogidas en las otras dos grandes dimensiones, que se corresponden a transferencia (donde se recogen aquellos

⁹⁵ Revísese figura 5.35.

aspectos del discurso en los que se hace referencia a los aprendizajes, a la aplicación práctica de los mismos o a las necesidades autopercebidas) y a la satisfacción (donde recogimos aquellas valoraciones de los entrevistados en relación con la satisfacción hacia las actividades realizadas, hacia las relaciones que se establecieron o hacia el grado de cumplimiento de expectativas).

Si atendemos a la proporción de la información codificada en cada una de las dimensiones, los resultados muestran que el 46.57% se corresponde a la dimensión *Programa*, un 22.34% a *Satisfacción* y un 31.09% a *transferencia*.

Teniendo en cuenta estos resultados, se procede a profundizar en el peso de cada una de las categorías establecidas en torno a las tres dimensiones establecidas, resultados que se recogen en la figura 5.36. y que nos permite conocer cuáles son los nodos o categorías en los que se centra el discurso de los futuros maestros entrevistados.

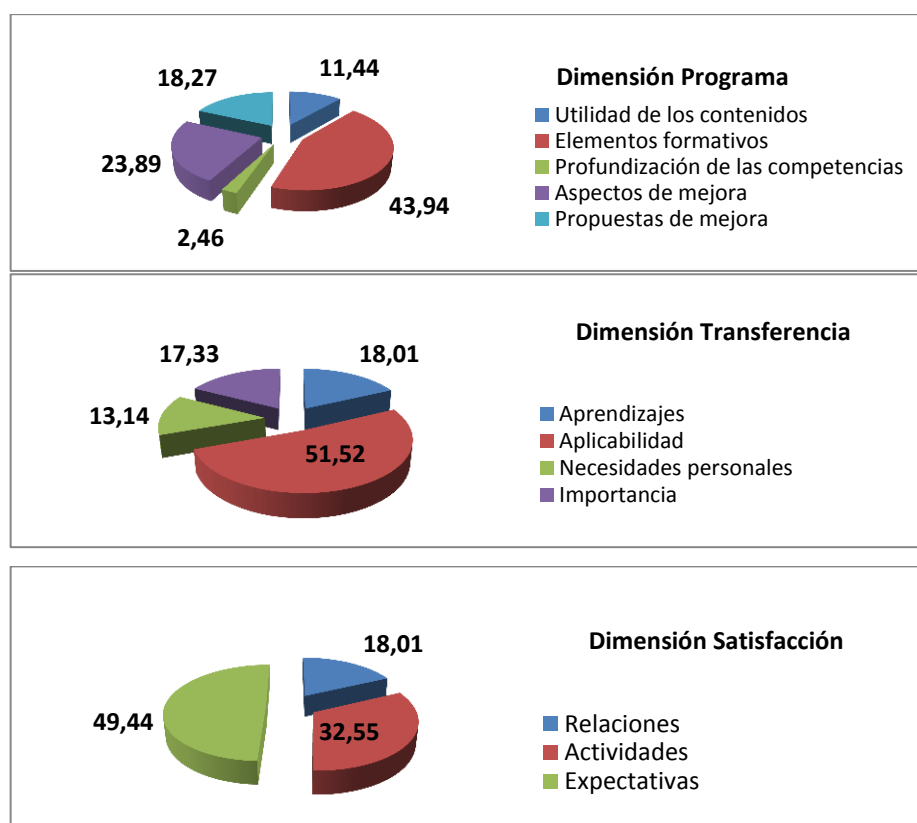


Figura 5.36. Peso de las categorías establecidas en cada dimensión del análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

Teniendo en cuenta la proporción de información recopilada en cada una de las dimensiones conviene profundizar y realizar algunas aclaraciones sobre el peso de cada una de las categorías establecidas.

En cuanto a la *dimensión programa*, se observa que la categoría con mayor peso es la denominada *elementos formativos*, donde de las 49 referencias encontradas, 25 se relacionan con la metodología y actividades, encontrando que los 6 entrevistados valoraron positivamente la metodología implementada a lo largo del proceso formativo, considerando que las actividades prácticas les permitieron profundizar en cada uno de los aprendizajes. En cuanto a la *organización de la formación*, encontramos 4 referencias en torno a la adecuación de la temporalización del proceso formativo, donde 5 de los 6 entrevistados manifestó que consideraba útiles y prácticos los materiales de apoyo ofrecidos tanto durante el curso como tras la finalización del mismo, uno de los entrevistados reconoce no haber consultado la propuesta bibliográfica y el resumen de contenidos final⁹⁶. De las 9 referencias recogidas en la categoría *responsables*, podemos ver que los 6 entrevistados destacan la competencia y capacidad de los dinamizadores del proceso formativo como un aspecto positivo.

Otra de las categorías con mayor peso en la dimensión programa hace referencia a los *aspectos de mejora*, centrándose principalmente en aspectos relacionados con la temporalización del proceso formativo, con un total de 9 referencias y en las actividades (6 referencias). En suma, 4 de los 6 entrevistados manifestó que la duración de la formación les había resultado corta, siendo este uno de los aspectos que pueden inferir en su valoración hacia el nivel de profundización de cada una de las competencias. En cuanto a las actividades y los aspectos de mejora puestos de manifiesto destaca, por parte de uno de los participantes, la dificultad hacia la implicación con una de las actividades (emitir mensajes positivos) por considerar que no existía confianza suficiente con respecto en el grupo, el interés por realizar más actividades relacionadas con asertividad y resolución de conflictos por parte de otra de las entrevistadas o el hecho de que algunas actividades les había resultado más o menos cortas.

⁹⁶ En el Anexo 20 se pueden consultar los materiales de apoyo que se hacen llegar a los estudiantes una vez finalizado el proceso formativo.

Las propuestas de mejora van referidas principalmente a la temporalización, encontrándonos con un total de 9 referencias, donde se aludía a prolongar la formación en el tiempo y a aumentar la duración e incluso a la realización de un formato más extensivo, con una sesión semanal durante un mayor periodo de tiempo. Encontramos referencias en torno a la mejora de los espacios en los que se desarrolla el proceso formativo o a la reducción de la carga teórica. Destacar la aportación de dos de los entrevistados quienes insisten en una continuación o seguimiento hacia los contenidos trabajados en el curso.

Respecto a la *dimensión transferencia*, la mayor cobertura de texto se registró en las categorías *aplicabilidad* con un total de 28 referencias, donde el 76.93% de la cobertura hace referencia a aplicación personal y el 23.07% profesional. Además, destaca el número de referencias codificadas en el nodo aprendizajes (16 referencias) e importancia (13 referencias), donde los 6 entrevistados reconocieron que la formación les había servido para adquirir aprendizajes sobre todo relacionados con el reconocimiento de emociones, la adquisición y puesta en práctica de estrategias de regulación emocional o el desarrollo de habilidades de comunicación.

En este sentido podríamos decir que los entrevistados del Grupo 1 consideran importante y son conscientes de la utilidad que conlleva el desarrollo y promoción de las competencias trabajadas y, no sólo para su vida profesional, sino principalmente en su vida personal, donde manifiestan haberlas puesto en práctica.

En la dimensión que nos ocupa el menor número de referencias se corresponde a la categoría *necesidades autopercebidas*, donde se recogieron 7 referencias aportadas por tres de los entrevistados, en las que aludían principalmente a dificultades personales que habían influido en el aprovechamiento e implicación en las tareas y actividades formativas, relacionadas principalmente con la vergüenza o timidez a la hora de involucrarse e interactuar con los miembros de grupo en actividades que exigían una mayor exposición al grupo, como por ejemplo a la hora de tener que emitir cumplidos a los compañeros, sobre todo en las primeras sesiones.

Sobre las categorías que recogen información relacionada con la *satisfacción* hacia el programa, recogidas en la figura 5.33., podemos observar que la mayor cobertura de texto se corresponde al nodo *relaciones*, contando con un total de 20 referencias (12

relacionadas con compañeros y 8 relacionadas con el grupo-formadores). Destacan y valoran la relación que se dio entre el grupo de compañeros, valorando el ambiente de confianza e incluso que el curso les había servido para fortalecer relaciones. El 100% de los entrevistados valora positivamente también la relación que se dio entre los formadores y los participantes, considerándolos personas cercanas y de confianza.

En cuanto a las *expectativas*, en las 14 referencias recogidas, encontramos que todos los entrevistados reconocían no tener un nivel alto de expectativas hacia el curso cuando decidieron participar en la formación. Por lo tanto, reconocen que la formación superó el nivel de expectativas previo, afirmando que obtuvieron más beneficios de los que estimaban en un principio, reconociendo que la formación les había servido para aprender y para disfrutar.

Por último, en cuanto a la satisfacción hacia las actividades, encontramos 10 referencias donde los entrevistados destacaron los beneficios de algunas actividades concretas como el juego de roles, el juego de los palillos o la excursión, considerando que los beneficios de los mismos no residían únicamente en el entretenimiento y la distensión, sino en los aprendizajes y las reflexiones que surgieron a partir de los mismos.

Tras este análisis de contenido, se procede a determinar la relación entre las 6 entrevistas realizadas con los futuros maestros. Para ello utilizamos la técnica de análisis de *clúster o de conglomerados* que permite clasificar el conjunto de las entrevistas en grupos homogéneos, teniendo en cuenta la similitud entre el contenido del discurso (palabras), calculado mediante el coeficiente de Pearson. Los resultados obtenidos mediante el análisis de conglomerados realizado mediante el programa NVivo (v.10) ofrecen evidencias sobre la similitud entre las entrevistas, con valores (r) situados entre 0.87 y 0.92. Los valores inferiores ($r=0.87$) se encuentran entre la entrevistas G1_E6In y G1_E9Pr, y entre G1_E6In y G1_E4Pr, diferencia que podría quedar explicada de acuerdo a las distintas especialidades docentes o a la edad y experiencia de los participantes; dado que el entrevistado G1_E6In es mayor y posee más experiencia docente y laboral que el resto de los participantes. Estos resultados se ven representados gráficamente en la figura siguiente (5.37.).

Recursos conglomerados por similitud de palabra

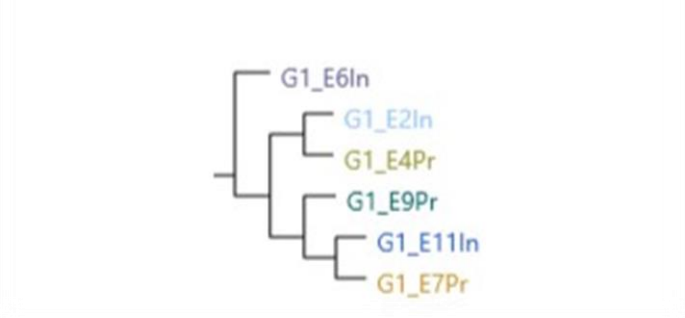


Figura 5.37 Conglomerados de entrevistas por similitud de palabras en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 1

b) Resultados del análisis de contenidos de las entrevistas realizadas con los participantes del Grupo 2.

Siguiendo el mismo procedimiento que el realizado para el análisis de contenido del Grupo 1, se comienza por identificar el número de referencias codificadas a partir de los tres grandes tópicos o dimensiones mediante los cuales se establece el sistema de categorías de análisis (tabla 5.74.).

Tabla 5.74. Número de referencias codificadas por dimensión en las entrevistas realizadas con participantes del Grupo 2 (Estudiantes de Máster)

Entrevista	Dimensión		
	Programa	Satisfacción	Transferencia
G2_E1Se	19	6	11
G2_E3Se	24	3	12
G2_E5Se	18	8	9
G2_E8Se	19	8	14
G2_E10Se	11	4	7
Total	91	29	53

Nuevamente, teniendo en cuenta el volumen total de referencias codificadas en cada una de las 5 entrevistas realizadas con los futuros docentes de Educación Secundaria, se comprueba que la dimensión programa recoge el mayor número de referencias insertadas. Si atendemos a la proporción de información codificada, encontramos que el 48.07% se corresponde a esta dimensión, un 32.29% a la dimensión transferencia y, un 19.65% a satisfacción.

Teniendo en cuenta que a cada una de las dimensiones le corresponden diferentes categorías o nodos (revítese figura 5.35.), se procede a profundizar en el peso de cada una de ellas, atendiendo a la proporción de información codificada en cada uno de los nodos. Resultados que se encuentran representados de forma gráfica en la figura siguiente.

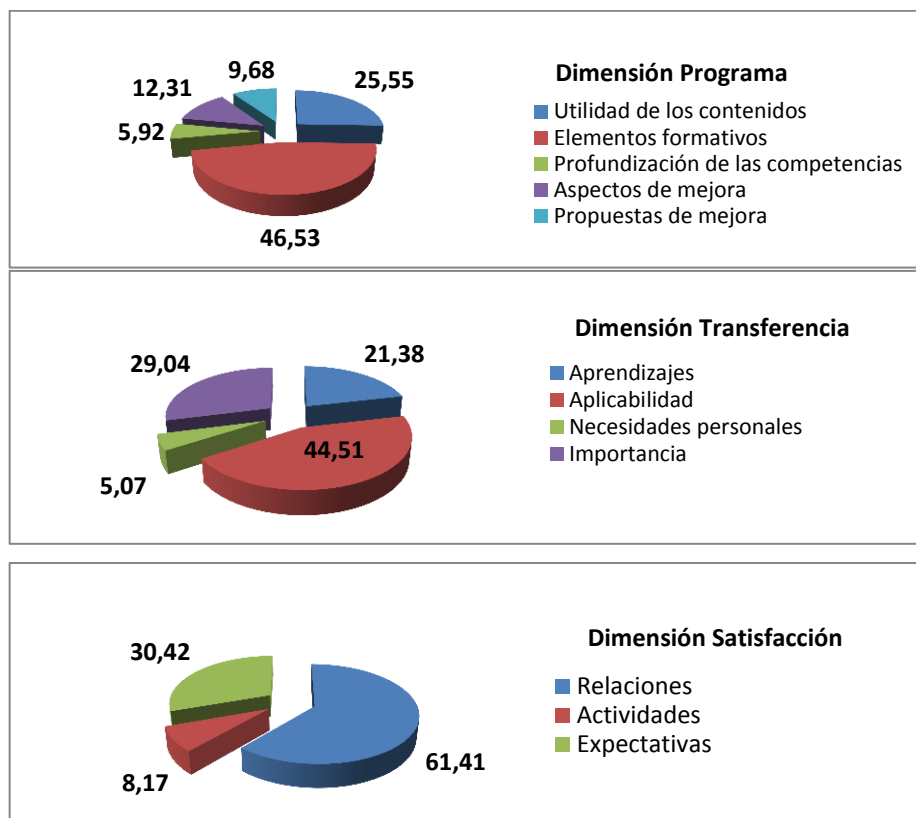


Figura 5.38. Peso de las categorías establecidas en cada dimensión del análisis de contenido de las entrevistas realizadas en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

Los resultados reflejados en la figura anterior (5.38.) muestran que en la dimensión **programa** la mayor proporción de información categorizada en el discurso guarda relación con los nodos *elementos formativos* y *utilidad de los contenidos*. En cuanto a *elementos formativos* encontramos un total de 18 referencias que aluden a la metodología implementada, donde los 5 entrevistados valoraron positivamente las actividades realizadas y, por lo tanto, el carácter eminentemente práctico de la misma.

De las 11 referencias sobre la *temporalización del programa*, encontramos que 3 de los entrevistados valoran como adecuada la temporalización implementada, considerando un aspecto positivo el hecho de hacer coincidir la formación con el periodo en prácticas, ya que dos de ellos reconocieron que era su primer experiencia

docente. Nuevamente, en las 9 referencias se recogen en la categoría *formadores*, encontramos que valoran positivamente la capacidad de escucha y de cercanía de los dinamizadores del proceso formativo. En cuanto a los recursos de apoyo, 3 de los entrevistados reconocen que aun considerándolos útiles y bien organizados, no los han empleado o consultado más que cuando los recibieron, una vez finalizado el proceso formativo.

La proporción de información sobre la *utilidad de los contenidos*, queda justificado en torno a las 12 referencias donde valoran la aplicación de los mismos o la necesidad de que se incluyan como competencias básicas en la formación inicial de los docentes o con todo el alumnado. En cuanto a los aspectos de mejora encontramos una menor cobertura de texto con respecto a los entrevistados pertenecientes al Grupo 1, donde si estudiamos en su totalidad el número de referencias indexadas encontramos que aluden principalmente a la temporalización, ya que 4 de los 5 entrevistados planteaban como un aspecto de mejora la escasa duración de la formación, considerándolo un factor que influía en el nivel de profundización de las competencias. Otro de los participantes señaló como aspecto de mejora el hecho de que algunas actividades le resultaban algo “artificiales”, refiriéndose específicamente a la actividad en la que tenían que emitir cumplidos a sus compañeros.

Del estudio de la información codificada en torno a las 10 referencias sobre propuestas de mejora, encontramos que hacen alusión principalmente a la distribución participante y a la temporalización, donde sugirieron alargar los tiempos formativos o que las sesiones fueran implementadas con carácter previo al periodo de prácticas, puesto que tenían menos responsabilidades. Una de las entrevistadas propone como sugerencia el incorporar otros participantes y otras especialidades docentes en la formación.

Como propuestas de mejora, destacan también el conocer los resultados de la evaluación inicial y final de todo el grupo o el hecho de incorporar actividades nuevas de acuerdo a la evaluación de resultados.

Con respecto a los resultados que se reflejan en la dimensión **transferencia** (figura 5.38), una vez más destaca el número de referencias indexadas a la categoría o nodo aplicabilidad (23 referencias), y más concretamente en aplicabilidad personal (15 referencias), donde se recogieron aquellos ejemplos en los que los entrevistados son capaces de poner ejemplos acerca de situaciones en las que aplican los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso formativo.

Equiparable es el número de referencias que aluden a los *aprendizajes* y a la *importancia autopercebida*. Sobre los aprendizajes valoran positivamente, sobre todo, la adquisición de habilidades de comunicación empática y escucha activa o la puesta en marcha de estrategias de regulación emocional. En cuanto a la información recogida en la categoría importancia autopercebida, complementa la postura adoptada a la hora de valorar la utilidad de los contenidos, entendiendo este tipo de formación como un aspecto que debería incorporarse al currículum formativo del Máster que se encuentran cursando o como formación permanente para los docentes en ejercicio.

Sobre las necesidades autopercebidas encontramos un número de referencias mucho menor en relación a estudios anteriores, con solo dos referencias, que guardan relación con los primeros momentos de timidez o incertidumbre que les surgieron en las primeras sesiones formativas.

