



I Congrés Internacional d'Educació Emocional

X Jornades d'Educació Emocional

Psicologia positiva i benestar

I Congreso Internacional de Educación Emocional

X Jornadas de Educación Emocional

Psicología positiva y bienestar

Coordinadors / Coordinadores

Barredo Gutiérrez, Blanca

Bisquerra Alzina, Rafel

Blanco Cuch, Aida

García Aguilar, Núria

Giner Tarrida, Antoni

Pérez-Escoda, Núria

Tey Teijón, Amelia



Universitat de Barcelona

col·lecció / colección

COL·LECCIÓ JORNADES I CONGRESSOS ICE, 4

edició / edición



Primera edició: Setembre 2014
Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona
Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu
Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea
Maquetació: Fran López Caballero
Correcció de text: Mercè Gracenea

amb el suport de / con el apoyo de:



Grup de
Recerca en
Orientació
Psicopedagògica



Universitat de Barcelona

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Barredo Gutiérrez, Blanca; Bisquerra Alzina, Rafel; Blanco Cuch, Aida; García Aguilar, Núria; Giner Tarrida, Antoni; Pérez-Escoda, Núria; Tey Teijón, Amelia (Coords.). *I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional/I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornades de Educación Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. Document electrònic. [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/58585>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/58585>
ISBN: 978-84-697-1225-2
Dipòsit Legal: DL-B-22054-2014

Programa d'ensenyament- aprenentatge felicitat (PEAF).....	206
Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes universitarios	220
Técnicas dramáticas y bienestar docente	235
Las dos caras del error en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: afectiva y cognitiva	247
La vida que quiero: proyectos de vida aplicando psicología positiva y metodologías visuales.....	263
Un viaje hacia a excelencia relacional a través de la comunicación. Sikkhona.....	279
La educación emocional: nuestra experiencia en el aula Montessori	288
¿Qué tal se te da...? Creencias de autoeficacia sobre destrezas y estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato.....	303
Enseñar e investigar desde el corazón	316
Contribución de la formación en educación emocional para el bienestar de los profesores	328
Propera parada: optimisme.....	343
La educación emocional del alumnado de edades tempranas (2-3 años): resultados de una evaluación diagnóstica del contexto familiar	366
PositivitiES: psicología positiva aplicada para las escuelas europeas	386
Experiencia de educación emocional en la etapa primaria.....	400
Bullying, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia.....	415
Prevenió de la violència de gènere a secundària: disseny i metodologia d'un programa d'educació emocional.....	433
Satisfacción con la vida: predictores y moderadores.....	447
Activitats digitals per al desenvolupament de les competències socioemocionals i en valors.....	457

Contribución de la formación en educación emocional para el bienestar de los profesores

Contribution of emotional education training for teachers' well-being

Ana Correia de Almeida; Augusta Veiga Branco

anisabel.correia@gmail.com

Agrupamento de Escolas da Moita, PAIDEIA; Instituto Politécnico de Bragança, PAIDEIA

Resumen. Se parte de la problemática del sentimiento generalizado de mal-estar de los profesores y se asume como propósito del estudio reconocer que la formación en educación emocional potencia las competencias emocionales de los educadores y profesores de la enseñanza básica y secundaria, en el sentido de capacitarlos con más estrategias para enfrentar el mal-estar y potenciar el bienestar. Fue creada e implantada una formación en educación emocional y mostrada a 75 profesores, entre educadores de infancia y profesores de enseñanza básica y secundaria durante los meses de enero, febrero, marzo y julio de 2001. Fue construido para tales efectos un estudio que pretendía conocer la percepción de los profesores en relación a los efectos de la formación a nivel de las competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007) en las vertientes intrapersonales, interpersonales y profesionales. La formación en educación emocional fue considerada una plusvalía a nivel de competencias emocionales en las vertientes intrapersonal, interpersonal y profesional, siendo destacada la vertiente intrapersonal. La competencia emocional de la cual emergieron más unidades discursivas fue la consciencia emocional. La muestra del estudio refirió como contenidos prioritarios a desenvolver en el futuro contenidos relacionados con la competencia social del modelo de competencias emocionales de Bisquerra & Pérez (2007).

