



Actas

I Congreso Internacional de Educación Emocional y Bienestar

Competencias emocionales: claves para el bienestar

22, 23, 24 de octubre de 2021

Barcelona

Paraninfo de la
Universidad de Barcelona
Gran Vía de les Corts Catalanes, 585

rieeb.com



Índice

Introducción	5
Concepciones en torno a la educación socioemocional y su aplicación en docentes de Escuela Media Superior. Manuela Bressan, Cimenna Chao Rebolledo	7
La transversalización de la Inteligencia emocional en educación superior: estudio de caso en el Instituto Tecnológico Universitario Cordillera. José Andrés Cortés Valiente, María Isabel Ruiz Segarra	17
El docente emocionalmente competente tiene el poder de sentirse bien. Ana María Ávila Muñoz	30
Implementación de habilidades socioemocionales en telesecundarias de México. Rosalba del Ángel Zúñiga, Bianca Yrcela Sánchez Zamudio	38
Maestría en Inteligencia Emocional. Una experiencia psicopedagógica y de impacto social. Héctor Alejandro Montalvo Escandón, Armando Jacob Román Liévano, Aideé Isabel Pedrero Guillén, Alejandrina Coello Castro	46
Propuesta del programa “Dulcinea” de desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado de educación infantil. Alba Rodríguez-Donaire, Pablo Luna, Silvia Desdentado, M. ^a Luz López-Delgado, Javier Cejudo	53
Diferencias según el sexo en empatía cognitiva-afectiva en estudiantes universitarios de educación Infantil y Primaria. Helena Fuensanta Martínez-Saura, María Cristina Sánchez-López, Juan-Carlos Pérez-González	60
¿Está la Educación Emocional integrada de manera efectiva en las metodologías de Educación Primaria con el fin de alcanzar mejores resultados del profesorado y del alumnado? Manuel Deco Chamorro, Alberto Ortega Cámara, José Eduardo Faya Palomares, María-Luisa Benítez-Lugo	70
Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional (PIIE): Satisfacción y Efectividad en esta primera década (2011-2021) y proyección futura. Alberto Ortega Cámara, María-Luisa Benítez-Lugo, Manuel Deco Chamorro, José Eduardo Faya	81
¿Está la Educación Emocional reconocida en las titulaciones sanitarias? Experiencia sobre el Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional en estudiantes de la Asignatura de “Fisioterapia en Atención Temprana”. María-Luisa Benítez-Lugo, Alberto Ortega Cámara, Manuel Deco Chamorro, José Eduardo Faya Palomares	95
¿Estamos trabajando el desarrollo emocional de los educadores sociales? Ofreciendo evidencias que requieren de respuestas formativas. Patricia Torrijos Fincias, Eva María Torrecilla Sánchez, María José Rodríguez Conde	108
La salud emocional joven. Investigación con el colectivo joven de la comarca del Garraf en momentos de complejidad emocional. Ramiro Andrés Ortégón Delgadillo, Gabriela A. Rangel-Rodríguez, Laura Torrella Llauger, Oriol Julià Aguarón	118
Desafío para el siglo xxi: educación y salud mental infanto juvenil. Alba Angulo Nuviala, M ^a Dolores Vázquez Rodríguez	132

La influencia del estilo de enseñanza de forma transversal en el desarrollo de habilidades emocionales en una escuela de Dinamarca.	
Alessia Lalomia, Antonia Cascales-Martínez	142
Estudio sobre la inteligencia emocional, en relación con el estrés académico en estudiantes de grado y posgrado en distintas ramas de conocimiento.	
Asunción Martínez Martínez, María Alejandra Gamarra Vengoechea, Zeliha Özlem Adar	158
Cuerpo, mente y corazón: una propuesta didáctica basada en el trabajo por proyectos y el juego como motores del desarrollo psicomotor y emocional en la etapa de educación infantil.	
Rocío Raposo Camacho, Francisco José Pozuelos Estrada	169
Talleres de Bienestar para Abuelos y Abuelas del Colegio San Esteban.	
María Eugenia Azócar Tefarikis, Paulina Castillo Cortés	181
Convivencia escolar antes y durante la pandemia en nueve regions de Chile.	
Mario Sandoval	192
Competencias emocionales: base del bienestar infantil en el contexto escolar y en la vida cotidiana en tiempos de pandemia.	
Ma. Lorena López Angulo, Francisco Javier Ávila Varela	202
Comunidades de Bienestar y Aprendizaje Socioemocional para Docentes de Educación Superior: La experiencia de Duoc UC.	
Margarita Errandonea, Ana Karina Pita, Ignacio Zenteno, Maren Ureta, María Ignacia	214
Fortalezas personales y virtudes de estudiantes en formación docente y su relación con la autoeficacia.	
Sandra Milena Acosta De Weikel	223
Necesidades de naturaleza emocional de los docentes en el aula.	
Alejandro Gallardo Jaque, Nelly Lagos San Martín	234
Ideas asociadas con las emociones en el trabajo de aula.	
Nelly Lagos San Martín, Alejandro Gallardo Jaque	244
Intervención en inteligencia emocional en tiempo libre educativo: niños/as, familias y monitorado.	
Txemi Santamaría, Laura Merino, Susana Cormenzana, Amalur Palacios Landera	253
Pósters	263

Introducción

Educación emocional para un cambio de paradigma en la educación y en las organizaciones.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, que son competencias básicas para la vida y un aspecto importante del desarrollo integral de la personalidad. Las personas con competencias emocionales están en mejores condiciones para hacer frente a los retos de la vida y contribuir de forma significativa a la construcción del bienestar personal y social. Investigaciones recientes han puesto de manifiesto los efectos altamente positivos de la educación emocional en la mejora del rendimiento, mejora del clima emocional, motivación, gestión emocional, comportamiento apropiado, etc., así como una disminución de la conflictividad, comportamiento disruptivo, violencia, acoso, absentismo, etc. Para lograr estos objetivos, es necesario que haya unos profesionales de la educación sensibilizados y formados para una puesta en práctica eficiente.

La RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) nace con el propósito de contribuir a la formación continua del profesorado. Este Primer Congreso Internacional de la RIEEB es una manifestación de ello. Uno de los objetivos es abrir camino para poder ir avanzando en la puesta en marcha de forma efectiva de la educación emocional. Para ello, se establecen espacios para ponencias, mesas redondas, comunicaciones, posters, talleres y sobre todo interacción entre los participantes.

La finalidad es promover un cambio de paradigma en la educación, para pasar de una educación centrada en lo estrictamente cognitivo a una educación que toma en consideración también la dimensión emocional, con la convicción avalada por la ciencia, de que esto puede contribuir significativamente a la construcción del bienestar personal y social.



Comunicaciones



Concepciones en torno a la educación socioemocional y su aplicación en docentes de Escuela Media Superior

Conceptions about social and emotional education and its application in high school teachers

Manuela Bressan
Anáhuac Mayab de Mérida (México)
manuelabressan@gmail.com

Cimenna Chao Rebolledo
Universidad Iberoamericana CDMX (México)
cimenna.chao@ibero.mx

Para citar este documento:

Bressan, M., y Chao Rebolledo, C. (2021). Concepciones en torno a la educación socioemocional y su aplicación en docentes de Escuela Media Superior. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 7-16.

Resumen

En este estudio se presenta un trabajo de investigación sobre las percepciones de docentes de educación media superior en torno a la enseñanza y desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes en una escuela al norte de la ciudad de Mérida Yucatán en México. La didáctica del desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes en el ámbito escolar ha sido un tema de gran interés investigativo en las últimas décadas, además de ser una exigencia expresada por el personal directivo de la escuela en cuestión, que llaman a fomentar una cultura para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. El acercamiento metodológico de esta investigación fue desde el marco de la Investigación-Acción. Por lo cual, los resultados de este análisis se presentan en forma de cuatro teorías prácticas; a cada una de las teorías prácticas se le asociaron unas hipótesis de acción, las cuales delinearon los objetivos de la intervención y consideraron a los docentes de la escuela como sujetos de cambio. Con base en los objetivos planteados se llevaron a cabo acciones en la fase de intervención, la cual tuvo dos ciclos de cambio. A partir de este análisis, se concluye que se requiere un tiempo específico delimitado adentro del currículo para trabajar la educación socioemocional, se necesita una formación docente orientada hacia la didáctica y metodología específica de la educación socioemocional, y los resultados de esta investigación pueden ser una valiosa aportación para el campo educativo y estudios similares en el futuro.



Palabras Clave: Educación Socioemocional, Bienestar Emocional, Desarrollo Habilidades Socioemocional, Formación Docente, Educación Media Superior

Abstract

This study presents a research work on teachers' perceptions about social and emotional learning and the development of social and emotional skills in high school students at a school located north Mérida, in Yucatán, Mexico. The didactics of the development of students' social and emotional skills in the school environment is a topic of great research interest in recent decades, as well as an explicit demand expressed by the principal's office staff, who aims to foster a culture of social and emotional skills within the school.

The methodological approach to this research was through participatory research, thus, the results of this analysis are presented in the form of four practical theories. To each of these practical theories some action hypotheses were associated, which delineated the objectives of the intervention and considered the schoolteachers as subjects of change; Based on the objectives set, actions were carried out in the intervention phase, which had two cycles of change. It is concluded that a specific time delimited within the curriculum is required to work on socio-emotional education, a teacher training oriented towards didactics and specific socio-emotional education methodology is needed and the results of this research may be a valuable contribution to the educational field and similar studies in the future.

Keywords: Socioemotional Education, Emotional Wellbeing, Development of Socioemotional Skills, Soft skills, Teacher Training, High School Education.

Introducción

Esta investigación se realizó en los años 2020-2021, en pleno contexto de pandemia mundial, en una escuela de nivel medio superior tecnológica urbana, ubicada en la zona norte de la ciudad de Mérida (Yucatán México), tuvo como objetivo identificar las concepciones y prácticas que guían la manera en la que los docentes promueven, o no, el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, la metodología de intervención se basó en la investigación acción.

En el 2017, antes de la investigación, el departamento de seguimiento académico de la escuela participante se encargó de hacer un estudio a todos los maestros para conocer sus percepciones acerca de las habilidades socioemocionales en torno al ambiente escolar después de haber implementado el programa de la secretaria de educación pública para el desarrollo de habilidades socioemocionales ConstruyeT. El estudio se realizó también para conocer sus puntos de vista sobre la enseñanza de habilidades socioemocionales en los estudiantes y del bienestar emocional de ambos, maestros y alumnos. Los resultados indicaron que el 62% de los profesores creyó que el desarrollo de habilidades socioemocionales proporcionaba al alumnado más recursos para prevenir y manejar situaciones de riesgo, el 68% de los profesores realizó actividades para desarrollar habilidades socioemocionales y el 46% promovió acciones para fortalecer las habilidades socioemocionales.

A pesar de la implementación de varios programas para la puesta en práctica de actividades para el desarrollo socioemocional para los estudiantes, los docentes no incluyen en sus programas de clase el desarrollo de estas habilidades. Los informes del año académico 2018-2019 del responsable del programa ConstruyeT evidenciaron las faltas en la aplicación de dicho programa en las aulas. De la misma manera los informes de la psicóloga escolar indicaron que los problemas emocionales de los estudiantes no fueron reconocidos por los docentes, que continuó la baja la motivación al estudio, bajó la perseverancia al esfuerzo académico, y siguió a la alza la



reprobación de materias sobre todo en el área científico-matemático.

A partir de lo anterior, este estudio pretendió ir más allá de la comprensión de las circunstancias que limitan la educación socioemocional en el plantel educativo estudiado, e intervenir para mejorar las condiciones pedagógicas, para dar lugar a una educación socioemocional comprometida desde la docencia y encaminada al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Marco teórico

Cuando se habla de habilidades socioemocionales se hace referencia a las herramientas y estrategias cognitivas, metacognitivas, actitudinales y comportamentales que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales (CASEL, 2017).

Cabe destacar que diversos autores señalan que trabajar con las habilidades socioemocionales ayuda a prevenir situaciones de riesgo, tales como violencia, depresión, drogadicción, deserción escolar, estrés, entre otras; también promueve las capacidades necesarias para el ingreso de los jóvenes al mercado laboral (Cunningham et al., 2008; Bisquerra, 2011; CASEL, 2015). Por tal motivo, facilitar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los jóvenes desde el ámbito educativo es fundamental, ya que estos atraviesan por un momento crucial en el que deben tomar decisiones que tendrán un impacto determinante en su futuro.

Con la reciente integración de las habilidades socioemocionales como una innovación educativa al currículo de la educación obligatoria, México dio un gran paso hacia la mejora del bienestar de sus niños y jóvenes. En este sentido, la Ley General de Educación en México, en su artículo 16, del capítulo III, punto IX, declara que [...] los docentes, deben promover “el desarrollo de las habilidades socioemocionales [...]” de los estudiantes (DOF, 2019). Sin embargo, y a pesar de haberse promulgado esta ley, para la escuela mexicana todavía no resulta natural, ni cotidiano, la incorporación sostenida de la educación socioemocional en los diferentes niveles educativos, lo que podría apuntar a una falta de capacitación del profesorado, y a la falta de gestión para establecer de una cultura de la educación socioemocional al interior de las escuelas.

Metodología

Enfoque Metodológico

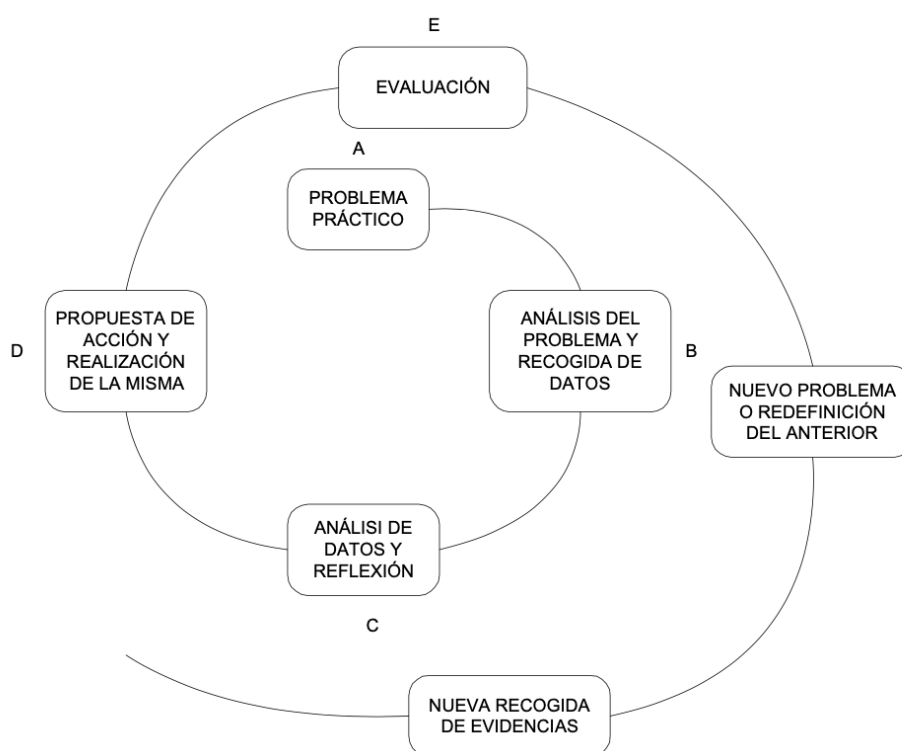
Para abordar esta investigación se seleccionó el método de investigación acción (I-A), el cual se caracteriza por ser una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica, con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada (Restrepo, 2012). La I-A tiene predilección por el enfoque cualitativo (Suárez, 2002), desde el cual se recoge y analiza la información necesaria para proponer un cambio frente a una situación problemática dada. Este enfoque se construye desde y para la práctica; pretende la transformación de la realidad problemática a través de un diálogo entre la teoría y la práctica (Sagastizábal y Perlo 2002), procura comprender la realidad, y demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias acciones (Bausela, 2004).

La finalidad de este enfoque es propiciar un cambio en el contexto donde se realiza la investigación; se elige porque el investigador está inmerso en la problemática y tiene la posibilidad de incidir en ella. Una de las ventajas de la I-A es que toma en cuenta diferentes puntos de vista, dado que se constituye un equipo de trabajo

que opera en sinergia. La I-A tiene cuatro momentos clave: reflexión inicial, planificación, acción, reflexión y posible repetición del ciclo, como se muestra en la Figura 1 (Suárez, 2002).