En cuanto a la dimensión **satisfacción** encontramos que la mayor cobertura de texto queda recogida en torno a la categoría relaciones, mostrando evidencias de la satisfacción hacia las relaciones que establecieron como grupo, aun comenzando la formación sin conocerse, relaciones que afirman haber mantenido una vez finalizado el curso. Valoran muy positivamente la relación que establecieron con los dinamizadores del programa y nuevamente afirman que la formación supero las expectativas iniciales, donde los entrevistados reconocían que se habían apuntado al curso principalmente por su carácter gratuito y con el deseo de mejorar su currículum, pero que finalmente habían obtenido más beneficios de los esperados, disfrutando de las distintas sesiones y aprendiendo sobre aspectos de los que carecían de formación inicial.

Los resultados del análisis por *conglomerados* en el que se estudia la similitud de palabras en las 5 entrevistas realizadas con los participantes del Grupo 2 (representado en la figura 5.39.), muestra nuevamente la relación entre el discurso recogido y categorizado.

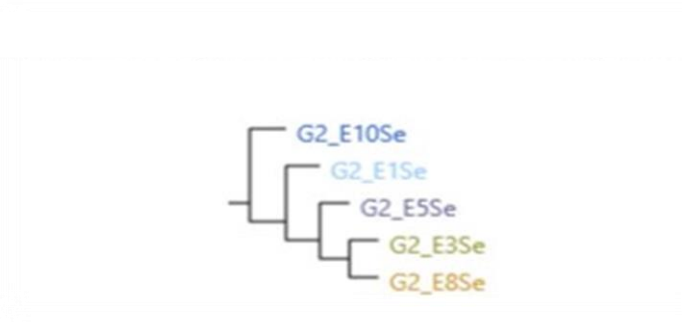


Figura 5.39. Conglomerados de entrevistas por similitud de palabras en el Estudio Experimental en Formación Inicial. Grupo 2

El cálculo del coeficiente de la correlación de Pearson, evidencia nuevamente la similitud entre las entrevistas realizadas, con valores situados entre 0.86 y 0.93, donde los menores índices de correlación ($r=0.86$) quedan establecidos entre el entrevistado G2_E10Se y otros entrevistados como el G2_E1Se o G2_E5Se, pudiendo deberse a la cantidad de información recopilada de acuerdo al discurso de los entrevistados, siendo la G2_E10Se la más corta en relación con otras entrevistas o también a que fue una de las entrevistas en las que más se aludió a la necesidad de seguir trabajando en torno a las competencias desarrolladas a lo largo del proceso formativo.

5.10. Conclusiones al Estudio Experimental en Formación Inicial: discusión metodológica y toma de decisiones

El estudio que se desarrolla a lo largo de este capítulo, comprende el diseño, la implementación y la evaluación del Programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia formativa para la promoción de competencias emocionales entre el futuro profesorado de nivel no universitario en la Universidad de Salamanca (curso 2014/2015).

Las adaptaciones y modificaciones del programa Pro-Emociona como estrategia de formación inicial (v.2.) se realizan teniendo en cuenta los resultados de los estudios previos y quedan condicionadas principalmente por las características de los participantes: edad y nivel de especialización docente.

En esta ocasión, la aplicación del Programa se llevó a cabo con 2 grupos participantes (Grupo 1 y Grupo 2), contando con un total de 50 estudiantes de distintos perfiles y niveles de especialización docente (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria). Como estrategia de formación inicial, el programa se implementa con ambos grupos como un “curso práctico” de 30 horas de duración, en el que se promueve la competencia emocional a través de la experimentación y participación en toda una serie de actividades y juegos. En este sentido, la interacción colaborativa por parte de los dinamizadores del programa (coincidentes con quienes desarrollaron el Programa en Formación Permanente v.1.) sigue siendo un factor clave para garantizar la calidad de la metodología implementada y favorecer la eficacia del programa (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Fernández March, 2006, Imbernón, 2007).

De acuerdo a la disponibilidad de los implicados en la formación (dinamizadores y participantes), se adopta la decisión de implementar el programa con dos Grupos formativos (Grupo 1 y Grupo 2), comenzando con la formación de los estudiantes de Grado en Infantil y Primaria (Grupo 1) y continuando con el curso para estudiantes del Máster en Secundaria (Grupo 2), estableciendo un número de sesiones similar (11-12 sesiones) de 3 horas de duración, distribuidas en 2 sesiones semanales (martes y jueves) en horario de 18:00 a 20:30/45.

El perfil de los participantes de los grupos, condicionado por factores como la especialidad docente, el conocimiento entre los miembros del grupo o la motivación previa, se constituyeron como variables a tener en cuenta para readaptar la propuesta formativa y, por lo tanto, variables que pueden influir en los resultados del proceso de evaluación implementado.

El diseño de evaluación del Programa Pro-Emociona (v.2) responde nuevamente a los objetivos e hipótesis del estudio de corte pre-experimental pre-posttest (Campbell y Stanley, 1973), adoptándose una doble perspectiva evaluativa: sumativa, que nos permita comprobar la eficacia del programa sobre el nivel de competencia emocional de los participantes y formativa, que permita detectar puntos fuertes y sugerencias de mejora sobre el programa. Bajo esta doble estrategia evaluativa, y teniendo en cuenta la complejidad del objeto de estudio, se fundamenta nuevamente el empleo de distintas técnicas e instrumentos de recogida de información, ajustándonos al principio de complementariedad metodológica apoyado por expertos en educación emocional y evaluación de programas, como Obiols Solé (2005), Pérez González (2008) o Pérez Juste (2006).

Los resultados sobre el **nivel de motivación** evidenciaron un nivel alto en ambos grupos, observándose puntuaciones ligeramente superiores en el caso de los participantes del Grupo 1, estudiantes de Grado, con respecto a los participantes del Grupo 2, estudiantes de Máster. Los futuros maestros de Infantil y Primaria que accedieron a participar en la formación, no solamente informaron sobre un nivel mayor de motivación, así como de conocimientos previos sobre el tema, siendo la principal fuente de información el trabajo en estos temas en alguna asignatura, destacando también su valoración sobre la docencia como trabajo motivador (con valores medios de 4.80 puntos sobre 5) por encima de la valoración que realizan los estudiantes del Grupo 2, futuros profesores de Educación Secundaria.

Las diferencias sobre el nivel de motivación hacia la profesión docente y hacia la formación pueden explicarse por los distintos perfiles y especialización de los participantes, por las razones por las que decidieron dedicarse a la educación así como por la falta de conocimientos previos sobre el tema que nos ocupa.

Sobre el **nivel de competencia emocional autopercibido** por los participantes se evidencia también que los futuros maestros informan de mayores niveles de competencia emocional con respecto a los profesores de secundaria, tanto en la medida pretest como posttest. De acuerdo a los resultados del contraste de hipótesis, se evidenciaron la existencia de diferencias significativas favorables al posttest en ambos grupos y en todas las dimensiones de la competencia evaluada, cuyo estudio

del tamaño del efecto (d) mostró valores superiores en el caso de los participantes del Grupo 2, quienes recordaron se percibían con menores niveles de competencia emocional y, por consiguiente, con un mayor potencial de desarrollo de estas competencias.

Siguiendo con la medida de la eficacia del programa sobre el **nivel de competencia emocional manifestado** por los participantes en la resolución de supuestos prácticos, se evidencian cambios significativos en las distintas dimensiones en las que operativizamos la variable dependiente (pensamientos, emociones y acciones), obteniéndose mayores efectos en el caso de los participantes del grupo 2, es decir, de los estudiantes del Master de Educación Secundaria, similar a lo que ocurría con el nivel de competencia emocional autopercebida.

El **seguimiento del proceso formativo**, medido a partir del análisis de contenido sobre la información recopilada a lo largo de los *diarios* elaborados por los participantes, evidencia una vez más altos índices de satisfacción, mostrando que ambos grupos participantes son conscientes de los beneficios de implicarse en estos procesos formativos para su desarrollo personal y profesional, así como de la importancia y necesidad de trabajar este tipo de competencias (Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008; Teruel, 2000).

A este respecto, mientras que los futuros docentes de Educación Secundaria muestran una satisfacción mayor hacia las actividades, quizás debido al desconocimiento y a la falta de experiencia en procesos formativos con metodologías similares, los futuros maestros perciben mayores niveles de *utilidad* hacia los contenidos trabajados, haciendo explícitos sus aprendizajes así como las necesidades formativas; aspectos que reflejan que a medida que se implican en el proceso formativo, van siendo más conscientes de sus necesidades o en que competencias de las trabajadas necesitan incidir. Además, si nos detenemos a estudiar los resultados de ambos grupos, se informa de una mayor transferencia entre los participantes del Grupo 2, algo que no sorprende debido a que la formación de los estudiantes de Máster coincidió en exclusiva con su periodo de prácticas en institutos de Educación Secundaria, el cual supuso para la gran mayoría el primer contacto con la realidad educativa.

Comparando la valoración de los participantes en cuanto a la utilidad de la formación con respecto a las muestras de los estudios previos (realizados con profesores en ejercicio), se denota la escasa alusión que los estudiantes hacen hacia las dificultades autopercibidas para la aplicación de los contenidos trabajados quizás influenciado por la falta de experiencia de los estudiantes.

El nivel de **satisfacción** mostrado a lo largo de la formación se confirma a través de las respuestas de los participantes de ambos grupos hacia el *Cuestionario de satisfacción final*, donde muestran valoraciones altas (con puntuaciones medias superiores a 4 puntos en una escala de 5 puntos) hacia el nivel de conocimientos adquiridos, hacia el grado de interés y utilidad de los contenidos trabajados o hacia el aumento de la formación, siendo los aspectos mejor valorados los que guardan relación con la competencia de los dinamizadores del programa y con la metodología implementada. Los resultados evidencian niveles ligeramente superiores entre los participantes del Grupo 1, resultados comparativos que debemos tomar con precaución puesto que una minoría de los participantes del Grupo 2, estudiantes de Máster, mostraron su interés por profundizar en contenidos de carácter teórico o evidenciaron mayores necesidades formativas.

La evaluación del **impacto** del programa formativo, valorada a partir del análisis de contenido de las *entrevistas* realizadas con 6 participantes del Grupo 1 y 5 participantes del Grupo 2, mostró nuevamente que los futuros docentes son conscientes de la utilidad de los contenidos y competencias trabajadas, reconociendo la aplicación de los mismos sobre todo en su vida personal, valoración que queda explicada de acuerdo a que solamente 2 de los 11 entrevistados se encuentran ejerciendo tareas docentes en la actualidad.

Entre dicha aplicación personal de los contenidos, destacan la puesta en práctica de habilidades de comunicación o estrategias de regulación emocional. En ambos grupos destacan que el curso había superado sus expectativas iniciales e, incluso, en el caso de los futuros docentes de Educación Secundaria entrevistados, afirmaron que les había servido para reconocer la importancia de este tipo de aprendizajes.

Además, los estudiantes de Máster (Grupo 2) valoraron muy positivamente las relaciones que establecieron como grupo, mientras que los entrevistados del Grupo 1 se centraron más en valorar otros aspectos como las actividades realizadas, valoración influenciada porque, en el caso de los estudiantes de Máster, existía una menor relación previa antes de comenzar la formación, lo que llevo a los dinamizadores del programa a introducir específicamente algunas actividades y juegos en la búsqueda por favorecer confianza y cohesión entre los miembros del grupo, cuidando más el aspecto interpersonal que en los estudios previos.

Se detecta mayor alusión a los aspectos de mejora entre los participantes del Grupo 1, donde se incide principalmente en la temporalización del programa, considerándola escasa o corta. Como propuestas de mejora, sugieren que los cursos sean desarrollados con un formato más extensivo o llevar a cabo estrategias de seguimiento para seguir incidiendo en la promoción de sus competencias emocionales.

Dejando de lado las diferencias entre grupos, que quedan explicadas de acuerdo al distinto perfil de la muestra participante, podemos concluir que el Programa Pro-Emociona (v.2) produce cambios significativos favorables al postest sobre el nivel de competencia emocional, que se establece como medida pre-postest a través del instrumento de autoinforme utilidado (CDE-A) y de la solución a supuestos prácticos planteados, produciéndose tamaños del efecto medio altos en cada una de las variables estudiadas.

De acuerdo al tratamiento cualitativo de la información recopilada a través de los seguimientos y de las entrevistas realizadas, se puede concluir que los futuros docentes son conscientes de los beneficios de la transferencia de los aprendizajes para su vida personal y profesional, mostrando niveles de satisfacción altos hacia este tipo de formación.

Por otro lado, se recomienda al lector tomar cierta precaución a la hora de extrapolar estas conclusiones debido, principalmente, al tamaño reducido de la muestra o a la complejidad del objeto de estudio.

Siguiendo el mismo procedimiento que el desarrollado en la discusión metodológica realizada en el Estudio Experimental en Formación Permanente, se concluye con una serie de puntos fuertes y aspectos de mejora (tabla 5.75.) que han de tenerse en cuenta a la hora de replicar la investigación y proceder a aplicar el programa con otras muestras participantes.

Tabla 5.75. Cuadro resumen de los puntos fuertes y aspectos de mejora del Programa Pro-Emocional (v.2)

Puntos fuertes	Aspectos de mejora
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los instrumentos de recogida de datos utilizados son adecuados a los objetivos de evaluación. ✓ Carácter metodológico del proceso formativo: práctico, participativo y experiencial. ✓ Adaptación de la temporalización de las actividades a las características del grupo y a las necesidades de los destinatarios. ✓ Grupos reducidos: máximo 25 participantes. ✓ Incorporación de nuevas técnicas de aprendizaje, desde el punto de vista teórico práctico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorar la incorporación de otras variables de impacto medidas a través de nuevos instrumentos como por ejemplo el “bienestar” subjetivo de los participantes. ✓ Plantear la formación con un carácter más extensivo (una sesión semanal de máximo 3 horas de duración). ✓ Reforzar la variabilidad de técnicas de aprendizaje, desde el punto de vista teórico-práctico.

Como *puntos fuertes* del estudio se destaca nuevamente la validez de los instrumentos de evaluación utilizados así como el carácter metodológico del proceso formativo, considerándose un aspecto positivo la incorporación de nuevas técnicas y actividades por parte de los dinamizadores (entre las que destacan técnicas de reconocimiento de emociones y de conocimiento del grupo) que son muestra de la importancia de adaptación de este tipo de programas formativos a las necesidades y perfil concreto de los destinatarios (Alvarez González et al., 2001; Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; Durlak et al., 2011; Torrijos y Martín Izard, 2014).

Como *aspectos de mejora* se perfila la necesidad de incorporar nuevos instrumentos que favorezcan la medida del impacto del programa sobre variables de interés como el “bienestar” de los participantes, siguiendo la línea y estudios de autores como Ferragut y Fierro (2012), Hué (2008), Pineda (2012) o Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer (2000).

Además, se estima necesario plantear la temporalización de la formación con un carácter más extensivo, no superando la sesión semanal, así como reforzar las distintas técnicas de aprendizaje de acuerdo al perfil de los participantes, considerándose aspectos que pueden influir sobre el grado de aprovechamiento hacia el proceso formativo, y por consiguiente en el grado de adquisición, transferencia y generalización de los aprendizajes (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Pérez González y Pena, 2011; Pérez González, Cejudo y Benito Moreno, 2015).



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



CAPÍTULO 6

**DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6.1. Discusión desde el marco teórico

6.2. Discusión a nivel metodológico: metaevaluación de la investigación

6.3. Discusión sobre los resultados de los estudios empíricos

6.4. A modo de conclusión

6.5. Publicaciones vinculadas a la tesis doctoral

Capítulo 6. Discusión de resultados y conclusiones

A lo largo de los capítulos anteriores se ha abordado el tópico de *educación emocional* del profesorado de nivel no universitario, bajo el planteamiento de una investigación evaluativa centrada en el diseño, implementación y evaluación de un programa de promoción de competencias emocionales (en sus diferentes versiones), como estrategia de formación inicial y permanente.

Esta investigación se ha fundamentado en un marco teórico consolidado a partir de una delimitación conceptual sobre *inteligencia emocional*, *educación emocional* y *competencias emocionales*. Se ha establecido la pertinencia y necesidad de promover acciones formativas en el docente para el desarrollo de sus competencias emocionales, como paso previo y fundamental para poder incidir en el desarrollo emocional del alumnado, en la búsqueda por favorecer su bienestar y, por consiguiente, la mejora de la convivencia en los centros educativos (Bisquerra, 2005; Day, 2011; Sutton y Weathley, 2003; Teruel, 2000; Vaello, 2009).

De dicha revisión teórica y de los resultados de los distintos estudios empíricos realizados tanto con docentes en activo, como con futuros docentes de nivel no universitario, se deriva la discusión y conclusiones de la investigación. Aspectos que abordaremos en el último capítulo, configurándose en torno a: la discusión teórica, metodológica y de resultados empíricos encontrados, a las conclusiones finales derivadas de la investigación y a la presentación de una serie de referencias que evidencian el proceso de difusión y publicación hacia la comunidad científica interesada.

6.1. Discusión desde el marco teórico

A lo largo de los distintos capítulos de este trabajo de Tesis Doctoral que comprenden el marco teórico del estudio, se destacaron una serie de dificultades que conlleva la delimitación conceptual del constructo de *inteligencia emocional*, los distintos modelos conceptuales, así como la confusión terminológica que acontece

cuando tenemos que delimitar conceptos como *inteligencia emocional*, *educación emocional* y *competencias*.

En la búsqueda por dilucidar estos conceptos, y pese a las controversias que a simple vista pueden existir entre los distintos modelos que definen los componentes de la *inteligencia emocional*, se hace evidente que, en menos de 30 años, si contamos como origen el artículo de Salovey y Mayer de 1990, la *inteligencia emocional* se ha convertido en un constructo de interés en el ámbito de las ciencias sociales y, principalmente, en psicología y educación (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

Un ejemplo del interés y el impacto social del término, siguiendo el trabajo y las investigaciones de Matthews, Emo, Roberts y Zeidner (2006) replicadas por autores como Bisquerra, Pérez González y García Navarro (2015), se evidencia en el número de resultados de una búsqueda simple del concepto *emotional intelligence*. Mientras que en Febrero de 2005 de dicha búsqueda se arrojaban 900.000 resultados, en abril de 2009 ascendía a 21.400.000 resultados, en la actualidad (abril de 2016) se sitúa en 61.400.000 resultados.

Realizando la búsqueda del concepto *inteligencia emocional* en google scholar⁹⁷ o académico, atendiendo al número de referencias aproximadas por décadas que aparecen desde 1990 hasta la actualidad, podemos observar un aumento exponencial de las mismas (figura 6.1.) en los últimos 15 años.

