



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 Tarriada, 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

Proceso del programa “tutoría entre iguales” (tei) aplicación en primaria.....	466
Evaluación de formación en educación emocional – Un estudio en profesionales de salud.....	474
Empatía hacia los animales: ¿innato o adquirido? Una aproximación teórica a la educación infantil en los valores de empatía y respeto hacia los animales.....	490
Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria.....	504
Emociones positivas en el baloncesto.....	522
Evaluación de necesidades formativas en competencias emocionales en profesionales de salud mental	535
Las emociones: punto de partida y llegada en el practicum de educación social	547
La importancia de la psicología positiva para el bienestar de los familiares cuidadores de personas con trastorno mental	556
Proyecto ASE: proyecto global de innovación de aprendizaje socioemocional en Maria Reina Eskola	568
Psicólogo/coach: una nueva profesión, para acompañar hacia el bienestar	583
Emocions i problemes amb la regulació del comportament	599
Emociona't emociona'm.....	611
Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: diseño y aplicación del programa de formación de formadores.....	623

Pòsters / Pósters

La evaluación como elemento promotor de innovación en los programas de formación en competencias emocionales.....	636
Reforzando el aprendizaje activo mediante un enfoque de educación emocional.....	637
El impacto de las redes de apoyo en el bienestar. Una propuesta de análisis.....	638

Evaluación de formación en educación emocional – Un estudio en profesionales de salud

Emotional education course evaluation – A study in health care professionals

Augusta Veiga-Branco; Ana Correia Almeida; Alexandra Marques

aubra@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança, IPB, PAIDEIA; Agrupamento de Escolas da Moita, PAIDEIA; Instituto Piaget, Viseu, PAIDEIA.

Resumen. Se asume que los conceptos de Psicología Positiva y la formación en Educación Emocional (E.E.) pueden converger en el sentido de reforzar en los profesionales de salud, su nivel de Competencia Emocional (C.E.). El clima emocional en esos contextos necesita la autoconciencia y la capacidad de gestión – en sí propio y en los otros - de las frustraciones y angustias tanto para las interacciones con pacientes como con los compañeros de trabajo. Así, ¿será que la Educación Emocional puede contribuir para el desarrollo de la Competencia Emocional, en profesionales?, ¿será que los conceptos de psicología positiva y de E.E. encuentran una unidad que los refuerce entre sí? El objetivo es evaluar y reconocer los efectos de la formación en E.E., en una muestra de 22 profesionales de la salud del norte de Portugal. Para eso, se desarrolló una metodología del tipo investigación-acción, de carácter cuantitativo descriptivo, con aplicación de una formación y la posterior evaluación a largo plazo (un año), a través de las respuestas a un cuestionario, construido para tal efecto, con preguntas de naturaleza cuantitativa y descriptiva. Los resultados presentan efectos interpersonales expresivos tras la formación, y del consecuente desarrollo personal a través de las estrategias de regulación emocional aprendidas. En conclusión, se verifica no solamente que estos resultados corroboran en general, los anteriores estudios de evaluación, como también se selecciona un conjunto de metodologías que deben ser utilizadas en el futuro.

Palabras clave: educación emocional, cuidadores, evaluación, competencia emocional

Abstract. It is assumed that Positive Psychology and emotional education (E.E.) concepts can converge to strengthen emotional competence (E.C.) level in health care professionals. The emotional climate in these contexts requires self awareness and emotional management – to himself and others – in frustration and anxiety situations, in interactions with patients and with colleagues. In this sense does E.E. may contribute to the emotional competence development in health professionals? Do the Positive Psychology concepts of and E.E. reinforcing unity among themselves? This study aim to develop an emotional education course evaluation, and to recognize the effects of training, in a 20 health professional's sample, in northern Portugal. For this, we developed an action-research methodology, with a descriptive quantitative study, applying an emotional education course and a subsequent in long term (one year) evaluation, through the answers to a questionnaire constructed for this purpose, with issues of quantitative and descriptive nature. Results show significant intra and interpersonal changing effects, after emotional education course, and the consequent personal development through emotional managing strategies learned. In conclusion, it appears not only results corroborate in general previous studies evaluation but also selects a set of methodologies to be used in future.