Palabras clave: formación de los profesores, Educación emocional, Bienestar

Abstract. Starting from the problematic in study, the generalized teachers' unease, it is assumed as a purpose of the study to recognize that the training in emotional education potentiates the emotional competencies of the educators and teachers of the basic and secondary teaching grades, with the objective of having more knowledge and strategies to deal with the unease and potentiate the well-being. It was created and implemented training in emotional education to preschool grade teachers, as well as basic and secondary grade teachers, to a total number of 75 teachers. The training was implemented in the months of January, February, March and July of 2011. It was built a questionnaire that intended to know the perception of teachers in relation to effects of training level in terms emotional competencies (Bisquerra & Pérez, 2007) in the intrapersonal, interpersonal and professional levels. The emotional education training was considered an asset in terms emotional competencies, in the intrapersonal, interpersonal and professional levels, highlighting the intrapersonal level. Emotional competence which emerged was more discursive units emotional awareness. The Emotional Competence mentioned by the sample as priority to be developed in future trainings was the social competence (Bisquerra & Pérez, 2007).

Key words: teachers training, Emotional education, Well-being

Introducción

Se asiste a un paisaje humano en sufrimiento en el contexto educativo (Mañas, Justo & Martínez, 2011), que si no es a nivel individual en cuanto a la persona, está por lo menos carente de disponibilidad motivacional para invertir en todos los desafíos – desinterés, hostilidad, hiperactividad, inmadurez (Lopes, 2003), que también la actual población estudiantil presenta. Las responsabilidades del profesor son cada vez mayores y sus papeles están más difusos (Hargreaves, 1994), como ejemplo: es pedido al profesor que mantenga un clima de confianza y afecto (Esteve, 1992), que promueva la igualdad, pero que se preocupe con los alumnos de forma individual (Húsen, 1986), mantenga un buen ambiente en la sala de aula, programe, evalúe, oriente, establezca un nexo de unión estrecho con los padres, organice actividades en su escuela, participe en diversas reuniones con sus compañeros, atienda la exigencias burocráticas (Jesús, 2000; Hernández, 2007).

La lista de exigencias hechas al profesor parece no tener fin (Esteve, 1992), lo que hace que la profesión de docente sea experimentada por muchos como “permanentemente deficitaria” (Estêvão, 2012, p.148), por la enormidad y variedad de funciones atribuidas, transformándola potencialmente en un “misión imposible” (Correia & Fergueiras, 1999, p. 34), por la exigencia pedida sin las condiciones necesarias para ser conseguida.

Con esta diversidad de tareas los profesores tienen dificultad en delimitar objetivos y “priorizar” sus funciones, originando, refieren algunos autores, la “crisis de identidad” (Esteve, 1991, Guerra, 1983; Maceda, 1994; Novoa, 1989, Teodoro, 1990), o “crisis de función docente” (Vila, 1988) que resulta de la contradicción acerca de lo que al profesor le gustaría hacer y de lo que está preparado para hacer. Esta crisis de la profesión docente no es un fenómeno apenas de la actualidad. (Nóvoa, 1991) refiere que se arrastra hace muchos años y que no se vislumbran perspectivas de superación a corto plazo.

Y, si se añaden a estas actividades factores como la falta de disciplina, problemas de comportamiento, apatía, bajo rendimiento académico, falta de motivación para el aprendizaje de los alumnos (Lopes, 2003), están creadas las condiciones ideales para agravar la situación de desasosiego y provocar el malestar docente.

Este malestar puede alterar la personalidad del profesor (Jesús, 2000) con repercusiones en la salud física, psicológica y en el desempeño profesional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), razón por la cual la propia O. I. T. (1981) en el relatorio sobre “Empleo y condiciones de trabajo de los profesores” reconoce esta actividad profesional como “profesión de riesgo”, al concluir que los profesores corren el riesgo de agotamiento físico o mental de cara a las actuales condiciones de trabajo.

La progresión temporal probó que la escuela podría asumir varios estatutos, y que en ella, sus actores, las perturbaciones consecuentes, por lo que y en suma, “Independientemente de todo lo que pueda ser dicho acerca de la enseñanza, pocos disientirían de la idea de que la naturaleza y las exigencias de la tarea mudaron profundamente a lo largo de los años” (Hargreaves, 1994, p.131), y en este contexto resta a los profesores lidiar con la complejidad y ambigüedad de su profesión, aún no consiguiendo resolver todos los problemas con los que se enfrentan las escuelas, por pertenecer a esferas institucionales y sociales más amplias (Estêvão, 2012).