Figura 1.

Ciclo de la Investigación Acción



Fuente: Adaptado de Sagastizábal y Perlo (2002) p. 77

Muestra

Esta investigación se realizó en una escuela de nivel medio superior tecnológica urbana, ubicada en la zona norte de la ciudad de Mérida (Yucatán México), que atiende a 1,022 alumnos del turno matutino y 333 del turno vespertino, por un total de 1,355 alumnos. Cuenta con 172 personas en el área de personal, de los cuales 101 son personal docente y 71 personal administrativo. Este centro escolar cuenta con 9 especialidades técnicas. Los docentes incluyen 59 mujeres y 43 hombres, con una edad media de 51 años, y un estatus socioeconómico medio. En su mayoría los docentes provienen de la zona Norte y Oriente de la Ciudad de Mérida. La mayoría tiene una media de 20 años de enseñanza, con una formación académica de licenciatura para 55 de ellos, de maestría para 33 y nueve tenían un doctorado, mientras que tres eran pasantes y dos contaban con bachillerato técnico. El grupo de docentes 50 de entre ellos funge como tutores de grupos de estudiantes. En esta investigación participaron 35 docentes-tutores de los 50 que hay en la escuela, representando el 70% de este grupo de profesores, además de la directora y subdirectora del plantel educativo.



Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios semi estructurados, entrevistas a profundidad a los actores educativos involucrados, así como una guía de observaciones de campo utilizada durante las intervenciones realizadas a través de la plataforma Zoom.

Procedimiento

El objetivo de la investigación fue identificar las concepciones y prácticas que guían la manera en la que los docentes promueven, o no, el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. La pregunta que guio la presente investigación es la siguiente: ¿Qué acciones son necesarias para que los docentes promuevan el desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes?

La intervención se realizó entre enero 2020 y junio 2021, iniciando con un diagnóstico entre febrero y junio 2020, sucesivamente entre junio y diciembre 2020 se desarrolló el primer ciclo de intervención con su evaluación. El segundo ciclo de intervención se llevó a cabo entre enero y mayo 2021 para finalmente evaluar sus respectivas acciones, y generar una teoría práctica en junio 2021.

Para la realización del diagnóstico se utilizaron cuestionarios semi estructurados y entrevistas para recabar la información. La información obtenida se analizó mediante la identificación de cadenas semánticas, las cuales, aportaron la información necesaria para la identificación de las categorías que conformarían las teorías prácticas y el diseño de las intervenciones posteriores. Con base en dicho modelo, se encontraron las siguientes categorías: (a) relevancia, (b) retos, (c) oportunidades, asociadas a la implementación de la educación socioemocional en el plantel.

Sucesivamente se establecieron códigos mediante el estudio de los significados que se obtuvieron de los contenidos de las entrevistas a docentes, directores y alumnos; cada interrogante fue clasificada de acuerdo con las categorías establecidas.

A partir de la reflexión de todo el contenido, se dio sentido a las categorías y se realizó una explicación que permitió crear un marco referencial que dio significado a la investigación; es decir, se pudo elaborar su propia teorización, y hacer una teoría viva de sucedido al interior del centro escolar. Se crearon a partir de las categorías cuatro teorías prácticas que determinaron cuatro hipótesis de acción, las cuales guiaron el diseño de las intervenciones de la investigación. En la Tabla 1 se describen las teorías y las hipótesis de acción para cada categoría encontrada.

En cuanto a la categoría (a) relevancia:

Teoría práctica	Hipótesis de acción
(TP1) Los estudiantes tienen un bajo aprendizaje escolar porque los docentes no reconocen la importancia de tomar en cuenta su bienestar emocional, lo que puede repercutir en su desempeño académico.	(HA1) Si los docentes reconocieran la importancia de tomar en cuenta el bienestar emocional de sus alumnos, entonces ellos tendrían un mejor aprendizaje y desempeño escolar.



En la categoría (b) retos:

Teoría práctica	Hipótesis de acción
(TP2) Los docentes se perciben solos en el desarrollo de la tarea de brindar educación integral a los alumnos porque los padres de familia no participan en actividades escolares asociados a la formación socioemocional de sus hijos.	(HA2) Si los padres de familia participaran en actividades escolares asociadas a la formación socioemocional de sus hijos, entonces los docentes se percibirían apoyados en el desarrollo de la tarea de brindar educación integral a los alumnos.
(TP3) Los docentes no logran trabajar en el aula las habilidades socioemocionales de los alumnos porque no se cuenta con el tiempo necesario para aplicar un programa de desarrollo socioemocional.	(HA3) Si los docentes contaran con el tiempo necesario para aplicar un programa de desarrollo socioemocional, entonces podrían trabajar en el aula las habilidades socioemocionales de los alumnos.

En la categoría (c) oportunidades:

Teoría práctica	Hipótesis de acción
(TP4) Los estudiantes no tienen herramientas para enfrentar las situaciones de riesgo, tales como la violencia, las relaciones conflictivas y la deserción escolar, porque los docentes no participan en procesos de formación para enriquecer sus habilidades socioemocionales y la práctica de la educación socioemocional con sus estudiantes.	(HA4) Si los docentes participaran en procesos de formación que enriquecieran sus habilidades socioemocionales y su práctica en educación socioemocional, entonces los estudiantes podrían contar con más herramientas para enfrentar situaciones de riesgo, tales como la violencia, las relaciones conflictivas y la deserción escolar.

Tabla 1. Teorías e hipótesis de acción por categoría.

- Posteriormente, y a partir de las teorías e hipótesis elaboradas, se determinaron los siguientes objetivos específicos para el diseño de las intervenciones:
1. Fomentar que los docentes reconozcan la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales de los estudiantes.
 2. Que los docentes participen en cursos formativos con el fin de enriquecer sus conocimientos y práctica de la educación socioemocional.
 3. Que los docentes generen estrategias al interior de la escuela para que los padres de familia participen en actividades escolares asociadas a la formación socioemocional de sus hijos.
 4. Que los docentes identifiquen un espacio curricular específico para trabajar las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

En el primer ciclo de implementación las actividades para responder al primer objetivo se realizó un foro virtual y una asesoría personalizada por parte de la investigadora para 35 docentes tutores. Para trabajar el segundo objetivo la acción realizada consistió en la impartición de dos talleres de capacitación para formar a 35 docentes tutores sobre temas relacionados a la educación socioemocional y el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Las habilidades que se trabajaron fueron el autoconocimiento, la regulación



emocional, la empatía, la conciencia social y la colaboración. El enfoque del taller fue experiencial y vivencial, de tal modo que los mismos docentes tuvieran experiencias sobre ellos mismos acerca de qué son las habilidades socioemocionales, las actividades fueron interactivas, ya que ellos tenían que preparar trabajos en equipo, desarrollar discusiones, diálogos y síntesis de sus reflexiones personales de forma escrita, así como exponer sus propias emociones en situaciones eventuales. Al término de la formación, la mayoría de los docentes valoraron el curso como pertinente a sus expectativas.

Para alcanzar el tercer objetivo del primer ciclo de intervención, se generaron materiales para llevar la cultura de la educación socioemocional a las familias, de manera que éstos tuvieran conocimiento sobre el trabajo en educación socioemocional realizado en la escuela. Debido a que los padres y madres no contaban con mucho tiempo y disponibilidad para formarse a través de un taller, se hicieron breves cápsulas informativas en formato de video que trataban las temáticas, términos y conceptos que se trabajaron con los docentes. Entre los temas abordados estuvieron: la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales, el autoconocimiento y la autorregulación emocional. Las madres y padres contestaron también a un cuestionario después de haber visto las cápsulas informativas y dieron información sobre la educación socioemocional que llevan a cabo en casa.

Para trabajar el cuarto objetivo los docentes tutores presentaron en academias sus planes de trabajo y aprobaron que la hora de tutoría fuera el momento específico en que podían desarrollar las habilidades socioemocionales de sus estudiantes además de dedicarle un tiempo durante sus clases de asignatura específica. Sin embargo, al final no se logró alcanzar que los docentes usaran ese tiempo curricular para aplicar acciones didácticas para fomentar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Ese aspecto fue el objetivo del segundo ciclo de intervención.

En el segundo ciclo se generó una acción que fue un taller dirigido a los docentes tutores que tomaron el primer curso. Este taller se enfocó a que los docentes aprendieran estrategias didácticas específicas para trabajar las habilidades socioemocionales con sus estudiantes a la distancia a través de las plataformas virtuales utilizadas para la impartición de clases durante el confinamiento y la pandemia.

Los resultados del segundo ciclo de intervención fueron favorables, ya que 96% de los docentes logró implementar acciones formativas en educación socioemocional con sus grupos de estudiantes.

Análisis de datos

En el primer ciclo de implementación en su primer objetivo se diseñó un cuestionario cerrado de opción múltiples y de respuestas abiertas como entrada y salida del curso, así como indicadores e instrumentos para medir los objetivos. A partir de la intervención se observó que la totalidad de los docentes reconocen la importancia de desarrollar las habilidades socioemocionales.

En el segundo objetivo los indicadores de logro fueron el porcentaje de participación de docentes en cursos y talleres de formación continua en educación socioemocional, el porcentaje de docentes tutores que participaron fue del 70%.

La valoración del tercer objetivo incluyó el análisis del porcentaje de padres de familia que vieron los videos en YouTube. El porcentaje de participación fue de entre 12 y 15% de las familias matriculadas, cabe mencionar que esta actividad no era obligatoria, además de que muy pocas familias manejaban recursos tecnológicos.

Los indicadores de logro del cuarto objetivo fueron el porcentaje de docentes que lograron identificar un espacio curricular específico para trabajar las habilidades socioemocionales con sus estudiantes y fueron los 50



docentes tutores de toda la escuela.

La evaluación del segundo ciclo de intervención se basó en el principio de la “multivariedad y triangulación instrumental, que permite integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger evidencias sobre los objetos de evaluación pretendidos” (Tejada, 2011, p. 733). A partir de lo anterior se seleccionaron instrumentos de evaluación similares al primer ciclo, como clasificación de información, en este caso de acciones, cuestionarios con respuestas cerradas y cuestionarios con respuestas abiertas y entrevistas, que se aplicaron a docentes, directores y estudiantes. Las preguntas en estos instrumentos estaban dirigidas a reflexionar y analizar las acciones formativas de los docentes durante la impartición de actividades para desarrollar habilidades socioemocionales en sus estudiantes, y la valoración de los estudiantes en torno a estas acciones educativas.

Resultados

El resultado que se obtuvo de la primera hipótesis de acción fue que todos los docentes que participaron en la capacitación y en la tutoría, reconocieron la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales como parte fundamental de una mejor formación docente, y para el mejor rendimiento escolar y convivencia del estudiantado.

El efecto de la segunda hipótesis de acción– que los padres de familia se comprometieran en actividades asociadas a la escuela para apoyar a los docentes en la tarea de brindar educación integral a los alumnos– no se pudo evaluar. Se observó que la familia se involucró en una formación sobre habilidades socioemocionales, reconoció la trascendencia de dichas competencias, en particular, cuando tuvieron que apoyar a sus hijos en la educación a distancia, pero hubo una limitante en la interacción presencial entre los padres y los docentes a causa de la pandemia, que no permitió terminar de evaluar este componente.

En la tercera hipótesis el producto que se creó como resultado de las acciones implementadas fue que, de acuerdo a las opiniones, ideas, revisión de las actividades, todos los docentes tutores asignaron un tiempo específico a aplicar una serie de actividades para trabajar el desarrollo socioemocional del estudiantado.

El resultado más notorio fue en la resultante de la cuarta hipótesis de acción, la cual se manifestó en la aplicación de un cuestionario a los estudiantes, como evidencia de la valoración de la formación proporcionada a los docentes. Los estudiantes expresaron que las actividades de educación socioemocional que trabajaron con sus profesores les permitieron conocerse más, les ayudaron a sentirse mejor para enfrentar situaciones de estrés y de conflictos, en particular, la situación de contingencia derivada de la pandemia.

El alcance de este trabajo respecto a la pregunta de investigación ¿cómo hacer que los docentes promuevan el desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes?, se presentan en los siguientes puntos:

- se logró entender que se requiere un tiempo curricular específico para trabajar la educación socioemocional;
- se logró comprender que se requiere una formación para los docentes y que ésta debe incluir un acompañamiento de un experto, al menos durante algún tiempo;
- se logró evidenciar que la formación no debe ser solamente teórica, sino enfocada en la didáctica y metodología pedagógica de la educación socioemocional;
- se logró capacitar a los docentes y darles herramientas para aplicar en sus clases;
- se logró que se utilizara un tiempo específico para la impartición de la educación socioemocional y que todos los docentes tutores usaran su hora de tutoría para ello;

- 
- se generó un cambio en la mentalidad del personal del centro escolar, en términos de la importancia que otorgan a la educación socioemocional.

Conclusiones

Las estrategias que mejor apoyaron al cambio deseado fueron, en primer lugar, los talleres para los docentes, la manera en que se construyeron y su metodología; en segundo lugar, el involucramiento de la dirección escolar, gracias a la comunicación estrecha que se dio entre la investigadora, la subdirectora y la directora en su momento. Sucesivamente, la estrategia que mejor ayudó a alcanzar el cambio deseado fue la elaboración del material para involucrar a los padres de familia y, finalmente, el asesoramiento brindando a los docentes en el último taller fue parte sustancial para que ellos tuvieran facultad de elegir, implementar, dar seguimiento a las actividades y apropiarse de las estrategias para implementar una educación socioemocional con sus grupos.

Algunas cuestiones para tomar en cuenta, si se replicaran las estrategias, son las siguientes: que se pudieran hacer los talleres de capacitación docente de manera presencial. En esta ocasión se tuvieron que hacer en línea y esta circunstancia generó ciertas restricciones asociadas, principalmente, con las limitantes de la infraestructura tecnológica. Podría haber un escenario diferente si se hicieran in situ y de manera presencial. En cualquier caso, se deberán conservar los siguientes aspectos: las estrategias del diseño de las sesiones, los tiempos empleados, y la metodología activa y participativa con los docentes. En el primer taller se recurrió a una estrategia peculiar, que fue dejar tareas a los docentes para que reflexionaran sobre el tema de estudio, pero si se pudiera dar de manera presencial, no se utilizaría esta modalidad, se trabajarían actividades durante el tiempo del taller con dinámica de diálogos o mesas de trabajo. En cambio, la metodología utilizada en el segundo taller –acompañar a los docentes en la implementación de actividades con sus alumnos– fue altamente eficaz, y sería interesante verlas aplicadas de manera presencial, observar de forma presencial qué contestarían los estudiantes al participar en las actividades para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Las limitaciones obvias fueron que todas las intervenciones fueron aplicadas a distancia; si hubieran sido presenciales, se habría alcanzado a los padres de familia que no cuentan con infraestructura tecnológica, se habría podido organizar mesas de trabajo colegiado entre los docentes, desarrollando una estrategia de intervención probablemente más activa y participativa.

Referencias bibliográficas

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y bienestar. Madrid: Wolter Kluwer España.
- Casel. (2015). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL Guide: Effective and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition. Recuperado de: <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>
- Casel. (2017). What is SEL? Recuperado de: <http://www.casel.org/what-is-sel/>
- Chiappe, A., y Cuesta, J. C., (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. Revista Educación y Educadores, 16(3), 503-524. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830006.pdf>



- Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D. (2008). Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential. Washington: The World Bank.
- DOF (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación 30-09-2019. México: Segob. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- González Isasi, R. M., de la Garza Saldívar C. H., y León Hernández, M. E., (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE, 19(3), 24-32. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000300024
- Mallo, A., Dominguez, M. B., y Laurenti, L. L., (2011) Uso de Foros en la Educación Virtual: su Impacto en el Proceso Educativo. [Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación](https://redib.org/Record/oai_articulo594914-uso-de-foros-en-la-educaci%C3%B3n-virtual-su-impacto-en-el-proceso-educativo) 2(3). Recuperado de https://redib.org/Record/oai_articulo594914-uso-de-foros-en-la-educaci%C3%B3n-virtual-su-impacto-en-el-proceso-educativo
- Pekrum, R., (2014). Emotions and Learnig. Bélgica: International Academy of Education, Brussels, Belgium.
- Restrepo, B. (2012). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/370Restrepo.PDF>
- Sagastizábal, M., y Perlo, C. (2002). La Investigación-Acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Como investigar en las organizaciones educativas. Buenos, Aires Argentina: Editorial Stella La Cruz Ediciones.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1(1), 40-56. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf



La transversalización de la Inteligencia emocional en educación superior: estudio de caso en el Instituto Tecnológico Universitario Cordillera

Emotional Intelligence Mainstreaming on Higher Education: Higher Technological Institute Cordillera case study

José Andrés Cortés Valiente
Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (Ecuador)
jose.cortes@cordillera.edu.ec

María Isabel Ruiz Segarra
Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (Ecuador)
maria.ruiz@cordillera.edu.ec

Para citar este documento:

Cortés Valiente, J., y Ruiz Segarra, M. (2021). La transversalización de la Inteligencia emocional en educación superior: estudio de caso en el Instituto Tecnológico universitario Cordillera. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 17-29.

