



Teoría de la Educación. Educación y Cultura

en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca

España

Torrijos Fincias, Patricia; Martín Izard, Juan Francisco

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, vol. 15, núm. 1, enero-
abril, 2014, pp. 90-105

Universidad de Salamanca

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201030471006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE UNA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Resumen: Los centros educativos constituyen espacios de encuentro donde las relaciones interpersonales juegan un papel central. Favorecer la convivencia entre sus miembros se convierte en una necesidad que es preciso abordar si queremos promover el bienestar personal y social de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, trabajar la competencia emocional en los docentes de educación secundaria se convierte en una estrategia de prevención y desarrollo. Como estrategia de prevención, nuestra pretensión es dotar al profesorado de las habilidades necesarias para hacer frente a los desafíos de su práctica diaria, y prevenir el malestar, estrés y sentimientos de frustración que pueden aparecer ante las demandas y conflictos por parte de padres, alumnos, otros compañeros y equipo directivo. Como estrategia de desarrollo, entendemos que los profesores han de ser capaces de trasmitir y desarrollar la competencia emocional de aquellos alumnos con los que tienen ocasión de trabajar, favoreciendo así una educación integral y de calidad.

Palabras clave: Formación de profesores; competencias del docente; formación continua.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCES IN SECONDARY EDUCATION TEACHERS THROUGHT INTERVENTION PROGRAMMES

Abstract: The schools constitute spaces of meeting where the interpersonal relations play a central paper. To favor the coexistence between their members is one need that is precise to approach if we want to promote the personal and social well-being of all those involved in teaching-learning process.

In this sense, work emotional competences in secondary education teachers become a prevention and development strategy. As prevention strategy, our pretension is provide to the teachers necessary abilities to cope with challenges of their daily practice, and prevent discomfort, stress and feelings frustrations that can appear with requests and conflicts on the part of parents, students, colleagues and management team.

As development strategy, we understand that teachers must be able for transmit and develop emotional competences those students who have occasion to work, to favor a comprehensive and quality education.

Key words: Teacher training; teacher competences; Lifelong Learning.

TESI, 15(1), 2013, pp. 4-111

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE UNA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Fecha de recepción: 19/01/2013; fecha de aceptación: 14/12/2013; fecha de publicación: 28/02/2014

Patricia Torrijos Fincias

patrizamora@usal.es

Universidad de Salamanca

Juan Francisco Martín Izard

jfmi@usal.es

Universidad de Salamanca

1.- INTRODUCCIÓN. CONTEXTO Y MOTIVACIÓN QUE IMPULSA LA INVESTIGACIÓN

El entorno escolar constituye un espacio privilegiado para la socialización emocional (Extremera y Fernández Berrocal, 2004) no solo porque el alumno pase en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que especialmente se produce el desarrollo emocional, sino por la cantidad de problemas que se presentan en el terreno educativo (fracaso escolar, violencia, dificultades en la convivencia, etc.).

Las necesidades que se plantean en las instituciones educativas van más allá de promover el desarrollo cognitivo del alumnado. En este contexto, la labor del docente no se limita a trasmitir conocimientos, sino que se convierte en un modelo, en un promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

La labor del docente, como actividad profesional, adquiere sentido en la relación con los otros y en la búsqueda por favorecer el bienestar y el desarrollo de los demás. Enseñanza y aprendizaje constituyen, por tanto, una labor indivisible donde la promoción de competencias interpersonales juega un papel primordial de cara a garantizar una educación integral y de calidad (Palomero, 2009).

En ocasiones, la constante actividad y las múltiples demandas que surgen por parte de alumnos, familiares, compañeros, de la institución o de la sociedad en general, pueden suponer para el profesorado un importante desgaste emocional que puede generar estrés, malestar, frustración, desmotivación, etc. Ante estas dificultades, corremos el riesgo de que se generen sentimientos de incapacidad, que poco a poco vayan deteriorando la imagen personal y las relaciones interpersonales, debido entre otras cosas a las dificultades para recuperar el equilibrio emocional en aquellas situaciones y

acontecimientos que les resultan desbordantes (Guerrero y Vicente, 2001; Brotheridge y Grandey, 2002; Extremera, Durán y Rey, 2010).

De esta manera, el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado adquiere sentido como estrategia de prevención primaria inespecífica (Bisquerra y Pérez, 2007), favoreciendo una mejor adaptación al contexto educativo, minimizando riesgos y generando estrategias de afrontamiento a circunstancias de la vida con mayores posibilidades de éxito.