Nuevos tiempos exigen a todos una nueva noción de profesionalismo, más amplia y plurifuncional, Estêvão (2012) apunta una nueva orientación en la línea de la colaboración profesional. En la polivalencia y flexibilidad, en la capacidad de liderazgo y comunicación.

Correia Almeida (2013) defiende la formación en educación emocional como un proceso educativo asumiendo que habrá eventualmente otros que potencian las competencias emocionales y capacita a los profesores con más estrategias para enfrentar el malestar y potenciar el bienestar.

Propósito

El propósito del estudio es reconocer que la formación en educación emocional potencia las competencias emocionales de los educadores de enseñanza básica y secundaria, en el sentido de capacitarlos con más estrategias para enfrentar el malestar o potenciar el bienestar.

Objetivos

- Crear una formación en educación emocional para educadores de infancia y profesores de enseñanza básica y secundaria.
- Aplicar la formación en educación emocional para educadores de infancia y profesores de enseñanza básica y secundaria.
- Conocer la percepción de los profesores en lo que refiere a la más valía de la formación, a nivel de las competencias emocionales en las vertientes intrapersonales, interpersonales y profesional.

Desarrollo - Metodología

Muestra

En este estudio se utilizó una muestra no probabilística y criterial (*judgmental sampling*, Charles, 1998, p.146) dado que la investigadora seleccionó segmentos de población según un criterio pre-definido. La muestra fue seleccionada considerando motivación personal para hacer la formación en educación emocional; la proximidad

geográfica al Agrupamento de Escolas da Moita y delegaciones del Barreiro y Seixal de la Escola Profissional Bento de Jesus Caraça y los sujetos aleccionan en uno de los tres niveles de enseñanza: pre-escolar, enseñanza básica y secundaria. La muestra de profesores era constituida por 75 docentes: 7 educadores de infancia, 18 profesores de primer ciclo de enseñanza básica, 14 profesores del segundo ciclo de enseñanza básica, 21 del tercer ciclo de enseñanza básica, y 15 profesores de secundaria.

Procedimiento

El curso con título “Educación Emocional: Gestión de emociones en el contexto educativo” tuvo una duración de 25 horas. Fueron impartidas 3 réplicas del curso, en los meses de enero, febrero, marzo y julio de 2011, en Moita, Seixal y Barreiro (Portugal).

Instrumentos

Fue creado un instrumento de recogida de datos en el que los formados tendrían que reflejar la contribución de la formación “Educación Emocional: Gestión de emociones en el contexto educativo” al nivel de las competencias emocionales, en las vertientes intrapersonal, interpersonal y profesional.

Para la preparación del trabajo escrito se solicitó a los formados de la muestra que, mediante la parrilla con los contenidos de la formación señalaran con una cruz cual fue la contribución de cada ítem del programa de formación, para la vertiente intrapersonal, la vertiente interpersonal y la vertiente profesional. Para el estudio cualitativo, los sujetos de la muestra hicieron un trabajo escrito con un máximo de dos páginas A4 en el que se les pidió que reflejasen la acción de la formación en las tres vertientes de la vida: la intrapersonal, interpersonal y profesional.

El componente de carácter cualitativo del cuestionario por incluir preguntas que propician respuestas de tipo “abierto” originó datos textuales, de carácter descriptivo y complejo, que tal y como era considerado anteriormente al tiempo de la decisión del rationale metodológico, proporcionaron las visibilidades explicativas para los resultados estadísticos encontrados. Así, estos datos fueron sometidos a un análisis de contenido (Coutinho, 2011), para organizar un árbol de categorías discursivas, de cuyos discursos fue necesario extraer sentido.