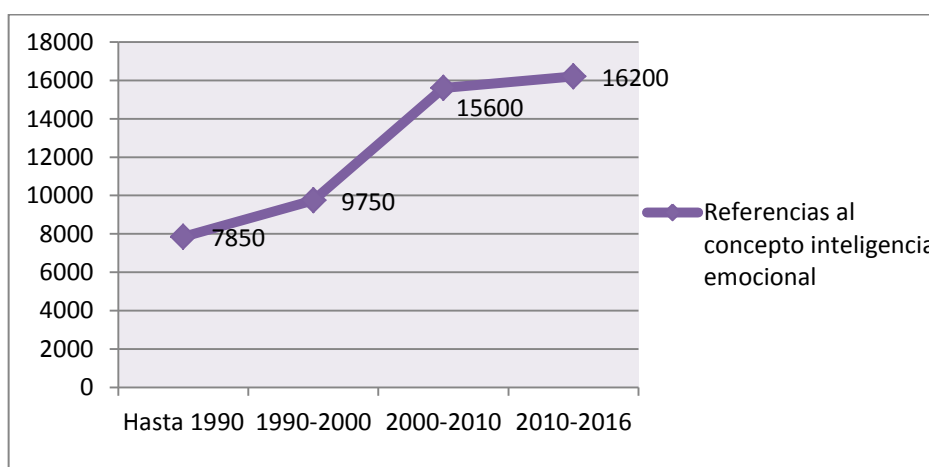


Figura 6.1. Evolución de publicaciones recogidas en google scholar y asociadas a *inteligencia emocional*

⁹⁷ <https://scholar.google.es/>

Este notable aumento se dispara con la entrada del siglo XXI. Evidenciándose, además, un incremento, a su vez, de publicaciones científicas a lo largo de los años relacionadas con la *inteligencia emocional* en educación (Stough, Saklofske y Parker, 2009).

En cuanto al número de Tesis Doctorales que en España están relacionadas con *inteligencia emocional*, utilizando como referencia la base de datos gestionada por el Ministerio de Educación (TESEO)⁹⁸ se encuentran, hasta el 2016, un total de 103 Tesis y, además, en 15 de ellas se refleja el término de *educación emocional* en sus títulos.

En las más de 200 publicaciones revisadas tanto a nivel nacional como internacional revisadas, el interés por parte de los investigadores se ha centrado en ofrecer una fundamentación teórica del concepto, desarrollando distintos modelos teóricos en torno a las capacidades y/o competencias que caracterizan a una persona emocionalmente inteligente, así como en torno a la creación de una serie de instrumentos de evaluación que permitan medir, de forma fiable, dicha capacidad o rasgo⁹⁹ (Extremera y Fernández Berrocal, 2012).

Los diferentes postulados y modelos que han surgido en el intento de dilucidar el constructo han llevado a algunos autores a criticar y cuestionarse la existencia de la *inteligencia emocional* como constructo independiente. Citándose como ejemplos de este pensamiento los trabajos de Davies, Stankov y Roberts (1998), Hendlund y Sternberg (2000) o Murphy (2006).

En contraposición, encontramos evidencias científicas suficientes que nos llevan a afirmar que la *inteligencia emocional*, no es un constructo innato e invariable, sino que se puede mejorar a través de experiencias educativas apropiadas, incluso en periodos breves de tiempo (Pérez González, 2012; Schutte, Malouff y Thorsteinson, 2013).

Por lo tanto, de los diferentes modelos que existen sobre *inteligencia emocional*, a los que aludimos en el Capítulo 1 del presente trabajo, y a pesar de las controversias que en ocasiones se suscitan de los mismos, hemos de tener presente que el punto de acuerdo se sitúa en aceptar que existen una serie de competencias emocionales que se pueden promover y que favorecen el bienestar personal y social (Guil y Gil Olarte,

⁹⁸ <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

⁹⁹ Revítese tabla 1.3.

2012; Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; Extremera y Fernández Berrocal, 2003; Pérez, Petrides y Frunham, 2005).

Por otro lado, también existe evidencia empírica sobre el impacto de la aplicación de programas de mejora de *inteligencia emocional* en el entorno escolar y el rendimiento académico, la adopción de conductas saludables, la mejora de las relaciones interpersonales, la reducción de conductas disruptivas o adoptivas, la autoeficacia personal y académica o el bienestar psicológico (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer y Salovey, 2004; Diekstra, 2008; Durlack et al., 2011; Extremera y Fernández Berrocal, 2015; Guill y Gil Olarte, 2012).

En el entorno internacional destaca el impulso del aprendizaje y desarrollo emocional en el ámbito escolar a nivel nacional e internacional, tales como la *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* en EEUU (Elias et al., 1997; Zins et al., 2004), el impulso de los programas SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) en las aulas de Reino Unido (Hallam, Rhamie y Shaw, 2006; Weare y Nind, 2011) o los distintos informes nacionales elaborados por la Fundación Marcelino Botín sobre el estado de la educación emocional y social, con carácter bianual, desde el año 2008 hasta la actualidad¹⁰⁰.

Se entiende así el sentido la *educación emocional*, como estrategia de innovación, prevención y desarrollo, donde el fin último se convierte en la promoción de una serie de competencias emocionales (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Como estrategia de innovación, la educación emocional se fundamenta de acuerdo a toda una serie de necesidades que es preciso abordar para hacer frente a los desafíos de la escuela actual, donde el desarrollo emocional se justifica como complemento idóneo del desarrollo cognitivo, si queremos lograr una educación integral y de calidad (Adam, 2003; Bisquerra et al., 2012).

Bajo el sentido, pertinencia y las distintas experiencias que existen en el ámbito educativo para impulsar el desarrollo emocional de los alumnos, tomando como referencia las evidencias que existen en cuanto al impacto de competencias tales como

¹⁰⁰ Revítese <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>

la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades sociales en los procesos de enseñanza aprendizaje, en la salud o en la calidad de las relaciones interpersonales (Bisquerra et al., 2015; Diekstra et al., 2008), se amplía a la necesidad de formar a los docentes y capacitarles para el impulso de dicho aprendizaje socio emocional en las escuelas (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2005; Cabello et al., 2010, Pérez Escoda et al., 2013).

Si bien van creciendo las investigaciones referidas a la *educación emocional* del alumnado y al desarrollo de sus competencias emocionales, se releva a un segundo plano la *formación del profesorado* en estos aspectos. Encontramos un número reducido de investigaciones en torno a la *educación emocional* del docente y, cuando existen, por regla general, dicha formación queda reducida a mostrarles materiales y estrategias para el desarrollo emocional de sus educandos, dejando de lado la promoción de sus propias competencias emocionales (Torrijos y Martín Izard, 2014; Vázquez de Prada, 2015).

En España, autores como Palomera, Fernández Berrocal y Brackett (2008) o Vázquez de Prada (2015), afirman que a la hora de impulsar programas e iniciativas para el desarrollo emocional del alumnado, se ha dado por supuesto que el profesorado posee estas competencias, es decir, que posee una buena capacidad empática, conoce estrategias de regulación emocional, es capaz de identificar emociones propias y de los otros y es capaz de autogenerarse emociones positivas.

Del mismo modo, trabajos como el de Camacho y Padrón (2005), realizado con 192 docentes de nivel no universitario en formación inicial, evidencian la necesidad autopercibida por los docentes en competencias relacionadas con la resolución de conflictos o el desarrollo de habilidades sociales comunicativas que favorezcan el control de los grupos o el establecimiento de relaciones interpersonales con las familias. Las demandas formativas de los estudiantes se centran en aspectos relacionados con el manejo y el control del estrés o de los sentimientos de ansiedad o frustración, sobre todo en el caso de los futuros docentes de Educación Secundaria.

En esta misma línea destaca también el trabajo de Marín, Teruel y Bueno (2006) con futuros maestros de diferentes titulaciones, quienes analizan las competencias que los estudiantes consideran necesarias para la resolución eficaz de problemas y de

las que carecen en su formación inicial, mostrándose la falta de recursos personales (entre los que se incluyen las competencias emocionales), por encima de otros factores identificados y derivados de su percepción sobre la escasa preparación académica, de experiencia o la ausencia de autoridad. Sugiriéndose que es conveniente desarrollar la dimensión socioemocional, de forma sistemática, ya desde la formación inicial del profesorado.

Una revisión actual sobre las competencias que regulan la formación inicial de profesión de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, de acuerdo a las respectivas órdenes ministeriales (ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, ambas de 27 de diciembre), nos lleva a encontrar sentido a insistir en la educación emocional del maestro, para favorecer el desarrollo de competencias básicas docentes y dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar climas de aula realmente favorecedores del aprendizaje y la convivencia con todos los implicados en el proceso educativo

De la misma manera, en una revisión de la orden ECI/3858/2007, de 27 de Diciembre, por la que se regula el Plan de Estudios del Máster de Profesorado en Educación Secundaria, se detecta también la necesidad de desarrollar los aspectos socio emocionales de los futuros docentes, y más cuando específicamente se cita específicamente como una de las competencias del docente “promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana”.

Aunque se aprecia la pertinencia y necesidad de incluir la educación emocional en el currículum de la formación inicial docente (Isaza y Calle, 2014; Palomera, Ruíz y Fernández Berrocal, 2010; Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008; Palomero, 2009; Sureda y Colom, 2002), por otro lado, se evidencia que dicha formación ha quedado relegada, por lo general, como competencia específica dentro de alguna materia optativa o a Máster o Posgrados especializados que se imparten en la Universidad de Barcelona, Málaga, Zaragoza o en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, por citar algunos ejemplos.

En lo que respecta a la educación emocional como estrategia de desarrollo profesional docente, se entiende que las ventajas de la promoción de competencias emocionales entre docentes, favorecerá la adaptación a las peculiaridades de las aulas

y a las necesidades, retos y demandas específicas que se plantean al profesorado en el ejercicio de su labor. Además, promover la competencia emocional del docente se convierte en una estrategia de prevención de sentimientos de estrés, malestar, frustración o desmotivación, que pueden acontecer en el desempeño de su quehacer profesional, derivados de las exigencias que constantemente se plantean al docente no sólo por parte de los alumnos, sino de sus familias, compañeros, equipo directivo o de la sociedad, en general (Bisquerra, 2005; Day, 2011; Pena y Extremera, 2012).

El profesor, como modelo de comportamiento, especialmente en la etapa de la infancia y la adolescencia, se convierte en el principal beneficiario de la educación emocional; en primer lugar, porque la promoción de competencias emocionales constituye un aspecto esencial del desarrollo personal y profesional y, por otro lado, como elemento indispensable para potenciar el desarrollo del alumnado (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Pérez Escoda et al., 2013; Torrijos et al., 2013).

Sin embargo, tras una búsqueda y revisión documental acerca de las principales investigaciones que centran su interés específico en la promoción de competencias emocionales en el profesorado, encontramos que la mayoría de estas se enfocan hacia el alumnado como principal beneficiario de la intervención, donde la formación se reduce a mostrar al profesorado estrategias, herramientas o programas para aplicar en el aula e impulsar el desarrollo emocional de sus estudiantes (Obiols, 2005, Vázquez de Prada, 2015).

Como ejemplo de experiencias formativas puntuales en nuestro país, destacamos trabajos como los de Merchán y González Hermosell (2012) o el de Pérez Escoda et al. (2013), ambos realizados con profesorado de Educación Primaria y donde los resultados evidenciaron mejoras en el nivel de competencia emocional autoinformado de los participantes.

Por ende, se detecta la pertinencia y la necesidad formativa de los docentes de nivel no universitario en cuanto a la promoción de competencias emocionales, tanto en su formación inicial como a lo largo de su desarrollo profesional, con objeto de mejorar el bienestar personal y social y, por consiguiente, dar respuesta a una

verdadera educación integral y de calidad (Bisquerra, 2005; Imbernóm, 2014; López Hernández, 2007).

Dentro de estas carencias formativas de los docentes, la educación emocional se percibe como una innovación educativa justificada a partir de toda una serie de necesidades que no están siendo atendidas en el currículum ordinario y, donde la puesta en práctica de programas, se convierte en una de las estrategias fundamentales para desarrollarla (Álvarez et al., 2001; Bisquerra et al., 2015).

En el diseño y aplicación de programas de educación emocional, se recomienda tomar en consideración la complementariedad existente entre los distintos modelos, atendiendo a una serie de recomendaciones internacionales, de acuerdo a los resultados de las investigaciones previas y a las características y necesidades específicas de los beneficiarios del proceso formativo (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; Pérez González y Pena, 2011).

La integración de un tratamiento formativo para la promoción de la competencia emocional entre los docentes, lleva implícito la evaluación del programa como proceso sistemático que nos permitirá valorar la calidad de las actuaciones, los logros obtenidos y la toma de decisiones sobre el proceso implementado, en la búsqueda por optimizar los procesos de intervención y mejorar el programa (De Miguel, 2000; Pérez González, 2008; Pérez Juste, 2006; Tejedor, 2000).

La evaluación, como proceso de investigación sobre el impacto, efectividad y mejora de los programas de educación emocional en el profesorado, conlleva atender toda una serie de indicadores con respecto al diseño del programa, al proceso de implementación y a los resultados (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015, Pérez González, 2008; Pérez Juste, 2006).

Para ello, hemos de determinar el modelo de evaluación, tomando decisiones en cuanto a las estrategias, técnicas o instrumentos de recogida de información, los agentes involucrados en el proceso o las funciones de los implicados (Brown y Pickford, 2013; Herrera y Olmos, 2010).

Además, en el marco de la investigación evaluativa, es conveniente que se realice una metaevaluación de todo el proceso desarrollado, cuestionándonos la utilidad, la

factibilidad, la eticidad o precisión de la evaluación desarrollada (JCSEE, 2010; Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015).

6.2. Discusión a nivel metodológico: metaevaluación de la investigación

El diseño de esta investigación, a lo largo de los diferentes estudios que la conforman, ha supuesto un intento por aclarar qué o cuáles son los aspectos de la *educación emocional del profesorado* que la hacen más efectiva, lo que nos llevó a plantearnos una doble estrategia evaluativa: formativa y sumativa.

Para ello, desde la perspectiva sumativa, evaluamos el *nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado* de los participantes de los distintos estudios (profesorado en formación inicial y profesorado en activo), siendo la selección de los instrumentos de medida uno de los aspectos más importantes de la investigación.

Una de las decisiones metodológicas en torno a los instrumentos utilizados, más discutida ha sido el cambio de la *medida de autoinforme* sobre la variable *nivel de competencia emocional autopercebido* del Estudio Piloto a los estudios posteriores, puesto que pese a las garantías psicométricas del TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), encontramos más apropiado la utilización del CDE-A (Pérez Escoda et al., 2010), puesto que se ajustaba en mayor grado al marco teórico de referencia bajo el cual diseñamos el Programa Formativo para profesores *Pro-Emociona*.

Por otra parte, conviene señalar el carácter complejo de la investigación, que en sí mismo se refleja por las propias peculiaridades de la investigación evaluativa, que se definen a partir de la pluralidad metodológica, disciplinar y paradigmática, al trabajar con y para personas en procesos formativos, atendiendo a un conjunto de dificultades epistemológicas que en ocasiones son difíciles de solventar (Arnal, Del Rincon y Latorre, 1992; Torrecilla, 2014).

El carácter complejo de la investigación planteada, nos llevó a tener que posicionarnos y adoptar toda una serie de decisiones que ejercen una notable influencia sobre los resultados presentados y que derivan de la metodología de investigación adoptada, de los instrumentos de medida y análisis utilizados, a partir de

las variables estudiadas (Álvarez et al., 2001; Fernández Ballesteros, 1996; Pérez Juste, 2006).

En cuanto al diseño de investigación, aplicada para resolver las hipótesis en los diferentes estudios, optamos por emplear un diseño de tipo pre-experimental con medida pre-postest (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973), atendiendo a las características del muestreo, así como a una serie de dificultades inherentes al mismo para lograr un grupo control participante en el estudio, que exigiría, por ejemplo, el diseño de otro programa con los mismos objetivos y empleando una metodología distinta, como en el caso de estudios previos similares como el de Torrecilla (2014).

Sin embargo, y a pesar de no poseer grupo control, tanto en el estudio I, realizado con docentes en ejercicio, como en el estudio II, realizado con futuros docentes que se encontraban en un proceso de formación inicial, conseguimos replicar el diseño del programa. En el caso del estudio I el programa se implementó en dos centros de titularidad privada concertada y con distinta temporalización, mientras que en el caso del estudio II la aplicación sucesiva del programa Proemociona (v.2.) se estableció tomando como referencia el nivel de especialización docente que se encontraban cursando los participantes, estudiantes de Grado y Máster de Formación de Profesorado.

Teniendo en cuenta que uno de los problemas principales de la investigación empírica aplicada deriva de las dificultades para garantizar la *validez interna y externa* en la evaluación de programas (Buendía, Colas y Hernández, 1997; Chacón, Pérez Gil y Holgado, 2000; Pérez Juste, 2006), se adoptaron una serie de decisiones a lo largo de los diferentes estudios desarrollados.

Para obtener mayores garantías de validez interna, en el diseño de las distintas intervenciones nos planteamos identificar, para su control, una serie de variables intervinientes que pueden influir sobre los efectos de la intervención y, por consiguiente, sobre las variables dependientes, que recordamos que se configuraban a partir del nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado por los participantes de los distintos estudios, previo y tras la experiencia formativa. Entre las variables intervinientes se han tenido en cuenta algunas relacionadas con: el perfil o el

nivel de motivación previo hacia la formación por parte de los grupos participantes o con las características de los dinamizadores del programa formativo.

Entre las estrategias de control empleadas para atender a variables intervinientes relacionadas con las características de los participantes y que pueden influir en los efectos del estudio, empleamos el Cuestionario de motivación y expectativas hacia la formación en competencias emocionales, elaborado *ad hoc* y validado por varios miembros del grupo de investigación GE2O de la Universidad de Salamanca, instrumento que nos devolvió datos relevantes en los diferentes estudios en cuanto al grado de motivación e interés de los participantes.

Con respecto al Estudio II, conviene destacar que la voluntariedad de los participantes garantiza una mayor validez interna, donde aunque exista un nivel de competencias dispar entre grupos, la medida pre-postest nos permite comprobar los resultados y efectos finales.