Resumen

El presente artículo explica un caso innovador en el cual se ha tomado como eje a la inteligencia emocional (IE) para incluirla dentro de las funciones sustantivas de una institución de educación superior ubicada en Quito, Ecuador: el Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO). A este proceso en el cual la IE impregna las funciones centrales de la institución se lo ha denominado “Transversalización de la Inteligencia Emocional”. Parte esencial de esta innovación educativa ha sido la investigación rigurosa, el apoyo incondicional de directivos, el compromiso de expertos en la temática e implicación de docentes emocionalmente inteligentes. El modelo teórico de IE seleccionado para este proceso ha sido el de Mayer y Salovey. Las áreas implicadas en la transversalización incluyen: proceso de admisión de estudiantes (creación de un test estandarizado que mide tanto aspectos cognitivos como emocionales), trabajo con el profesorado (medición de inteligencia emocional y capacitación en competencias emocionales), incorporación de la asignatura inteligencia emocional como materia obligatoria en las 10 carreras de la institución, desarrollo de programas de vinculación con la colectividad (talleres para educadores y escuela para padres), investigación (ponencias y publicaciones) y



cultura comunicacional institucional potenciando la importancia de las emociones. Con esta sistematización del proceso de priorizar la educación emocional en múltiples esferas de la institución educativa, se busca dar pautas a educadores y directivos que quieren en un futuro incluir a la IE en sus instituciones, no solamente como una asignatura o un taller, sino como parte esencial de todo su quehacer educativo.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación superior, innovación educativa.

Abstract

This article explains sets out a groundbreaking case which has been taken as the central axis of emotional intelligence (EI) with the aim of including it within a higher educational institution located in Quito, Ecuador: Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO). EI permeates central functions of this institution. This process has been termed "Emotional Intelligence Mainstreaming". The unconditional support by directors, managers, experts and emotionally intelligent professors was a key part of this educational innovation. Mayer y Salovey emotional intelligence theoretical model has been selected for this process. Mainstreaming fields concerned include student application process with a standardized test measuring emotional and cognitive issues, work in close partnership with professors evaluating their emotional intelligence and training them in emotional skills, addition of emotional intelligence as a mandatory subject on the ten degrees the institution has, communal link program development by opening teachers workshops and school for parents - caretakers, research giving lectures and submitting publications, finally a communicative institutional culture highlighting the importance of emotions. With this systematization process of emotional education on several educational fields we aim to give professors, directors and managers a clear guideline so that they are able to include EI into their institutions not only as a subject or workshop but especially as a key part of all educational spheres.

Key words: emotional intelligence, higher education, educational innovation.

Introducción

Tradicionalmente se ha considerado al coeficiente intelectual (CI) como un predictor del rendimiento académico o profesional. Sin embargo, en los últimos años, se ha dado especial importancia a la inteligencia emocional (IE) en distintos ámbitos, puesto que, una persona con altas habilidades emocionales tendrá ventaja sobre otros en múltiples aspectos de la vida (Bisquerra et al. 2015; Brackett, 2019).

Fernández-Berrocal y Extremera (2002) señalan que la escuela del siglo XXI está llamada a trabajar las emociones, tanto o más, que en las mismas familias. Siguiendo esta línea podemos afirmar que este accionar no solo es necesario desarrollarlo en la infancia o juventud, sino que es una constante a lo largo de toda la vida. Por tanto, las instituciones de educación superior también deberían cuestionarse el aporte que están realizando en este ámbito. Existen en la actualidad diversas experiencias educativas exitosas de la implantación de programas de educación emocional dirigidos especialmente a niños y adolescentes (Nathanson et al., 2016; Williamson et al., 2015), sin embargo, son escasos los programas de intervención en educación superior.

Ante esta carencia surge la sistematización de una experiencia innovadora que puede ser replicada en otras instituciones interesadas en priorizar la educación emocional desde distintas esferas. El objetivo que se persigue es dar a conocer a la comunidad de profesionales de la educación el camino recorrido durante años para lograr implementar la inteligencia emocional como un eje central del quehacer educativo con el fin último de preparar a los estudiantes para un buen desempeño en el mercado de trabajo y la vida considerando tanto competencias profesionales como habilidades emocionales.

Desarrollo

La institución donde se llevó a cabo el trabajo de incorporar la inteligencia emocional como eje que impregna múltiples áreas propias de la educación superior fue el Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO) ubicado en Quito, Ecuador. Esta institución tiene como misión fundacional la búsqueda del bienestar profesional y personal de sus estudiantes. Toda la cultura y espíritu organizacional se basa en un modelo pedagógico compuestos por tres esferas como se muestra en la Figura 1.

Figura 1.

Esferas del Modelo Pedagógico del ITSCO.



Fuente: Soler et al. (2019)

Este modelo pedagógico ha sido recientemente fundamentado y validado científicamente por un grupo de expertos de la Universidad de Barcelona (Soler et al., 2019).

Teniendo como base este pensamiento institucional, donde primero es la persona y luego el profesional, se determinó implantar el mundo de las emociones a través de lo que denominamos la “Transversalización de la Inteligencia Emocional”.

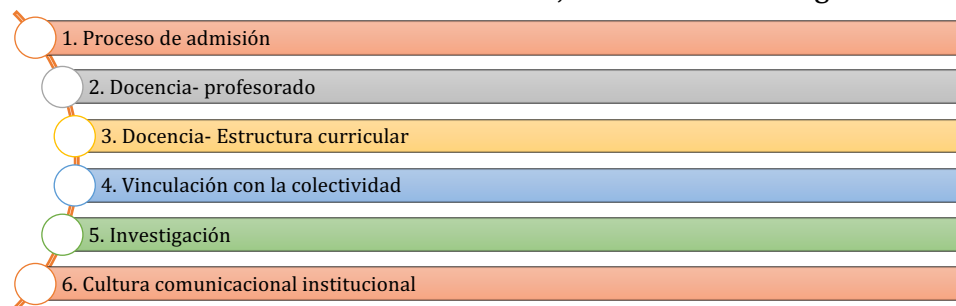
Descripción de la propuesta de Transversalización realizada en el ITSCO

Recogiendo las ideas fundacionales de la institución, el equipo técnico de trabajo empezó a delimitar hasta dónde se aspiraba llegar con la implantación de la inteligencia emocional en la institución. Para ello se definieron las siguientes fases:

1. Realizar una exhaustiva revisión bibliográfica y análisis de los modelos teóricos con mayor validez y rigurosidad científica que existen sobre el constructo de inteligencia emocional. Toda aplicación práctica debe tener bases teóricas rigurosas en las que apoyarse. En nuestro caso la elección fue el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997). Sin entrar en discusiones de los diferentes modelos, sean mixtos o de habilidades, que intentan conceptualizar a la inteligencia emocional, el de Mayer y Salovey dispone de una reputada validez y rigor científico a nivel mundial. Bajo este marco teórico, se considera a la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros (Mayer et al., 2001).

- 
2. Establecer el alcance del proyecto: ¿realizamos un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en algunos cursos?, ¿para los graduados?, ¿cuál es el límite?, ¿somos ambiciosos y buscamos ir más allá de un programa? En nuestro caso se tomó la decisión, por fidelidad a la cultura organizacional y las ideas fundacionales, de que la inteligencia emocional, y por ende el universo de las emociones, debería impregnar todo lo que hacemos como institución. Por tal razón, se tomó el concepto técnico de *Transversalización* sobre el cual se desplegarían las tres funciones que la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del Ecuador establece que deben realizar las instituciones de educación superior¹: docencia, investigación y vinculación con la colectividad. A lo que nosotros sumamos áreas vinculadas a la difusión y comunicación institucional.
 3. Disponer del apoyo de las autoridades y de los promotores para llevar a cabo esta aventura. El ITSCO es un emprendimiento familiar de financiamiento 100% privado. Los ingresos provienen de los pagos que realizan sus estudiantes sin recibir ningún aporte estatal. Este factor de apoyo de las autoridades marca la diferencia en el nivel de implantación al que se pueda llegar. En nuestro caso, las autoridades y promotores tuvieron un nivel de implicación muy loable ya que inclusive se han ido capacitando sobre las temáticas a implantar en el centro. De ahí, que su nivel de apoyo y mecenazgo ha sido parte del éxito adquirido.

Con estas tres primeras variables, fue posible iniciar el proceso de Transversalización y operativización del universo emocional en el ITSCO. Para ello, se definieron las siguientes áreas en las que se iba a trabajar:



Acciones de implantación de la Transversalización en las áreas seleccionadas

1. Proceso de Admisión

Para poder acceder a estudios de educación superior la mayoría de las instituciones educativas aplican pruebas de ingreso centradas en aptitudes cognitivas. Sin embargo, ninguno de estos procesos incluye en el Ecuador a la IE a la hora de seleccionar a los futuros profesionales. El primer paso en el camino de la transversalización ha sido la creación, aplicación y publicación de una herramienta psicológica con baremos ecuatorianos, que permita evaluar tanto aspectos cognitivos como emocionales (manejo emocional) en los postulantes. En este contexto surge el *Emotional and Cognitive*

¹ En el Ecuador, el espacio de educación superior se compone de universidades, institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos, superiores y los conservatorios.

Cordillera Test (ECCT) de Vera y Cortés (2019). La Tabla 1 muestra las dimensiones y la escala general con su respectivo alpha de Cronbach y correlaciones de Pearson de las dimensiones del ECCT.

Tabla 1.

Percentiles de la muestra normativa (N = 1901)

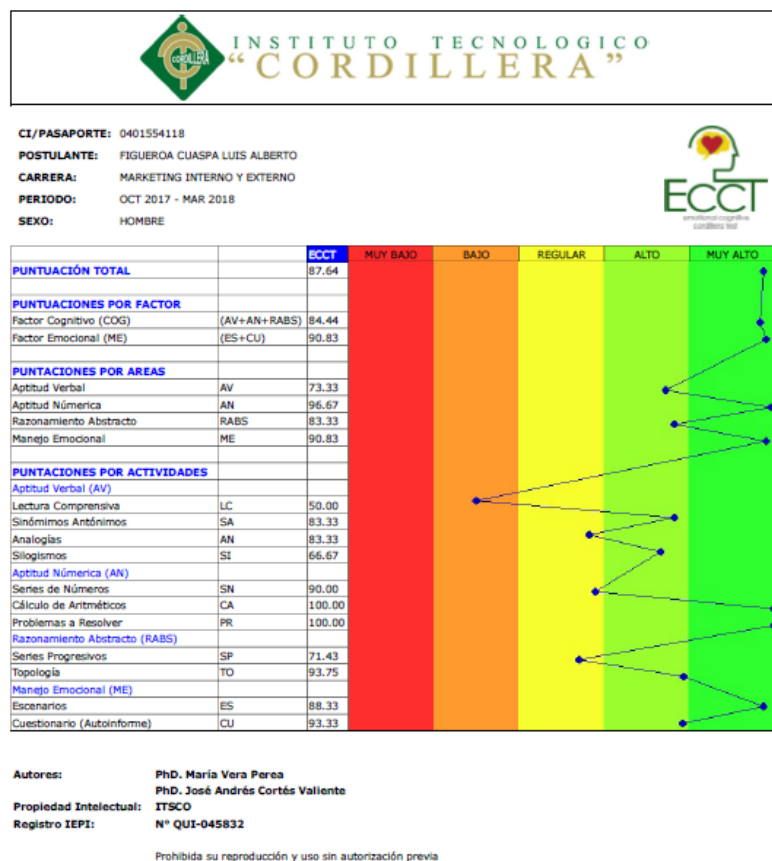
	Alpha	2	3	4	5
1. Aptitud verbal	.61	.48**	.44**	.33**	.11**
2. Aptitud numérica	.75		.50**	.28**	.10**
3. Razonamiento abstracto	.65			.27**	.10**
4. Escenarios	.89				.26**
5. Autoinforme	.92				

Nota: Tomado de Vera y Cortés (2019)

El resultado de la prueba arroja un perfil personal dentro de los siguientes rangos: muy bajo (percentil 0-10); bajo (percentil 11-39); regular (percentil 40-60); alto (61-89); y muy alto (percentil 90-100). La representación gráfica de los resultados individuales del test se genera de forma automatizada como lo muestra la Figura 2.

Figura 2.

Representación gráfica de los resultados del ECCT (Vera y Cortés, 2019)



2. Docencia- profesorado

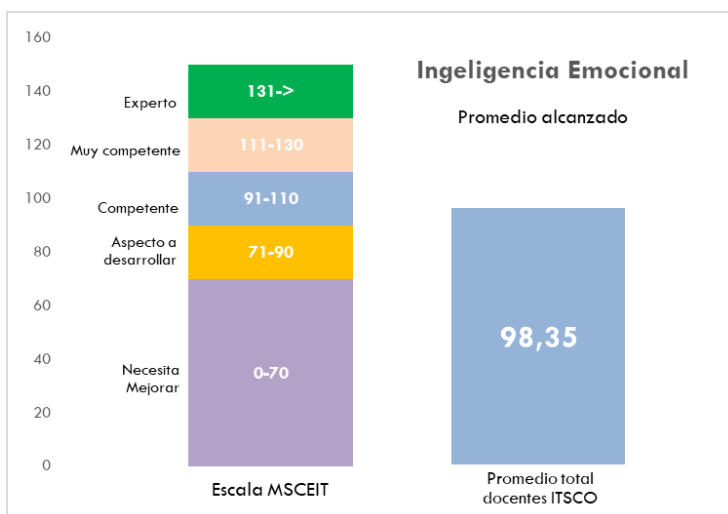
2.1. Análisis del nivel de Inteligencia Emocional de los docentes

Para llevar a cabo una propuesta de intervención en IE en las aulas, se debe comenzar con los docentes. El primer paso fue evaluar los niveles de IE a través del MSCEIT (Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test) con el objetivo de disponer de una línea base para planes de acción futuros, así como iniciar la sensibilización en el claustro docente de la importancia institucional de disponer de docentes emocionalmente inteligentes. Se evaluó la IE de 147 docentes de diferentes áreas de conocimiento. El test aplicado, MSCEIT (2002) analiza cuatro habilidades emocionales: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y manejo emocional.

La Figura 3 muestra los niveles alcanzados por los docentes con sus respectivas categorías cualitativas y cuantitativas.

Figura 3.

Media alcanzada por los docentes



Fuente: Cortés et al. (2019)

El 98,35% de los docentes registraron un puntaje entre 91 y 110 puntos que equivale a la categoría cualitativa de “Competente”, las mujeres obtuvieron mayor puntaje que los hombres y por último los docentes de carreras relacionadas a salud y bienestar alcanzaron mayores niveles de IE que los que pertenecen a otros campos del conocimiento.

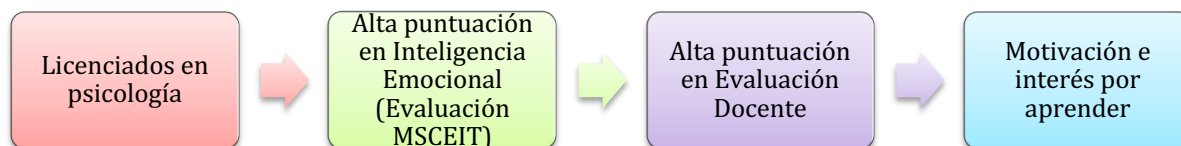
Cabe recalcar que cada docente participante recibió un informe individual con sus respectivos resultados, así como orientaciones sobre las estrategias a seguir para incrementar sus habilidades emocionales. Posteriormente, se recibió capacitación sobre educación emocional como parte de la aplicación práctica del modelo pedagógico ITSCO (Esfera Pedagogía del Amor).