Las investigaciones precedentes en torno a la promoción de competencias relacionadas con la inteligencia emocional ponen de manifiesto los beneficios de estas en el sistema educativo (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Informe de la Fundación Marcelino Botín, IFBM, 2008; Clouder, 2013; Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013). Nuestra experiencia realizando cursos de formación continua en estas competencias (tanto en formación inicial como permanente) evidencia la necesidad de promover el desarrollo emocional del profesorado como paso previo y fundamental para favorecer el bienestar personal y social de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) entendemos que: “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” (p. 441).

Nuestra pretensión, por tanto, es poner en práctica estrategias formativas con el profesorado de Educación Secundaria para desarrollar competencias como la autoconsciencia, el autocontrol, la empatía, la motivación y el entusiasmo, atendiendo a las necesidades, dificultades y desafíos de su práctica diaria. Por ello, a lo largo de las páginas siguientes, presentaremos el diseño del programa de promoción de competencias emocionales, así como los resultados de la aplicación de la prueba piloto que fue realizada durante los meses de abril y mayo de 2013 con un grupo de 13 profesores del Instituto de Educación Secundaria García Bernalt en Salamanca.

2.- LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DEL PROFESORADO. PLANTEAMIENTO DE UNA PROPUESTA FORMATIVA

2.1. La necesidad de desarrollar competencias en el profesorado. Hipótesis de partida

En nuestro trabajo pretendemos favorecer las competencias emocionales del profesorado. Competencias como la conciencia emocional, la empatía o la regulación emocional son necesarias no solo para promover efectividad y calidad a la hora de emprender la tarea de docente, sino su propio bienestar, así como el desarrollo de estas competencias en el alumnado (Sutton y Weathley, 2003).

Las investigaciones precedentes muestran que los docentes son cada vez más conscientes de la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas y, sin embargo, 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).

Una revisión documental nos permite entrever que la mayoría de las propuestas de desarrollo de competencias afines a la Inteligencia Emocional se centran en los alumnos de los distintos niveles educativos como únicos beneficiarios, limitando esta formación a la difusión de herramientas y materiales para trabajar en el aula (Muñoz de Morales, 2005; Bisquerra, 2005; Obiols, 2005; López Cassà, 2007).

Consideramos que hay un paso previo y fundamental que consiste en desarrollar esas competencias en el profesorado con objeto de favorecer su bienestar personal y social, como estrategia que les permitirá afrontar los eventos que con frecuencia pueden resultar estresantes en el terreno educativo y como garantía para trabajar la Inteligencia Emocional de sus alumnos (Cabello *et al.*, 2010).

De acuerdo a lo anterior, la hipótesis de partida que guía nuestra investigación, es:

“La implementación de programas de promoción de competencias socioemocionales en el profesorado de Educación Secundaria, como estrategia de formación inicial y permanente, favorecerá el bienestar personal y social tanto del profesorado como del alumnado y, por consiguiente, contribuirá a la mejora de la convivencia en los centros educativos”.

2.2. Diseño del programa formativo

Para el diseño del programa nos hemos basado en las teorías, modelos e investigaciones de autores como Goleman (1995), Bar-On (1997), Salovey y Mayer (1990), Salovey y Slluyter (1997), Rovira (1997), Elias, Tobias y Friendlander (1999), Bocardo, Sasia y Fontenla (1999), Álvarez González, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez (2001), Bisquerra y Pérez (2007), etc. así como en las evidencias manifestadas desde nuestra experiencia realizando cursos de formación continua en estas competencias (Martín Izard, Torrijos y Torrecilla, 2012; Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Hernández Ramos, 2013).

2.2.1. Objetivos generales del programa

- I. Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional del profesorado.
- II. Favorecer relaciones interpersonales saludables en los contextos escolares.

2.2.2. Competencias a desarrollar

Para la consecución de estos objetivos se trabajan 5 competencias: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Motivación, Empatía y Habilidades Sociales.

En función del objetivo I las competencias a desarrollar serían las siguientes:

-Conciencia emocional. Nos referimos a la capacidad de percibir, identificar y reconocer las propias emociones, así como las emociones de los demás, incluyendo también la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado. Constituye, por lo tanto, la competencia básica para poder desarrollar las siguientes (Bisquerra, 2003).