Entendiendo que las características personales de los *dinamizadores* del proceso formativo también pueden influir en los efectos del programa, se adopta la decisión, a partir de los resultados del Estudio Piloto, que en los dos estudios posteriores el Programa Pro-Emociona no solamente sea implementado por los dos especialistas, sino que ambos asistan y participen en todas las sesiones. Sobre las características del *contexto* de aplicación se establece como estrategia de control garantizar la familiaridad de los participantes con el mismo, así como la disponibilidad de espacios adecuados y correctamente acondicionados para el desarrollo de las distintas actividades y dinámicas grupales. Por esta misma razón, tanto el Estudio Piloto como el Estudio I se desarrolla en los centros de procedencia de los participantes, mientras que la formación del Estudio II se implementa en un aula acondicionada de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, espacio en el que los participantes se benefician de su formación inicial.

Con respecto a la *validez externa*, o nivel de generalización de resultados, se ve notablemente influenciada por las limitaciones en torno a la representatividad de las muestras participantes en los distintos estudios, con respecto a la población de referencia. Nos encontramos con limitaciones con respecto al tamaño de la muestra utilizada en los diferentes estudios, contando con un total de 13 participantes en el

Estudio Piloto, 57 participantes en el Estudio Experimental en Formación Permanente (Estudio I), distribuidos en 27 participantes para el Centro 1 y 20 participantes en el Centro 2 y 50 participantes en el Estudio Experimental en Formación Inicial (Estudio II), distribuidos en dos grupos, donde el Grupo 1 estaba compuesto por un total de 25 estudiantes de Grado de Maestro y el Grupo 2 por 25 estudiantes del Máster de Profesorado en Educación Secundaria de la Universidad de Salamanca.

Al margen de las limitaciones que a simple vista pueden suscitarse con respecto a la representatividad de las muestras participantes, hemos de tener en cuenta que no sólo se derivaron por las dificultades y limitaciones de acceso a la población de referencia, sino por las características intrínsecas del Programa Pro-Emociona, entendiéndose que a muestras participantes superiores, si bien se obtendría una mayor recogida de información, podríamos limitar la calidad de la intervención y del carácter metodológico del proceso formativo.

Si bien el tamaño de la muestra es considerado un hándicap a la hora de proceder a la generalización de resultados, se estudia el carácter de normalidad de la distribución de las distintas variables en cada una de las muestras participantes, permitiéndonos tomar decisiones en torno al uso de técnicas a emplear (paramétricas o no paramétricas) para mostrar evidencias sobre la existencia o no de diferencias significativas ($n.s.$ 0.05) favorables al postest en las distintas dimensiones de las variables dependientes estudiadas. Además, incorporamos la medida del tamaño del efecto con objeto de profundizar y determinar la intensidad de los posibles cambios que se producen con respecto al tratamiento en el nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado por los participantes (Cohen 1988; Morales Vallejo, 2012).

En cuanto a la selección de instrumentos de evaluación para medir el efecto sobre el nivel de competencia emocional autopercebido empleamos instrumentos baremados o estandarizados. Sin embargo, ante la dificultad para medir in situ y en la práctica docente real el *nivel de competencia emocional manifestado* de los participantes, se opta por la utilización de supuestos prácticos y por la elaboración de una rúbrica de evaluación para valorar las respuestas aportadas tanto en la fase pretest como en el postest.

La subjetividad en la evaluación de los supuestos prácticos, donde se mide la competencia del docente para identificar pensamientos, reconocer emociones o plantear conductas adecuadas, se ha intentado paliar, en cierta medida, a partir del uso de la rúbrica, como instrumento de medida cuantitativo que permite la operativización de la variable dependiente compleja, a partir de la valoración de tres expertos, en la búsqueda por asegurar la fiabilidad de los resultados y validez del instrumento (Cebrián, Serrano Angulo y Ruíz Torres, 2014; Medina y Verdejo, 1999; Moya y Luengo, 2011; Tobón, García Fraile, Rial y Carretero, 2006; Torrecilla, 2014).

Por otro lado, teniendo en cuenta la doble perspectiva: formativa y sumativa bajo la cual planteamos la evaluación del Programa Pro-Emociona en sus respectivas versiones, consideramos que, si bien los datos cuantitativos ofrecían evidencias y una mayor objetividad con respecto a otra información más cualitativa, era necesario complementar la información sobre el proceso de implementación del programa mediante el empleo de otras técnicas de corte más cualitativo (Bisquerra, 2004; Cook y Richardt, 2005; Pérez Juste, 2006; Torrecilla, 2014).

Como técnicas de corte más cualitativo, tanto en el Estudio Experimental en Formación Permanente (Estudio I), como en el estudio experimental en formación inicial (Estudio II), se utilizaron estrategias de seguimiento del proceso formativo, mediante el empleo de diarios de seguimiento y entrevistas semiestructuradas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010; Zabalza, 1991).

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, fueron planteadas como estrategia de evaluación y seguimiento sobre el impacto de la formación y la transferencia de los aprendizajes a la vida personal y profesional de los participantes, aplicándose al menos seis meses después de su participación en el proceso formativo. Si bien el carácter de voluntariedad de las entrevistas realizadas en ambos estudios, redujo significativamente el número de encuentros (13 en el estudio I y 11 en el estudio II), consideramos que la información recopilada es representativa de la opinión de la muestra de participantes, además de enriquecer y complementar el proceso evaluativo (Pérez González, 2008, Sánchez Gómez, Delgado Álvarez y Santos Asensi, 2012; Torrecilla, 2014).

Con todo, y retomando el planteamiento de metaevaluación y los estándares internacionales para la evaluación de programas (JCSEE, 2010), reformulados por especialistas en diseño y evaluación de programas en educación emocional como Bisquerra, Pérez González y García Navarro (2015), Pérez Escoda et al. (2013) o Pérez González (2008), consideramos que la estrategia de investigación evaluativa planteada, así como el conjunto de instrumentos y técnicas empleadas, responde a la necesidad de poder desarrollar una evaluación inicial del programa (que nos permita ajustar la propuesta de intervención a las características y necesidades concretas de los grupos participantes), una evaluación procesual o continua del programa (para conocer y mejorar el funcionamiento del mismo) y a una evaluación final o sumativa (que permite medir el grado de efectividad e impacto de la formación en las distintas variables contempladas).

Así mismo, consideramos que la estrategia evaluativa planteada cumple los estándares de *utilidad* y no solamente porque responda a las necesidades formativas de los participantes, detectadas en la fase pretest o evaluación inicial y contrastadas en la fase posttest, sino que se aseguró que fuera conocida y aceptada por todas las partes implicadas en ella. Ejemplo de ello fue la elaboración y entrega de los informes individualizados¹⁰¹ a cada uno de los participantes, donde se recogían los principales resultados que habían obtenido en las distintas pruebas implementadas, de forma que conociera cuáles eran las necesidades formativas detectadas, las competencias o aspectos en los que debía incidir a lo largo del proceso formativo y el grado de aprovechamiento que evidencia hacia el proceso formativo.

Otro ejemplo que responde a la utilidad de la evaluación para los implicados conlleva el que en la primera sesión del programa, los formadores explican y acuerdan el procedimiento de evaluación en el que participan, con objeto de que conozcan con claridad las perspectivas y procedimientos a desarrollar. Se genera además una red interprofesional con todos los participantes en la formación, haciéndoles partícipes de los procesos de difusión de resultados, generalmente vía correo electrónico.

¹⁰¹ En los Anexos: 2,5 y 18 se muestran algunos ejemplos de diarios de seguimiento elaborados por los dinamizadores del programa a lo largo de los distintos estudios.

La *factibilidad* de la evaluación, en la búsqueda por lograr una evaluación realista prudente (Pérez Juste, 2000), se estableció teniendo en consideración los recursos personales, económicos y temporales disponibles y necesarios, influyendo a la hora de elegir pruebas estandarizadas de autoinforme, frente a otras medidas de capacidad que requieren mayor tiempo, control y presencia por parte del investigador responsable.

Además, como ya se ha explicado, en el proceso de evaluación han participado activamente varios miembros del Grupo de investigación en Evaluación y Orientación Educativa (GE2O) de la Universidad de Salamanca, manteniendo una cooperación activa y minimizando la influencia de intereses específicos sobre los resultados de la evaluación.

Bajo el sentido de la investigación, entendemos que uno de los aspectos que más se han cuidado a lo largo del estudio hacen referencia a los estándares de *probidad*, asegurando una serie de aspectos éticos que se deben tener en cuenta en evaluación de programas (Anguera, Chacón y Sanduvete, 2008) y donde la finalidad de nuestra investigación no se centra solo en satisfacer la mejora de los participantes, sino en ofrecer aportaciones a la mejora de la calidad educativa y de la convivencia en los centros.

En todo momento, se ha procurado salvaguardar la identidad de los participantes, garantizando la protección de datos personales bajo custodia del Grupo de Investigación, acordado previamente con los participantes y siendo estos plenamente conscientes de los objetivos de la evaluación, desde la implementación del Estudio Piloto.

Por último, un repaso a los estándares de *precisión*, nos lleva a afirmar que la estrategia evaluativa revela información sobre los puntos fuertes y débiles del Programa, algo que se evidencia a partir de la discusión metodológica establecida en los diferentes estudios, a partir de la adaptación de los contenidos del programa a los grupos participantes y de las distintas técnicas de análisis de información.

6.3. Discusión sobre los resultados de los estudios empíricos

Como ya se ha señalado a lo largo de la investigación, la *educación emocional del docente* se convierte en un paso previo para poder desarrollar su competencia emocional, poder potenciar el desarrollo emocional de los estudiantes y alcanzar una verdadera cultura emocional en los centros educativos (Álvarez y Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2005, Extremera y Fernández Berrocal, 2015).

Sin embargo, aun evidenciándose esta necesidad (Bisquerra, 2005; Cabello et al., 2010), encontramos escasas investigaciones en el terreno, salvo en experiencias puntuales y que, por regla general, se centran en el alumnado como principal beneficiario de la intervención, olvidando que como modelo de comportamiento, especialmente en la escolaridad obligatoria, es sustancialmente complicado que el docente pueda transmitir y enseñar unas competencias que previamente no ha alcanzado y, más aún cuando en lo que a competencia emocional se refiere (Day, 2011; Palomero, 2009, Pérez Escoda et al., 2013; Sutton y Weathley, 2003).

En la actualidad, disponemos de investigaciones que muestran indicios de que la *inteligencia emocional* del docente influye en los procesos de enseñanza aprendizaje, en el rendimiento académico y laboral, en el clima de aula y en la calidad de las relaciones interpersonales, previniendo situaciones de estrés o malestar docente (Mearns y Cain, 2003; Pena y Extremera, 2012; Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007, Wong, Wong y Peng, 2010). Sin embargo, existen escasas investigaciones en lo referente a experiencias formativas en el docente y su impacto sobre los niveles de competencia emocional evaluados (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; López Goñi y Goñi, 2012, Tossavainen y Turunen, 2013).

A lo largo de los distintos estudios realizados en la investigación hemos podido corroborar esa necesidad, manifestada por los participantes como una de las principales razones que les llevaban a participar en la formación, estando mucho más acrecentada en el caso de los docentes o futuros docentes de Educación Secundaria, quienes mostraron un mayor desconocimiento sobre el tema (Marín, Teruel y Bueno, 2006; Serrano Rodríguez, 2013).

Dicha necesidad autopercibida por los participantes, se ve reflejada en varios aspectos:

-En primer lugar en el interés y motivación hacia la formación, recordando, por ejemplo, que en el Estudio Piloto, fueron los propios docentes de Educación Secundaria, bajo el apoyo del equipo de orientación y directivo del Instituto, quienes demandaron la formación al Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de Salamanca.

- Además, entre las principales razones manifestadas que les llevan a participar en la formación, recogidas a través del *Cuestionario de motivación inicial* y analizadas cualitativamente por un procedimiento de elaboración de categorías inductivo (Miles y Huberman, 1994), tanto en el Estudio Piloto como en los dos Estudios Experimentales posteriores, los participantes mostraron el interés que les despierta el tema y la utilidad que perciben hacia los contenidos, considerando que la promoción de estas competencias favorecería su desarrollo docente.

-Por otro lado, cuando los participantes de los distintos estudios señalaron tener conocimientos previos sobre el tema, encontramos que, sobre todo en el Estudio Piloto o en el Estudio Experimental en Formación Permanente, ponen de manifiesto fuentes de información de naturaleza autodidacta, como la lectura de libros relacionados con el tema o las búsquedas en internet.

El interés y la utilidad que perciben los docentes en ejercicio hacia la promoción en competencias emocionales se refleja también en las razones que les llevan a participar en el proceso formativo.

Por otro lado, en el *Cuestionario de motivación Inicial* se les pedía que expusieran qué aspectos consideraban de interés trabajar en el proceso formativo. En las cinco aplicaciones sucesivas del programa y en sus respectivos estudios, encontramos que los aspectos que señalaron con una mayor frecuencia se centraron sobre todo en la *gestión o control de emociones*. Resultados que están en congruencia con investigaciones previas, como la de Sutton, Mudrey y Knihgt (2009), en la que se pone de manifiesto que los docentes son conscientes de que la puesta en práctica de

estrategias de regulación emocional les ayudan a manejar el grupo clase, favoreciendo la consecución de metas educativas y el establecimiento de relaciones positivas.

Los participantes de los estudios valoran la docencia como un trabajo motivador, destacando la elección de la profesión por vocación y por considerar que es un trabajo satisfactorio (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2013, Gratacos, 2014).

En cuanto a los resultados sobre los efectos del programa sobre el nivel de competencia emocional autopercibido y autoinformado por el docente, evaluado en el Estudio Piloto mediante el TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), encontramos una mayor tendencia entre los participantes hacia puntuaciones medias en la fase posttest que en la fase pretest, considerándose estos niveles adecuados, mostrándose efectos pequeños y medianos en las tres dimensiones estudiadas: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

En los dos estudios experimentales posteriores, tanto para los docentes en ejercicio (Estudio I) como para los docentes en formación inicial (Estudio II), la medida del nivel de competencia emocional autopercibido se desarrolló mediante la utilización del CDE-A (Pérez Escoda et al., 2010), mostrándose una tendencia generalizada a mostrar diferencias significativas ($n.s. 0.05$), favorables al posttest, en cada uno de los estudios, variando en función de las dimensiones a las que atiende la medida de autoinforme. Los distintos efectos en cada una de las dimensiones que recoge el CDE-A quedan explicados de acuerdo a la necesidad autopecibida o al potencial de desarrollo evidenciado en cada una de ellas, donde por regla general se obtienen mayores diferencias significativas (favorables al posttest) cuanto mayor necesidad manifiestan en la medida pre-test. Resultados que apuntan en la misma dirección de investigaciones similares como la de Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013).

En cuanto al nivel de competencia emocional manifestado y evaluado a través de las respuestas de los participantes a una serie de supuestos prácticos, empleados tanto en el Estudio Piloto como a lo largo de los distintos estudios experimentales, muestra también una tendencia significativa favorable al posttest. La existencia de diferencias significativas se incrementa en las distintas aplicaciones del programa, así como los tamaños del efecto detectados. Diferencias que, al margen del perfil participante, del

grado de aprovechamiento o necesidad percibida de formación en el terreno que nos ocupa, podría explicarse de acuerdo a las adaptaciones realizadas sobre el programa, a la mayor experiencia de los formadores o dinamizadores de la propuesta o a la familiarización de los expertos con el instrumento de evaluación, puesto que nos consta que la evaluación de los supuestos prácticos fue realizada de forma intensiva por los expertos, finalizada la implementación de los programas (Blanco Felip, 1996; Pérez Juste, 2006).

Las evidencias recogidas desde el punto de vista cualitativo mediante el empleo de los diarios de seguimiento o de las entrevistas semiestructuradas, nos permiten matizar algunos de los efectos que produce el programa (Álvarez González et al., 2001; De Miguel, 2000, Pérez González, 2008). El análisis de los diarios de seguimiento, implementados en los dos estudios de corte experimental, muestran evidencias sobre el nivel de aprovechamiento de los participantes en el programa, la satisfacción de los participantes hacia el proceso formativo o la utilidad que perciben hacia los contenidos trabajados o los aprendizajes adquiridos. Además, la implementación y análisis de las entrevistas semiestructuradas, aplicadas meses después de que los participantes recibieran la formación, muestra evidencias de la transferencia de los aprendizajes tanto en su vida profesional como profesional.

De la misma manera, los resultados de la evaluación formativa nos muestran evidencias de la mejora del clima grupal o de las relaciones que se dan entre el grupo participante. Demostrándose una vez más la relación que existe entre la promoción de las competencias emocionales y la mejora del clima laboral entre el profesorado y entre el docente y sus alumnos (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Durlak, Domitrovich, Weissberg y Gullota, 2015; Muñoz de Morales, 2005; Vázquez de Prada, 2015).

Finalizada la propuesta de intervención, a través del *Cuestionario de satisfacción*, el estudio de las respuestas de los participantes nos permite corroborar que los participantes consideran que a través de la formación han adquirido conocimientos, cuya percepción varía en función de las expectativas iniciales y de la valoración que realizan en aspectos relacionados con la metodología utilizada, con las actividades desarrolladas, o la distribución temporal, concibiéndose aspectos que influyen en los

efectos evidenciados a través de los resultados y que conviene tener presentes (Álvarez González et al., 2001; Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; Martínez González, 2009).

Además, en el *Cuestionario de satisfacción* se refleja un aumento de motivación e interés por seguir formándose en materia de *inteligencia emocional*, aspecto que está en consonancia con otros trabajos en temáticas afines a la que nos ocupa, como los de Pérez de Guzmán, Amador Muñoz y Vargas Vergara (2011) o Torrecilla (2014).

Si comparamos los *efectos del programa* en los dos estudios experimentales, observaremos ciertos matices en cuanto a tamaños del efecto superiores cuando trabajamos con profesores en formación inicial. Dichas diferencias, a favor de los futuros docentes con respecto a la estrategia de formación permanente, pueden ser debidas a la falta de experiencia de los estudiantes o a un menor desconocimiento de la realidad educativa. Del mismo modo, hemos de tener en cuenta que, a partir de la discusión metodológica de los distintos estudios, se fueron adoptando una serie de decisiones de mejora sobre el programa, pudiendo incidir sobre las diferencias encontradas (Méndez y Monescillo, 2002; Pérez Juste, 2002, 2006).

Dejando de lado las diferencias entre estudios, podemos decir que los resultados obtenidos mediante la evaluación sucesiva del programa Pro-Emociona (en sus respectivas versiones), corrobora la necesidad de que la formación del profesorado en competencias emocionales ha de comenzar desde su formación inicial, considerándose la relevancia de las mismas para su futuro profesional (López Goñi y Goñi Zabala, 2012; Palomero, 2009; Teruel Melero, 2000). Del mismo modo, la educación emocional ha de entenderse como una estrategia formativa importante y necesaria para los docentes en ejercicio, minimizando riesgos y potenciando el desarrollo profesional de estos, como garantía de su propio bienestar y en la búsqueda por favorecer la educación integral y de calidad del alumnado con el que desempeñan su labor educativa (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Day, 2011; Imbernón, 2007; Murillo, 2003).