Por el carácter abierto y flexible, la pregunta de la reflexión del curso de formación en las vertientes intrapersonal, interpersonal y profesional, aún reduciendo a los sujetos de la muestra a la redacción de dos páginas, dió lugar a una enorme cantidad de información descriptiva que necesitó ser organizada y reducida para así hacer posible la interpretación de las respuestas. Esta reducción se llevó a cabo a través de una operación designada Codificación (Wiersma, 1995; Bravo, 1998) que permitió que el investigador supiese el contenido de los datos. Teniendo en cuenta que “Las categorías emergen de los datos” (Wiersma, 1995, p217) el investigador buscó patrones de fra-

ses, que hicieran posible la justificación de la categorización. Para desvelar patrones fueron tomadas anotaciones detalladas (Bogdan & Bilken, 1994; Miles & Huberman, 1994) para captar la información relevante de los datos y recoger la información para la comprensión de lo pretendido. Así a partir de los contenidos de las respuestas del formulario, fueron siendo seleccionadas “unidades de discurso” que después de organizadas y cuantificadas según la componente semántica, generan categorías en cuatro niveles, dando cuerpo a un conjunto de “matices” conceptualmente ordenadas (Miles & Huberman, 1994, p. 183) emergentes de esas categorías. En este caso, las categorías de primero y segundo nivel son pre-definidas, pues están asociadas a un cuadro teórico que las sustentan (Ghiglione & Matalon, 1997) aquí asumidas como las competencias emocionales defendidas por los autores Bisquerra & Pérez (2007) (Cuadro 1).

Cuadro 1. Presentación esquemática de los niveles primero y segundo que forman el árbol categorial (asociados a cuadro teórico de Bisquerra & Pérez (2007))

Categorías	
1º Nivel Categorial	2º Nivel Categorial
Competencias emocionales	1. Consciencia emocional
	2. Regulación emocional
	3. Autonomía emocional
	4. Competencia social
	5. Competencias para la vida y bienestar

La primera competencia emocional es la Consciencia emocional definida con la *capacidad para tomar consciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.* (p.70)

La segunda competencia emocional es la Regulación emocional definida como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc”. (p.71)

La tercera competencia emocional es la autonomía emocional, un “concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal” (p.71)

La cuarta competencia emocional es la Competencia social que es la “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades

sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc". (p.72)

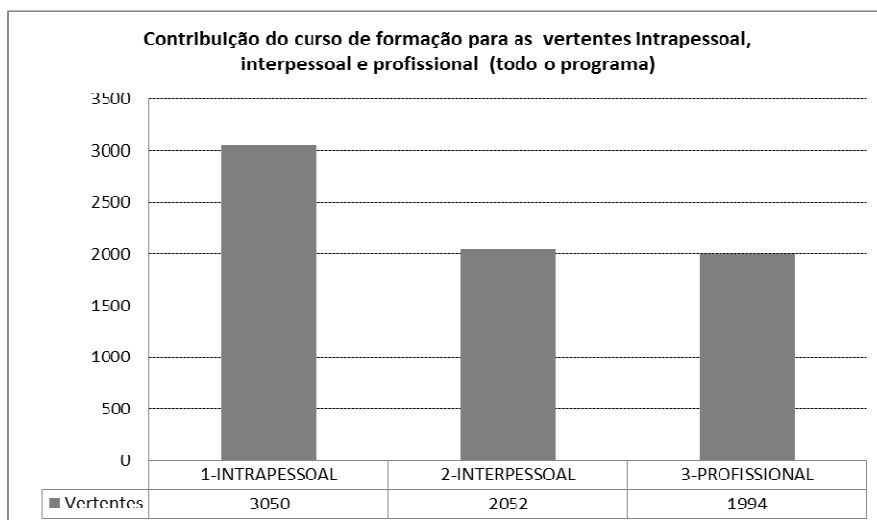
La quinta, y última, competencia emocional son las Competencias para la vida y el bienestar que es "la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando".(p.73)

Las categorías del tercer y cuarto nivel fueron construidas según la percepción de los sujetos acerca de los efectos de la formación en sus competencias emocionales. Dicha percepción emerge de las vivencias y reflexiones que los sujetos experimentaron durante y después del curso de formación.

Resultados

Después de rellenar la parrilla de contenidos del curso de formación, se puede observar en la figura 1 la contribución de todo el programa para las vertientes, intrapersonal, interpersonal y profesional para la muestra de 75 profesores.

Figura 1. Contribución del curso de formación para las vertientes intrapersonal, interpersonal y profesional (todo el programa)



Haciendo el análisis global de los datos, se verifica que la primera vertiente que se destacó, con 3050 registros, fue la vertiente intrapersonal. Las vertientes interpersonales y la vertiente profesional presentan valores muy próximos, con 2052 y 1994 respectivamente, lo que significa que los formandos, en la mayor parte de las veces no consiguen disociar estas dos vertientes.