2.2. Selección de un programa de intervención y elaboración del syllabus de la asignatura transversal

Se revisaron en bases de datos científicas los programas de intervención existentes en IE y no se encontró un programa publicado que mejore significativamente la inteligencia emocional en estudiantes de educación superior que sigan el modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey. Por esta razón, se escogió como base el programa INTEMO+ (Cabello et al., 2016). Si bien este programa está dirigido para adolescentes, las actividades propuestas sirven de punto de partida para una intervención con ligeras adaptaciones² con los estudiantes del ITSCO.

2.3. Selección y capacitación del profesorado

No caben dudas que para tener alumnos emocionalmente inteligentes y desarrollar una verdadera educación emocional, es necesario dotar a los docentes con estrategias y formación específicas en habilidades emocionales (Bisquerra, 2011; Extremera et al., 2019). Los criterios que se consideraron para el proceso de selección de los docentes encargados de impartir la asignatura se muestran a continuación:



El equipo quedó conformado por 8 docentes quienes se capacitaron en el programa de intervención INTEMO+ (Cabello et al. 2016).

Figura 4.

Equipo docente de la asignatura inteligencia emocional

² Es necesario tener en cuenta no sólo la edad del colectivo al cual se destina el programa, sino la variable cultura y contextos distintos a la hora de implantar programas de intervención



La capacitación tuvo cuatro ejes centrales y fue impartida de forma vivencial, es decir, los docentes realizaron las mismas actividades que posteriormente iban a seguir sus estudiantes:

1. Bases teóricas del estudio de las emociones y de la inteligencia emocional: conceptos clave, bases neurofisiológicas, tipos de emociones, inteligencia emocional, modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey.
2. Aplicación de los ejercicios del programa INTEMO+: se realizaron ajustes y algunas modificaciones a los ejercicios originales para que se adapten al contexto de la institución. Fue un espacio de reflexión, creatividad y compromiso para el desarrollo de las habilidades emocionales docentes y para el dominio técnico de cada ejercicio.
3. Análisis del Syllabus de la asignatura: socialización de los temas que desarrollarán como docentes, metodologías, evaluaciones, rúbricas.
4. Presentación del aula virtual: como apoyo teórico a la asignatura se diseñó un aula virtual en Moodle que se explicará más adelante.

Además, la planta docente del ITSCO (alrededor de 200 docentes) ha recibido capacitación en Inteligencia Emocional y Educación Emocional a cargo de expertos como Rafael Bisquerra (2019) con lo cual se busca el involucramiento y compromiso de todo el profesorado para contribuir en la educación emocional de los estudiantes.

3. Estructura curricular (Innovación educativa): Materia Transversal Inteligencia Emocional en las 10 carreras

El ITSCO se enfrentó desde el 2017 con el reto de ajustar sus programas académicos a las nuevas exigencias de los entes reguladores del Ecuador en un proceso denominado: Rediseño de Carreras. Y aquí surgió una oportunidad de introducir verdaderas innovaciones educativas en educación superior, ya que además de incorporar materias que refuerzan el espíritu de humanismo auténtico que defiende el ITSCO, se tomó la



decisión de que si queremos potenciar el bienestar de nuestros estudiantes era necesario incluir una materia transversal que denominamos “Inteligencia Emocional”. Esta materia tiene carácter obligatorio y se le ha posicionado con el mismo valor académico que otra materia de corte más específico o técnico profesional. Se imparte en todas las carreras con una carga horaria de tres horas semanales a lo largo de cada semestre académico.

Este diseño curricular es pionero e innovador en la región, puesto que en ninguna institución de educación superior se incluye a la IE como parte de las asignaturas que deben cursarse de manera obligatoria independientemente de la carrera que se siga. Si bien la asignatura abarca aspectos teóricos indispensables, se centra especialmente en ejercicios prácticos para desarrollar las cuatro ramas. Los ejercicios que se aplican se basan en la adaptación del Programa *INTEMO+* (Cabello et al., 2016). Se realizan 14 sesiones de intervención (12 sesiones con actividades para mejorar las 4 ramas, más 2 sesiones con ejercicios transversales).

Aula Virtual:

Además, se complementan los contenidos teóricos a través de un **aula virtual**, la cual está dividida en tres unidades:

Primera Unidad: Conceptos clave

- Emoción- sentimiento- estado de ánimo
- Bases neurofisiológicas de la emoción
- Función de las emociones
- Tipo de emociones

Segunda Unidad: Modelo de las cuatro ramas

- Percepción emocional
- Facilitación emocional
- Comprensión emocional
- Manejo emocional

Tercera Unidad: Beneficios del desarrollo de IE

- IE y ámbito laboral
- IE en la educación
- IE y relaciones interpersonales

A efectos prácticos, 7000 estudiantes reciben a lo largo de su itinerario académico esta materia que es considerada como un programa de intervención para mejorar las habilidades emocionales. El impacto en la comunidad estudiantil y de docentes es realmente satisfactorio y el programa ha demostrado generar cambios estadísticamente significativos como se lo verá más adelante (Tabla 2).



4. Vinculación con la colectividad

Parte esencial de la transversalización es trabajar proyectos en IE cuyos beneficiarios no sean solamente los estudiantes de la institución, sino que hemos buscado un efecto de resonancia emocional. Debemos trascender hacia los demás. A continuación, se detallan algunos proyectos de vinculación con la colectividad (comunidad que rodea al ITSCO).

4.1 Congresos y seminarios

El trabajo pionero en el ámbito de la IE ha provocado que tanto entidades gubernamentales como privadas busquen a profesionales del ITSCO, expertos en la temática, para impartir talleres y ponencias sobre la importancia del mundo emocional en la educación. Así tenemos:

- Ponencia: “Efectividad de un programa de intervención en inteligencia emocional en educación superior” presentada en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (Barcelona, 2021). Se presentaron los resultados del impacto de la asignatura “Inteligencia emocional” en los estudiantes del ITSCO.
- Conferencia magistral “Bienestar emocional del docente de educación inicial”. Esta conferencia estuvo dirigida principalmente a docentes y directivos en el ámbito de la educación inicial y se enfocó en la necesidad de incorporar programas de intervención para el bienestar emocional docente considerando además los desafíos adicionales a los que se ha enfrentado la profesión durante la pandemia 2020.
- Taller sobre la importancia de la inteligencia emocional docente (dirigido a las docentes de centros infantiles públicos). Este taller se acompañó de una publicación en la Revista del Ministerio de Educación “Pasa la Voz”, con la temática de Salud Emocional.
- Participación en la 1ra Jornada en Educación Positiva en Ecuador, en la cual se dio a conocer en el ámbito académico y educativo el caso del Instituto Tecnológico Universitario Cordillera como una institución pionera en el trabajo e investigación en inteligencia emocional.

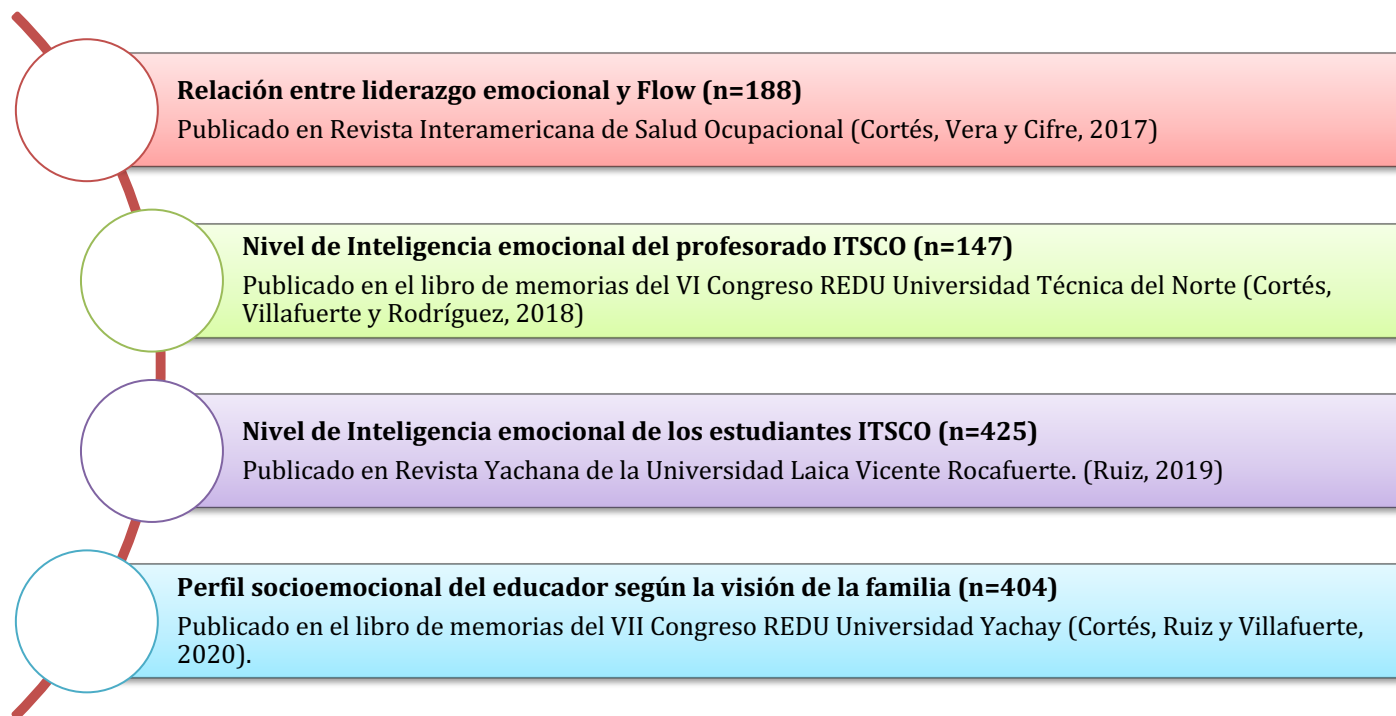
4.2 Proyecto de Educación Emocional: Escuela para Padres

Ante la generalizada petición de padres de familia de recibir pautas de crianza, se está desarrollando un programa de escuela para padres que sea impartido por las estudiantes de la carrera de Desarrollo Infantil Integral del ITSCO. Se parte desde la premisa de que una adecuada crianza solo puede ser practicadas desde el vínculo afectivo.

Con todo el aprendizaje que han tenido las estudiantes desde el primer nivel, al cursar el quinto y último semestre, están en disposición de interactuar con los padres/madres y ofrecerles pautas adecuadas donde la inteligencia emocional sea un factor clave en la crianza y gestión de emociones propias y de sus hijos.

5. Investigación

Dentro de este ámbito se han desarrollado las siguientes investigaciones y publicaciones:



Actualmente se encuentra en proceso de publicación el análisis de la efectividad del programa de intervención (asignatura IE) que se realizó con una muestra de 232 estudiantes a quienes se les aplicó el *Emotional and Cognitive Cordillera Test (ECCT)* antes y después de recibir la asignatura IE. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Resultados estadísticos de la aplicación pre y post test del ECCT (N= 232)

	Pre- Test	Post- test
Media	73,82	76,37
Desv. Est.	13,23	10,08
Mínimo	9,17	12,50
Máximo:	91,67	90,83

Al aplicar la prueba t- student para muestras relacionadas se obtuvo que las diferencias si son estadísticamente significativas (p valor = 0,012) por lo que se puede afirmar que el programa de intervención cumplió su objetivo y, por tanto, mejoró el manejo emocional del alumnado.

6. Generar cultura comunicativa institucional en pro del mundo emocional



Como verdadera organización que cree en la educación asumimos con responsabilidad que podemos tener influencia positiva en la sociedad. Por tanto, como parte de nuestra cultura comunicativa impulsamos nuestro compromiso con el universo de las emociones y de la educación positiva, a través de mensajes comunicativos institucionales que realcen la importancia de la combinación de logros académicos, pero también del mundo emocional. De ahí que generemos un ecosistema hacia el cambio de paradigma que proponemos en educación, primero la persona y luego el profesional.

Conclusiones

El camino recorrido no ha estado exento de dificultades, pero los logros y el impacto en la comunidad ahora se empiezan a recoger. La educación emocional es clave para la construcción de bienestar y esta tarea también compete a las instituciones de educación superior. Si bien, el transversalizar la IE en distintos ámbitos de la educación superior es un gran desafío, la clave para lograrlo está en la persistencia, el dominio técnico y el apoyo institucional.

La experiencia recogida en esta sistematización es una muestra de que es posible dar el lugar que se merece la educación emocional, pero es necesario recordar que el trabajo es constante por lo que actualmente se está desarrollando un programa propio que trabaje las competencias emocionales desde el modelo de Bisquerra y Pérez (2007) y que esté diseñado para estudiantes de educación superior.

Referencias

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R.; Pérez, J. y García, N. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Editorial Síntesis.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel. Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Cabello, R.; Castillo, R.; Rueda, P. y Fernández- Berrocal, P. (2016). *INTEMO+. Guía para mejorar la inteligencia emocional en los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Cortés, J., Rodríguez, A. y Villafuerte, C. (2019). Análisis de la inteligencia emocional en las competencias docentes, experiencia en una IES de Quito- Ecuador. En *Memorias de VI Congreso REDU 2018* (Comp.) (pp. 236-245). Universidad Técnica del Norte
- Extremera Pacheco, N, Rey Peña, L. y Pena Garrido, M. (2016). *Educadores de corazón. Inteligencia emocional*



- como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros*, 368, 65-72.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 1, 1-6.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-5). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M. y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8, 4, 305-310.
- Soler, G., Flores, E., Flores, D. y Cortés, J. (2019). *Manual del Modelo Pedagógico ITSCO: Fundamentación teórica y científica del modelo de educación superior integrador de emociones y valores orientado a resultados de aprendizaje del Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO)*. ITSCO.
- Vera y Cortés (2019). *Manual de Uso: Emotional Cognitive Cordillera Test*. ITSCO.
- Williamson, A. A., Modecki, K. L. y Guerra, N. G. (2015). *SEL programs in high school*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 181–196). The Guilford Press.



El docente emocionalmente competente tiene el poder de sentirse bien.

The emotionally competent teacher has the power to feel good.

Ana María Ávila Muñoz
Ceip Giner de los Ríos (España)
Universidad Atlántico Medio (España)
ana.avilamunoz@educa.madrid.org

Para citar este documento:

Ávila Muñoz, A. (2021). El docente emocionalmente competente tiene el poder de sentirse bien. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 30-37.

Resumen

Esta investigación forma parte de la tesis “Competencias emocionales y bienestar personal de los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid” que tiene como objetivo evaluar las competencias emocionales y su relación con el bienestar personal en los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

Se desarrolla a partir de una muestra de 1.078 estudiantes de los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Doble Grado y Master de Secundaria. Los instrumentos utilizados son para medir la competencia emocional es la Estructura del Perfil de Competencias Emocionales (PEC. Profile of Emotional Competence. Brasseur et al. 2013), su adaptación al español (Páez et al. 2016). Para medir el bienestar la escala de Bienestar Psicológico de Riff, (1995), su adaptación al español (Díaz, D. et al. 2006). Los resultados obtenidos son concluyentes mostrando que es imprescindible la formación en competencias emocionales en los futuros docentes, ya que ser emocionalmente competente implicará bienestar, proporcionará a su alumnado un modelo de resolución de conflictos desde la resiliencia, y por lo tanto un desarrollo de la convivencia positiva dentro de las aulas.

Palabras clave: Competencia emocional, Bienestar personal, Formación Docente, Convivencia, Calidad Educativa.

Abstract

This research is part of the thesis "Emotional competences and personal well-being of students of the Faculty of Teacher Training of the Autonomous University of Madrid" which aims to evaluate emotional competencies



and their relationship with personal well-being in students of the Faculty of Teacher Training of the Autonomous University of Madrid. It is developed from a sample of 1,078 students from the degrees of Primary Education, Early Childhood Education, Double Degree and Master of Secondary Education.

The instruments used are to measure emotional competence is the Structure of the Profile of Emotional Competence (PEC. Profile of Emotional Competence. Brasseur et al. 2013), its adaptation to Spanish (Páez, D. et al. 2016). To measure well-being, Riff's Psychological Well-being scale (1995), its adaptation to Spanish (Díaz, D. et. al. 2006). The results obtained are conclusive showing that training in emotional competencies is essential in future teachers, since being emotionally competent will imply well-being, it will provide their students with a model of conflict resolution from resilience, and therefore a development of coexistence positive within the classrooms.