Key words: emotional Education, care providers, evaluation, emotional competence

Introducción

Los conceptos emergentes del conjunto de características que actualmente se defienden como Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) parecen de hecho encontrarse de forma inequívoca, con la finalidad formativa inherente a lo que los autores defienden como Educación Emocional (Bisquerra, 2000, 2011; Bisquerra et al. 2004; Veiga Branco, 2004, 2005, 2007), ya que estos dos conceptos asumen como finalidad, en ejercicio teórico-reflexivo y en praxis, el desarrollo - en sentido y significado - de estrategias para la capacitación de los sujetos para la promoción de sentimientos positivos, en la perspectiva del bien-estar subjetivo (BES). Como prueba de ello, Coelho (2012) presenta resultados antes y después de una intervención psicoeducativa, en un grupo de profesores, donde se destacan las diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones autoconocimiento, gestión de emociones y gestión de emociones en grupo, tal y como en la competencia emocional en su totalidad. Se asume que las diferencias entre la pre y pos formación, fueron estadísticamente no significativas a nivel de la salud mental y en las dimensiones auto motivación y empatía, pero de hecho, la autora verificó que los profesores en estudio presentaron mejores valores medios, a nivel de salud mental, y en el resto de las dimensiones (autoconocimiento, gestión de emociones y regulación de emociones en grupo) y competencia emocional global. Así que, en general, aquella triangulación de conceptos fue aquí presentada.

Del clasicismo de la Educación hasta la Educación Emocional

La observación de las actuales poblaciones profesionales - independientemente del área científica en la que se hayan formado - parece dejar más o menos evidente, que no habrá habido por parte de sus formadores o profesores, el ejemplo y las referencias de lo que actualmente se define como Competencia Emocional (Saarni, 1999; Bisquerra, 2000; Veiga-Branco, 2004, 2005), ni de bien-estar subjetivo (BES) inherente al concepto de Psicología Positiva. En realidad, la actual educación emerge aún del paradigma clásico, aleccionado, en donde prima la racionalidad, habiendo dejado en currículo oculto, la componente psicoafectiva - las emociones y su educación- como parte curricular omisa, si no prohibida a lo largo del proceso de formación académica. Claro que hubo muchos cambios en calidad y cantidad en el sistema educativo, pero no fueron promotores de la inclusión de E.E. en el currículo. Todavía, de forma más o menos secuenciada, emergen estudios, donde autores como Elias et al. (1997) y posteriormente Payton et al. (2000) y Zins y Elias (2006), defienden como importante esta formación para el desarrollo de niños y adolescentes, al nivel de sus componentes afectivas y relaciones sociales (Catalano et al. 2004; Weare, 2004; Zins y Elias 2006; Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008), con evidencia para efectos positi-

vos a nivel, no solo de los resultados académicos, sino también para la salud física y comportamientos de ciudadanía con efectos reductores de comportamientos de desajuste socio relacional (Greenberg, Domitrovich y Bumbarger, 2001; Zins y Elias, 2006; Schucksmith et al. 2007; Tennant et al. 2007; Diekstra 2008a, 2008b; Payton et al. 2008; Durlak et al. 2011).

El hecho es que se ha ido considerando pedagógicamente aceptado y socialmente legitimado, que los aprendizajes o formaciones en competencias emocionales pueden ser “enseñados”- en el sentido de llevados a aprendizaje - por los padres en casa y por los profesores en las escuelas (Greenberg et al. 2003), y por esto, aconsejados (Bisquerra, 2011). Desde las conclusiones de Kam, Wong y Fung (2011) corroborando Rego y Rocha (2009), e Ibáñez y Bisquerra (2006), relativas a estos procesos de intervenciones formativas, todos los autores parecen coincidir en un punto: los formandos revelaron adquisiciones de competencias al nivel de comprensión y regulación de las emociones y comportamientos sociales. Aún más recientemente, Almeida y Veiga-Branco (2012) corroborando de forma global los autores citados, concluyen que la E.E. puede ser usada como una herramienta propiciadora de emociones positivas, a través de la réplica de las estrategias aprendidas y de los conceptos integrados por los formados. Más específicamente, en Coelho (2012), se verificaron diferencias entre la pre y pos formación, en la gestión de emociones en grupo, y competencia emocional en toda su totalidad de la EVBCIE (Veiga-Branco, 2005) después de la intervención psicoeducativa: se destacaron las diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones autoconocimiento, gestión de emociones y gestión de emociones en grupo, tal y como en la competencia emocional en su totalidad, antes y después de la intervención.

Considerando todos los argumentos antes colocados, para este espacio reflexivo se enuncian los Objetivos globales del estudio:

- Evaluar una formación en EE.; en las vertientes intrapersonal e interpersonal, de un grupo de profesionales de la salud.
- Identificar - a través de la formación en Educación Emocional (E.E) - las percepciones de sentimientos emocionales y efectos en la vida diaria de la muestra, relacionados con la Psicología Positiva.