-Regulación emocional. Goleman (1995) denominaba *self-managent* a la capacidad para saber manejar las emociones de forma apropiada, no dejándonos atrapar por ellas, previniendo estados emocionales negativos y autogenerando emociones positivas.

-Motivación. Capacidad para saber dirigir las emociones hacia el logro de objetivos (Boccardo *et al.*, 1999), es decir, a la disposición del profesorado para mejorar su propia práctica docente, manteniendo una actitud positiva y optimista y persistiendo en el logro de objetivos pese a las dificultades con las que se encuentren en el desempeño de su ejercicio profesional.

En función del objetivo II las competencias que se trabajan son:

-Empatía. Se entiende como la capacidad para ponernos en el lugar de las otras personas, haciendo sentir al otro que le hemos comprendido. Supone interesarnos por las preocupaciones de los otros, anticipándonos y satisfaciendo sus necesidades... Implica no solo el reconocimiento de las emociones de los demás, sino entender otros puntos de vista y atender a sus necesidades. (Hoffman, 2002).

-Habilidades sociales. Tal y como hemos señalado, las emociones se experimentan en relación social. Por ello, consideramos necesario desarrollar ciertas habilidades comunicativas (escucha, comunicación asertiva, feedback positivo y negativo), así como otras capacidades de liderazgo, cooperación o estrategias de resolución de conflictos (Pérez Escoda y Bisquerra, 2009).

2.2.3. Actividades y metodología

Para el desarrollo de las competencias que acabamos de mencionar, utilizamos una metodología eminentemente práctica, experiencial y participativa. Trabajando desde la propia experiencia del docente, a través de las distintas actividades, pretendemos que se hagan conscientes de cómo las emociones influyen a la hora de adoptar determinadas

TESI, 15(1), 2013, pp. 4-111

conductas que no siempre son efectivas. 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.

El programa está pensado para ser implementado con grupos reducidos (no más de 30 personas) y con una duración que oscila entre las 20-30 horas, dependiendo de las necesidades y disponibilidad de los profesores. El tamaño reducido de los grupos favorece la participación activa y el desarrollo de actividades que permiten una atención de carácter individualizado. Disponemos de una batería de actividades para trabajar las distintas competencias que podríamos clasificarlas en: juego de roles e interpretaciones, juegos cooperativos, debates y puesta en común, análisis de casos o experiencias reales, rememoración, análisis y reconstrucción de experiencias vividas, entre otros.

3.- VALIDACIÓN DEL PROGRAMA. EVALUACIÓN DE UNA PRUEBA PILOTO

Una vez diseñado el programa, para evaluar la eficacia del mismo, nos planteamos aplicarlo a una muestra reducida, a modo de “prueba piloto”. Dicha aplicación fue realizada durante los meses de abril y mayo de 2013 con un grupo de 13 profesores del Instituto de Educación Secundaria García Bernalt en Salamanca.

El “ensayo de intervención” nos permitió ajustar el programa (objetivos, actividades, etc.) a las necesidades y demandas del profesorado. En la realización de esta prueba seguimos un planteamiento de investigación cuasiexperimental, con un solo grupo y con medidas pre-postest (Arnal, Del Rincón, y Latorre, 1992; Campbell y Stanley, 1973).

En el procedimiento de evaluación aplicamos distintos instrumentos que permitieron la medida de las competencias antes, durante y después de la intervención. Posteriormente realizamos un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Entendemos así que la evaluación ha de ser un proceso y que el objetivo de la misma va más allá de obtener datos en cuanto a la efectividad, eficacia y validez del programa, puesto que nos va a permitir establecer propuestas de mejora (Stufflebeam, 2003; Pérez Juste, 2006).