En el estudio cualitativo los formandos refieren que la formación contribuyó para las tres vertientes, mostrando dificultad en hablar de cada una de ellas en particular. Pues cuando la formación tiene efectos en la vertiente intrapersonal, también se van a reflejar en las otras dos vertientes (interpersonal y profesional). De esta forma, son referidas algunas unidades discursivas que justifican esta afirmación:

“En verdad fueron abordados variados temas los cuales están relacionados con las referidas vertientes. Es cierto que unos estarán más relacionados con lo interpersonal, otros con lo intrapersonal y otros con lo profesional, pero en realidad las tres se complementan siendo hecho de esta forma un mejor análisis a nuestros comportamientos, actitudes e identificación de los mismos en relación a otros y conseguir aplicarlos en un contexto profesional.” (GM, A); “inequívocamente, se puede decir que esta acción de formación influye sobre todas las vertientes de la vida, enriqueciendo con conocimiento la vertiente intrapersonal, conocimientos esos que se proyectan temerariamente o mismo pensativamente en las vertientes interpersonal y profesional.” (EP, B); “La acción de formación “gestión de las emociones en contexto educativo” se reveló bastante positiva e importante siendo una más valía en las tres vertientes de mi vida: intrapersonal, interpersonal y profesional. De una manera general, casi todos los tópicos abordados se pueden incluir en las tres vertientes, a pesar de algunos ser para mi conocimiento, reconozco que ese conocimiento se refleja en mi relacionamiento con los otros, personal y profesionalmente, mejorando las relaciones en todo mi ser, pues podré inculcar estos conocimientos a los otros, ayudándolos a mejoras sus relaciones igualmente, tanto en el contexto social, como en la sala de aula” (LM, C).

Pasamos en seguida a presentar el árbol categorial de los efectos de la formación en las competencias emocionales de los profesores, que emergió del análisis hecho de los trabajos escritos.

Cuadro 2. Presentación esquemática de los niveles primero y segundo que forman el árbol categorial de los efectos de la formación en las competencias emocionales de los profesores

Categorías		
1º Nivel Categorial	2º Nivel Categorial	Nº u.d.
Competencias emocionales	1. Consciencia emocional	161
	2. Regulación emocional	51
	3. Competencia social	49
	4. Autonomía emocional	31
	5. Competencias para la vida y bienestar	13

Al analizar el cuadro 2 se verifica que la formación contribuye para todas las competencias emocionales, definidas por Bisquerra & Pérez (2007), destacándose de forma notable la conciencia emocional, con 161 unidades discursivas.

El cuadro 3 presenta el tercer y cuarto nivel categorial de la competencia emocional: conciencia emocional.

Cuadro 3. Presentación esquemática del árbol categorial de los efectos de la formación en la conciencia emocional

Categorías			
2º Nivel Categorial	3º Nivel Categorial	4º Nivel Categorial	Nº u.d.
1. Conciencia emocional (161 u.d.)	1.1 Auto- consciencia (100 u.d.)	1.1.1 Percepción de loa señales corporales del cuerpo en si propio y en los demás.	27
		1.1.2 Auto reflexión	22
		1.1.3 Mejor conocimiento de si mismo	19
		1.1.4 Autoconocimiento en el área de la fisiología de las emociones	15
		1.1.5 Autoconsciencia de emociones	14
		1.1.6 Autoconsciencia de comportamientos	3
	1.2 Auto- consciencia en la profesión (61 u.d.)	1.2 1 Reflexión en la forma de reaccionar como profesor	15
		1.2.2 Voluntad de alfabetizar emocionalmente los alumnos	14
		1.2.3 Profesor como modelo- Consciencia del perfil de educador y de la imagen de réplica	11
		1.2.4 Atención a las reacciones emocionales de los alumnos	10
		1.2.5 Más formación para los docentes	5
		1.2.6 Bienestar y contagio emocional	4
		1.2.7 A caminar para el perfeccionamiento	2