De forma puntual, se presentan ocho objetivos específicos:

1. Reconocer la diferencia entre el nivel de conocimiento que tenían antes y los adquiridos después de la formación en E.E.;
2. Conocer el nivel de conocimientos específicos en emoción, y respectiva percepción de vivencia emocional, adquiridos a través de la formación en E.E.
3. Conocer el nivel de adquisición de autoconocimiento (Veiga-Branco, 2005) o conciencia emocional (Bisquerra et al. 2004) adquirido a través de la formación en E.E.;

4. Conocer el nivel de adquisición de empatía (Veiga-Branco, 2005; Bisquerra et al. 2004; Bisquerra, 2011) adquirido a través de la formación en E.E.
5. Conocer el nivel de percepción relativa a la adquisición de auto-motivación (Veiga-Branco, 2005, 2011) adquirido a través de la formación en E.E.;
6. Conocer el nivel de adquisición de competencias sociales (Bisquerra et al. 2004, Bisquerra, 2011) o C.E. en la gestión de emociones en grupos (Veiga-Branco, 2005, 2011), a nivel proximal y global, adquirido a través de la formación en E.E.;
7. Conocer el nivel de adquisición de C.E en la vida diaria, a nivel intra e interpersonal en el campo de trabajo, adquirido a través de la formación en E.E.;
8. Identificar selectivamente, un conjunto de propuestas metodológicas, para reforzar las adquisiciones de la formación en E.E.

Desarrollo

Así se presenta el estudio transversal para reflejar y evaluar las diferencias entre las percepciones de la muestra pre y pos formación en Educación Emocional.

Metodología

Se desarrolló una metodología del tipo investigación-acción, de carácter exploratorio, cuantitativo descriptivo, que se llevo a cabo en dos momentos cronológicos:

El 1º momento tiene que ver con la experiencia formativa propiamente dicha y el 2º momento con la recogida de datos un año después, y ambos momentos se exponen a seguir:

1ºMomento – Experiencia de la Formación en Educación Emocional - Presentación y vivencia de formación en Educación Emocional, con duración de 25 horas, de las cuales:

- 8 teóricas, y 17 prácticas, y estas distribuidas de la siguiente forma:
- 5 horas para conducción de relajación profunda (gestión emocional – según las técnicas de relajación progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schütz);
- 10 horas intercaladas de “laboratorio de emociones”, con técnicas de reflexión sobre la acción personal o en *brainstorming* y dinámicas de grupos de pares y finalmente, 2 horas para la reflexión final.
- El contenido y desarrollo de las 8 horas de formación teórica se concentró en los siguientes temas:

(1) Emoción y sentimiento – concepto, diferenciación, definición y descripción del despertar emocional en cuanto fenómeno neurovegetativo; (2) El desencadenamiento de la emoción y la gramática expresiva emocional en el rostro y el cuerpo para la mayoría

de las emociones (según la teoría de Tomkins y Izard); (3) La empatía – reconocer sentimientos en el otro; (4) La auto-motivación - tomar conciencia de que consigo direccionar mi energía para alcanzar mis objetivos; (5) Estrategias para Gestión de emociones y (6) Las competencias sociales (Bisquerra et al. 2004) o C.E. a nivel de la gestión de emociones en grupos (Veiga-Branco, 2005): gestión de las relaciones personales, con la familia y amigos en situación de conflicto;

- En las 5 horas de relajación profunda - **“Aprender a relajarse y construir descripciones de relajación”** (gestión emocional – según las técnicas de relajación progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schütz), en dos momentos (de 150 minutos cada uno) donde el grupo disponía de la parte final de 50 a 70 minutos para presentar sus sensaciones y los cambios - o no - que había vivido con la experiencia;
- En las 10 horas de **“laboratorio de emociones”** divididas en bloques de dos horas para cada una de las capacidades en estudio, se desarrollaron 5 Dinámicas de grupo progresivas y intercaladas (4 elementos en subgrupo) para hacer el rescate de memorias de sus comportamientos en una situación que emergió de un estímulo emocional, para reconocer:
 - **Dinámica 1 - “Cuando me enojo...”**- La autoconsciencia - (en 2 horas de duración) - como los sentimientos se desencadenaron en uno mismo - en su cuerpo - y comparar estos relatos con las imágenes presentadas en el contexto teórico;
 - **Dinámica 2 - “Cuando me enojo, te enojas como yo?”**- La empatía - (en 2 horas de duración) - como los sentimientos se desencadenan en los demás (situando imágenes de personas o recordando en memoria) y que gestos hacen o que expresiones algunas personas cuando están tristes o furiosas (en el cuerpo...);
 - **Dinámica 3 - “Como me quedé de pie cuando algo muy malo ocurrió...”** - La auto motivación - (en 2 horas de duración). Lo que cada persona ha conseguido en sus estrategias para desencadenar un proceso de auto-motivación - como tomar conciencia de que uno puede direccionar sus energías para alcanzar sus objetivos;
 - **Dinámica 4 - “La triangulación del aprendizaje auto dirigido – entre la frustración, la ira y la tristeza”** - La gestión de emociones y sentimientos - (en 2 horas de duración) lo que cada uno ha conseguido en sus estrategias de *Coping* para regular o moderar la expresión de sus emociones o sentimientos;
 - **Dinámica 5 – “El Infierno son los otros”** – utilizando la metáfora de Sastre para trabajar la gestión de las emociones en contextos de grupos (en 2 horas de duración): y que estrategias de *Coping* fueron vividas en relaciones personales (familia o compañeros de trabajo y amigos).