3.1. Instrumentos de evaluación

- Cuestionario inicial sobre expectativas y motivación hacia la formación en Competencias Emocionales.* Este instrumento consta de preguntas abiertas y cerradas y nos permite conocer los intereses, conocimientos y expectativas hacia la formación por parte del profesorado. Fue aplicado y diseñado con objeto de adaptar el diseño del programa y las distintas actividades a las necesidades y demandas auto percibidas por los destinatarios del programa. Es un instrumento elaborado ad hoc y validado mediante un criterio de juicio de expertos.
- TMMS-24 (Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, 2004).* Una medida de autoinforme en Inteligencia Emocional que en su versión original constituye el Trait Meta-Mood Scale de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Consta de 24 ítems en escala tipo Likert de 5 puntos y se utiliza para evaluar la inteligencia intrapersonal percibida a través de tres dimensiones: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional.
- Cuestionario de satisfacción final sobre la formación en Competencias Emocionales.* Es un instrumento de elaboración propia que está diseñado para ser aplicado por los beneficiarios de la formación una vez finalizada. Al igual que el Cuestionario de motivación inicial consta de preguntas abiertas y cerradas.
- Evaluación de casos prácticos mediante rúbricas.* Para evaluar la adquisición de competencias mediante una medida pre y posttest se han elaborado una serie de casos prácticos que describen distintas situaciones cotidianas que tienen lugar en un centro educativo. A partir del planteamiento de las situaciones se les pide a los participantes que identifiquen cuáles son los pensamientos, emociones y actuaciones que como profesionales desempeñarían. Posteriormente, mediante un criterio de juicio de expertos sus respuestas son valoradas mediante un procedimiento de evaluación por rúbricas.

4.- RESULTADOS

Pasamos a ver los datos obtenidos tras la aplicación de las diferentes pruebas de evaluación anteriormente mencionadas:

4.1. Cuestionario de motivación hacia la formación en competencias emocionales

Las respuestas ofrecidas por los profesores pusieron de manifiesto que las principales razones que les llevaron a participar en la formación giraban en su mayoría en torno a la adquisición de habilidades para mejorar su práctica docente. Expresaron la necesidad de desarrollar estrategias que les permitieran interactuar de forma efectiva con el grupo clase o gestionar conflictos propios de la práctica diaria.

Encontramos también que los profesores estaban interesados y manifestaban curiosidad por el tema. Por lo general, el grupo se encontraba motivado para realizar la formación (puntuación media de 3,45 sobre 5).

Al preguntarles por los conocimientos previos en torno a la Inteligencia Emocional, 7 de los 11 participantes respondieron afirmativamente a esta cuestión, citándose entre las fuentes de información la asistencia a otros cursos de formación o consultas en Internet o en libros sobre el tema.

En cuanto a la importancia y necesidad que manifiestan en torno al trabajo y desarrollo de cada una de las competencias emocionales, mostraron gran interés a la hora de trabajar empatía (4,73 sobre 5), encontrando también puntuaciones altas en otras competencias como la conciencia emocional propia o la adquisición de habilidades de comunicación (4,00 sobre 5,00) y el reconocimiento de las emociones de los demás (3,73 sobre 5).

Los participantes manifestaron en sus respuestas que, por lo general, son pocas las situaciones en las que se sienten desbordados por sus emociones (2,55 sobre 5,00), mostrando una menor necesidad inicial de trabajar y recibir apoyos que favorezcan la adquisición de estrategias de autorregulación y control emocional.

Al preguntarles por algunos aspectos que les gustaría trabajar en el curso y que consideraran de interés manifestaron la importancia, nuevamente, de trabajar habilidades de relación con el grupo y el desarrollo de estas competencias en el alumnado; así como manifestaron interés por trabajar la autoestima personal.

4.2. Casos prácticos

Al inicio de la formación, presentamos a los profesores dos situaciones prácticas que forman parte de su quehacer cotidiano en el centro. Por un lado, un caso con un alumno en una situación de desobediencia e incumplimiento de normas que genera tensión, y por otro una entrevista con padres en las que entran en confrontación la responsabilidad e intereses de ambas partes.

En la corrección de las respuestas obtuvimos puntuaciones bajas en la diferenciación entre pensamientos y emociones, evidenciando necesidades en vocabulario emocional y en estrategias de regulación emocional. Por otra parte, las estrategias de afrontamiento y las acciones propuestas por los profesores ante tales situaciones eran muy variadas. Algunos profesores mostraron tener buenas estrategias comunicativas y de relación con el alumno, mientras que otros carecen de estas habilidades y se interesan más por defender su posición.

En la última sesión formativa, volvimos a presentar al profesorado dos situaciones similares, una con un alumno y otra con unos padres. El análisis de las respuestas evidenció que los profesores no sólo mejoraron en cuanto al vocabulario emocional empleado, sino que comprendieron como las emociones y pensamientos influyen a la hora de adoptar determinadas conductas. Y si bien, al igual que en el pretest encontramos una variedad de respuestas ante las situaciones planteadas, aumento el planteamiento de respuestas conciliadoras, en las que no buscaban solamente el beneficio propio, sino también el beneficio de los demás.