Keywords: Emotional competence, personal well-being, teacher training, coexistence, educational quality.

Introducción

El objetivo de la educación debe ser formar personas críticas, reflexivas, asertivas, empáticas, y resilientes, de esta forma podrán hacer frente a las adversidades del entorno. Esto implica desarrollar competencias referidas a la inteligencia emocional, herramienta básica para el desarrollo individual y social (Alberto, 2018).

La educación emocional será la respuesta al analfabetismo emocional, una necesidad en la sociedad actual (Álvarez et al., 2000), entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, cuyo objetivo fundamental es desarrollar las competencias emocionales, que contribuyan a afrontar los retos de la vida cotidiana desde la resiliencia y, como consecuencia, aportar un mejor bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2009).

Objetivos del trabajo

- Mostrar la correlación entre la competencia emocional y el bienestar.
- Evaluar las relaciones entre las diferentes competencias emocionales y las dimensiones del bienestar.
- Promover la formación inicial en competencias emocionales en los futuros docentes.
- Enfatizar sobre la necesidad del desarrollo de las competencias emocionales en los docentes en pro de su bienestar.

Pinceladas teóricas

Las competencias emocionales son un reto para la sociedad ya que el objetivo de la misma es construir una ciudadanía responsable, asertiva y afectiva. A partir de esto se entenderá el conflicto como una oportunidad para el crecimiento, una resolución positiva y restaurativa, ya que partirá de la empatía (Carpena, 2017). Además, se potenciará una mejor adaptación al medio y se afrontarán las situaciones de la vida cotidiana desde la resiliencia (Bisquerra 2020).

La educación emocional despliega estas competencias mediante el desarrollo y adquisición de hábitos, a partir de entrenamientos o del uso de estrategias puestas en marcha a partir de situaciones de aprendizaje significativo tanto dentro de un contexto de educación formal como no formal (Gual y Moya, 2020).

Chabot (2009) presenta las competencias emocionales en cuatro categorías eficaces para el proceso de enseñanza y aprendizaje, las divide en:

- Comunicación. Percibir el estado emocional de los alumnos, transmitirles energía positiva y favorecer



el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.

- Motivación, entendida como promover un clima de trabajo colaborativo en el que todos sean sujetos activos.
- Autonomía, plantear un proceso de innovación tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.
- Gestión personal, entendida como la capacidad de resolver las situaciones conflictivas y estresantes del ámbito educativo desde la calma y la asertividad.

Las competencias emocionales son entendidas por Bisquerra (2009), como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Se establece un modelo pentagonal de competencias emocionales. Se estructura en cinco grandes dimensiones o bloques que comprenden una serie de aspectos más específicos o microcompetencias:

- Conciencia emocional.
- Regulación emocional.
- Autonomía personal.
- Inteligencia interpersonal social.
- Habilidades de vida y bienestar.

Carol Ryff (1989) plantea que el bienestar es el desarrollo y crecimiento del potencial de la persona y el resultado de una vida plena. Enfatiza el bienestar como un proceso que sigue la persona para su crecimiento personal y así llegar a las metas que se propone en su vida (Jurado et al. 2017).

Se incluyen todas las dimensiones del ser humano subjetivas, sociales, al igual que todas las relativas a la salud. Utilizando los puntos comunes entre bienestar subjetivo y bienestar psicológico Ryff (1989), sugiere el “Modelo Integrado de Desarrollo Personal” (Integrated Model of Personal Development), incluye las incertidumbres, discrepancias, limitaciones y potencialidades que surgen en el proceso de maduración. En cada dimensión el ser humano podrá reconocer sus fortalezas y debilidades, y potenciará unas para reducir otras (Pérez, 2017).

Este modelo está formado por seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal.

Dentro de la formación inicial del profesorado, debe figurar un entrenamiento y desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito personal y profesional, ya que un docente solo podrá formar en Ed. Emocional a su alumnado, y desarrollar competencias emocionales en ellos, si anteriormente las ha adquirido, entrenado y asumido como propias (Darder, 2017; y Bisquerra, 2013).

El profesor competentemente emocional será el “gran profesor” de este siglo, ya que podrá inferir e interpretar los estados emocionales de los discentes, tal y como dicen Extremera y Fernández Berrocal (2014) “educar en la gramática de las interacciones sociales y en la aritmética del corazón”.

Método

Se contó con la participación de diferentes estudiantes de los diversos grados y postgrados (máster) ofertados en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, UAM. Se dispone de un total de 1078 participantes, entre los que las mujeres son clara mayoría significativa (840 mujeres y 238 hombres).

Las edades de los participantes (n válido: 1036; 42 participantes no respondieron) están comprendidas entre los 18 y los 55 años, con mediana en 21 años. Como es evidente el tipo de población que se maneja produce una

gran asimetría en esta variable (fig. 2) con un 91% de casos concentrados entre los 18 y los 25 años; y si subimos el corte hasta los 30 años ya tendríamos acumulados al 96.7% de la muestra. La edad media es de 21.6 años (IC al 95%: 21.3 – 21.8; con desviación estándar de 3.86 años)

Se utilizaron los autoinformes:

- PEC (Profile of Emotional Competence. Brasseur et al. 2013). Adaptación al español (Páez, D. et.al. 2016).
- Escala de Bienestar Psicológico. (Riff, 1995). Adaptación al español (Díaz, D. et al. 2006).

Resultados

Tabla 1: *Análisis inferencial: Correlación de Pearson.* Asociación entre las variables de Competencia emocional del PEC con las variables del Bienestar Psicológico (Escala Riff). (N=1078 universitarios).

Variables de COMPETENCIAS EMOCIONALES (Cuest. PEC)	Variables de BIENESTAR PSICOLÓGICO (Escala Riff)						
	Auto-aceptación	Relaciones Positivas	Autonomía	Dominio del entorno	Crecimiento Personal	Propósito en la vida	Bienestar Psicolog.
C. EMOC. INTRAPERSONAL	.558	.319	.369	.530	.339	.448	.581
IDENTIFICACIÓN de mis emociones	.431	.225	.270	.435	.248	.378	.449
COMPRENSIÓN de mis emociones	.386	.275	.337	.416	.173	.290	.432
EXPRESIÓN de mis emociones	.345	.253	.300	.309	.253	.310	.406
REGULACIÓN de mis emociones	.489	.209	.216	.421	.217	.324	.422
UTILIZACIÓN de mis emociones	.310	.159	.180	.294	.340	.299	.352
C. EMOC. INTERPERSONAL	.256	.269	.275	.274	.275	.249	.367
IDENTIFICACIÓN emociones de otros	.145	.195	.229	.194	.233	.178	.270
COMPRENSIÓN emociones de otros	.253	.265	.236	.277	.215	.219	.336
EXPRESIÓN emociones de otros	.126	.234	.143	.190	.292	.213	.270
REGULACIÓN emociones de otros	.199	.199	.180	.225	.217	.207	.279
UTILIZACIÓN emociones de otros	.116	.045	.123	.054	.026	.049	.099
TOTAL PEC –	.510	.351	.389	.499	.368	.431	.580



COMPET. EMOCIONAL

Todos los coeficientes de correlación $>.055$ (valor absoluto) son estadísticamente significativos para un $n=1078$

La tabla 1 presenta el conjunto de todos estos coeficientes. Como se puede apreciar en ella, todas estas correlaciones son de signo positivo, es decir directas, indicando por tanto que se asocian los valores altos de las variables PEC con los valores altos de las variables Riff, a la par que los bajos se asocian entre sí también. Al respecto de la magnitud de los resultados hay que comentar lo siguiente:

- En general, los valores de las correlaciones de la Competencia emocional intrapersonal, así de como de todas sus dimensiones son $>.300$, por lo que indican la existencia de relaciones moderadas, elevadas ($>.400$) e incluso altas ($>.500$) con las variables del Riff. En especial, llaman la atención los coeficientes entre la variable global de la Competencia emocional intrapersonal con la dimensión Autoceptación (.558), con el Dominio del entorno (.530) y con la puntuación total del Bienestar psicológico (.518). Por el contrario, solamente 3 coeficientes son $<.200$ indicando relaciones de poca, o escasa magnitud, son: (1) Utilización de mis emociones con Autonomía: .180; (2) Comprensión de mis emociones con Crecimiento personal: .173; y (3) Utilización de mis emociones con Relaciones positivas: .159
- Por su parte, las correlaciones de las variables de la parte PEC correspondientes a las dimensiones y a la Competencia interpersonal, son menores en intensidad, llegando en algún caso a ser los suficientemente bajas como para que no nos permitan aceptar la existencia de relación. Los valores más elevados se han encontrado entre: (1) la dimensión de Comprensión de las emociones de otro, con todas las variables Riff: valores entre .215 y .277; y (2) de la puntuación global de la Comprensión emocional interpersonal con todas las variables Riff, con valores entre: .249 y .367. Por el contrario, en la dimensión Utilización de las emociones de los otros, se han encontrado los coeficientes más bajos (todos $<.120$ y la mayoría $<.100$), habiendo varios que no llegan a la significación, es decir que no hay correlación, en concreto con: Relaciones positivas, Dominio del entorno Propósito en la vida y Crecimiento personal.
- Por último, la variable de la puntuación total de la Competencia Emocional tiene correlaciones elevadas (a partir de .368 y hasta .580) con todas las variables Riff; destacando las asociaciones con la dimensión Autoaceptación (.510) y con la puntuación total del Bienestar psicológico (.580).

Conclusión

Si una persona es capaz de tomar conciencia de sus emociones y de las de los demás, identificarlas, e interpretar correctamente el clima emocional, y la interacción entre acción, emoción y pensamiento (Calderón et al., 2020) se sentirá mejor consigo misma siendo consciente tanto de sus limitaciones como de sus potencialidades (Riff, 1995). Trasladando esto en los futuros docentes se destaca que su competencia intrapersonal afectará en la asunción de poseer una serie de limitaciones que serán entendidas y resueltas gracias a las potencialidades que tendrá como persona y maestro (Retana et al. 2019), tendrá claro el punto de partida y la meta hacia la que quiere llegar, seleccionado el rumbo adecuado para acceder a ella (Gordillo, 2015). Si se trabajan las competencias emocionales los resultados muestran que los docentes podrán tener un mayor dominio del entorno, y así, analizar las diferentes situaciones dentro del aula como modificables y sobre las que se pueden actuar, ya que contará con una sensación de control a partir de la que podrá aprovechar las



oportunidades y elegir o crear los contextos más proclives para un clima educativo (Calderón et al. 2016) , en cambio, si presentan un bajo dominio del entorno, porque esa competencia emocional intrapersonal no la tienen adquirida o suficientemente desarrollada, tendrán mayores dificultades para enfrentarse y superar las adversidades que se pueden dar tanto en el aula como en el contexto educativo (Sepúlveda-Ruiz, Mayorga-Fernández y Pascual, 2019).

Un sujeto que identifica, gestiona sus emociones y las de los demás, se automotiva y mantiene una relación positiva con los otros, es decir, presenta un desarrollo óptimo de sus competencias emocionales (Bisquerra, 2013), mostrará una buena autoaceptación, sentirá control antes las situaciones que puedan acontecer a su alrededor al tener conocimiento y dominio sobre sus capacidades y limitaciones, por el contrario, una persona que no tenga desarrolladas sus competencias emocionales, acabará puntuando bajo en la autoaceptación ya que no tendrá sensación de control interno y externo, provocando una respuesta menos eficaz ante las situaciones del entorno (Tudelano, 2018), por lo tanto el docente pondrá en marcha en su aula una metodología que favorezca un clima de seguridad y confianza (Darder, 2017), y mostrará una actitud práctica ya que sabrá utilizar tanto las herramientas internas como las aportadas por el medio para fomentar y desarrollar la calidad educativa en su aula.

Un profesor que reconoce lo que siente, aceptará que en ocasiones se muestren unas limitaciones más acuciantes, formando parte de uno mismo por la emoción sentida en ese momento (Retana et.al., 2019). Esto permitirá que el docente se dé un tiempo para la calma (Gordillo, 2015), expresará sus emociones al alumnado, les servirá de modelo, ya que, aunque la expresión de las emociones tiene ciertas connotaciones sociales dejando de lado el bienestar que provoca, siempre que esta expresión vaya de la mano de la identificación y comprensión de las mismas, provocará un bienestar en aquella persona que está explicitando aquello que siente, independientemente de su función o rol (Cejudo et al. 2015).

Será capaz de regular la impulsividad y en muchas ocasiones la ira, tendrá una tolerancia mayor de la frustración puesto que presentará una autoaceptación, podrá adaptarse y modificar el entorno según los retos que le vayan ofreciendo, y como presentará un alto bienestar, tal y como se ve en esta investigación, se relacionan las puntuaciones, podrá prevenir el estrés ya que será capaz de perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades al igual que podrá diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior (Bisquerra, 2013).

La correlación entre la puntuación total en competencia emocional y el bienestar psicológico nos arroja una puntuación alta, dando más peso a las conclusiones expuestas anteriormente, por lo tanto, desarrollando las competencias emocionales de los futuros docentes estaremos promoviendo el bienestar de los mismos, al objeto de prevenir problemas de salud como todos aquellos derivados del estrés (Veliz et al. 2018).

Referencias bibliográficas

- Alberto, P. (2018). *Inteligencia emocional y la solución de problemas sociales en los estudiantes de una universidad privada*. Tesis Final del Grado. Universidad Cesar Vallejo.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* 16.



- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre el Bienestar*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). Las competencias emocionales en el I Congreso Internacional de la RIEEB *Educación y orientar: la revista de la COPOE*, 12, 40-41.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2009). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10, 61-82.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one*, 8(5).
- Calderón, D., Gustems-Carnicer, J., Martín-Piñol, C., Fuentes-Moreno, C., y Portela-Fontán, A. (2020). Emociones en la experiencia artística: claves para el desarrollo educativo y social/Emotions in the artistic experience: keys to educational and social development. *ARTSEDUCA*, (25), 85-101.
- Carpena, A. (2017). *La empatía es posible*. Descleé.
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M., y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62.
- Chabot, D., y Chabot M. (2009) *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Alfaomega.
- Darder, E., et al. (2017). *La formación emocional del profesorado*. El diario de la educación.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2014). The Subjective Happiness Scale: Translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version. *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481.
- Gordillo, M. (2015). *Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Guale, B. y Moya, M. (2020). Emotional Cognitive Process as a Predominant Factor in Academic Performance. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(2).
- Jurado, P. J., Benítez, Z. P., Mondaca, F., Rodríguez, J. M., y Blanco, J. R. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Bienestar Psicológico de Ryff en universitarios mexicanos. *Acta universitaria*, 27(5), 76-82.
- Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella, G., y Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española. En: Soler JL, Aparicio L, Chica O, Escolano E, Rodríguez A. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Universidad San Jorge Ed, 676-89.
- Pérez, M. (2017). *Adaptación de la escala de Bienestar psicológico de Ryff en trabajadores de empresas industriales del distrito de los olivos*. Tesis Final de Grado. Universidad Cesar Vallejo.
- Retana, D. A., Heras, M., Vázquez-Bernal, B., y Jiménez-Pérez, R. (2019). ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial hacia la asignatura Didáctica de Ciencias de la Naturaleza con un proyecto de indagación de aula? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(2), 55-69.



- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions In Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Sepúlveda, M. P., Mayorga, M. J., y Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(94)
- Tudelano, H. (2018). *Inteligencia emocional y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional*. Tesis de Final de Grado. Universidad Nacional de Educación.
- Veliz, A., Dörner, A., Soto, A., Reyes, J., y Ganga, F. (2018). Inteligencia emocional y bienestar psicológico en profesionales de enfermería del sur de Chile. *MediSur*, 16(2), 259-266.



Implementación de habilidades socioemocionales en telesecundarias de México

Implementation of social-emotional skills in *telesecundarias* in Mexico

Rosalba del Ángel Zúñiga

Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa (México)

rdelangelzuniga@gmail.com

Bianca Yrcela Sánchez Zamudio

Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa (México)

mcezamudio@gmail.com

Para citar este documento:

Del Ángel Zúñiga, R., y Sánchez Zamudio, B. (2021). Implementación de habilidades socioemocionales en telesecundarias de México. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 38-45.