En base a los resultados discutidos, conviene tener presente que, sin minimizar la valía del estudio, hemos de estimar la generalización de los mismos con ciertas precauciones, debido a las limitaciones derivadas de las características del muestreo o

de la complejidad que en sí misma caracteriza a la evaluación de programas (Martínez Mediano, 2013; Pérez Juste, 2006).

6.4. A modo de conclusión

La información recopilada a lo largo del marco teórico, junto a los estudios elaborados y la discusión de resultados establecida, nos lleva a abordar un último apartado en este trabajo de Tesis Doctoral, donde haremos un esfuerzo por sintetizar de manera concreta y precisa las conclusiones obtenidas. Se ha de tener en cuenta que la finalidad de la investigación no se limita exclusivamente a comprobar la eficacia de un programa de educación emocional sobre la promoción una serie de competencias emocionales del profesorado, sino en el impulso de estrategias formativas para el docente que favorezcan la mejora educativa y, por consiguiente, el desarrollo de una adecuada educación integral y de calidad.

Por ello, a continuación, no nos limitaremos a centrarnos en exclusiva a exponer los logros obtenidos, sino que atenderemos a toda una serie de aspectos de mejora que han sido detectados durante el proceso investigador, bajo los cuales se sustentan una serie de líneas de investigación futuras.

6.4.1. Conclusiones a nivel teórico y empírico

En primer lugar, fruto del estudio teórico realizado, se pueden extraer las siguientes conclusiones generales:

- Es innegable la importancia de las emociones en el terreno educativo. Cualquier acción educativa que se precie constituye un intercambio de emociones constante, tanto por parte del docente como por parte del discente, determinando la relación educativa y, por consiguiente, influyendo en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Si queremos implementar una educación integral y de calidad, siendo congruente con las necesidades sociales y con lo que las leyes nos exigen, hemos de entender que el desarrollo emocional se configura como el complemento indispensable al desarrollo educativo.
- A pesar de que existen una serie de controversias en torno a los modelos para definir la *inteligencia emocional*, existe acuerdo en relación a todos ellos a la

hora de afirmar que existen una serie de competencias emocionales que pueden adquirirse, entre las que destacan: la conciencia emocional y la regulación emocional, considerándose competencias clave para el bienestar personal y social.

- Es atendiendo a la complementariedad entre los distintos modelos donde se encuentra la justificación a la educación emocional, como estrategia de prevención y atención a una serie de necesidades sociales, entre las que destacamos:
 - El fracaso escolar y el descenso de rendimiento académico asociado al desinterés y a la desmotivación que viven los discentes a lo largo de la escolaridad obligatoria.
 - Mayores niveles de consumo de drogas o de comportamiento de riesgo que acontecen cada vez en edades más tempranas
 - La falta de disciplina que percibe el docente y que se asocia a sentimientos de incapacidad, malestar o frustración.
 - Situaciones de violencia en las aulas tanto entre compañeros como hacia los propios docentes.
 - Aumento de los índices de ansiedad, depresión y otros trastornos afines no sólo entre la población adulta, sino en la infancia y juventud.
 - Dificultades en las relaciones interpersonales y en la resolución de conflictos, que debidas a la falta de puesta en práctica de estrategias de regulación emocional, acarrear comportamientos inapropiados y son vividas como importante fuente de estrés y malestar, dificultando la convivencia.
- La estrategia para intervenir en *educación emocional* ha sido a través de la implementación de programas. A día de hoy se dispone de evidencias científicas, tanto a nivel nacional como internacional, para confiar en que la *inteligencia emocional*, y por consiguiente la competencia emocional, se pueden mejorar.
- Aunque no es objeto de comprobación en esta Tesis, los estudios evidencian que el impacto de la *educación emocional* en las escuelas se ve reflejado en torno a la adquisición de una serie de habilidades sociales y emocionales, la mejora del

autoconcepto y de la autoestima, el incremento de actitudes prosociales, la reducción en el consumo de sustancias, la disminución de problemas y desordenes asociados a conductas violentas y antisociales, la reducción del absentismo escolar, la mejora en el rendimiento y las calificaciones escolares.

- Aun encontrándose evidencias sobre los efectos de la educación emocional en el alumnado, se detecta una carencia importante en torno a la formación del docente en este tipo de aspectos. Si bien se defiende la pertinencia y necesidad de formar al profesorado como paso previo y fundamental para poder desarrollar una verdadera cultura emocional en los centros docentes, encontramos escasas alusiones a investigaciones en este tipo de aspectos y cuando existen, el objetivo principal es enseñar al profesorado cómo puede hacer educación emocional en sus aulas y con sus alumnos, dando por supuesto que ya tienen desarrolladas las competencias emocionales que pretenden promover en sus alumnos.
- De la revisión teórica, se deriva la necesidad de profundizar sobre el tema, precisándose un mayor número de estudios que centren el interés en la promoción de competencias emocionales del docente, como estrategia de formación inicial y permanente que favorecerá su desarrollo profesional y el ejercicio de sus funciones.
- Una revisión de los planes de estudio en España, que regulan la formación y las competencias que deben adquirir el profesorado de nivel no universitario, de acuerdo a las Órdenes Ministeriales reseñadas en este trabajo, nos lleva a fundamentar la necesidad y pertinencia de atender a los aspectos emocionales del docente, desde su formación inicial, para que puedan desempeñar con éxito su tarea educativa, atendiendo a las múltiples demandas que se le plantean en el seno de una sociedad cambiante como la que caracteriza el siglo XXI.
- El desarrollo profesional docente, constituye un proceso complejo y que va más allá de su formación inicial, para adaptarse a las peculiaridades del centro, de las aulas y de los alumnos con los que desempeña su labor. En este sentido, la educación emocional del docente se configura como proceso innovador para solventar las necesidades que no han sido atendidas en el currículum ordinario, mejorar la calidad de sus acciones y favorecer su bienestar personal y social.

- En los últimos años ha ido aumentando la oferta y demanda de “cursos formativos” relacionados con la *inteligencia emocional*, el *coaching educativo* o la *educación emocional*, aunque no encontramos evidencias rotundas sobre sus efectos en la mejora de la práctica docente y sobre el impacto que tienen en su desarrollo profesional.
- Entendemos así no sólo necesario la puesta en práctica de actuaciones formativas para el docente en materia de educación emocional, sino establecer estrategias de evaluación de programas adecuadas, cuyo objetivo fundamental suponga la mejora de la calidad en la formación docente, atendiendo a aspectos relacionados con el diseño del programa, la aplicación y los resultados del mismo.

La relación entre el marco teórico y empírico del trabajo nos lleva a que, una vez presentadas las principales conclusiones a nivel teórico, procedamos a señalar las conclusiones de los distintos estudios implementados en este trabajo de Tesis Doctoral. A nivel general, se explicitan a continuación las conclusiones del Estudio Piloto y del Estudio I:

- La aplicación del **Estudio Piloto**, produce una mayor tendencia a mostrar puntuaciones más adecuadas en las distintas dimensiones a las que atiende la medida de autoinforme sobre el nivel de *inteligencia emocional* de los participantes. Del mismo modo, la tendencia generalizada a mostrar diferencias significativas (n.s. 0.05), favorables al postest, en la resolución de supuestos prácticos, ofrece evidencias de la eficacia del programa.
- La discusión metodológica a partir del análisis de resultados del Estudio Piloto, nos permite concluir con una serie de medidas para la aplicación sucesiva del programa, que se concretan en:
 - A pesar de que el programa fue diseñado para tener una duración presencial de 20 horas, considerando esta la temporalización mínima para que el programa garantice efectos en la promoción de competencias emocionales (Bisquerra et al., 2015), se estima la necesidad de introducir un mayor grado de profundización en torno

- a los contenidos y competencias trabajadas, ampliando la propuesta a 30 horas formativas.
- La utilización de un nuevo instrumento de medida que se ajuste al marco teórico y al modelo sobre el cual sustentamos la propuesta formativa que da sentido al Programa Pro-Emociona. Se adopta así la decisión de sustituir el uso del TMMS-24 (Extremera, Fernández Berrocal y Ramos, 2004), sin restarle validez científica al instrumento, por el uso del CDE-A (Pérez Escoda et al., 2010).
 - La necesidad de enriquecer la evaluación formativa del Programa, introduciendo los diarios de seguimiento y la utilización de entrevistas semiestructuradas, como estrategia de evaluación complementaria. Dichos instrumentos son incorporados con el objetivo de profundizar en el proceso de evaluación de la aplicación del programa y en el impacto y transferencia de los aprendizajes adquiridos a su práctica docente, tanto durante el desarrollo del programa, como transcurridos al menos 6 meses de su participación en la formación.
- Tanto en el Estudio Piloto como en el Estudio I, se evidencia la necesidad y el interés que perciben los docentes en ejercicio hacia el desarrollo de una serie de competencias emocionales que consideran importantes para el desarrollo de su práctica docente, así como para hacer frente a los conflictos que pueden acontecer no sólo con alumnos, sino con familiares y compañeros de profesión.
 - Nuevamente, en el Estudio I, hemos de destacar que se evidencia un incremento en el nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado por los docentes de ambos centros (Centro 1 y Centro 2), mostrándose una tendencia generalizada a mostrar diferencias significativas favorables al postest, cuyos tamaños del efecto son superiores en aquellas dimensiones de la variable dependiente en las que el profesorado muestra una mayor necesidad en la fase pretest. Evidencias que nos permiten rechazar la hipótesis nula para el Estudio I y afirmar que el programa Pro-Emociona produce mejoras sobre el nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado por los docentes participantes.

- Del mismo modo, se pone de manifiesto un alto grado de satisfacción hacia la formación recibida en los tres grupos participantes. En el Estudio I encontramos que ambos grupos de profesores muestran, por lo general, una satisfacción elevada hacia la metodología de las sesiones. Dicha satisfacción es ligeramente superior en el caso del Centro 2, estimándose que, en dicha diferencia, pueden estar influyendo aspectos relacionados con la distribución temporal en la que son implementadas las sesiones o con que inciden más a la hora de valorar la metodología implementada.
- Los diarios de seguimiento implementados en el Estudio I permiten evidenciar como, a través de su participación en la formación, los docentes no solamente ponen de manifiesto una serie de necesidades autopercebidas, sino que dicha proporción va disminuyendo a medida que van desarrollándose cada una de las sesiones, donde manifiestan toda una serie de beneficios asociados a la formación, entre los que destacan la mejora de las relaciones interpersonales y, por consiguiente, del clima del centro.
- A pesar de que algunos participantes destacan que el curso formativo fue impuesto desde la dirección del centro, no siendo de carácter voluntario, perciben niveles medios altos en el aprendizaje de las competencias, valorando positivamente determinados aspectos didácticos y organizativos del programa, entre los que destacan la competencia de los dinamizadores de la formación o la organización y coordinación del curso. Casi la totalidad de los participantes de ambos grupos reconocen que recomendarían este tipo de formación para docentes y para profesiones caracterizadas por la interacción interpersonal constante.
- Una amplia mayoría reconocen que su participación en el programa ha influido en el aumento de la motivación hacia la formación. Podemos deducir, por tanto, la pertinencia y necesidad de introducir la educación emocional como estrategia de desarrollo profesional docente.
- En los diarios de seguimiento reconocen la transferencia de los aprendizajes tanto en su vida profesional como personal. Afirmaron ser más conscientes de sus emociones, haber empleado determinadas habilidades de comunicación o implementado estrategias de regulación emocional. Además, algunos

entrevistados reconocen y perciben que en el desempeño de su práctica docente ha aumentado el número de respuestas empáticas y asertivas y ha disminuido las respuestas que generan una mayor confrontación o conflicto (como por ejemplo, expulsar de clase al alumno o gritar).

- A partir de los resultados de la aplicación sucesiva del Programa Pro-Emociona (v.1.) como estrategia de formación permanente, se estableció una discusión metodológica y se establecieron una serie de puntos fuertes, que se mantendrían en aplicaciones sucesivas del programa Pro-Emociona (v.1.), para comprobar su eficacia como estrategia de formación inicial. Del mismo modo, se adoptaron una serie de medidas para hacer frente a los aspectos de mejora detectados:
 - Las sesiones se implementaran de lunes a viernes y serán de menor duración (máximo 3 horas).
 - Grupos reducidos: máximo 25 personas.
 - Reforzar la variabilidad de técnicas de aprendizaje teórico-prácticas, ajustándonos al perfil y características de los participantes.
 - Ejercer un mayor control sobre la recogida de información, estableciendo nuevas estrategias entre las que destaca la realización de la prueba de autoinforme en formato papel.

En el Estudio Experimental en Formación Inicial (Estudio II), se corroboran muchas de las conclusiones establecidas en el Estudio I, concretándose a continuación:

- Ambos grupos manifiestan una motivación alta hacia la formación, siendo ligeramente superior en el caso de los alumnos de Grado, que se preparan para ser futuros maestros de Educación Infantil y Primaria. Además, la muestra participante del Grupo 1, afirmó tener mayores conocimientos sobre el tema con respecto a otros grupos, señalando haber trabajado estos temas en otras asignaturas, lo cual indica que en los currículums de Grado de Maestro se empieza a atender a los aspectos socio emocionales de los docentes.
- Además, tanto en los Estudiantes de Grado (Grupo 1) como en los estudiantes de Máster (Grupo 2), encontramos evidencias significativas favorables al postest en todas las dimensiones de las variables dependientes:

nivel de competencia emocional autopercebido y manifestado de los participantes. Se corrobora una vez más que el programa Pro-Emociona (v.2) es eficaz para la promoción de competencias emocionales entre los futuros docentes, implicando cambios positivos para los participantes, con tamaños del efecto medios y altos.

- Nuevamente se encuentran satisfechos con su participación en el programa e identifican un grado medio-alto de aprendizaje en cada una de las competencias trabajadas. Valoran muy positivamente la metodología implementada, así como la competencia de los encargados de dinamizar el proceso formativo.
- La distribución temporal y frecuencia de las sesiones formativas fue valorada adecuadamente por la mayoría de los participantes, quienes incluso demandan más formación. Se demuestra así la necesidad e importancia que los futuros docentes conceden a este tipo de formación.
- Nuevamente se comprueba que, con la participación en este tipo de formación, se incrementa la cohesión grupal y el establecimiento de redes profesionales. Siendo este uno de los aspectos destacados en el proceso de seguimiento del programa, donde en ambos grupos se mostraron evidencias de la transferencia de estos aprendizajes, sobre todo, a su vida personal. La menor proporción de transferencia a la vida profesional, con respecto a los estudios precedentes, queda justificada por que los participantes en el programa aún no se encuentran desarrollando su actividad laboral como docentes, puesto que siguen formándose o se encuentran en proceso de preparación de oposiciones.
- Se hace notable, una vez más, el aumento de la motivación por seguir formándose en materia de *inteligencia emocional*, donde los futuros docentes reconocen que recomendarían este tipo de cursos a cualquier persona, lo que denota que son conscientes de los beneficios de seguir desarrollando sus competencias emocionales tanto para su bienestar personal como profesional.

Podemos concluir, por tanto, que a lo largo de los distintos estudios no sólo se comprueba la hipótesis científica, mediante el incremento y mejora tanto en *el nivel de competencia emocional autopercebido como manifestado* por los participantes, sino el interés y la satisfacción hacia este tipo de iniciativas, así como se obtienen indicios de la transferencia e impacto que los aprendizajes adquiridos ejercen a nivel personal y profesional. Si bien es cierto que se obtienen mejores resultados en el Estudio Experimental en Formación Inicial con respecto al Estudio Experimental realizado con docentes en activo. No podemos limitarnos a explicar esas diferencias con respecto a las diferencias entre el perfil de los participantes, sino también a que existe un mayor grado de voluntariedad por parte de los participantes del Estudio II o a que, a medida que avanzamos en el estudio, se fueron introduciendo mejoras en cuanto al diseño, a la aplicación y a la estrategia de evaluación del programa Pro-Emociona en sus respectivas versiones (v.0, v.1 y v.2).

Valoramos como adecuado el grado de consecución de los objetivos planteados en la investigación, concibiendo que a través de la puesta en práctica de programas de *educación emocional*, podemos incidir en la promoción de competencias emocionales tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales o de comunicación. Incidimos en la necesidad de que este tipo de experiencias formativas sean dinamizadas y evaluadas por profesionales debidamente capacitados, insistiendo en la implementación de una metodología práctica y activa, donde se les permita a los participantes “poner en juego” sus competencias emocionales, a partir de la experiencia en las distintas dinámicas y actividades variadas.

Por otro lado, consideramos que la formación debe ser implementada de forma presencial, no siendo inferior a las 30 horas, con sesiones no superiores a 3 horas, y cuya frecuencia debe ser ajustada a las preferencias, demandas y necesidades de los destinatarios.

6.4.2. Propuestas de mejora del estudio empírico

A lo largo del desarrollo de la investigación de este trabajo de Tesis Doctoral, hemos ido encontrando toda una serie de limitaciones y puntos débiles que conviene

tener presentes no sólo para tomar con cierta precaución las conclusiones establecidas, sino de cara a investigaciones futuras, con el fin de mejorar y abordar de forma más efectiva estudios posteriores.

Bajo un proceso de reflexión crítica, acorde con la complejidad del tema que nos ocupa, somos conscientes de que, si bien muchas de estas dificultades se han tratado de ir corrigiendo a lo largo de los distintos estudios, también es cierto que en algunos momentos no han podido solventarse, debido a limitaciones materiales, temporales o incluso a limitaciones personales o del propio investigador.

Recalamos una vez más que, si bien hemos querido posicionarnos en un modelo de promoción de competencias emocionales, atendiendo a competencias intra e interpersonales del docente, el carácter complejo del tema de investigación y la perspectiva cuantitativa desde la que se define y presentan el estudio empírico, podría parecer que entra en contraposición con otro tipo de metodologías de corte más interpretativo, como podría ser mediante el empleo de un estudio de casos, por ejemplo. Dada la escasez de estudios que desarrollan programas específicos para el docente reseñados en el presente trabajo, así como de investigaciones que muestran el efecto de este tipo de programas sobre el nivel competencial del docente, aprovechamos la experiencia que desde el grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) se tiene en el diseño y evaluación de programas afines, para abordar el problema de investigación desde una perspectiva principalmente *cuantitativa*, sin dejar de lado la estrategia formativa de la evaluación, de corte más *cualitativo*, intentando minimizar ciertas reservas que el lector pueda considerar con respecto a la validez externa del estudio.