2º Momento – Pasado un año después de terminar la formación:

- Se accedió a todos los formados que participaron en la formación. Se les solicitó que rellenasen un cuestionario anónimo, a través de *Google docs*, para el análisis reflexivo personal, relativo a la formación. Como no se consiguió el acceso a 4 personas (no hubo respuesta a su correo electrónico), se estudiaron los datos de los que rellenaron el cuestionario.
- Así, la muestra de este estudio de evaluación fue el grupo de 20 ex alumnos que rellenaron el cuestionario, respondiendo a variables de atribución y evaluación de la formación, relativo a la adquisición de conocimientos y competencias emocionales en sus vidas, tal y como más adelante se expone.

Así, se puede acceder de forma anónima y distanciada, a los efectos de modificación de Competencias, de la forma como eran interiorizados por los sujetos.

Población y muestra

La muestra fue constituida por 20 profesionales, 19 de género femenino y 1 del masculino, entre los 22 y 47 años de edad. Los criterios de selección incluyeron: ejercicio profesional en cualquier área de la salud, la inscripción efectuada en la formación, haber tenido una frecuencia del 90%, y la ejecución de todos los trabajos prácticos de laboratorio y, finalmente, la aceptación para rellenar el cuestionario de reflexión personal. La variable de profesionalidad se presentaba distribuida entre: 2 visitantes médico, 6 enfermeras, 2 fisioterapeutas, 3 dietistas, 2 técnicas de rehabilitación psicomotora, 2 psicólogas clínicas, 3 profesoras de enfermería y 2 asistentes sociales a trabajar en contextos de la salud.

Instrumento de Recogida de Datos

Fue construido un cuestionario con dos partes: la inicial con variables socio demográficas y preparada para la caracterización de la muestra; y la segunda parte con la construcción de afirmaciones o cuestiones en el sentido dar respuesta a las preguntas consideradas pertinentes, en términos de evaluación auto-reflexiva. Cada una de estas afirmaciones o cuestiones, se responde a través de una escala de Lickert, en la que se señalan las celdas relativas, al respectivo grado de concordancia, distribuido entre las puntuaciones de

1 – “*Yo no estoy nada de acuerdo*” y 5 – “*Estoy totalmente de acuerdo*”

Las variables que han constituido la formación del bloque de evaluación de la formación en educación emocional, dicen respecto a cada uno de los conceptos – presentados a través de metodología teórica o práctica – y para los cuales se encontró un discurso de afirmación o cuestión de manera que fuese entendido por los formandos,

y que a través del significado por ellos atribuido, pudiésemos obtener las respuestas con la fidelidad necesaria para considerar el efecto de la evaluación.

Así, a seguir se presentan las variables (con numeración previa) - colocadas de forma expresamente direccionada - que se pretenden estudiar, o sea, el (los) respectivo(s) concepto(s) en análisis, y cuyo aprendizaje/desarrollo se pretende evaluar, seguidos de las cuestiones/afirmaciones respectivas, como forma discursiva a que la muestra atribuye significado y sentido, para cada persona lo pueda reflejar a ese nivel, y poder hacer creíble la respectiva respuesta.