Resumen

Hoy en día la importancia de la educación socioemocional ha sido reconocida por diferentes organismos internacionales, quienes manifiestan la necesidad de desarrollar competencias sociales y emocionales, a fin de aumentar el bienestar personal y social, pues la sociedad se encuentra inmersa en problemas psicosociales que influyen en los procesos educativos. Por tanto, en el presente trabajo se exponen los resultados parciales de una investigación mixta, cuyo objetivo fue identificar las competencias socioemocionales de los docentes de Telesecundarias en México. Para lograrlo, se utilizó como referente el Estándar de Competencia EC1158 denominado: Implementación de habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas publicado por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) y se aplicaron encuestas de satisfacción del curso. Los resultados muestran que los docentes reconocen la importancia de la educación socioemocional como una herramienta que les permitirá potenciar el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales en sus estudiantes.

Palabras clave: educación socioemocional, formación, competencias, docentes.

Abstract

Today the importance of socio-emotional education has been recognized by different international organizations, who express the need to develop social and emotional skills, in order to increase personal and



social well-being, since society is immersed in psychosocial problems that influence educational processes. Therefore, in the present work the partial results of a mixed investigation are exposed, whose objective was to identify the socio-emotional competences of *Telesecundarias* teachers in Mexico. To achieve this, the Competition Standard EC1158 called: Implementation of socio-emotional skills and methodologies to develop them was used as a reference published by the National Council for Standardization and Certification of Labor Competencies (CONOCER) and course satisfaction surveys were applied. The results show that teachers recognize the importance of socio-emotional education as a tool that will allow them to enhance the development of interpersonal and intrapersonal skills in their students.

Key words: socioemotional education, training, competencies, teachers.

Introducción

Actualmente, las demandas de la educación del siglo XXI están orientadas a ofrecer una educación integral y de calidad, además de promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes, por ello, es preciso desarrollar una serie de competencias que favorezcan tanto el bienestar personal como el social y, en consecuencia, permitan mejorar la convivencia en un contexto educativo que atienda a la diversidad.

Por ello, en la presente investigación se diseñó, implementó y evaluó un programa de habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas, con el objetivo principal de comprobar su eficacia y contribuir a favorecer el bienestar personal y social de los docentes, a fin de enfrentar los desafíos que plantea la educación actual.

En este contexto, la educación socioemocional se constituye como una estrategia formativa innovadora para favorecer el desarrollo profesional de los docentes, a fin de minimizar sentimientos de malestar, estrés o frustración y favorecer su bienestar, con la intención de que mejore su práctica.

Hoy por hoy, son muchas las demandas que tiene el sector educativo, por tanto, es necesario promover el desarrollo integral del ser humano, lo que implica una formación para la vida, que va más allá de los conocimientos técnicos, al considerar también aquellas habilidades necesarias para establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables; lo cual conduce a enfrentar con éxito los desafíos planteados en una sociedad compleja, cambiante y competitiva; aunado a esto, es preciso impulsar el desarrollo de habilidades para el dominio de las tecnologías de la información, la comunicación y la colaboración (TICC).

Por tanto, en este trabajo se toma como herramienta de aprendizaje la plataforma digital Moodle 3.9, en virtud de los servicios que ofrece a los procesos educativos, como lo son los siguientes: *promueve una pedagogía constructivista social, es apropiada para el aprendizaje en línea, cuenta con una interfaz de navegación sencilla, ligera y eficiente, ofrece una serie de actividades para los cursos: consulta, tarea, diálogo, chat, foro, glosario, wiki, cuestionario, reunión, entre otros y tiene la posibilidad de ofrecer foros en donde los participantes intercambian opiniones, experiencia y aprendizaje.*

Modelo de Competencias Emocionales

El modelo de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Este modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) se estructura en cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la

vida y el bienestar (Figura 1).

Figura 1.

Modelo pentagonal de competencias.



Adaptado de Bisquerra y Pérez (2007, p.70).

Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-El-modelo-pentagonal-de-competencias-emocionales-GROP_fig2_323945863

La conciencia emocional: Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

La regulación emocional: Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. También se puede denominar gestión emocional. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas.

La autonomía emocional: Se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

La competencia social: Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

Las competencias para la vida y el bienestar: Se refiere a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.



Metodología

El Estándar de Competencia EC1158 Implementación de habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas, describe las funciones propias de los docentes, al momento de implementar habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas, del mismo modo, establece los conocimientos teóricos, básicos y prácticos con los que debe contar el docente, así como las aptitudes relevantes en su desempeño con la aplicación de metodologías en grupos. Este estándar se fundamenta en criterios rectores de legalidad, competitividad, libre acceso, respeto, trabajo digno y responsabilidad social.

El propósito del Estándar de Competencia EC1158 es servir como referente para la evaluación y certificación de las personas que muestren destrezas en la implementación de habilidades socioemocionales y en el uso de metodologías para el desarrollo positivo de las interacciones en diferentes ámbitos.

La metodología educativa más eficaz para el desarrollo de las competencias emocionales refiere Pérez y Filella (2019) es aquella que toma en consideración los conocimientos previos de los participantes y tiene en cuenta sus vivencias, intereses y necesidades personales y sociales.

El desarrollo del programa se realizó en modalidad online, con apoyo de la plataforma Moodle administrada por el Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa A.C. (CEFOPED); con la participación de 450 docentes de Telesecundarias del Estado de Hidalgo, México; por tanto, se propició el trabajo autónomo de los participantes, con el acompañamiento de un asesor en línea, durante todo el trayecto formativo.

El programa formativo tuvo una duración de 40 horas, distribuidas en 2 módulos, en donde se abordaron: la introducción a la temática del módulo; una actividad de fortalecimiento teórico; una actividad de aplicación emocional y un foro para intercambiar experiencias y aprendizajes con los compañeros. Para finalizar el módulo se incorporó una actividad opcional de reforzamiento basada en la gamificación y un breve cuestionario de evaluación del módulo.

Cabe destacar que todas las actividades planteadas estuvieron orientadas a favorecer la introspección y el autoanálisis, a fin de potenciar las emociones positivas y propiciar el desarrollo de la competencia emocional de los docentes, con el firme propósito de que posteriormente puedan contribuir a promover las competencias socioemocionales de los estudiantes. Al finalizar el programa, se aplicaron dos instrumentos, el primero de ellos fue una encuesta de satisfacción sobre el curso, y el segundo, fue el instrumento de evaluación que corresponde al Estándar de Competencia EC1158 Implementación de habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas.

La estrategia metodológica planteada para el proceso de evaluación consiste en primera instancia, brindar capacitación a las personas interesadas en la certificación, la cual es impartida por un equipo de especialistas en el tema y tiene por objetivo reforzar contenidos, habilidades y conocimientos referente al estándar de competencia.

Como segundo elemento se considera la evaluación con fines de certificación la cual se encuentra dividida en las siguientes etapas:

1. Plan de evaluación: Tiene por objetivo dar a conocer el lugar, fecha y horarios para la evaluación, explicar al candidato qué deberá realizar, los resultados esperados, la forma de presentarlos, las técnicas de evaluación, así como describir los instrumentos que se aplicarán durante la misma. De igual forma el evaluador responderá las preguntas expresadas por el candidato referentes al proceso de evaluación.

2. Evaluación de conocimientos: Es referida a la evaluación teórica, y se apoya de un cuestionario el cual tiene

por objetivo visualizar el nivel de conocimientos que tiene el candidato respecto al estándar de referencia.

3. Evaluación desempeños: Es referida a la evaluación práctica, tiene por objetivo que el candidato demuestre los desempeños referentes al estándar de competencia, de igual forma engloba las Actitudes, Hábitos y Valores que se deben desarrollar. Los desempeños son evaluados mediante una guía de observación.

4. Evaluación de evidencias de producto: Es referido a los productos referentes al estándar de competencia, los cuales se le tendrán que proporcionar al evaluador una vez concluido el apartado de desempeños.

5. Emisión del juicio de competencia: Una vez realizada la evaluación de conocimientos, desempeños y productos se le hace llegar al candidato su juicio de competencia correspondiente los cuales pueden ser:

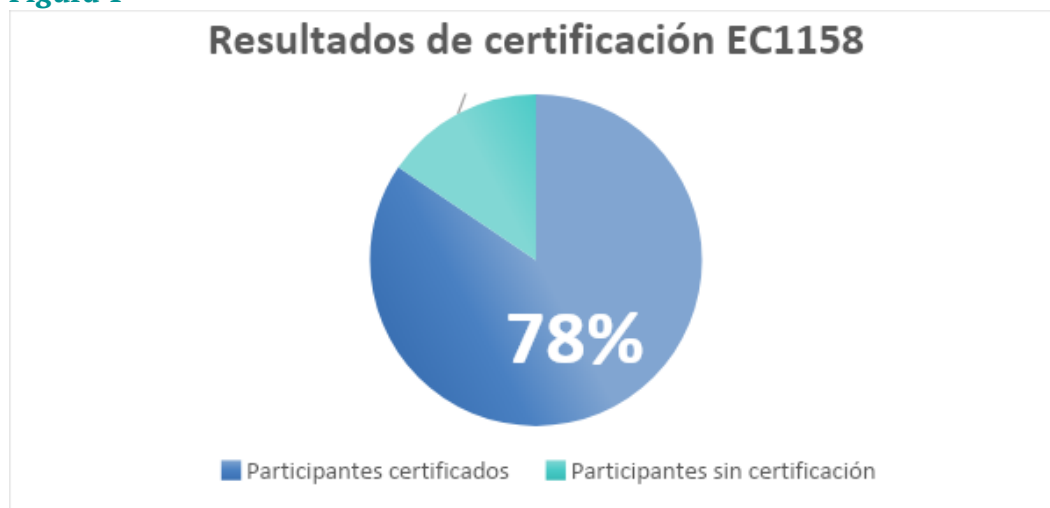
- **Competente:** Una vez emitido el juicio se procede a la certificación.
- **Todavía no competente:** Se recomienda al candidato fortalecer los criterios no cubiertos en su evaluación, para poder realizarla nuevamente

6. Certificación: El Certificado de Competencia se gestiona ante el CONOCER a través del Organismo Certificador CEFOPED, únicamente para los candidatos con resultado “Competente” en el proceso de evaluación con fines de certificación y se entrega al candidato en un lapso de 30 días hábiles, una vez concluida la evaluación.

Resultados

El universo total de las personas que iniciaron el proceso de certificación fue de 450 docentes de nivel telesecundaria de los cuales 380 obtuvieron su certificado de competencia alcanzando un total del 78% de participantes certificados.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia

Con el análisis del material empírico, se puede interpretar que el curso de Implementación de habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas representó para los docentes una oportunidad de crecimiento, pues las temáticas abordadas en el mismo, fueron congruentes con el contexto educativo de



Telesecundarias, además de ser de suma importancia y utilidad, lo cual les permitió a los docentes ejecutar los conocimientos adquiridos a fin de potenciar el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales en sus estudiantes.

Para sustentar esta afirmación, a continuación, se presentan las categorías de análisis. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), la formulación de categorías conlleva la clasificación conceptual de unidades textuales, que producen los informantes, que se refieren a diversos tópicos. De manera que conducen a un proceso de reducción y diferenciación de elementos textuales que aparecen en los testimonios de los participantes.

Dada la amplitud del instrumento, los datos obtenidos son demasiados, así que se presentará una síntesis de lo más relevante, siguiendo como eje conductor las siguientes categorías de análisis: adecuación al contexto, contenido, calidad técnica, evaluabilidad y viabilidad.

- *Adecuación al contexto*

Este programa a través de las actividades formativas propuestas promueve la cooperación con las familias, y con la comunidad al propiciar el desarrollo de competencias sociales. Las actividades planteadas para el desarrollo de competencias emocionales, se han adaptado al contexto de los docentes de educación telesecundaria y a la modalidad online. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

*<<El curso [...] fue de suma importancia para aplicarlo a mi vida personal y laboral>> (RSL008).
<<Aprendí cómo aplicar grandes experiencias y estrategias que dan pauta a la implementación de habilidades socioemocionales >> (RSL239).*

- *Contenido*

Este programa está sustentado en bases científicas y psicológicas; que se describen en la fundamentación teórica, y se determina el modelo de competencias emocionales como base para promover el desarrollo de competencias emocionales en los participantes. Los contenidos son relevantes conforme a cada una de las cinco competencias que plantea el modelo pentagonal de competencias emocionales y su importancia en la educación socioemocional. Los siguientes ejemplos son ilustrativos:

*<<Nos mostraron temas de interés para el docente, ya que es de gran utilidad para ejecutar los conocimientos adquiridos en este curso tan relevante y así potenciar el desarrollo de los educandos para formarse como hombres y mujeres de bien>> (RSL162).
<<Los contenidos son acordes a las necesidades de los alumnos por los cambios que enfrentan como adolescentes, ya que, por lo general, en esta etapa se carece de una estabilidad emocional, por lo tanto, estos contenidos nos permiten tener más herramientas, para poder guiar y orientar en la adquisición de habilidades socioemocionales a los alumnos, mismas que les permitirán entender y regular sus emociones y tener relaciones positivas y metas claras>> (RSL403).*

- *Calidad técnica*

El programa incluye información sobre la población destinataria, sus objetivos, contenidos, actividades, calendarización, recursos de apoyo y estrategia de evaluación. Se desarrolla dentro de una plataforma e incluye en un espacio virtual todos los recursos de apoyo, tales como, manuales para el uso de la plataforma, del



participante y del asesor en línea; manuales de cada módulo, actividades formativas, foros, calendarización, estrategia de evaluación, materiales didácticos, vídeos, lecturas, etc. Los 2 módulos que integran el programa están orientados al logro de los objetivos planteados, tal como se muestra enseguida:

<<Me pareció un proceso excelente ya que en lo personal me sirvió de gran ayuda para poder controlar mis emociones y tener las habilidades y metodologías para poder aplicarlas con mis alumnos>> (RSL004).

<<Me pareció muy interesante y cumplió con mis expectativas personales>> (RSL151).

<<Fue una experiencia de aprendizaje motivadora, amena y con mucha lectura, agradezco la oportunidad>>(RSL274).

- **Evaluabilidad**

Los objetivos del Estándar de Competencia EC1158 Implementación de habilidades socioemocionales y metodologías para desarrollarlas, los instrumentos de evaluación de cada módulo, el cuestionario final de evaluación del curso, y la encuesta de satisfacción. Los siguientes testimonios son ejemplo vivo:

<<Excelente proceso de evaluación, aprendí cómo aplicar grandes experiencias y estrategias que dan pauta a la implementación de las habilidades socioemocionales>> (RSL029).

<<El proceso nos ayuda a aplicar herramientas y ejecutarlas en nuestra labor docente>> (RSL300).

<<Muy buen proceso formativo, aprendí mucho espero continúen ofertando acciones como esta>>(RSL079).

- **Viabilidad**

En este caso por ser un programa en línea, en el cual participaron 450 docentes de telesecundaria, que mostraron interés en el curso; el proceso formativo lo realizó de manera directa el diseñador del mismo, solo intervino un experto en sistemas para apoyar la operación de la plataforma. Tal como se muestra enseguida:

<<Recomiendo que se incluyan conceptos de discapacidad intelectual en el desarrollo y manejo de las emociones enfocadas principalmente en los adolescentes>> (RSL055).

<<Es importante que sigan ofertando este tipo de certificaciones, porque con ello tenemos la oportunidad de mejorar profesionalmente>> (RSL011).

Conclusiones

Es posible observar que los participantes se implicaron en las actividades del programa, la gran mayoría expresan que les hubiera gustado implicarse más, sin embargo, la carga tan fuerte de actividades escolares que tenían por el ciclo escolar fue un factor que limitó su participación en el programa.

Las actividades se desarrollaron de acuerdo a lo planificado y generaron el efecto esperado en los participantes. Al respecto los participantes indican que sería conveniente incorporar más recursos de apoyo, tales como videos que gustaron mucho. De manera general se puede ver que existe una gran satisfacción con las actividades formativas realizadas, además de valorar positivamente la utilidad de las mismas para su desarrollo personal y escolar.

Dicho lo anterior, se rescata la necesidad de contar con una educación que fomente el desarrollo de las



habilidades socioemocionales, considerando los aspectos sociales, culturales, contextuales y políticos, pero sobre todo la participación activa de los padres de familia, docentes, alumnos, y comunidad educativa en general.