4.3. TMMS-24 (*Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, 2004*)

Las puntuaciones iniciales en el TMMS-24, por lo general, evidenciaron niveles adecuados en cada una de las tres dimensiones, siendo las puntuaciones más bajas las obtenidas en la dimensión de reparación emocional; lo que confirmó (al igual que sucedió tras un primer análisis de las respuestas a los casos prácticos) la necesidad de desarrollar competencias de regulación y autocontrol emocional.

Tras la formación, las puntuaciones en la medida de auto informe, indicaron una mejoría en cada una de las dimensiones. Ahora bien, al encontrarnos con una muestra pequeña, reduciéndose a 10 el número de profesores que respondieron al TMMS-24 como medida pre-postest, 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.

Dimensiones	Pretest. TMMS-2			Postest. TMMS-24		
	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Media (X)	25,6	28,4	26,6	26,9	30,6	29,2
Des.tip. (Sx)	5,32	6,98	4,30	5,07	5,34	4,71
Coef. Var. (Cv)	20,77%	24,58%	16,16%	18,82%	17,44%	16,12%
Tam. Efecto (d)	Atención	Claridad	Reparación	0,26	0,41	0,55

Tabla 1. Resultados del TMMS-24 antes y después de la formación

De acuerdo a la diferencia de medias, reflejada en la tabla anterior, calculamos el Tamaño del Efecto atendiendo a los criterios de Cohen (1988). Los resultados reflejaron que el efecto producido por la formación es pequeño en cuanto a la Atención y Claridad Emocional, produciéndose en esta última dimensión un efecto algo superior, lo que denota una mejoría en la comprensión de las emociones. En torno a la dimensión de

Reparación Emocional obtuvimos un tamaño medio del efecto, lo cual adquiere sentido si tenemos en cuenta que la regulación emocional fue una de las competencias más trabajadas de acuerdo a las necesidades detectadas como resultado del análisis de los casos prácticos y de las distintas observaciones que fueron remitidas por los formadores.

4.4. Cuestionario de satisfacción hacia la formación

Una vez finalizada la formación, los profesores afirmaban haber adquirido un nivel de conocimientos 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 afirmaron haber mejorado (obteniendo puntuaciones medias que oscilan entre 3,5 y 3,8 sobre 5), siendo la empatía la competencia que más consideraron haber desarrollado. Al pedirles que justificaran sus respuestas, hicieron comentarios como los siguientes:

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.

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.

En su gran mayoría indicaron haber aprendido bastante, considerando los contenidos interesantes y útiles para su vida personal y/o profesional (puntuaciones medias de 4,00 sobre 5,00). En las preguntas abiertas que justificaban su respuesta, algunos profesores aportaron razones como las siguientes:

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.

Son fundamentales para el buen desarrollo de la docencia.

Consideraban la metodología utilizada por el profesorado bastante adecuada (puntuación media de 3,82 sobre 5,00) y valoraron positivamente a los profesores encargados de impartir la formación (4,00), manifestando un nivel de satisfacción alto con la organización y coordinación del curso (4,18). Todos afirmaron que recomendarían este tipo de formación a otros compañeros y a otros profesionales para adquirir estrategias y herramientas que ayuden a solucionar conflictos cotidianos. De la misma manera, expresaron que tras la formación aumentaba la motivación por seguir desarrollando competencias emocionales (4,27) y mayoritariamente coincidían en que les había resultado corta la duración de la formación.

5.- DISCUSIÓN

Los resultados que hemos encontrado son congruentes con investigaciones precedentes relacionadas con la formación en competencias emocionales. Los profesores son conscientes de la necesidad de desarrollar estas competencias, considerándolas 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 (Palomera, Gil Olarte y Brackett, 2006; Hué, 2007; Palomero, 2009; Bisquerra, 2013).

Aunque hemos encontrado numerosas referencias en torno a la necesidad e importancia de formación del profesorado en competencias emocionales (Muñoz de Morales, 2005; Bisquerra, 2005; López Cassá, 2007; Obiols, 2005; Cabello *et al.*, 2010; Pérez Escoda *et al.*, 2013) son muy pocas las propuestas formativas en las que el interés se centra en las competencias emocionales del profesor, sino que el objetivo es el conocimiento de habilidades y estrategias para ejecutar un programa de mejora y promoción de competencias emocionales con los alumnos de los diferentes niveles educativos.