Variable y respectivo discurso de significado:

1. **Nivel de Aprendizaje/conocimientos adquiridos** – verificado a través de las *“diferencias entre el nivel de conocimientos con que inició y con que terminó la formación en E.E.”*;
2. **Nivel de conocimientos específicos en emoción y respectiva percepción de vivencia emocional** - verificado a través de la percepción de que la *“formación en E.E. vino a proporcionar conocimientos a nivel de la emoción, a nivel teórico y práctico”*
3. **Nivel de adquisición de autoconciencia (Veiga-Branco, 2005) o conciencia emocional (Bisquerra et al. 2004)** - verificado a través de la percepción de que la *“formación en E.E. me ayudó y reconocer como los sentimientos se desencadenan en mi cuerpo”*
4. **Nivel de adquisición de empatía (Veiga-Branco, 2005; Bisquerra et al. 2004)** - verificado a través de la percepción de que la persona se siente *“preparado(a) para reconocer como las personas se están sintiendo (...) detecto más fácilmente los sentimientos de los otros”*;
5. **Nivel de percepción relativa a la adquisición de auto-motivación (Veiga-Branco, 2005)** - verificado a través de la percepción, cuando la persona expresa: *“consigo tomar conciencia de que consigo direccionar mi energía para alcanzar mis objetivos”*.
6. **Nivel de adquisición de competencias sociales (Bisquerra et al. 2004) o C.E. a nivel de la gestión de emociones en grupos (Veiga-Branco, 2005):**
 - a. - a nivel más cercano– a través de la percepción de la contribución que la formación habría dado *“a nivel de la gestión de las relaciones personales, con la familia y amigos”*;
 - b. - a nivel más general – a través de la percepción de la contribución que la formación habría dado a través de *“aprendizajes que hice, permitieron nuevas perspectivas de intervenir en la familia y en la comunidad”*.
7. **Nivel de adquisición de C.E. en la vida diaria, con cambios sentidos a nivel de espacios específicos de la vida de la persona, y principalmente, cuales –a través de la per-**

cepción relativa a la contribución que la formación habría dado y cuales los “efectos a tres niveles de su vida: al nivel intrapersonal, interpersonal y en el trabajo”

8. Selección de las propuestas metodológicas, para reforzar las contribuciones de la Formación en E.E. – a través de la percepción relativa de “Cuál (o cuales) las metodologías que tuvieron en su vida relacional práctica, un efecto de “plusvalía”. En esta variable se puede verificar como la muestra sugiere una selección de abordajes metodológicos para la formación.

Resultados

Formación y Conocimientos

Se presenta el análisis descriptivo del conjunto de resultados obtenidos. Los profesionales de salud consideran que la formación les ha traído más conocimientos, ya que antes de la formación, 68% asumían un *nivel medio* de conocimientos y al final, una amplia mayoría de 79% consideraron que alcanzaron un nivel de *bastante* conocimiento (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución absoluta y relativa de la variable “mi nivel de conocimientos”

Al inicio de la formación después de la formación...	
1	5%	1- nada	0 0%
4	21%	2 – poco	0 0%
13	68%	3 – medio	1 5%
1	5%	4 - bastante	15 79%
0	0%	5 - mucho	3 16%

Como se verifica en la Tabla 2, la muestra se distribuye mayoritariamente en concordancia positiva relativamente a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos. Hay que referir, sin embargo, que 5 y 3 personas *no tienen opinión* formada a este nivel. Sólo un formando consideró que no ha adquirido conocimientos prácticos.

Tabla 2. Distribución absoluta y relativa de la variable “la formación me ha dado...”

Conocimientos teóricos en emoción		Conocimientos prácticos en emoción	
0	0%	1- no concuerdo	1 5%
1	5%	2 – concuerdo poco	0 0%
5	26%	3 – sin opinión	3 15%

12	58%	4 – <i>conuerdo bastante</i>	9	45%
2	11%	5 – <i>completo acuerdo</i>	7	35%

La mayoría de los encuestados concuerda con la afirmación “La formación en E.E. me ayudó a reconocer como los sentimientos se desencadenan en mí, en mi cuerpo”; a pesar de 10% *no tener opinión* definida y por tanto, no sabe de hecho si ha ocurrido alguna alteración en esta capacidad considerada, en teoría, como la más importante, el hecho es que 45% de la muestra *conuerda bastante* y 35% están *completamente de acuerdo* con el hecho de ser más capaces de percepción personal relativa al acontecer de la emoción en su cuerpo. Pero hay una persona para la cual no ha ocurrido ningún cambio después de un año pasado de formación (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución absoluta y relativa de la variable “La formación me ayudó a reconocer como los sentimientos se desencadenan en mí, en mi cuerpo”

1- <i>no concuerdo</i>	1	5%
2- <i>conuerdo poco</i>	1	5%
3- <i>no tengo opinión definida</i>	2	10%
4- <i>conuerdo bastante</i>	9	45%
5- <i>estoy completamente de acuerdo</i>	7	35%

La mayoría de la muestra (55%) asume concordar bastante con la afirmación “Pienso que me siento ahora más preparado(a) para reconocer como las personas se están sintiendo. Pienso que detecto más fácilmente los sentimientos de los otros” y hay 20% que *conuerdan completamente*, pero también hay 20% que *no tienen opinión definida* en esta materia, pero nadie ha considerado ningún cambio en lo que respecta a la empatía (Tabla 4).