Prospectiva

Con base en el análisis de las encuestas en futuros estudios sería conveniente profundizar en aspectos relacionados con el manejo de emociones en adolescentes. Pues educar las emociones se ha convertido en una necesidad social. Dicho lo anterior, se rescata la necesidad de contar con una educación socioemocional, para fomentar las habilidades intra e interpersonales como complemento de las competencias cognitivas, a fin de promover el desarrollo integral de las personas.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. Ministerio de educación y formación profesional. 15-27. Recuperado de:
https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9782177d-4a4c-45f4-bdbc-5de7384212c4/pe-n8_03art_bisquerra-garcia.pdf
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI. 10. 61-82. Recuperado de:
<http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber*, 10(24), 23-44. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592019000300023&script=sci_abstract&tlng=pt
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14. Recuperado de:
<http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>



Maestría en Inteligencia Emocional

Una experiencia psicopedagógica y de impacto social

Masters in Emotional Intelligence

A psycho-pedagogical and social impact experience

Héctor Alejandro Montalvo Escandón
Casa Luz (México)
direccion@casaluz.edu.mx

Armando Jacob Román Liévano
Casa Luz (México)
a.roman@casaluz.edu.mx

Aideé Isabel Pedrero Guillén
Casa Luz (México)
aidee.pedrero@casaluz.edu.mx

Alejandrina Coello Castro
Casa Luz (México)
alejandrina.coello@casaluz.edu.mx

Para citar este documento:

Coello Castro, A., Montalvo Escandón, H., Pedrero Guillén, A., y Román Liévano, A. (2021). Maestría en Inteligencia Emocional. Una experiencia psicopedagógica y de impacto social. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 46-52.

Resumen

El programa de la maestría en Inteligencia Emocional busca contribuir al bienestar individual y comunitario, pasando por el desarrollo del autoconocimiento, comunicación emocional, reconocimiento del cuerpo como herramienta perceptual y emisora, desarrollando la compasión y herramientas de regulación emocional.

Teóricamente se basa en el modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey; donde la percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional son la clave para la formación de los ejes y dieciocho asignaturas a desarrollar en veinticuatro módulos académicos, sumando a



estos el desarrollo de habilidades para la construcción de proyectos, aplicables en distintos espacios comunitarios. La práctica social es una actividad que va acompañando cada módulo para promover siempre la idea de divulgar el conocimiento. Actualmente cuenta con dieciocho generaciones y se aplica en siete estados de la República Mexicana, tiene reconocimiento de validez oficial por el gobierno mexicano (REVOE: PSU 183/2012). La metodología es vivencial experiencial y tiene como base la andragogía, es decir, el maestrante experimenta constantemente con sus propias emociones y con el grupo como laboratorio social, en función de reconocer sus habilidades y desarrollarlas. Algunas de las materias que se revisan en este programa se centran en la consciencia corporal, la historia emocional o autoconocimiento, la expresión de las emociones, la conciencia social, el desarrollo amplio de la empatía y la regulación emocional. Nuestra búsqueda esta en propagar el conocimiento psicopedagógico a los distintos grupos comunitarios sin acceso a este conocimiento, para hacer uso de estas herramientas en los espacios personales, sociales y laborales.

Palabras clave: autoconocimiento, psicopedagogía, bienestar, educación, compasión

Abstract

The Master's program in Emotional Intelligence seeks to contribute to individual and community well-being, through the development of self-knowledge, emotional communication, body recognition as a perceptual and emitting tool, developing compassion and emotional regulation tools. It is based on the skill model proposed by Mayer, Salovey and Caruso; where the development of emotional perception, emotional facilitation of thought, emotional understanding and emotional regulation are the key to the formation of the axes and subjects to be developed in twenty-four academic modules, adding to these the development of skills for the construction of projects, susceptible of being applied in the different community spaces. Social practice is an activity that accompanies each module to always practice the idea of sharing knowledge. It currently has twelve generations and is applied in five states of the Mexican Republic, has official recognition of validity by the Mexican government (REVOE: PSU 183/2012). The methodology is experiential and based on andragogy, that is, the student constantly experiments with his own emotions and with the group as a social laboratory, in order to recognize his abilities and develop them. Some of the subjects reviewed in this program focus on body awareness, emotional history or self-knowledge, the expression of emotions, social awareness, the broad development of empathy and emotional regulation. Our search is to spread the psycho-pedagogical knowledge to the different community groups without access to this knowledge, to make use of these tools in personal, social and work spaces.

Keywords: self-knowledge, psychopedagogy, well-being, education, compassion

1. Presentación

El programa de maestría en Inteligencia Emocional fue desarrollado entre los años 2010-2012, obteniendo el reconocimiento de validez oficial (REVOE) para marzo de 2012, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; primera maestría con reconocimiento del gobierno en América Latina. Iniciando el mismo año con la primera generación, contando a la fecha con 18 generaciones, en siete estados de la república donde se ha impartido: Chiapas, Querétaro, Oaxaca, Ciudad de México, Jalisco, Puebla y León.

La inteligencia emocional sigue siendo una asignatura pendiente en la República Mexicana. Prácticamente todos los modelos educativos anteriores, a excepción del modelo actual, (Secretaría de Educación Pública, 2017), carecen de contenidos relacionados a la inteligencia emocional.



La intención primaria era poder compartir el conocimiento psicopedagógico para la vida cotidiana recibido en nuestra experiencia de formación y como herramientas para la construcción del bienestar, pasando de talleres aislados a procesos de formación que permitieran el desarrollo de expertos quienes a su vez contribuyeran al desarrollo de habilidades en población sin acceso a esta información, quienes por razones distintas no han tenido acceso a este conocimiento.

El programa fue creado inicialmente por un grupo de socios que conforman la asociación civil *Sna Schulajel* (Casa del alma); con distintas formaciones como Psicología Clínica, Psicodrama y Coordinación de Grupos, Terapia Gestalt, Terapia Psicocorporal, Terapia de Contención, Constelaciones Familiares, Ludopedagogía, Antropología Social, Logoterapia, Neurociencias del Bienestar e Inteligencias Múltiples, y a la vez con experiencias convergentes, dicho grupo conformó el cuerpo docente básico desde sus distintas formaciones profesionales.

El programa se fundamenta en la propuesta teórica del modelo de habilidades de John Mayer y Peter Salovey: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional como eje transversal y la propuesta de estructura curricular se basa en cuatro ejes: Intrapersonal, Interpersonal, Psicobiológico y Herramientas, técnicas y habilidades para el desarrollo de proyectos, cada uno articula cinco asignaturas, excepto el de Proyectos con cuatro (Plan y programa de estudios, REVOE PSU-183/2012).

La primera fase convocó a profesionales de los campos de conocimiento de ciencias sociales y humanistas; a demanda de los propios interesados, se amplió en una segunda fase a todas las áreas de conocimiento, permitiendo el ingreso a profesionales de cualquier área con la autorización de la Secretaría de Educación, siempre y cuando los proyectos de titulación estuvieran relacionados con su curriculum de formación y experiencia profesional.

Las materias que componen el programa actual son: Historia Emocional, Sensación Corporal, Laboratorio Emocional, Bases Teórico biológicas de la Inteligencia Emocional, Respiración Consciente, Desarrollo de Proyecto 1, Psicogenealogía, Neurobiología Emocional, Alfabetización emocional, Vibración Emocional, Comunicación Emocional, Desarrollo de Proyecto 2, Inteligencia Relacional, Coordinación de grupos y Ludopedagogía, Elementos de la percepción, Facilitación Emocional del Pensamiento, Desarrollo de Proyecto 3, Conciencia Social, Cuerpo Emocional, Comprensión Emocional, Desarrollo de Proyecto 4, De la ética individual a la ética social, Regulación Emocional, Inteligencia Existencial y Practicum.

Con algunas clases maestras en Respiración holotrópica, abundando en la consciencia perceptual, Inteligencia naturalista, sumando elementos clave para la percepción emocional, Herthmath para vincular conexión entre cerebro y corazón, Coeficiente intelectual cero, una propuesta para vivir las emociones sin el filtro de las mismas.

2. Objetivos

- Generar redes para compartir de manera práctica, conocimientos y herramientas de educación emocional a personas que buscan resignificar su bienestar.
- Contribuir al rescate de los procesos comunitarios de solidaridad y compasión del yo al nosotros, *jun nax ko'tantik*, en lengua tseltal: un solo corazón (Paoli, 2003). Una forma de armonía colectiva donde nos incluimos todos.
- Desarrollar un aporte a la inteligencia emocional desde Latinoamérica a través de los elementos



culturales de contacto, mirada y expresión.

3. Contextos de aplicación

San Cristóbal de Las Casas se convirtió a partir del movimiento zapatista de 1994, en un lugar de encuentro intercultural y de conocimientos sobre las distintas cosmovisiones del buen vivir, así como del autoconocimiento y la relación con los otros; de esta forma el intercambio de conocimientos psicopedagógicos y herramientas para la sana convivencia es una característica en la búsqueda de una sociedad civil cosmopolita, que busca reinventarse.

Para los mayas de esta zona «*el Lekil Kuxlejal* es la vida buena por antonomasia. No es una utopía porque no se refiere a un sueño inexistente, existió, se ha degradado pero no se ha extinguido y es posible recuperarlo» (Paoli, 2003)

Esta ciudad se ubica al sureste de México, en los altos de Chiapas, estado con el mayor índice de pobreza en el país, pues presenta el índice más bajo de desarrollo humano, con una población total de 4 millones 293 mil 459 personas, de acuerdo al Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), la ciudad de San Cristóbal es el centro de comercio e intercambio. (PNUD, 2018)

Al mismo tiempo el Informe de Felicidad Mundial 2019, ubica a México en el lugar 23 de felicidad autopercibida, aduciendo esta percepción a la vida familiar y su calidad de vida, puntuando a la variable de relaciones interpersonales como la más alta. (Helliwell 2019)

En este contexto, impulsar la conciencia emocional, a partir del desarrollo de habilidades como la identificación de emociones y la expresión de las mismas, tocan el paradigma actual en el planeta, donde la economía no satisface al humano y el intercambio vincular puede generar felicidad o bienestar autopercibido a pesar de carencias básicas.

La conformación del equipo docente, cuenta con una base en el estado de Chiapas, sumada con profesionales del centro del país, España, Estados Unidos, Argentina, Cuba, Dinamarca, Venezuela y otros invitados.

Las características de la población estudiantil de esta maestría, en cuanto a género son: 85% mujeres y 15% hombres, razón que puede adjudicarse a la permisividad cultural para la expresión emocional (Salguero Velazquez, 2010); en cuanto a edad, la curva de mayoría se encuentra entre los 30 y 55 años, y un alto porcentaje de las y los maestrantes tienen otros estudios de posgrado que les han servido para la competencia laboral pero poco para su búsqueda de significado en la vida; un 80% tiene hijos y se replantean el para qué y qué estudiar, así como el por qué hacen lo que hacen y cómo lo hacen. Razón por la cual, la modalidad con la que esta maestría se desarrolla es mixta, es decir se trabaja de forma intensiva frente a docente un fin de semana al mes (16 horas) y se desarrollan tareas de forma autónoma entre un módulo y otro, compuestas por lecturas de libros, artículos, búsqueda de material visual y artístico, trabajo en equipo y práctica social, que pretenden desarrollar la autogestión del conocimiento.

Dadas las características de la temática a abordar y la experiencia del cuerpo docente se decidió trabajar esta maestría con una metodología vivencial, es decir, el cuerpo sería la referencia central y las experiencias vividas con el grupo en clase, así como las memorias compartidas son las que construyen las habilidades a desarrollar. La andragogía fue adoptada como método de trabajo pues buscamos que el estudiante sea el propio gestor de su conocimiento a partir de su experiencia,

Hemos aumentado las acciones de práctica social, de esta forma buscamos el desarrollo de la empatía y la



compasión como elementos clave de la percepción del otro y sus necesidades, sumando aquí el conocimiento de las neuronas espejo, descrito por Rizzolatti en 1996.

La identificación, percepción y expresión emocional se trabaja desde el reconocimiento de la experiencia en el cuerpo y la adecuada expresión, la facilitación emocional a partir de identificar los pensamientos que se favorecen desde distintas emociones, y la comprensión emocional desde el reconocimiento de la propia historia y la complejidad de las emociones en sí mism@ para la comprensión de cómo las viven los otros; sin embargo es la regulación emocional la tarea más compleja para el desarrollo de habilidades, nos hemos apoyado hasta ahora en los conocimientos generados para la activación del sistema nervioso autónomo, como los ejercicios para la reducción de estrés de Bercei, la búsqueda de la coherencia entre corazón y cerebro, de acuerdo a Doc Childre fundador del Instituto HeartMath, la respiración holotrópica de Stanislav Grof, y las diferentes acciones individuales que contribuyen al descanso y la regulación de energía como el ejercicio, la cantidad de sueño adecuado y actividades artísticas y/o de ocio.

4. Aplicación y resultados

A la fecha se han graduado 225 estudiantes de las diez generaciones que ya han concluido, con ocho generaciones actualmente en proceso, se han presentado 78 proyectos de titulación, que han impactado a diferentes áreas:

Dentro del área educativa se han construido proyectos que buscan desarrollar la identificación y expresión emocional, refiriéndose a las emociones básicas con base a la propuesta de Paul Ekman, el desarrollo de la interculturalidad y el aumento del vocabulario emocional, como la creación del libro para niños: *El cofre mágico de Mafik*, por Mafer Aréchiga, 2018; *Habitando las emociones desde la infancia*, del docente Miguel Vázquez Gómez, 2019; *¿Qué pasó con la maestra? siente, cuenta*, de la docente Lucy Beatriz Pasquett Aguilar con niños y niñas choles, 2017.

En el área médica se han desarrollado trabajos para la profilaxis de la diabetes como: “Identificación y expresión emocional, viviendo con diabetes”, presentado por Martha Elena Usabiaga González, 2017; *¿Porqué es tan difícil dar malas noticias?*, de la médico urgencióloga pediatra, Mercedes del Rosario López Maldonado, 2019; *El trato digno y empático es el camino al humanismo*, presentado por el pediatra Ervin Roberto Nagaya Arredondo, 2019. Para los grupos vulnerables se han desarrollado proyectos con mujeres de 55 a 65 años: *Escuchando mi cuerpo*, presentado por Olivia Guadalupe Montes de Oca Aguilar, 2014; *Reconocimiento de emociones en padres con hijos en situación de discapacidad*, de Elizabeth Patricia Pérez, 2014

En el área empresarial: *Fomentar el bienestar individual integral en el sistema laboral*, de Martha Juliana Vazquez Gualito, 2016; *Bienestar emocional en los equipos de trabajo como soporte del enfoque al cliente*, presentado por Wendy Karina Maldonado López en 2019; *Identificación, comprensión y comunicación emocional para empresas*, por Alin Viveros del Olmo, 2017.

En el campo artístico los proyectos: *Interpretación creativa a través de las emociones*, de la Licenciada en música Roselina Moreno Vázquez, 2015; *Una loca funcional*, monólogo de Araceli Rodríguez Salinas, 2018, *Leyendo una obra artística con inteligencia emocional, andamos huyendo Lola de Elena Garro*, presentado por Irma Beatriz Belaunzarán Chagoya, 2019.

Los distintos proyectos han contribuido de forma directa a que estudiantes de diferentes niveles educativos hagan contacto y reconocimiento con sus emociones, incrementen su vocabulario emocional, reconecten con el placer por aprender, la empatía en la percepción de los otros y a su vez abordar problemáticas familiares. Al



reconocimiento del estrés vicario y la importancia de la empatía y del reconocimiento de las emociones para la atención en el área de la salud, el cuidado del bienestar integral en el trabajador del sistema laboral, y el desarrollo de propuestas artísticas para promover la percepción emocional.

5. Conclusiones

Los estudiantes graduados reportan haber logrado un cambio diametral en su calidad de vida a partir de reconocer emociones, prioridades y hacer elecciones para su balance emocional, sumando herramientas para el trabajo diario, en el área familiar afinando la comunicación y comprensión emocional, y en el personal aumentando el autoconocimiento y la auto observación en la búsqueda continua de la regulación emocional.

Subrayamos la importancia de trabajar enfocados en el desarrollo de habilidades en lugar de un modelo mixto, pues este nos permite identificar y desarrollar áreas específicas para nombrar la inteligencia emocional sin que esta sea la respuesta a todo y si un conjunto de habilidades que puede reconocerse y desarrollarse.

Hemos encontrado en este trabajo el impacto que tiene el manejo inadecuado del estrés a partir de eventos traumáticos y también del cotidiano en la salud integral, física y mental; a través del reconocimiento de las emociones y su propia expresión.