Si bien el tamaño de la muestra puede resultar un hándicap importante a la hora de generalizar los resultados; desde el punto de vista formativo consideramos que, de acuerdo a la metodología implementada y a las actividades, se hace necesario trabajar con *grupos reducidos*, garantizando un tratamiento individualizado y un mejor manejo de grupo.

Por otro lado, encontramos toda una serie de limitaciones asociadas no sólo a la perspectiva metodológica, sino a la selección del instrumento más adecuado. A pesar de que nos decantamos por el uso de *medidas de autoinforme*, somos conscientes de

las limitaciones de estas asociadas, por ejemplo, al desconocimiento de sí mismo o la deseabilidad social que puede interferir en las respuestas del evaluado.

Con objeto de paliar dicha limitación y debido a la dificultad para comprobar, in situ, la puesta en práctica de las competencias en las aulas de cada uno de los participantes, se generaron una serie de supuestos prácticos para comprobar si el nivel de competencia emocional autoinformado se corresponde con el nivel de competencia emocional manifestado por los docentes en la resolución de supuestos (pre-postest). Recordamos que dichos supuestos simulaban situaciones cotidianas de importante carga emocional, establecidos a partir de una situación de conflicto con un alumno o una situación de conflicto con un familiar.

Para valorar las respuestas de los participantes, se procedió a la elaboración de una rúbrica de evaluación analítica en las que se atiende a 3 dimensiones: identificación de pensamientos, reconocimiento de emociones y conductas manifestadas, estableciéndose distintos niveles de dominio. La fiabilidad del instrumento se establece a partir de la valoración de las respuestas de los participantes por parte de 3 expertos.

Si bien se muestra una tendencia general a mostrar una relación directa positiva entre las puntuaciones establecidas por los *expertos*, dicho nivel de fiabilidad interjueces se incrementa en la fase postest, pudiendo ser debida a una mayor tendencia a homogeneizar las respuestas por parte de los participantes, claramente influenciada por el tratamiento formativo. Dicha relación directa positiva entre las valoraciones de los expertos, y por lo tanto la fiabilidad interjueces, se podría haber incrementado si se hubiera potenciado el entrenamiento entre jueces, incidiendo en una mayor medida en el manejo y comprensión del instrumento de evaluación empleado, así como en las dificultades que se encontraron los dos evaluadores que no participaron en el proceso formativo.

Además, somos conscientes de que por falta de tiempo, la evaluación de los supuestos prácticos de los distintos estudios fue realizada de forma intensiva por dos de los jueces participantes (evaluadores externos), de forma que la carga de trabajo o el cansancio pueden haber influido en el establecimiento de sus respuestas, explicando algunas de las discrepancias de valoración en algunas dimensiones encontradas.

Por otro lado, aun considerándose necesaria e importante la utilización de la evaluación de seguimiento establecida a partir de la realización de las entrevistas semiestructuradas, podría haber sido igual o más interesante conocer y volver a evaluar el nivel de competencia emocional autopercibido y manifestado por los participantes meses después de la intervención, comprobando si realmente se cumple el “efecto durmiente”, reseñado en algunas investigaciones y trabajos como los de Neil y Christensen (2007), donde se muestra que los efectos a largo plazo, al menos seis meses de darse por finalizada la intervención son superiores a los obtenidos en la fase postest.

Como limitaciones propias a las distintas aplicaciones del programa formativo, conviene destacar el carácter intensivo con el que se ajustó la temporalización de las distintas sesiones en algunos de los grupos participantes, pudiendo influir en el proceso de transferencia de los contenidos trabajados, así como en la reflexión sobre los efectos de la integración y puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos. En el caso del Estudio II y a pesar de tener que ofertar la formación con carácter intensivo, se hizo coincidir el desarrollo del programa Pro-Emociona (v.2) con el periodo de prácticas de los participantes, aspecto que fue valorado muy positivamente, permitiéndoles conectar los contenidos trabajados en las distintas sesiones con la realidad de los centros.

Si bien se establecieron distintas estructuras temporales a lo largo de los distintos estudios, y aun no pudiendo establecerse cuál influye más notablemente en el proceso de desarrollo de las competencias emocionales, se intentó en todo momento ajustar lo más posible la temporalización a las demandas y disponibilidad de los grupos, aspecto que influye en la motivación y en la valoración que hacen hacia la organización y coordinación del proceso formativo.

En suma, y sin restar valor a los resultados obtenidos con la investigación, reiteramos que las limitaciones aquí presentadas han de suponer nuevos retos a tener en cuenta por la comunidad científica. Retos que han de traducirse en investigaciones futuras relacionadas con el diseño, implementación y evaluación de programas formativos para la promoción de competencias emocionales en el profesorado, estudiando no solamente como influyen éstas en cuanto a la mejora de la *inteligencia*

emocional, sino en el impacto que dicha formación tiene sobre la calidad educativa de la labor que los docentes desarrollan en los centros.

6.4.3. Líneas de investigación futuras

Ante la complejidad del tema que nos ocupa y la constancia de las limitaciones, nos permitimos conformar una prospectiva de investigación. Cabe señalar que algunas de estas líneas ya se están desarrollando en la actualidad, conformando procesos de investigación en activo.

La promoción de la *educación emocional* en las escuelas como estrategia de innovación educativa y como garantía indispensable para desarrollar una educación integral y de calidad, conlleva seguir investigando en el terreno, en la búsqueda por sustentar en qué circunstancias se hace más o menos efectiva. Siguiendo las aportaciones de autores como Bisquerra, García Navarro y Pérez González (2015), se ha de seguir profundizando para aclarar qué competencias emocionales son más susceptibles de mejora o cuáles son las condiciones precisas para ofrecer garantías sobre los efectos de la intervención.

- Recalcando la necesidad de formar a los docentes en educación emocional, resulta indispensable la utilización de **instrumentos de medida** válidos y fiables para medir el nivel de competencia emocional del profesorado, contrastando su autopercepción con otro tipo de instrumentos, planteándose la posibilidad, en futuras investigaciones, de contrastar y complementar la estrategia evaluativa utilizada a partir de la percepción de la competencia del docente mediante el empleo de otras fuentes de información, como pueden ser alumnos, compañeros del centro e incluso familiares, o incluyendo el uso de otras medidas de la capacidad emocional, como podría ser el MESCEIT de Mayer, Salovey y Caruso (2002).
- Profundizar en torno al **impacto que este tipo de formación** tiene en la mejora de la **práctica docente**, incorporando el diseño de protocolos de observación o entrevistas iniciales que permitan profundizar en el establecimiento de necesidades formativas, así como una mayor implicación por parte del docente, involucrándose en procesos de desarrollo con un carácter más individualizado.

- Se perfila también la incorporación de **nuevos instrumentos** que favorezcan la medida del impacto del programa sobre otras **variables** que consideramos de interés, como podría ser la autopercepción del bienestar de los docentes, estudiando si realmente la participación en este tipo de programas influyen en el nivel de satisfacción vital previo que muestran cuando inician su participación en este tipo de intervenciones.
- Reiteramos la necesidad de extender e incorporar la aplicación y **evaluación** de este tipo de programas en el **currículum de formación inicial** de los futuros maestros de Educación Infantil y docentes de Educación Secundaria, replicando tanto la presente investigación como investigaciones similares y comprobando los efectos de este tipo de intervenciones de forma longitudinal.
- Abordar estrategias formativas para favorecer la competencia emocional a lo largo del ciclo profesional que caracteriza al desarrollo docente, ajustando las acciones a las necesidades que perciben en su quehacer profesional, para lo cual, se hace necesario profundizar en torno a una serie de **estrategias de detección de necesidades**, que superen la autopercepción inicial del docente e incorporando, por tanto, nuevas estrategias de evaluación formativa y de seguimiento, tanto por parte de los beneficiarios del programa, como por parte de los dinamizadores del mismo, como, por ejemplo, a través del empleo y análisis de técnicas de corte cualitativo, como por ejemplo los grupos de discusión o diarios de seguimiento.
- **Replicar la investigación** con otras muestras participantes, incluyendo a los docentes de nivel no universitario o a otros profesionales que desempeñan su labor en centros formativos o similares.

6.5. Difusión y publicaciones vinculadas a la Tesis Doctoral

Durante el desarrollo de este trabajo de Tesis Doctoral se han ido difundiendo y publicando resultados parciales de la investigación¹⁰²: artículos, capítulos de libros en obras colectivas y congresos o simposium de carácter nacional e internacional. Dicha

¹⁰² Atendiendo a las demandas de los nuevos PHD (RD 99/2011) “Formación en la Sociedad del Conocimiento”, que junto a la elaboración de Tesis Doctoral exige la publicación y difusión de resultados parciales.

difusión de resultados ha supuesto un encuentro e intercambio con la comunidad científica, permitiendo no solamente dar a conocer el trabajo, sino también el contraste de opiniones acerca del proceso de investigación implementado.

Cabe señalar que el proyecto de tesis doctoral se enmarca dentro de un proyecto de investigación nacional (EDU 2012-34000), apoyado por el Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) como subgrupo dentro del GRupo de Investigación en InterAcción y eLearning (GRIAL).

Artículos en revistas científicas (2012-2016)

Torrecilla Sánchez, E.M., Rodríguez Conde, M.J.; Olmos Migueláñez, S. y Torrijos Fincias, P. (aceptado, en prensa). Determinantes de la satisfacción de los profesores de secundaria, como indicador de calidad de un programa formativo en resolución de conflictos. *Revista complutense de educación*. Scopus (2015), Cuartil 4º, 0,162 H Index: 4.

Torrijos Fincias, P. y Martín Izard, J.F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-105. In-Recs (2011): Cuartil 3º, 72/139. Índice de impacto: .058).

Capítulos de libros en obras colectivas (2012-2016)

Torrijos Fincias, P., Manzano Del Ama, J., Conejero González, B., y Martín Izard, J. F. y Hernández Ramos, J.P. (2016). Diseño de un programa formativo para la promoción de competencias emocionales en profesionales de salud mental en ámbito residencial. En Soler, J.L.; Aparicio, L.; Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (coords.) *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.349-361). Zaragoza: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. ISBN.978-84-608-4847-9.

Torrijos Fincias, P. y Martín Izard, J.F., Torrecilla Sánchez, E.M. y Hernández Ramos, 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 (Comps.). Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar (pp. 243-248). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología. ISBN: 978-84-616-3803-4.

Congresos y publicaciones derivadas (2012/2016)

Torrijos Fincias, P., Hernández Ramos, J.P., Torrecilla, E.M. y Rodríguez Conde, M.J. (2016). Satisfacción de los futuros docentes de Educación Secundaria ante la formación en Competencias Emocionales. Comunicación presentada en las *XII Jornadas de Educación Emocional. Educación Emocional y Neurociencia*. Barcelona: España. *Pendiente de publicación*

Torrijos, P., Rodríguez Conde, M.J. y Torrecilla Sánchez, E.M. (2016). La utilización de rúbricas para evaluar la competencia emocional en el profesorado. Póster presentado en las *XII Jornadas de Educación Emocional. Educación Emocional y Neurociencia*. Barcelona: España. *Pendiente de publicación*

Torrijos Fincias, P. y Hernández Ramos, J.P (2016). Diseño y desarrollo de un programa formativo para promover la competencia emocional de los futuros docentes de Educación Secundaria. En J.Gómez Galán., E. López Meneses, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A.H. Martín Padilla. (eds.) *Actas del I Congreso Internacional en Formación, Investigación e Innovación Educativa*. Celebrado en 2016 en San Juan, Puerto Rico: Universidad Metropolitana (UMET). ISBN:978-84-608-5745-7, p.67.

Perochena González, P., Torrecilla Sánchez, E. M., Torrijos Fincias, P. y Rodríguez Conde, M. J. (2015). Estrategias de selección de participantes para diseños experimentales en investigación evaluativa en educación: reflexión a partir de tres estudios. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). *Investigar con y para la sociedad*. Presentado en 2015, Cádiz, España: AIDIPE. ISBN: 978-84-686-6904-5, pp. 125-133.

Torrijos Fincias, P. y Pérez Escoda, N. (2015). Evaluación de competencias emocionales en maestros de Educación Infantil y Primaria en Cataluña. Póster presentado en el *II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. Presentado en 2015, Zaragoza, España.

- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J. F., Torrecilla Sánchez, E. M., y Rodríguez Conde, M. J. (2015). Interés por la promoción de Competencias Emocionales en la Formación Inicial del Profesorado en la Universidad de Salamanca. En Barredo Gutiérrez, B.; Bisquerra Alzina, R.; Blanco Cuch, A.; Giner Tarrida, A.; Perez Escoda, N., Tey Teijon, A. (eds). *XI Jornadas de Educación Emocional: Educación Emocional y Familia*. Presentado en 2015, Barcelona, España: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Document electrònic. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/65846>]. ISBN: 978-84-606-8378-0, pp. 162-172.
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J. F., y No Gutiérrez, P. (2014). Emotional competences' development and evaluation in the Non-University teaching staff in Spain. *TEEM '14 Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. Presentado en 2014, Salamanca, España: University of Salamanca. ISBN: 978-1-4503-2896-8, pp. 507-512. doi:10.1145/2669711.2669947.
- Torrijos Fincias, P., Manzano Del Ama, J., Conejero González, B., y Martín Izard, J. F. (2014). Evaluación de necesidades formativa en competencias emocionales en Profesionales de Salud Mental. En *Barredo Gutierrez, B.; Bisquerra Alzina, R.; Blanco Cuch, A.; Giner Tarrida, A.; Perez Escoda, N., Tey Teijon, A. (eds), I Congrés Internacional d'Educació Emocional Psicologia positiva i benestar X Jornades d'Educació Emocional*. Presentado en 2014, Barcelona, España: Instituto de Ciencias de la Educación. [Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58585>]. ISBN: 978-84-697-1225-2, pp. 535-546.
- Torrijos Fincias, P. Martin Izard, M., Torrecilla Sánchez, E.M y Rodríguez Conde, M.J. (2014). La evaluación como elemento promotor de innovación en los programas de formación en Competencias Emocionales. En Barredo Gutierrez, B.; Bisquerra Alzina, R.; Blanco Cuch, A.; Giner Tarrida, A.; Perez Escoda, N., Tey Teijon, A. (eds), *I Congrés Internacional d'Educació Emocional Psicologia positiva i benestar X Jornades d'Educació Emocional*. Presentado en 2014, Barcelona, España: Instituto de Ciencias de la Educación. [Disponible en:

<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58585>]. ISBN: 978-84-697-1225-2, p. 636.

Torrijos Fincias, P. y Pérez Escoda, N. (2014). Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes universitarios. En Barredo Gutierrez, B.; Bisquerra Alzina, R.; Blanco Cuch, A.; Giner Tarrida, A.; Perez Escoda, N., Tey Teijon, A. (eds), I Congrés Internacional d'Educació Emocional Psicologia positiva i benestar X Jornades d'Educació Emocional. Presentado en 2014, Barcelona, España: Instituto de Ciencias de la Educación. [Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58585>]. ISBN: 978-84-697-1225-2, pp. 220-234.

Torrijos Fincias, P. y Martín Izard, J.F. (2013). Development and evaluation of emotional competences in secondary education teachers. Design of an applied research. En García Peñalvo, F. (ed.). *PROCEEDINGS TEEM'13. Technological Ecosystems for enhancing multiculturality*. Salamanca: España. ISBN. 978-1-4503-2345-1. pp. 591-597.

Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F., Torrecilla Sánchez, E.M. y Herrera García, M.E. (2013). Promover la convivencia desde la formación inicial de los docentes: Diseño de dos programas. En Cardona Molto, M.C., Chiner Sanz, E., y Gines Comis, A. V. (Eds.), *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. ISBN 978-84-695-8363-0, pp. 1369-1377.

Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F. y Torrecilla Sánchez, E.M. (2013). Implementación de programas formativos en los futuros docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria como estrategia de promoción de competencias emocionales y de gestión de conflictos. Poster presentado en el *Seminario de formación en investigación e innovación en el desarrollo de competencias*. Barcelona: España.

Torrecilla Sánchez, E.M., Martín Izard, J.F., Torrijos Fincias, P. y Herrera García, M.E. (2013). Evaluación del Programa "Taller de Convivencia E-Talco". Poster

presentado en el *III Congreso Internacional de convivencia escolar: Contextos psicológicos y educativos*. Almería: España.

- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F., Torrecilla Sánchez, E.M. y Herrera García, (2013). Diseño de un programa de promoción de habilidades de pareja como estrategia de prevención de conductas violentas. En Barredo Gutierrez, B.; Bisquerra Alzina, R.; Blanco Cuch, A.; Giner Tarrida, A.; Perez Escoda, N., Tey Teijon, A. (eds). *IX Jornades d'educació emocional. Educació emocional i valors / IX Jornades de educación Emocional. Educación emocional y valores*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació),. Document electrònic. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/46286>]. ISBN: 978-84-695-7997-8, pp. 113-120.
- Torrecilla Sánchez, E.M., Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F., y Herrera García, (2013). Formación Docente y Competencias. Nuevas necesidades formativas. En Barredo Gutiérrez, B.; Bisquerra Alzina, R.; Blanco Cuch, A.; Giner Tarrida, A.; Pérez Escoda, N., Tey Teijon, A. (eds). *IX Jornades d'educació emocional. Educació emocional i valors / IX Jornades de educación emocional. Educación emocional y valores*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2013. Document electrònic. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/46286>]. ISBN: 978-84-695-7997-8, pp. 105-113).
- Torrijos Fincias, P. y Torrecilla Sánchez, E.M. (2012). Prevención de la violencia en Educación Secundaria: La Educación emocional como herramienta de mejora de la convivencia y promoción de habilidades en pareja. Planteamiento de una investigación educativa. *Colección Cuadernos INICE. Ponencias Jóvenes Investigadores*. ISBN. 978-84-937854-4-4, pp. 35-41.
- Torrecilla Sánchez, E.M. y Torrijos Fincias, P. (2012). Diseño experimental de un programa formativo basado en competencias. Diseño del proceso de evaluación del programa. *Colección Cuadernos INICE. Ponencias Jóvenes Investigadores*. ISBN. 978-84-937854-4-4, pp. 41-46.
- Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E.M. (2012). El desarrollo de competencias emocionales en la formación de profesorado. Libro de Actas. XII Congreso Internacional de Formación de Profesorado. *La educación como elemento de*

transformación social. AUFOP 2012. Fernández Rodríguez, E. y Rueda Antolinez, E. (coords.). ISBN 13:978-84-92850-97-6, pp. 499-507.