Tabla 4. Distribución relativa y absoluta de los valores de la variable “... preparado(a) para reconocer como se están sintiendo (...) detecto más fácilmente los sentimientos de los otros”

1- <i>no concuerdo</i>	0	0%
2- <i>conuerdo poco</i>	1	5%
3- <i>no tengo opinión definida</i>	4	20%
4- <i>conuerdo bastante</i>	11	55%
5- <i>estoy completamente de acuerdo</i>	4	20%

Relativamente a la expresi3n de la auto-motivaci3n, a trav3s de la afirmaci3n “Comenc3 a tomar conciencia de que consigo direccionar mi energ3a para alcanzar mis objetivos”, los profesionales se distribuyen equitativamente: hay 35% que *no tienen opini3n* y 35% *concuerdan bastante*. Pero, y es relevante, hay 25% que est3 *completamente de acuerdo* con esta expresi3n, y por oposici3n, una persona que *no concuerda* con la expresi3n (Tabla 5).

Tabla 5. Distribuci3n absoluta y relativa de la variable “...tomar conciencia de que consigo direccionar mi energ3a para alcanzar mis objetivos”

1- <i>no concuerdo</i>	1	5%
2- <i>concuerdo poco</i>	0	0%
3- <i>no tengo opini3n definida</i>	7	35%
4- <i>concuerdo bastante</i>	7	35%
5- <i>estoy completamente de acuerdo</i>	5	25%

Tambi3n se pretendi3 saber el nivel de conocimientos pr3cticos para la vida, adquiridos en la formaci3n, para lo cual se presenta el siguiente an3lisis descriptivo. Ante la afirmaci3n “Siento que ayud3... consegu3 gestionar mejor mis relaciones personales, con la familia y amigos”, hay 50% de personas que *concuerdan bastante* y 30% que *concuerdan completamente*, pero hay dos encuestadas que no concuerdan (Tabla 6).

Tabla 6. Distribuci3n absoluta y relativa de la variable “conseguir gestionar mejor mis relaciones personales, con la familia y amigos”

1- <i>no concuerdo</i>	2	10%
2- <i>concuerdo poco</i>	0	0%
3- <i>no tengo opini3n definida</i>	2	10%
4- <i>concuerdo bastante</i>	10	50%
5- <i>estoy completamente de acuerdo</i>	6	30%

Para entender su desarrollo en t3rminos de gesti3n de emociones en contextos de grupos y competencias sociales en general se coloc3 la afirmaci3n “Los aprendizajes que he hecho me han permitido nuevas perspectivas de intervenci3n en la familia y en la comunidad” y toda la muestra (Tabla 7) se posiciona positivamente: aunque haya 21% que *no tiene opini3n al respecto*, hay 47% que *concuerdan bastante* y hay 47% que *concuerdan completamente*.

Tabla 7. Distribución absoluta y relativa de la variable "Los aprendizajes que he hecho, me han permitido nuevas perspectivas de intervención en la familia y en la comunidad"

1- no concuerdo	0	0%
2- concuerdo poco	0	0%
3- no tengo opinión definida	4	21%
4- concuerdo bastante	9	47%
5- estoy completamente de acuerdo	6	32%

Como podemos ver en la tabla 8, la muestra se distribuye con alguna dispersión: el 28% considera que tuvo efecto a nivel intrapersonal, 36% a nivel interpersonal y 11% sitúan los beneficios a nivel del trabajo. Hay que referir que 13 % de los encuestados sitúan este efecto benéfico a nivel de sus relaciones afectivas, como por ejemplo "... en otras situaciones..." con sus pares o relaciones afectivo-transitorias, o contextos "... de tomada de decisión...".

Tabla 8. Distribución absoluta y relativa de la variable "la formación tuvo efectos a los tres niveles de su vida: nivel intrapersonal, interpersonal y en el trabajo"

"Al nivel intrapersonal, en lo que sólo a mí me concierne..."	13	28%
"Al nivel interpersonal... en relación con los otros..."	17	36%
"En el trabajo, con compañeros y superiores..."	11	23%
Otro "... en otras situaciones...; ... de tomada de decisión..."	6	13%

Se observa como la mayoría de los encuestados asume que las metodologías con mayor efecto han sido el "laboratorio de emociones", designado por 40% de la muestra y "la experiencia de relajación profunda". Los restantes abordajes presentan una dispersión de valores. Sin embargo, se verifica también como nadie considera como una *plusvalía* en su las aulas teóricas, con los conceptos e imágenes, o sea, la integración de los conocimientos teóricos (Tabla 9).