Siendo la competencia emocional más reflejada, verificamos la existencia de 100 unidades discursivas relativas a la autoconciencia en los discursos sobre: la atención a las señales del cuerpo en si propio y en los demás “Mejoró mi capacidad de evaluar las emociones de los otros, a estar atenta a sus expresiones faciales y corporales, a identificar algunas reacciones fisiológicas en mi...” (PS, B), la autorreflexión “me di cuenta que la gestión de las emociones que hacemos es muchas veces economicista y defensiva: un intento extremo de regulación emocional. Manipulamos la expresión externa para enmascarar el estado emocional interno, y así dificultamos el entendimiento que los otros tienen de nosotros y facilitamos los malentendidos; deturpamos el proceso de socialización.” (PP, B), la atención a las emociones “Esta formación (...) permitió (...) tener la consciencia de aquello que sentimos y por qué. Tener consciencia de que el Otro también siente y puede hasta tener otro sentir (que no sea el nuestro) posibilita y facilita nuestras relaciones interpersonales, sobre todo a quien se relaciona con niños, jóvenes, familias – con un contexto educativo.” (MC, A); y comportamientos “Muchas veces “hacemos daño” sin darnos cuenta que lo hacemos.” (IS, A), el mejor conocimiento de sí mismo “... me encontré a mi mismo a (re)descubrirme, a revelarme algo que yo propio desconocía...” (MG, B) y de la fisiología de las emociones “... aprender a conocer y reconocer las emociones de manera que consigamos utilizar con más frecuencia el neocórtex y de esta manera, ser adultos más ponderados en las actitudes que se toman delante de desafíos con los que nos deparamos diariamente (alumnos, padres, auxiliares, colegas, etc).” (IS, A).

La autoconciencia en la profesión docente surge con 61 unidades discursivas que se reflejan sobre la forma de reaccionar como profesor “Actualmente, en mi actividad docente, cuando un alumno pasa el límite de lo aceptable y surge la emoción de la impaciencia como un “tsunami”, antes de dirigirme al alumno, me dirijo al neocórtex para darme una respuesta más de acuerdo con el grado de evolución Sapiens Sapiens...soy más consciente de lo que ocurre dentro de mí.” (PM, A), en la mayor atención a las relaciones de los alumnos “Me veo, ahora, en mis clases (...) estar más atento a las emociones de mis alumnos.” (FF, A);, “la conciencia de su perfil me permitió reflexionar a cerca del profesor que soy y del que quiero ser.” (FV, C), bien como verificar la necesidad de haber más formación en esta área para los docentes “El profesor lidia con una carga elevada de emociones/sentimientos por parte de todos aquellos con quien lidia/trabaja. Por eso, a veces, es difícil administrar todas estas emociones, unas veces tan diferenciadas y en conflicto. La cantidad de emociones intensas que el profesor tiene que administrar de durante su día de trabajo obliga a que esté mejor preparado.” (CP, B)

Seguidamente en el cuadro 4 se presenta el tercer nivel categorial de las competencias emocionales: Regulación Emocional, Competencia Social, Autonomía Emocional y Competencias para la Vida y Bienestar.

Cuadro 4. Presentación esquemática del árbol categorial de los efectos de la formación en la regulación emocional, competencia social y competencias para la Vida y el Bienestar.

Categorías		
2º Nivel Categorial	3º Nivel Categorial	Nº u.d.
2.Regulación emocional (51 u.d.)	2.1 Dirigir mis comportamientos y actitudes	43
	2.2 Capacitar para la reflexión conjunta como efecto terapéutico	8
3.Competencia Social (49 u.d.)	3.1 Comunicación y compartir	21
	3.2 Asertividad	14
	3.3 Resolución de conflictos	6
	3.4 Cohesión de grupos	5
	3.5 Escucha activa	3
4.Autonomía emocional (31 u.d.)	4.1 Actitud positiva	10
	4.2 Auto motivación	10
	4.3 Querer aprender más	8
	4.4 Autoestima y valoración propia	3
5. Competencias para la vida y bienestar (13 u.d.)	5.1 Encontrar el bienestar	6
	5.2 Mejorar la vida al otro/altruismo	5
	5.3 Sacar tiempo para uno mismo	2