Torrecilla Sánchez, E. M., Olmos Migueláñez, S. Martín Izard, J.F. y Torrijos Fincias, P. (2012). Evaluación del programa E-Talco: propuesta para la mejora de la convivencia en educación secundaria desde la formación docente. En Santamaría Lancho, M. y Sánchez- Elvira Paniagua, A. (coords), *Libro de Actas. I Jornadas de Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*. Presentado en 2012, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia ISBN 84-695-8245-3, pp. 315-317.

Participación en proyectos de investigación nacional (Plan Nacional I+D+i)

Rodríguez Conde, M.J. (Investigadora Principal). *Evaluación, formación e innovación sobre competencias clave en Educación Secundaria: TIC, competencia informacional y resolución de conflictos (EFI-CINCO)*. Proyecto Nacional I+D (Ministerio de Economía y Competitividad). Duración: 01/01/2013-30/06/2016. Referencia: EDU2012-34000.



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

A

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2001). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Abarca, M. M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona: Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2349>.
- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (Ed.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 11-31). Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Adam, E. (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Grao.
- Aguilera, P. (2009). La educación emocional en Inglaterra: Primary Social and Emotional Aspects of LearnEng (SEAL). En M. Álvarez, y R. Bisquerra (Eds.), *Manual de orientación y tutoría (versión electrónica)*. Barcelona: Praxis.
- Aguilera, P. (2012). La educación emocional en el Reino Unido. En R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? la Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 59-69). Esplugués de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado, y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Barcelona: Wolters Kluwer.

- Álvarez González, M., Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (1ª ed.). Barcelona: Ciss-praxis.
- Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A., y Suárez Álvarez, M. L. (2008). En Consejería de Educación y Ciencia (Ed.), *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Madrid: Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Martínez Clares, P., Romero Rodríguez, S., y Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas* (Cuadernos metodológicos n.2). Madrid: CIS.
- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T., y Chacón, S. (2008). Aproximación conceptual en evaluación de programas. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 17-36). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M. T., Chacón, S., y Sanduvete, S. (2008). Cuestiones éticas en evaluación de programas. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios* (pp. 291-318). Madrid: Síntesis.
- Aritzeta, A., Pizarro, M., y Soroa, G. (2008). *Emociones y educación*. San Sebastian: Ereinn.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

B

- Báez, J., y de Tudela, P. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.

- Barceló, M. L., López, E., y Camilli, C. (2012). Análisis de las competencias genéricas del docente de educación primaria. Estudio de caso. En E. Nieto, A. I. Callejas y O. Jeréz (Eds.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 21-33). Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Tesis doctoral inédita. Rhodes University. South Africa:
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. 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. 363-387). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Báez, J., y de Tudela, P. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Barceló, M. L., López, E., y Camilli, C. (2012). Análisis de las competencias genéricas del docente de educación primaria. Estudio de caso. En E. Nieto, A. I. Callejas y O. Jeréz (Eds.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 21-33). Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Tesis doctoral inédita. Rhodes University. South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *The bar-on emotional quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. 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. 363-387). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, A. (1996). *Building a community of learners. conversation 96*. En South Bay School Leadership Team Development Seminar Series (ed.), California: California School Leadership Center.

- Bausela, E. (2003). Metodología de investigación evaluativa: Modelo CIPP1. *Revista Complutense De Educación*, 14(2), 361-376.
- Binet, A., y Simon, T. H. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez González, y R. Bisquerra (Eds.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (1ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Barcelona: Síntesis.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E. López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells. O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanco Felip, L. A. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Educació i Mon Actual.

- Blanco, A. (2007). Las rúbricas: Un instrumento útil para la evaluación de competencias. . En L. Prieto (Ed.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.
- Blanco Lorente, F. (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. En Secretaria General Técnica (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 61-97). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Boccardo, F., Sasia, A. R., y Fontenla, E. G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Valles (Ed.), *Desarrollando la inteligencia emocional*. Valencia: Benacantil.
- Bolivar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J. M. Moreno (Ed.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 95-124). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bolivar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/8987>
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. En R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educator*. Cary: SEL-Media.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-on, J. Jacobus, G. Maree y Elias M. J. (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123-137). Wesport: Praeager.
- Brackett, M. A., Lopes, P. N., Ivcevic, Z., Mayer, J. D., y Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence. En D. Dai, y R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrating perspectives on intellectual functioning* (pp. 175-194). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Brackett, M., Mayer, J., y Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British Secondary-School teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brown, S., y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Buendía, L., Colas, P., y Hernández, F. (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la información y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Bustamante, G., De Zubiria, S., Bacarat, M. P., Graziano, N. A., Martín, L. F., Gómez, J. H. y Serrano, E. (2004). *El concepto de competencia: Una mirada interdisciplinar II*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

C

- 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.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113763&id=113763>
- Camacho, H. M., y Padrón, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 8(2), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778465>

- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cañadas, I., y Sánchez Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escala tipo likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/191.pdf>
- Cano, E. (2007). *Como mejorar las competencias de los docentes. guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (2ª ed.). Barcelona: Grao.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Secretaria General Técnica (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-61). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Cantor, N., y Hihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. New Jersey: Pentice-Hall.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordon*, 1(63), 15-31. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28899>
- Carballo, R. (1990). Evolución del concepto de evaluación: Desarrollo de los modelos de evaluación de programas. *Bordón*, 42(4), 423-431.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de los centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social: Los indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona: PPU.
- Castillo, S., y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina, y L. M. Villar (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 25-72). Madrid: Editorial Universitas.
- Cattell, R. (1963). Theory of fluid and cristallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.

- Cebrián, M., Serrano Angulo, J., y Ruíz Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la universidad. *Comunicar*, 43(22), 153-162. doi: 10.3916/c43-2014-15
- Chacón, S., y López, J. (2008). Diseños evaluativos de intervención alta. In M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico* (pp. 219-240). Madrid: Síntesis.
- Chacón, S., Pérez Gil, J. A., y Holgado, F. P. (2000). Validez en evaluación de programas: Una comparación de técnicas de análisis basadas en modelos estructurales, teoría de la generalizabilidad y modelos multinivel. *Psicothema*, 12(2), 122-126.
- Chamarro, A., y Oberst, U. (2012). Emotional intelligence and social interest: Are they related constructs?. *Revista De Psicologia, Ciències De l'Educació i De l'Esport*, 30(1), 159-166.
- Cherniss, C., y Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations: making training in emotional intelligence effective*. Alexandria:: American Society for Training and Development.
- Clouder, C., Mikulic, I. M., Leibovici-Mühlberger, M., Yariv, E., Finne, J., y Van Alphen P. (2013). *Educación emocional y social. Análisis internacional. Tercer informe internacional..* Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, E. (1994). La investigación - acción. En E. Colás Bravo, y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 315-391). Sevilla: Alfar.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013). *2013 CASEL guide: effective social and emotional learning programs, preschool and elementary school edition*. Chicago: KSA-Plus Communications.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *CASEL guide: effective social and emotional learning programs, middle and high school edition*. Chicago: KSA-Plus Communications.

Conangla, M., y Soler, J. (2004). *La ecología emocional. El arte de transformar positivamente las emociones*. Barcelona: Amat editorial. Barcelona: Amat Editorial.

Conangla, M., y Soler, J. (2011). *Ecología emocional para el nuevo milenio*. Barcelona: Amat Editorial.

Cook, T., y Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations*. Nueva York: Grosset-Putnam.

Corder, G., y Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. Hoboken: Wiley.

Corrales Mora, M. C. (1996). *Lenguaje logo I. Descubriendo un nuevo mundo*. Costa Rica: Universidad a Distancia.

Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programas*. San Francisco: Jossey-Bass.

D

Dalgleish, T., y Power, M. (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Nueva York: Wiley.

Damasio, A. (1996). *El error de descartes. Emoción, razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la consciencia*. Madrid: Debate.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9825531>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- De la Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas educativos. *Revista De Investigación Educativa*, 18(2), 381-389. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121051>
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: Análisis de un modelo. *Estudios Sobre Educación (ESE)*, 16, 17-36. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9157/1/16%20Estudios%20Ea.pdf> (10 Mayo 2013).
- De Miguel, M. (2000). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En L. Sobrado (Ed.), *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral* (pp. 193-215). Barcelona: Estel.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. (proyecto EA2005-0118). Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo*. Recuperado de http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF (03 Abril 2014).
- De Miguel, y M. (2000). Evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/45400/1/La%20evaluacion%20de%20programas%20sociales.%20Fundamentos%20y%20enfoques%20teoricos.pdf> (16 Junio 2013)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- DfES. (2005). *Excellence and enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL). Primary national strategy*. London: DCSF Publications.
- DfES. (2007). *Social and Emotional Aspects of Learning for Secondary Schools*. Nottingham: DCSF Publications.
- Díaz, L. F., y Rosales, R. (2003). *Metaevaluación. Evaluación de la evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. San José: Agora.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.), *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional* (pp. 255-312). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Diekstra, R., Sklad, M., Gravesteijn, C., Ben, J., y Ritter, M. (2008). La enseñanza de las habilidades emocionales y sociales en el mundo. Un estudio meta-analítico acerca de su eficacia. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.), *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional* (pp. 299-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Diez de Ulzurum, A., y Marti, J. (1998). La educación emocional: estrategias y actividades para la Educación Infantil. *Aula De Innovación Educativa*, 72, 84-96.
- Drummond, M. F., O'Brien, B. J., Stoddart, G. L., Torrance, y G.W. (1997). *Methods for the economic evaluation of health care programs* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3ª ed.). Paris: Armand Colin.
- 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://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21291449>

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Guilottta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York: Guilford Press.

E

Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC editorial.

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553.

Ekman, P., y Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 124-129.

Ekman, P., Sorenson, E. R., y Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial display of emotions. *Science*, 164, 86-88. Recuperado de <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Pan-Cultural-Elements-In-Facial-Display-Of-Emotion.pdf> (05 Mayo 2014).

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M., Tobias, S., y Friedlander, B. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.

Ellis, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Ellis, P. D. (2009). *Thresholds for interpreting effect sizes*. Unpublished manuscript.

Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula de infantil y primaria*. Barcelona: Grao.

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Escudero, J. M. (2000). Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación. *XXI, Revista De Educación*, 2, 13-42. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/585>

- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-174.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista De Educación*, 340, 19-86.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Velaz de Medrano, y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-29). Madrid: Fundación Santillana.
- Etxeberría, J., y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(8), 1-9. Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez5.pdf (05 Enero 2013).
- Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista De Educación*, 332, 97-116. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>
- 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.
- 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. 99-123). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2009). *Adaptación española del Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): Manual y cuadernillo*. Madrid: TEA ediciones.

Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.

Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda, C., y Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51, 11-16. doi: 10.1016/j.paid.2011.02.029

F

Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F. D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., y Lemma, P. (2008). School-based prevention for illicit drugs use: A systematic review. *Preventive Medicine*, 46, 385-396. doi: 10.1016/j.ypmed.2007.11.012

Fernández Abascal, E. (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Fernández Abascal, E. G. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.

Fernández Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf> (10 Septiembre 2013).

Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf (13 Septiembre 2013).

Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.

- Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2.3), 139-153. Recuperado de: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf (05 Octubre 2014)
- Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 66(23,3), 85-108. Recuperado de: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113764&id=113764> (15 Septiembre 2013).
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. S. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández Berrocal, P., y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández Berrocal, P., y Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista De Investigación Psicoeducativa*, 6, 193-204. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256> (15 de Marzo de 2014)
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista De Educación*, 506, 153-203. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre306/re3060500494.pdf?documentId=0901e72b81272a97>
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.
- Fernández Enguita, M., Souto González, X. M., y Rodríguez Ravana, R. (2007). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura, los retos de la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación por competencias. *Educación Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologias_activas.pdf

- Fernández Abascal, E. G., Martín Díaz, M. D., y Domínguez Sánchez, F. J. (2001). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Berrocal, P. (2015). Nuevos instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en la adolescencia. En C. Clouder (Ed.), *Informe de la fundación Marcelino Botín: Educación emocional y social. Análisis internacional* (pp. 241-248). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández Berrocal, P. (2008). La educación social y emocional en España. In C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.), *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFFM), Educación emocional y social. Análisis internacional* (pp. 159-196). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruíz-Aranda, D., Salguero, J. M., y Cabello, R. (2011). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>
- Ferreres, V., y Pío González, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Barcelona: Praxis.
- Filella, G., Pérez Escoda, N., Agulló, M. J., y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725.
- 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. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20768>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fokkens-Bruinsma, M., y Canrinus, E. T. (2013). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74. doi: 10.1016/j.ijer.2013.09.012
- Fontana, A., y Frey, J. (2005). The interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin, y S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 695-727). London: Sage.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona: Herder.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358.
- Fruchterman, T. M. J., y Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force-directed placement. *Software: Practice and Experience*, 21(1), 1129-1164. doi: 10.1002/spe.4380211102
- Funes, S. (2011). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.

G

- Gairin Sallán, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Gallifa, J., Rovira, F., y Pérez Testor, C. (2002). *La intelligència emocional i l'escola emocionalment intelligent*. Barcelona: Edebé.
- García Carrasco, J. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- García Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de: http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf (12 Enero 2014).
- García Hoz, V. (1991). El principio de complementariedad en la investigación pedagógica y en la educación personalizada. *Anales De La Real Academia De Ciencias Morales y Políticas*, 68, 299-317.

- García Hoz, V. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 381-393. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121051/113741>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gillham, J. E., y Seligman, M. (1999). Footsteps on the road to positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 163-173. doi: 10.1016/s0005-7967(99)00055-8
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re341/re341_28.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- GI-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M., y Núñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay, y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología ambiental, comunitaria y educación* (pp. 351-357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., y Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. En R. Schulze, y R. D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 233-253). Cambridge: Hogrefe y Huber.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. En C. Cherniss, y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligence workplace* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- González, J. D., Merchán, I. M., y Candeias, E. (2012). Análisis de la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores de Educación Secundaria de Badajoz. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 29-38.
- Gottfredson, L. S. (2003). Jobs and life. En H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of general intelligence* (pp. 293-342). Oxford: Elsevier Science-Pergamon.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. Nueva York: W.W. Norton y Co.
- Gratacos, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. Tesis doctoral inédita. Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona. Recuperado de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/134986/Tesi_Gloria_Gratacos_Casacuberta.pdf?sequence=1
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: Una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B. J. Cohler y G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison: International Universities Press.
- Gross, B., y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Grossman, P. L. (1992). Why models matter: an alternative view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, 62(2), 171-179. doi: 10.3102/00346543062002171

- Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Kairós.
- Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la Educación Secundaria Postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Guil, R., y Gil Olarte, P. (2012). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre, y P. Fernández Berrcoal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (3ª ed., pp. 189-215). Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez González, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al máster. *CEE Participación Educativa*, 17, 96-107. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n17-gutierrez-gonzalez.pdf> (02 Febrero 2016).
- Gwet, K. (2012). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters* (3ª ed.). Gaithersburg: Advanced Analytics.

H

- Hallam, S.(2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme. Promoting positive behavior, effective learning and well-being in Primary School children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330. doi: 10.1080/03054980902934597
- Hallam, S., Rhamie, J., y Shaw, J. (2006). *Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot*. London: Department for Education and Skills.
- Heargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y mostmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Interpreting social, emotional, and practical intelligence. 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. 136-167). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

- Hernández Ramos, J. P. (2014). *Actitudes del docente ante la modernización de la Universidad. Un estudio descriptivo correlacional en la Universidad de Salamanca*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca. Salamanca. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/123842>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, M. E., y Olmos, S. (2010). Evaluación de programas. En S. Nieto Martín, y M. J. Rodríguez Conde (Eds.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 143-174). Salamanca: Aquilafuente.
- Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1994). *The bell curve: intelligence and class structure in american life*. New Yor: The Free Press.
- Holly, M. L. (1989). *Writing to grow. Keeping a personal-professional journal*. Portsmouth: Heinemann.
- Huberman, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Hué, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales en el profesorado universitario. *Revista De Innovación Docente Universitaria*, 5, 42-61.
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., Farrell, P. (2008). *Primary Social and Emotional Aspects of Learning: evaluation of small group work*. Nottingham: DCSF Publication.
- Humphrey, N., Lendrum, A., y Wigelsworth, M. (2010). *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme in Secondary Schools: National evaluation*. Nottingham: DFE Publications.

- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 6, 487-499. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. la formación permanente del profesorado. nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (1ª ed.). Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de procesos de formación*. Madrid: Síntesis.
- Isaza, G. M., y Calles, J. S. (2014). Inteligencia emocional del maestro. Posibilidad para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 13(1), 140-142. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/8109>
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: evidence from development and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288-299. Recuperado de <http://www2.uned.es/psico-doctorado-envejecimiento/articulos/Ellgring/Izard1994.pdf>

J

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE). (2010). *The program evaluation standards*. Los Angeles: Sage.

K

- Kremer-Hayon, L., y Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: reflections on career life stages. *International Review of Education*, 38(1), 35-45. doi: 10.1007/bf01097943

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

L

Landsheere, G. (1977). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.

Lang, P. J. (1995). The emotion probe. Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372-385. doi: 10.1037/0003-066x.50.5.372

Lansheere, G. (1977). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.

Lantieri, L. (2008). El aprendizaje social y emocional como base de la nueva visión de la educación en los estados unidos. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández Berrocal, L. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.), *Informe de la fundación marcelino botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional* (pp. 199-237). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Lavouvie-Vief, G. (1992). A neopiagetian perspective on adult cognitive development. En R. J. Sternberg, y C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 197-228). Cambridge: Cambridge University Press.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S., y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón*. Barcelona: Paidós.

Lebeer, J., Garbo, R., y Martínez Beltrán, J. M. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

Leithwood, K. A. (1992). The Principal's role in teacher development. En M. Fullan, y A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 86-104). Nueva York: Rutledge.

Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., y Liau, M. T. L. (2003). The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian Secondary School students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66. doi: 10.1080/0305724022000073338

- Likert, R. (1974). A method of constructing an attitude scale. En C. M. Manerell (Ed.), *Scaling, a sourcebook for behavioral scientists* (pp. 233-243). Chicago: Aldine.
- López Cassà, E. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Walters Kluwer.
- López Goñi, I., y Goñi, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista De Educación*, 357(1), 467-489. doi:0-4438/1988-592X-RE-2010-357-069
- López González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- López Hernández, A. (2007). Innovación y formación del profesorado. En Secretaria General Técnica. (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 195-216). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López-Cassà, E. (2011). La práctica de la educación emocional en la Educación Infantil. En P. Fernández Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, Ruiz Aranda, D., Salguero, J.M. y R. Cabello (Eds.), *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 549-555). Santander: Fundación Botín.
- Lukas, J. F., y Santiajo, K. (2009). *Evaluación educativa* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Lynch, J. (1977). *Lifelong education and the preparation of educational personnel*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803

M

- Mañu, J. M., y Goñarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista De Educación*, 350, 31-55. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_02.pdf
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marchesi, A., y Díaz, M. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marín, M., Teruel, M. P., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927010.pdf>
- Márquez, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Tesis doctoral inédita*. Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17676356.pdf>
- Martín Izard, J. F., Torrijos, P., y Torrecilla, E. M. (2012). El desarrollo de competencias emocionales en la formación de profesorado. En E. Fernández Rodríguez, y E. Rueda Antolinez (Eds.), *La educación como elemento de transformación social. XII congreso internacional de formación de profesorado* (pp. 499-507). Valladolid: AUFOP.
- Martineaud, S., y Engelhart, D. (1996). *El test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez Abad, F. (2013). *Evaluación y formación en competencias informacionales en la educación secundaria obligatoria. Tesis doctoral inédita*. Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121869>
- Martínez Clares, P. y Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.

- Martínez González, R. A. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Oviedo: Secretaria General Técnica. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Mediano, C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI*, 1, 73-91. doi: 10.5944/educxx1.1.1.398
- Martínez Mediano, C. (2013). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Olive, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Velaz de Medrano, y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-89). Madrid: Santillana.
- Martínez-Beltrán, J. M., Lebeer, J., y Garbo, R. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Editorial Bruño.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad* (3ª ed.). Madrid: Díaz de Santos.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mattews, G. (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Amsterdam: Elsevier.
- Matthews, G., Emo, A. K., Roberts, R., y Zeidner, M. (2006). What is this thing called emotional intelligence? En K. R. Murpky (Ed.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* (pp. 3-36). Mahwah: LEA.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646

- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Item booklet*. Toronto: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a standard intelligence. En R. Bar-On, y D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). New York: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. L., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2001MSCSAEmotionsArticle.pdf (6 Abril 2014).
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M., y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 265-290. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- McDonald, B. (1973). The evaluation of the humanities curriculum project: A holistic approach. En D. Tawney (Ed.), *Evaluation in curriculum development: Twelve case studies*. (pp. 80-90). Londres: Macmillan.
- McDonald, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 467-478). Madrid: Ediciones AKAL.
- 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, 71-82. doi: 10.1080/1061580021000057040
- Medina, M., y Verdejo, A. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Puerto Rico: Isla Negra.

- Méndez Villegas, A. (2007). Terminología pedagógica al enfoque por competencias: El concepto de competencia. *Innovación Educativa*, 17, 173-184. Recuperado de: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/4371/1/pg_175-188_inneduc17.pdf (28 Enero 2014).
- Méndez, J. M., y Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *XXI, Revista De Educación*, 4, 181-202. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1920/b15150495.pdf?sequence=1> (27 Octubre 2015).
- Merchan, 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. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1427>
- Merton, R., y Kendall, P. (1990). *The focused interview* (2ª ed.). Nueva York: The Free Press.
- Mestre, J.M., Guill, R., Lopes, P., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1427>
- Mestre, J.M., Guill, R., Mestre Moreno, R. (2005). Inteligencia emocional: Resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *REOP*, 16(2), 269-281. doi: 10.5944/reop.vol.16.num.2.2005.11374
- Mestre, J. M., y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R.Palomera, D. Ruíz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello, (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 85-90). Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.) Sage.
- Monedero, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Mora Mérida, J. A., y Martín Jorge, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de historia de la psicología*, 28(4), 67-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677>
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- Moral, C. (1998). Modelos alternativos de formación del profesorado basados en la reflexión. *Revista de Educación*, 315, 271-281. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre315/re3151500463.pdf?documentId=0901e72b81270fdb>
- Morales Vallejo, P. (2012). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. Material no publicado, Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf> (21 Mayo 2014)
- Morales, P., Urosa, S., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Moreno, A., y Soler, M. P. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno, C. (2009). Effective teachers-professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 24, 35-46. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Moya, J., y Luengo, F. (2011). La evaluación de las competencias básicas. En J. Moya, y F. Luengo (Eds.), *Asociación proyecto Atlántida. Teoría y práctica de las competencias básicas* (pp. 121-158). Barcelona: Grao.

- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927007.pdf>
- Muñoz del Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 402-412. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244328>
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa. Análisis cuantitativo. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 12(1), 3-22. Recuperado de <https://www.ucjc.edu/book/revista-edupsykhe-volumen-12/>
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2014). Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: diseño y aplicación del programa de formación de formadores. . En B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, A. Giner, N. Pérez Escoda y A. Tey (Eds.), *I congreso internacional de educación emocional (X jornadas de educación emocional): "psicología positiva y bienestar"* (pp. 535-546). Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Murillo, F. J. (2003). Lecciones aprendidas para la mejora de la eficacia escolar. *Educare*, 1(3), 10-18.
- Murphy, K. (2006). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* New York: Laurence Erlbaum Associates.

N

- Neil, A. L., y Christensen, H. (2007). Australian school-based prevention and early intervention programs for anxiety and depression: Systematic review. *Medical Journal of Australian*, 186, 305-308. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17371212>

O

- O'Sullivan, M. : G., J.P. (1975). Six factors of behavioral cognition: Understanding other people. *Journal of Educational Measurement*, 12(4), 255-271. doi: 10.1111/j.1745-3984.1975.tb01027.x
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N., y Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523-533. doi: 10.1080/03797720903392243
- Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.* Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2347>
- OCDE. (2005). Proyecto DESECO: La definición y selección de competencias clave. *Resumen Ejecutivo.* Recuperado de http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf (15 de Diciembre de 2015)
- OCDE. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers.* Material no publicado. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> (10 Enero 2016).
- Okun, B. (2001). *Ayudar de forma efectiva. Counseling: técnicas de terapia y entrevista* (6th ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ortony, A., Clore, G. L., y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions.* New York: Cambridge University Press.
- P**
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E. G., Martínez-Sánchez, F., y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción.* Madrid: McGraw-Hill.
- 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*, 6(2), 437-454. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276> (10 Julio 2012)

- Palomera, R., Ruíz, D., y Fernández Berrocal, P. (2010). El desarrollo de la inteligencia emocional docente en los contextos de secundaria. En A. I. Pérez Gómez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (pp. 149-163). Barcelona: Grao.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12(2), 145-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>
- Parlett, M., y Hamilton, D. (1972). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*. Edinburgh: University of Edinburgh. Centre for Research in the Educational Science.
- Parlett, M., y Hamilton, D. (1983). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 450-466). Madrid: Ediciones AKAL.
- Payne, W. L. (1986). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. *Dissertation abstracts international*. University Microfilms No.AAD9-5947) 47, 1-A, 203.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo. *Revista de Educación*, 359, 604-627. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_27.html
- Pena, M., Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69-79. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/78>
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924008>

- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3985195>
- Perochena, P. (2009). *Convivencia y educación en valores en la Educación Secundaria Obligatoria. Tecnologías de la información y comunicación como herramientas de aprendizaje*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Pérez de Guzman, M. V., Amador Muñoz, L. V., y Vargas Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: Un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114. doi: 10.7179/PSRI_2011.18.08
- Pérez Escoda, N. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional: Proyectos innovadores y temáticas emergentes. En M. Álvarez González, y R. Bisquerra (Eds.), *Manual de orientación y tutoría (versión electrónica)*. Barcelona: Praxis.
- Pérez Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379. doi: 10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de Primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725
- Pérez González, J. C. (2010). *La inteligencia emocional rasgo operativizada a través del TEIQue: validez de constructo e implicaciones psicopedagógicas*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.
- Pérez González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat: Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Pérez González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6)

(2)), 523-546. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_246.pdf

Pérez González, J. C., Cejudo, J., y Benito Moreno, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid: Síntesis.

Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35. Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/317>

Pérez González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze, y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence. An international handbook* (pp. 181-201). Cambridge: Hogrefe y Huber.

Pérez Juste, R. (1994). Investigación y mejora de programas. Programas comunes y programas personales. En V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 510-536). Madrid: Rialp.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001>

Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI, Revista De Educación*, 4, 43-76.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista De Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Pérsico, L. (2007). *Inteligencia emocional. Técnicas de aprendizaje*. Madrid: Libsa.

Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.

- 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. doi: 10.1016/s0191-8869(03)00084-9
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi: 10.1002/per.416
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. doi: 10.1002/per.466
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Malaga: Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5384>*
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf (05 Noviembre 2015)
- R**
- Rebollo, M. A. (1993). El informe de evaluación. En M. P. Colás, y M. A. Rebollo (Eds.), *Evaluación de programas. Una guía práctica* (pp. 171-180). Sevilla: Kronos.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2011). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la Educación Primaria*. Barcelona: Praxis.
- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: La Muralla.
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socio-emocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(5), 82-95. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006>

- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI, Revista De Educación, 9*, 35-41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2569172>
- Repetto, E., y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea De Formación Profesional, 40(1)*, 92-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=599>
- Rodríguez Conde, M. J. (1999). *Proyecto docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de profesor titular en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Métodos de investigación educativa)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: CIS.
- Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra-Sáiz, M. S. (2011). *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, A. J., Fernández, J. S., y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Román, J., y Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI, 11*, 73-101. doi: 10.5944/educxx1.11.0.310
- Rosenthal, J. A. (1996). Qualitative descriptors of strength of association and effect size. *Journal of Social Service Research, 21(4)*, 37-59. doi: 10.1300/j079v21n04_02
- Rovira, F. (1988). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma, 2*, 57-68.
- Rudduck, J., Chaplain, R., y Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton.

Ruíz Aranda, D., Cabello, R., Palomera, R., Extremera, N., Martín Salguero, J., y Fernández Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Ruíz Bueno, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. Tesis doctoral inédita*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5003>

S

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey, y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). New York: Basic books.

Saarni, C. (2000). Emotional competence. A development perspective. En R. Bar-On, y J. D. 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.

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis, y J. M. Haviland Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2ª ed., pp. 504-520). New York: Guilford Press.

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure y health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812

- Sánchez Gómez, M. C., Delgado Álvarez, M. C., y Santos Asensi, M. C. (2012). *El proceso de la investigación cualitativa. Manual de procedimiento: Ejemplificación con una tesis doctoral*. Valladolid: Edintras.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Sanz, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing Emotional Intelligence through training: current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72. Recuperado de: https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0005/183884/vol5i1p4.pdf
- Schutte, N., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536. doi: 10.1080/00224540109600569
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1975). *Evaluation bias and its control*. Western Michigan University: Evaluation Center, College of Education.
- Sebarroja, C. (2001). *La aventura de innovar. El camino en la escuela*. Madrid: Morata.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. London: Nicholas Brealey.
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi: 10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Serrano Angulo, J., Cebrián Robles, D., y Serrano Puerto, J. (2015). Control de calidad de datos obtenidos de cuestionarios en escalas Likert. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 167-177). España: Bubok Publishing.
- Serrano Rodríguez, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de*

- secundaria*. Tesis doctoral. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11450>
- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Siegel, A. (1983). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- Soldevila, A. (2007). *Diseño, desenvolvament y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores. Tesis doctoral inédita*. Universidad de Lleida. Lleida.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: MacMillan.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stake, R. E. (1976). *Evaluating educational programs. The need and the response*. Nueva York: McGraw Hill.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. (2004). *International handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stough, C., Saklofske, D. H., y Parker, J. D. A. (2009). *Assessing emotional intelligence. Theory, research, and applications*. Nueva York: Springer.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. En G. F. Madaus, M. Scriven y D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models* (pp. 117-141). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluation research: principles and practice in public service and social action programs*. New York: Russell Sage Foundation.

Sureda, I., y Colom, J. (2002). Una reflexión sobre la formación sociemocional del docente. *Revista Electrónica Universitaria de Formación Del Profesorado*, 5(3), 1-4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034545>

Sutton, E. S., y Wheatley, K. F. (2003). Teacher' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Sutton, R., Mudrey, R., y Knight, C. (2007). Emotion regulation and classroom management. *Symposium: A person-centered approach to classroom management and why it makes a difference*. Annual Conference of the American Educational Research Association: Aera.

T

Tejada, J. (1999). La evaluación: Su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.

Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista De Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121021>

Tejedor, F. J., y Etxeberria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

Teruel Melero, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 38, 141-152. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223493322.pdf

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: Algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Fuentes*, 11, 13-27. Recuperado de: <http://itec-esp.macam.ac.il/portal/ArticlePage.aspx?id=170> (28 Octubre 2015).

- Tobón, S., García Fraile, J. A., Rial, A., y Carretero, M. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomkins, S. S. (1981). The quest for primary motives: biography and autobiography of an idea. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 306-329. Doi: 10.1017/cbo9780511663994.006
- Topping, K., Bremner, W., y Holmes, E. A. (2000). Social competence. The social construction of the concept. En R. Bar-On, y J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace* (pp. 28-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torre, J. C. (2012). *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de infantil y primaria*. Madrid: Universidad Pontifica Comillas.
- 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 inédita*. Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/124060>
- Torrijos, P., y Martín Izard, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría De La Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-105.
- Torrijos, P., Martín Izard, J. F., Torrecilla, E. M., y Rodríguez Conde, M. J. (2015). Interés por la promoción de competencias emocionales en la formación inicial del profesorado en la Universidad de Salamanca. En Barredo Gutiérrez, Blanca Bisquerra, R., A. Blanco, A. Giner, N. Pérez Escoda y A. Tey (Eds.), *XIII jornadas de educación emocional: Educación emocional y familia* (1st ed., pp. 162-172). Barcelona:

- Torrijos, P., Martín Izard, J., Torrecilla, E., y Hernández Ramos, 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.
- Tossavainen, K., y Turunen, H. (2013). Promoting social, emotional and physical wellbeing, child participation, educational attainment and parent engagement in later childhood the finnish perspective. En V. Barnekow, B. Bruun, C. Currie, A. Dyson, N. Eisenstadt y E. Melhuish (Eds.), *Improving the lives of children and young people: Case studies from Europe. Volume 3.School* (pp. 29-37). Copenhagen: World Health Organization.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Triliva, M., y Poulou, S. (2006). Greek teacher` understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27, 315-338. doi: 10.1177/0143034306067303
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

U

- Uruñuela, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos De Pedagogía*, 364, 102-107. Recuperado de: <http://imced.edu.mx/edocs/cp070122.pdf> (10 Febrero 2014).
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385-398. doi: 10.1016/j.ejor.2005.04.041

V

- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre las aulas turbulentas*. Barcelona: Grao.
- Vaillant, D. (2007). Do initial and continuing professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? *Journal of Educational Change*, 8(2), 175-179. doi: 10.1007/s10833-007-9028-8
- Valero García, J. A. (2005). Usos y perspectivas sociológicas de la entrevista como técnica de investigación social. *Saberes: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, 3. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308354>
- Vallés Arándiga, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar: el programa PIECE*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CSIC.
- Vázquez de Prada, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela*. Tesis doctoral. Universidade Da Coruña. Coruña.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Boston: Reidel.
- Vesely, K., Saklofske, H., y Nordstokke, W. (2014). El training and preservice teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. doi: 10.1016/j.paid.2013.07.401
- Vila, R., y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 259-275). Madrid: La Muralla.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601062>

Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales.

W

Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman.

Weare, K., y Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), 129-169. doi: 10.1093/heapro/dar075

Weare, K., Gray, G. (2003). *What works in developing Children's emotional and social competence and wellbeing?* London: Department for Education and Skills.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Williams y Witkins Company.

Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274. doi: 10.1016/s1048-9843(02)00099-1

Wong, C. S., Wong, P. y Peng, K. Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction. The case of Hong Kong. *Educational Management Administration y Leadership*, 38(1), 59-70. doi: 10.1177/1741143209351831

Z

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García Valcárcel (Ed.), *Didáctica universitaria* (pp. 261-291). Madrid: La Muralla.
- Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: Una perspectiva psicológica. En A. Acosta, J. M. Arribas, R. Bisquerra, I. Etxeberria, P. Fernández-Berrocal, F. López Sánchez, J.L. (Eds.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaria de Estado de Educación y Formación.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., y MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model . *Human Development*, 46(2), 69-96. doi: 10.1159/000068580
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: what have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-being*, 4(1), 1-30. doi: 10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zirkel, S. (2000). Social intelligence: The development and maintenance of purposive behavior. En R. Bar-On, y J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 3-27). San Francisco: Jossey-Bass.

ANEXOS

- Anexo 1** Contenidos y actividades del Programa Pro-Emociona
- Anexo 2** Modelo de informe individualizado utilizado en el Estudio Piloto
- Anexo 3** Instrumentos de evaluación empleados en el Estudio Piloto
- Anexo 4** Matriz de datos empleada en el Estudio Piloto
- Anexo 5** Modelo de informe individualizado empleado en el Estudio Experimental en Formación Permanente (Estudio I)
- Anexo 6** Instrumentos de evaluación utilizados en el Estudio Experimental en Formación Permanente
- Anexo 7** Modelo de tutorial enviado al profesorado para favorecer la cumplimentación de los Cuestionarios on-line
- Anexo 8** Transcripción de los diarios de seguimiento recopilados en el Estudio Experimental en Formación Permanente
- Anexo 9** Guion para las entrevistas de seguimiento desarrolladas en el Estudio Experimental en Formación Permanente
- Anexo 10** Documento elaborado para presentar el programa al equipo directivo de los Centros
- Anexo 11** Matriz de datos y resultados empleada en el Estudio Piloto Experimental en Formación Permanente
- Anexo 12** Transcripción de entrevistas realizadas en el Estudio I. Estudio Experimental en Formación Permanente
- Anexo 13** Tríptico informativo elaborado para la difusión del Programa Pro-Emociona entre los estudiantes de Grado y Máster
- Anexo 14** Instrumentos utilizados en el Estudio Experimental en Formación Inicial
- Anexo 15** Guion para las entrevistas de seguimiento desarrolladas en el Estudio Experimental en Formación Inicial
- Anexo 16** Diarios de seguimiento y entrevistas recopiladas en el Estudio I. Estudio Experimental en Formación Permanente
- Anexo 17** Matriz de datos y resultados en SPSS empleada en el Estudio Experimental en Formación Inicial
- Anexo 18** Modelo de Informe Individualizado utilizado en el Estudio Experimental en Formación Inicial
- Anexo 19** Propuesta bibliográfica y resumen de contenidos entregados a los participantes del Estudio Experimental en Formación Inicial
- Anexo 20** Modelos de Certificados utilizados en los distintos estudios experimentales