Tabla 9. Distribución absoluta y relativa de la variable "...cuales las metodologías que han tenido en su vida relacional práctica, un efecto de "plusvalía"?"

Las aulas teóricas, con los conceptos e imágenes	0	0%
Las sesiones de "laboratorios de emociones"	8	40%

Las sesiones de análisis en grupo, después de sesiones de "laboratorio de emociones"	1	5%
La experiencia de relajación profunda	6	30%
Me ha gustado la experiencia pero no he sentido que tuviese efecto práctico en mi vida	1	5%
No tengo una opinión formada acerca de esa cuestión	2	10%
Me ha gustado más vivir los contextos de las sesiones prácticas	1	5%
Otro	1	5%

Terminada la presentación, pasaremos a la comparación de los resultados entre este estudio y los anteriores, y cuales los efectos conseguidos a nivel de la Competencia Emocional.

Discusión

Implicaciones

Los resultados revelan que el aprendizaje de las emociones con base en las dimensiones de la competencia emocional (autoconocimiento, autogestión emocional, conciencia social y gestión de relaciones), se puede conseguir, y que aprendiendo a observar y reconocer sentimientos (autoconocimiento), cada profesional tiene la percepción de que pasó a tener una mejor percepción de sí mismo, a estar más seguro de sí mismo y a tener conciencia en relación a sus decisiones personales, hecho que tiene impacto no sólo en el equilibrio personal, como también en la calidad de las relaciones a nivel familiar y social. No hay resultados para confirmar los efectos reductores de desajustes socio-relacionales – porque esta muestra no los había expresado antes - como se ha observado en otros estudios (Greenberg, Domitrovich y Bumbarger, 2001; Schucksmith et al. 2007; Diekstra 2008a, 2008b; Payton et al. 2008; Durlak et al. 2011) pero se considera legitimado, que las formaciones en competencias socio-emocionales pueden ser aprendidas, corroborando también Greenberg et al. (2003), con resultados promotores de salud a nivel holístico del ser humano.

Conclusiones

Los objetivos propuestos se alcanzaron. Las distribuciones de los valores de estas variables, indican que los encuestados tienen la percepción que mejoraron las capacidades de C.E., tal como en el estudio de Coelho (2012), también aquí las diferencias entre la pre- y pos- formación, fueron positivas, y según su percepción, la muestra mejoró las

dimensiones de autoconocimiento, de auto motivación, empatía y gestión de emociones en grupo, así como la competencia emocional en los tres niveles: intra, interrelacional y en contexto laboral, después de la intervención. También se verificó la misma evaluación positiva que ha sido publicada por Elias et al. (1997), Payton et al. (2000) y Zins y Elias (2006), en niños y adolescentes, al nivel de sus componentes afectivos y relaciones sociales (Catalano et al. 2004; , 2004; Zins y Elias, 2006; Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).

Todo lleva a creer que estén presentes las mismas percepciones que las observadas en el estudio con profesores de Ibáñez y Bisquerra (2006), o en el estudio de Kam, Wong y Fung (2011). Así, y respetando las debidas diferencias entre poblaciones y contextos, se piensa poder concluir que sí se verifica también y, corroborando Rego y Rocha (2009: 150), que *"...el aprendizaje de las emociones con base en las cuatro competencias de la I.E. (o C.E.) ...puede ser hecho..."*, y que la mayoría de esta muestra de profesionales de salud – según su percepción - pasó a *tener una mayor percepción de sí mismo y a estar más seguro de sí y a tener más conciencia en relación a sus decisiones personales..."*, comprobando, que resulta como propiciadora de emociones positivas (Almeida y Veiga-Branco, 2012) por el hecho de estar más evidente la auto motivación y la capacidad para enfrentar los retos de la vida.

Se apunta el pormenor de que está aquí una contribución para las metodologías preferenciales en esta formación, ya que las consideradas con mayor efecto han sido el "laboratorio de emociones", y "la experiencia de relajación profunda" con mucha menor atención para la integración de los conocimientos teóricos. Sea como sea, se corrobora que es un hecho que esta formación tuvo impacto no solo en el equilibrio personal (...) como también en la calidad del proceso relacional con los demás.