Al analizar el cuadro 4 se verifica que las competencias emocionales más reflejadas fueron la regulación emocional y la competencia social, con 51 y 49 unidades discursivas, respectivamente. En estas unidades de discurso se reflejaron áreas como la gestión de comportamientos y actitudes “hoy me encuentro con las mismas situaciones pensando como he de reaccionar siendo la más asertiva posible y no tan emotiva ni tan pasiva.” (ER, A), el aumento de la comunicación y compartir “...esta acción fue una gran contribución para la dinamización de las relaciones interpersonales.” (FO, A), la

asertividad “esta formación también me ayudó a no ser tan pasiva perjudicandome muchas veces para no herir a nadie, hoy ya consigo decir no, justificándome y siendo más independiente.” (ER, A), la cohesión del grupo “...conexiones reforzadas y admiro aún más el equipo en el que estoy incluida diariamente... nos damos cuenta de algunas cuestiones en conjunto y eso es muy importante en un grupo de trabajo.” (SM, C) entre otros.

Las competencias emocionales, autonomía emocional y competencias para la vida y para el bienestar, tuvieron 31 y 13 unidades discursivas, respectivamente. Se destacan las reflexiones sobre la actitud positiva “la alegría y fuerza que cada uno trajo después de la formación fueron emblemáticas del tipo de energía y potencialidades que la mejor formación profesional puede traer a los equipos de trabajo.” (PS, C), automotivación “He pasado a entrar en la escuela con una nueva actitud/postura. Mucho más confiante y capaz de enfrentar las nuevas situaciones que diariamente van surgiendo.” (CP, B), y encontrar el bienestar “Otro descubrimiento que he vivido en muchos momentos de la acción de formación, es que necesito vivir más momentos de Estado de Flujo y decidí invertir más tiempo en formación personal, frecuentando un curso de Filosofía. Un paso más en mi bienestar, equilibrio, lucidez y serenidad, a la que aspiro.” (PM, A).

Discusión

Conclusiones

Los objetivos formulados fueron concretizados. Fue creada e implantada una formación en educación emocional para educadores de infancia y profesores de enseñanza básica y secundario. Conocemos la percepción de los profesores relativamente a la más valía de la formación, a nivel de las competencias emocionales en las vertientes intrapersonales, interpersonales y profesionales.

La formación en Educación Emocional, en la auto percepción de los formados contribuyó positivamente para las vertientes intrapersonales, interpersonales y profesionales. De las 3 vertientes la que tuvo mayor destaque fue la intrapersonal.

Después del análisis del contenido, en el estudio cualitativo, se observó la existencia de 305 unidades discursivas sobre el área de las competencias emocionales. La Competencia Emocional más reflejada por los formados fue la conciencia emocional, con 161 unidades discursivas. En esta competencia reflejan su auto conciencia de emociones, comportamientos, reacciones, consigo y con los demás, y hasta sobre su forma de estar en la profesión.

La competencia emocional más reflejada fue la conciencia emocional, con 161 unidades de discurso. La regulación emocional fue la segunda competencia más referida,

con 51 unidades discursivas, la competencia social, con 49 unidades discursivas, fue la tercera competencia emocional más apuntada. La autonomía emocional y las competencias para la vida y para el bienestar, quedaron en cuarto y quinto lugar, con 31 y 13 unidades respectivamente.

Implicaciones

“No es una formación de 25 horas que cambia la competencia emocional de alguien... la competencia emocional apenas se reconoce en la práctica del día a día, por eso es difícil de evaluar” afirman investigadores del área. Pero lo que podemos afirmar es que los formados, según su percepción personal en el momento de respuesta a los instrumentos de recogida de datos, reconocen los efectos de la formación en sus competencias emocionales, principalmente en la conciencia emocional reflejada en el cuadro 1. Citando una afirmación de un formado “... El tomar conciencia es el primer paso para potenciar las capacidades que juzgamos no tener o que están apenas a la espera de alguna iniciativa!” (RR, C).

Del resultado de las reflexiones de los formados sobre los efectos de la formación en sus competencias emocionales emergieron 7 nuevas categorías que no están presentes en el modelo teórico de los autores Bisquerra & Pérez (2007), que son las siguientes: Autoconciencia en la profesión, Cohesión de grupo, Querer aprender más, Encontrar el bienestar, Mejorar la vida del prójimo, Altruismo, Tener tiempo para sí.

Significado educativo

“La alegría y fuerza que cada uno trajo después de la formación fueron emblemáticas del tipo de energía y potencialidades que la mejor formación profesional puede aportar a los equipos de trabajo.” (PS, C).