Nuestra intención, como ya hemos puesto de manifiesto, es que el profesorado adquiera estas competencias para que las pueda “poner en juego” en todas sus actuaciones como docente, que adquieran sentido como herramientas personales y de relación social y no solamente como actividades que desarrollara con el alumnado.

Los contenidos, las actividades y la metodología que hemos propuesto responden a planteamientos presentados por Gardner, 1993; Salovey y Mayer, 1990, 1997; Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 1995, 1999; Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, entre otros. Por nuestra parte hemos realizado una selección y adaptación de esos contenidos y actividades teniendo en cuenta la población y el contexto al que va enfocada esta formación.

6.- CONCLUSIONES

A la vista de lo anteriormente expuesto podemos concluir que el programa formativo, como estrategia de formación permanente, favorece la adquisición de competencias emocionales en el profesorado.

Los profesores se encuentran por lo general motivados para realizar este tipo de formación, aunque no son del todo conscientes de sus necesidades o por lo menos no las manifiestan en las medidas de auto informe realizadas al comienzo de la formación. Dichas necesidades se ponen de manifiesto a través del análisis de sus respuestas a los

TESI, 15(1), 2013, pp. 4-111

casos prácticos, a las simulaciones o ante los diferentes juegos y actividades que se les plantean.

Por ello, aunque en un primer momento el profesorado se interesó más por trabajar en torno a competencias como la empatía o las habilidades sociales, las necesidades más acusadas se detectaron en torno a la regulación y gestión de las emociones.

Se evidencia así la importancia de utilizar una metodología activa y participativa, basada en las experiencias previas, considerándose necesario y oportuno que planteemos el diseño y la aplicación de los programas como una estrategia que debe ser flexible y adaptable.

Esta experiencia piloto y el análisis del proceso de implementación del programa, nos han servido para poder plantear mejoras en las futuras aplicaciones del programa; sobre todo en lo que respecta a la duración de la formación considerando que debe ser ampliada, proponiéndose al menos 30 horas.

En conclusión, podemos afirmar que los profesores entienden cada vez más la importancia y necesidad de desarrollar estas competencias, aunque inicialmente no sean conscientes de las mismas y limiten sus demandas a conocer materiales para desarrollar con el alumnado. Ahora bien, en el momento en que “comienzan a actuar” en torno a las situaciones prácticas y las simulaciones, donde se les pide que analizar los pensamientos, las emociones que les suscitan las diferentes situaciones y los comportamientos que desempeñan, van haciéndose conscientes de la necesidades de adquirir estas competencias, aumentando su motivación e implicación en la formación. Así pues, el programa formativo no sólo les sirve para adquirir y mejorar sus competencias sino también para hacerse conscientes de esta necesidad y suscitar interés y motivación por el tema.

7.- REFERENCIAS

- Álvarez González, M. (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-praxis.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Developmet, Assesment and application at home, School and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Brotheridge, C. M. y Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- (2003). Educación Emocional y Competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
 - (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
 - (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Barcelona: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boccardo, F., Sasía, A.R. y Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*, Benacantil.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Clouder, C. (2013). *Educación Emocional y Social: Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: US Department of Education, Mid-Atlantic Regional Education Laboratory.
- Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,

TESI, 15(1), 2013, pp. 4-111

- 6 (2). Consultado el 7 de enero de 2014: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extrema.html>.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de «burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Hué, C. (2007). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. En *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa. Caminando hacia Europa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM, 2008). *Educación Emocional y Bienestar. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botin.
- López Cassà, E. (2007). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. España: Wolters Kluwer Educación.
- Martín Izard, J. F., Torrijos, P. y Torrecilla, E. M. (2012). El desarrollo de competencias emocionales en la formación del profesorado. En *La Educación como elemento de transformación social* (pp. 499-507). Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Valladolid: Asociación Universitaria de Formación de profesorado.
- 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.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 137-152.
- 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.
- Palomera, R.; Gil-Olarde, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.

- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.
- Pérez Escoda, N. y Bisquerra, R. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-56.
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16 (1), 233-254.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Rovira , F. (1997). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 2, 57-68.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure & health* (pp. 125–154). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Educational Implications. Nueva York: Basic Books.
- Stufflebeam, D.M. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan y D.L. Stufflebeam (Eds), *The International handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer.
- 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.
- Torrijos, P., Martín Izard, JF., Torrecilla, EM. y Hernández Ramos, JP. (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.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

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. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 15(1), 90-105 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11654/12069