Significado Educativo

Es necesario incluir la emoción en el proceso relacional y educacional. Ya tenemos trabajo de evaluación, los contenidos y metodologías... ya tenemos ruta por donde caminar y en resultados para creer. Los autores que en estas temáticas vienen progresivamente defendiendo la formación en Educación Emocional (Bisquerra, 2000, 2011; Bisquerra et al. 2004; Veiga-Branco, 2004, 2005, 2012) como un elemento esencial e integrador, en el proceso educativo a lo largo de la vida, están en la ruta que parece la más efectiva para que el desarrollo humano se haga en plenitud. Así que hay que seguir adelante y mantener esta perspectiva, ya que estos resultados y corroborando los estudios presentados, todo indica que el desarrollo de los formandos puede ser en el sentido del bienestar subjetivo, en la perspectiva que abarca el concepto de la Psicología Positiva.

Por fin, se asume lo que el creciente volumen de publicaciones presenta, la defensa de la Competencia Emocional como variable moderadora del desarrollo y de la salud hu-

mana, en ese sentido holístico del concepto. Todas las iniciativas de formación, sobre esta temática, analizadas presentan resultados francamente positivos a nivel de las competencias de los formandos antes y después de las formaciones.

Está creada la necesidad de rescatar el nuevo paradigma para la educación en el sistema educativo de la humanidad: una educación promotora de la salud, donde estos nuevos hechos sean incluidos y donde el paradigma holístico de la formación del hombre sea rescatado.

Bibliografía

Almeida, A. y Veiga-Branco, A. (2012) - Educação emocional como ferramenta propiciadora de emoções positivas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 4:1, p. 53-61.

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bien-estar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R., Couce, A., Hue, C. y Iglesias, M.J. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Universidad de Coruña, Servicio de Publicaciones.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Catalano, R., Berglund, M. , Ryan, J. A. M., Pollard, R. A., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.

Center for Mental Health in Schools at UCLA (2008). *Social and interpersonal problems related to school Aged youth*. Acedidoem12 de Dezembro de 2013 em: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/socialProblems/socialprobs.pdf>

Coelho, L. (2012). Competência Emocional em Professores: Contributos da Psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental* [online]. nº.8, pp. 16-24.

Diekstra, R. (2008a) Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide-part one, a review of meta-analytic literature. In Fundacion Marcelino Botin *Social and emotional Education: an international analysis* (pp. 255-284). Santander: Fundacion Marcelino Botin.

Diekstra, R. (2008b) Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide-.part two, teaching social and emotional skills worldwide, A meta-analytic review of effectiveness In FundacionMarcelinoBotin*Social and emotional education: an international analysis* (pp. 285-312). Santander: FundacionMarcelinoBotin.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L. y Schuyler, T. (1997). How to launch a social & emotional learning program. *Educational Leadership*, 54, 15-19.

Greenberg, M., Domitrovich, C. y Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in schoolaged children: current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4, Article 1.

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M. Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Ibáñez, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Revista Ansiedad e Estrés*, 12(2-3), 401-412.

Kam, C, Wong, L. y Fung, K. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *EDRES/ENSEC* Volume 3, Number 1, April 2011 pp 30-47. ISSN 2073-7629. www.enseceurope.org/journal accedido em 26 de janeiro de 2014.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179.

Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

Rego, C. y Rocha N. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./ mar.

Saarni, C. (1999). "Competência Emocional e autocontrole na infância". In Salovey, P. y Sluter. D. J. (Org.). *Inteligência Emocional da Criança*. RJ: Campus. Pp. 54-96.

Seligman, M. E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology : An Introduction. *American Psychologist*, Vol 55(1), Jan 2000, 5-14. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)

Shucksmith, J., Summerbell, C., Jones, S. y Whittaker, V. (2007). *Mental Wellbeing of Children in Primary Education (targeted/indicated activities)*. London: National Institute of Clinical Excellence.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes* 2007, 5:63

Veiga-Branco, A. (2004). *Competência Emocional em Professores*. Coimbra: Quarteto.

Veiga Branco, M. (2005). *Competência emocional em professores, um estudo em discursos do campo educativo*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.

Veiga-Branco, A. (2012) - Educação emocional, um contributo para a gerontologia. In Pereira, Fernando (Coord). *Teoria e Prática da Gerontologia - Um Guia Para Cuidadores de Idosos*. Viseu: Psicosoma. p. 275-286.

Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman Publishing.

Zins, J. E. y Elias, M. E. (2006). Social emotional learning: Promoting the development of all students. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention and Intervention* (pp. 1-13). Washington, DC.: National Association of School Psychologists.