La sociedad continua a exigir al profesor (Esteve, 1992), pero de lo que él piensa que puede dar, es necesario reflexionar sobre sus soluciones. Es sabido que el grado de malestar docente, depende en gran medida, de la manera como él lidia con las fuentes de malestar (Jesús, 2000, 2004) dependiendo de las características o competencias del profesor.

Se rescatan las palabras de Pacheco cuando afirma “el modo como cada profesor enfrenta una situación didáctica depende mucho de su individualidad psicológica (...) sistema personal de creencias, valores y principios” (Pacheco, 1995, p.51), o de Esteve (2002, p.2) cuando refiere que “faltaba aclarar cómo es que si la situación era igual para todos unos profesores eran afectados personalmente por estas nuevas dificultades y enseñar a otros, en las mismas condiciones, encaran positivamente su trabajo como forma de autorrealización personal”. Estas y otras afirmaciones nos revelan que las competencias y creencias de eficacia del docente pueden efectivamente “hacer la diferencia” en el sentimiento de bienestar del docente.

Como refiere Goleman (1995) las competencias emocionales cruciales pueden, sin duda alguna, ser aprendidas y perfeccionadas, y se presentan como fundamentales en el desempeño socio-profesional, sobre todo en las profesiones con papeles con mayor interpersonalidad refiere Bisquerra (2003), como es el caso de la profesión docente.

Un profesor de la muestra refería "El profesor lidia con una carga elevada de emociones/sentimientos por parte de todos aquellos con quien lidia/ trabaja. De ahí que por veces le sea difícil manejar todas estas emociones, unas veces tan diferenciadas y conflictuosas. La cantidad de emociones intensas que el profesor tiene que manejar durante su día de trabajo obliga a que sea mejor preparado" (CP,B)... y talvez sea por ese motivo que la muestra del estudio refirió como contenidos prioritarios desenvolver la prevención y gestión de conflictos y la capacidad de manejar situaciones emocionales, contenidos relacionados con la competencia social del modelo de competencias emocionales de Bisquerra & Pérez (2007). En este sentido, tendrán que ser creados nuevos materiales pedagógicos e instrumentos de recogida de datos para potenciar esa competencia, y de esta manera, continuar a prevenir el malestar y potenciar el bienestar docente.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Colecção Ciências da Edcação. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. (1998). La metodología cualitativa. In M. P. Colás Bravo e L. B. Eisman (ed.) *Investigación educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar, 249-288.
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to Educational Research*, 3ª Ed. New York: Longman.
- Correia Almeida, A. (2013). *Formação de professores em competências emocionais: um estudo empírico*. Dissertação de doutoramento em Ciências da educação. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – UNL.
- Correia, J A. & Felgueiras, M. (1999). A análise de necessidade na formação profissional de professores: da identificação das carências ao sentido das experiencias. In J. A. Correia & M. Matos, *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições Asa, 11-46.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação - Repensar a educação e a escola pública como um direito*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 93-124.
- Esteve, J. M. (1992). O mal-estar docente. Lisboa: Escher.
- Esteve, J. M. (2002). Prefácio In S. Jesus. *Perspetivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta editora.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Guerra, M. A. (1983). La "erosión" de la función docente. *Revista española de Psicología*, 159, 105-118.
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança – Os professores em tempos de mudança*. Portugal: Mc Graw Hill.
- Hernández, I. (2007). *La Educación emocional de profesorado: un paraguas contra la lluvia del estrés*. Buenos Aires: Editorial Lumen SRL.
- Húsen, T. (1986). *L'École en question*. Bruxelles: Pierre Madraga.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto editora.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto editora.
- Problemas de comportamento, Problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto editora.
- Maceda, P. (1994). *La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para outro discurso educativo*. Madrid: Euroliceo.
- Mañas, I, Justo, C., & Martínez, E. (2011). Reducing Levels of Teacher Stress and the Days of Sick Leave in secondary School Teachers through a Mindfulness Training Programme. *Clínica y Salud*. 22 (2), 121-137.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nóvoa, A. (1989). *Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF/UTL

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 93-124

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1981). *Empleo y condiciones de trabajo del personal docente*. Ginebra: OIT.

Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto editora.

Teodoro, A. (1990). *Os professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto editora.

Vila, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: promolibro.

Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.