Se ha hecho evidente para nosotros a partir del grupo interesado en esta maestría (entre 30 y 55 años), el replanteamiento en la crisis de la mediana edad para la búsqueda de un estar mejor, les acerca a reconocer una formación que beneficia a su propia vida y su quehacer diario, resignificando el qué y el para qué de su vida, “estudiar para la vida” se ha convertido en una frase institucional.

Observamos cómo las neurociencias y sus aportes se convierten en una fuente constante de avances y sustento científico acerca del tema emocional, desde el laboratorio Nummenmaa en Finlandia hasta los estudios de las emociones que contribuyen a la neurogénesis y la neuroplasticidad con los aportes de Richard Davidson y Antonio Damasio, por citar algunos.

Queda tarea por desarrollar, hemos generado redes para compartir de manera experiencial; estamos enfocados en contribuir al rescate de los procesos comunitarios de solidaridad y compasión del yo, así como desarrollar un aporte a la inteligencia emocional desde Latinoamérica a través de los elementos culturales de contacto, mirada y expresión.

6. Referencias

- Berceli D. (2005) *Trauma Releasing Exercises (TRE):: A revolutionary new method for stress/trauma recovery*. By David Berceli
- Childre D., Rozman, D., Martín, H. y McCraty, R. (2017) *La inteligencia del corazón*. Barcelona, España. Editorial: Obelisco
- Damasio A. (2013) *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, España. Editorial: Crítica
- Ekman, P. *El Atlas de las emociones*. Recuperado de <http://atlasofemotions.org/>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Universidad de Málaga. Recuperado de



http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf

Grof, Stanislav y Grof, C. *La Respiración Holotrópica. Un nuevo enfoque a la autoexploración y la terapia*. Barcelona, España. Edit. La liebre de marzo

Helliwell J., Layard R. y Sachs J. (2019.) *World Happiness Report*. recuperado de <https://worldhappiness.report/ed/2019/happiness-and-community-an-overview/>

Ibarra Pérez C. (2013). *Andragogía y el posgrado médico*. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/neumo/nt-2013/nt132l.pdf>

Numennmaa L. (2016), Laboratory of Human Emotion Systems <https://emotion.utu.fi/>

Paoli Bolio, A. (2003). *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal, aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México, Universidad Autónoma Metropolitana

Pinós Pey, K. *La vida emocional del cerebro, por Richard J. Davidson y Sharon Begley*. Recuperado de http://www.estudioscontemplativos.com/la-vida-emocional-del-cerebro-por-richard-j-davidson-y-sharon-begley/?upm_export=pdf

Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo. (2018) recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf

Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Argentina. Editorial: [Paidós](#)

Salguero Velazquez A., 2010, Emociones y masculinidades: vivencia y significado en los varones. Recuperado de https://www.academia.edu/34509882/Emociones_y_masculinidades_vivencia_y_significado_en_los_varones

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. (pp 516-581) México. SEP



Propuesta del programa “Dulcinea” de desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado de educación infantil.

Alba Rodríguez-Donaire¹

Pablo Luna¹

Silvia Desdentado¹

M.^a Luz López-Delgado

Javier Cejudo¹

¹Departamento de Psicología, Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha

Para citar este documento:

Cejudo, J., Desdentado, S., López-Delgado, M., Luna, P., y Rodríguez-Donaire, A. (2021). Propuesta del programa “Dulcinea” de desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado de educación infantil. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 53-59.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue establecer los aspectos que debe contener un programa de inteligencia emocional que incentive el desarrollo de dimensiones emocionales en alumnado de 5 años. El presente trabajo hace un recorrido por diversas investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional en el contexto educativo, con intención de dar una visión amplia sobre este concepto y finalmente se ha centrado en el modelo de Mayer y Salovey (1997/2016). Concretamente se hace una propuesta de intervención en alumnado de educación infantil para la mejora de la inteligencia emocional trabajando el desarrollo en áreas de contenido relacionadas con la expresión emocional, percepción emocional, regulación emocional, autoestima y empatía. Por tanto, se aborda también la situación concreta del alumnado ligada a su desarrollo emocional. Por último, se presenta el programa, que consta de 5 sesiones basadas en las 4 dimensiones del modelo de Mayer y Salovey (1997/2016). En las sesiones se emplearon diversas técnicas, como dramatizaciones, juego, participación activa, reflexión de grupo y lluvia de ideas.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, contexto educativo, infantil, programa, comprensión emocional, problemas de conducta.

Abstract

The aim of this research was to establish the aspects that should be contained in an emotional intelligence programme that encourages the development of emotional dimensions in 5-year-old pupils. This paper reviews various research studies related to emotional intelligence in the educational context, with the intention of



providing a broad view of this concept and finally focusing on the model of Mayer and Salovey (1997/2016). Specifically, a proposal is made for intervention in early childhood education students to improve emotional intelligence by working on the development of content areas related to emotional expression, emotional perception, emotional regulation, self-esteem and empathy. Therefore, the specific situation of the pupils linked to their emotional development is also addressed. Finally, the programme is presented, which consists of 5 sessions based on the 4 dimensions of Mayer and Salovey's model (1997/2016). Various techniques were used in the sessions, such as role-playing, games, active participation, group reflection and brainstorming.

Keywords: Emotional intelligence, educational context, children, programme, emotional understanding, behavioural problems.

Introducción

Numerosas investigaciones, en el contexto de la psicología de la educación, revelan el efecto de la inteligencia emocional en el bienestar (e.g., Geng, 2018; Nyarko et al., 2020). Además, recientes trabajos sugieren que la inteligencia emocional y las habilidades cognitivas protegen la salud del alumnado (e.g., Nyarko et al., 2020).

Por lo tanto, la educación emocional es necesaria dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para que se logre conseguir un desarrollo eficaz de todos los elementos que forman parte de ella (Molina, 2018). Además, contribuir a este tipo de educación nos permitirá ser competentes emocionalmente. Estas competencias emocionales según Pérez y Filella (2019) son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Pérez y Filella, 2019, p.30). En definitiva, para Pérez-González (2008) el proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica dirigido tanto a desarrollar la IE como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social.

Nosotros añadiríamos que el desarrollo emocional debe ser favorecido desde las materias curriculares, teniendo en cuenta la Ley Orgánica 3/2020 que tiene entre sus principios pedagógicos marcados en el artículo 19 el siguiente principio: “...Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promueven autonomía y reflexiones.

Una pregunta que nos aborda es la educabilidad o no de la inteligencia emocional. Para responder concretamente a la pregunta planteada, sobre la educabilidad de la IE, En este sentido una revisión Schutte et al., (2013) en una revisión de los estudios contrastan resultados empíricos sobre la formación de la IE a través de programas de educación emocional, indican que es posible aumentar la IE a través de una formación adecuada.

En el ámbito de la educación, destaca un interesante estudio realizado por Ulutas y Ömeroglu (2007) desarrollando un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional con alumnado de educación infantil de 6 años. En los resultados se observa un aumento significativo en las puntuaciones en inteligencia emocional y empatía.

A su vez, con el fin de aportar evidencias de la educabilidad de las competencias socio- emocionales, la asociación CASEL ha llevado a cabo una revisión, la cual constituye un marco sistemático para evaluar la calidad de los programas de aprendizaje socioemocional. La finalidad es favorecer la difusión de los diferentes



programas y aportar evidencias de su eficacia. En este sentido cuatro son los ámbitos de los que se han encontrado mejoras: mejora del rendimiento académico, aumento de la conducta social positiva, reducción de conductas problemáticas y reducción de problemas emocionales.

La finalidad principal de la presente comunicación es diseñar el programa un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado de educación infantil. Esta propuesta es una adaptación del programa de educación emocional “Dulcinea” para adolescentes.

Propuesta de programa

Objetivos

Mejorar las dimensiones de la inteligencia emocional incluidas en el modelo de 4 ramas de Mayer y Salovey (19/2016) con niños y niñas de 3º de Educación Infantil para facilitar el desarrollo de las dimensiones:

- Expresión emocional y percepción emocional
- Facilitación emocional
- Comprensión emocional
- Regulación emocional

Contenidos

Siguiendo el modelo que Mayer y Salovey (1997/2016) estructuran como el modelo de las cuatro ramas interrelacionadas, los contenidos trabajados en el presente programa son: percepción emocional (comprensión de las emociones, análisis de las emociones y expresión de las emociones); facilitación emocional del pensamiento (formulación de recuerdos en función a las emociones); comprensión emocional (reconocimiento de los cambios entre una y otra emoción); regulación emocional (gestión de la vida emocional, reflexión sobre las emociones y equilibrio emocional)

Metodología del programa

La metodología del programa se basa en una serie de principios. Por un lado, el nivel de desarrollo del alumnado y las características evolutivas de grupo de edad al que va dirigido. Por otro lado, el programa de desarrollo de inteligencia emocional y las tres áreas de conocimiento pautadas en el Decreto 67/2007 a través de los postulados del constructivismo.

El enfoque metodológico es fundamentalmente activo y participativo lo que permite la construcción de aprendizajes emocionales significativos. Del mismo modo, todas las sesiones son desarrolladas a través de una metodología integradora y motivadora empleando estrategias con el fin de atender a la diversidad teniendo en cuenta las dificultades e incentivando el esfuerzo de cada uno de ellos. El programa está desarrollado en un clima acogedor y adecuado de modo que se faciliten las relaciones entre los iguales, propiciando el trabajo en grupo y fomentando el diálogo, la convivencia y el respeto por los iguales y docentes del aula.

Los procedimientos o técnicas metodológicas más apropiadas para el desarrollo de la IE son:



- El juego, en especial el juego simbólico, el juego socio dramático y el juego cooperativo: favoreciendo importantes avances cognitivos como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la mejora de la comunicación verbal, a la vez que favorecen la adopción de modos de comportamientos diferentes al permitir la observación de las habilidades que utilizan los iguales.
- Las dramatizaciones ofrecen un excelente contexto para educar habilidades socioemocionales ya que permiten el trabajo en “contextos protegidos” en los cuales los sentimientos no son “reales”. Esta estrategia facilita la exploración y la práctica de situaciones, reduce la ansiedad ante situaciones desagradables, facilita la toma de conciencia y comprensión de puntos de vista diferentes al propio.
- La participación activa incentiva a los alumnos/as a crear su propio aprendizaje a través de reflexiones y nuevos conocimientos que iremos guiando a través de la elaboración de actividades llevadas a cabo.
- Por otro lado, el tutor o tutora está constantemente con el alumnado durante la jornada educativa lo que hace que la constancia de la figura adulta favorezca la ejecución del programa.

Resumen del programa

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DURACIÓN	ESPACIO
1. EMOCIONES	- Identificar las emociones - Reconocer los estados de ánimo - Desarrollar habilidades emocionales.	- Percepción emocional - Expresión emocional	45 minutos	Aula (asamblea)
2. ALEGRÍA	- Reconocer la alegría - Fomentar la expresión de la alegría - Desarrollar la capacidad creativa - Fomentar la atención y escucha	- Percepción emocional - Alegría - Expresión emocional	45 minutos	Aula (asamblea)
3. ENFADO y “CAJA DE LA ALEGRÍA”	- Reconocer el enfado - Dramatizar las emociones - Fomentar la escucha activa - Entender las técnicas de control en el enfado - Expresar recuerdos relacionados con la alegría	- Percepción emocional - Expresión emocional - Regulación emocional	60 minutos	Aula (asamblea)
4. CALMA	- Reconocer diferentes emociones - Practicar técnicas de regulación emocional - Mejorar la capacidad de comprender a los demás	- Percepción emocional - Regulación emocional - Empatía	60 minutos	Aula (asamblea)
5. AUTOESTIMA	- Mejorar la capacidad de expresión de sentimientos - Ayudar a que piense lo que les hace especiales y únicos - Fomentar la aceptación personal - Ser sensibles sobre las necesidades	- Autoestima - Expresión emocional - Empatía	90 minutos	Aula (asamblea) Pasillo (actividad caja mágica)

Propuesta de evaluación

Para evaluar las variables anteriormente descritas, se podrían utilizar los siguientes instrumentos:

Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF, Petrides y Furnham, 2001 en su versión española de Pérez, 2003). Este cuestionario evalúa la IE como rasgo de personalidad (“No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras”). Está compuesto por 30 ítems, a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos que oscilan desde “completamente en desacuerdo” (1) hasta “completamente de acuerdo” (7).



Brief Resilient Coping Scale (BRCS; Limonero et al., 2010; original de Sinclair y Wallston, 2004). Esta escala valora la frecuencia de la estrategia de afrontamiento resiliente (“Busco formas creativas para cambiar las situaciones difíciles”). Este instrumento se compone de cuatro ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos que oscilan desde “No me describe en absoluto” (1) hasta “Me describe muy bien” (5).

Satisfaction With Life Scale (SWLS, Diener et al., 1985 adaptada al español por Atienza et al., 2000). Esta escala evalúa el componente cognitivo del bienestar subjetivo (“En la mayoría de los aspectos, mi vida es como yo quiero que sea”). Se encuentra compuesta por 5 ítems que se puntúan mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que oscilan desde “muy en desacuerdo” (1) hasta “muy de acuerdo” (5).

Conclusiones

La presente comunicación desarrolla una propuesta innovadora diseñando un programa de intervención destinado a la etapa de educación infantil. Consideramos que la inteligencia emocional podría ser una pieza clave desde la que abordar la intervención con infantes. Por ello, haciendo uso de bases empíricas y modelos teóricos con fundamentación, es posible diseñar un programa que recoja las finalidades más importantes para desarrollar la esfera emocional del alumnado. Una de las últimas normas educativas modificadas por la Ley Orgánica 3/2020, tiene entre sus principios pedagógicos marcados en el artículo 19 el siguiente principio: “...Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promueven autonomía y reflexiones. Un programa de intervención con las características que se han presentado en este trabajo permitirá desarrollar al menos una parte de esos recursos en el ámbito emocional.

En este sentido, se ha formulado un programa que utiliza una metodología innovadora como soporte principal para el material de trabajo y la base teórica desarrollada en los modelos de Mayer y Salovey (1997/2016). Para alcanzar los objetivos propuestos por el programa, se han elaborado un total de 5 sesiones cuya metodología es de carácter vivencial para desarrollar los contenidos, con intención de facilitar la asimilación de los conocimientos por medio de la experiencia. La metodología incluye recursos virtuales como los videos o audio cuentos, se persigue que esta tecnología, que ya forma parte del proceso de socialización en el alumnado (Peirone, 2019), sirva de catalizador para un aprendizaje más fácil y significativo. Por último, cabe destacar que sería necesario que el programa tuviera una formación procesual o formativa para mejorar la puesta en práctica en otros centros. Por último, sería necesario reflexionar sobre la eficacia en otras variables relevantes en el desarrollo del alumnado.

Referencias

- Bisquerra, R., Pérez-González, C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 29 de Diciembre de 2020.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates: *Emotion Review*, 8, 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books, 3–



31.

- Nyarko, F., Peltonen, K., Kangaslampi, S., y Punamäki, R.-L. (2020). Emotional intelligence and cognitive skills protecting mental health from stress and violence among Ghanaian youth. *Heliyon*, 6(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03878>
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-42.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Schutte, N., Malouff, J., y Thorsteinsson, E. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5 (1), 56-72.



Diferencias según el sexo en empatía cognitiva-afectiva en estudiantes universitarios de educación Infantil y Primaria

Sex differences in cognitive-affective empathy of pre-service teachers of Preschool and Elementary education

Helena Fuensanta Martínez-Saura
Universidad de Murcia (España)
helenafuensanta.martinez@um.es

María Cristina Sánchez-López
Universidad de Murcia (España)
crisalo@um.es

Juan-Carlos Pérez-González
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
jcperez@edu.uned.es

Para citar este documento:

Fuensanta Martínez-Saura, H., Sánchez-López, M., y Pérez-González, J. (2021). Diferencias según el sexo en empatía cognitiva-afectiva en estudiantes universitarios de educación Infantil y Primaria. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 60-69

Resumen

En el contexto educativo y en esta última década se ha puesto en evidencia la importancia de potenciar la parte afectiva junto a la cognitiva, puesto que las emociones suponen un anclaje motivacional para adquirir nuevos aprendizajes. Los maestros con adecuado perfil emocional poseen más estrategias resolutivas ante la aparición de situaciones de burnout. De este modo, parece necesario que los estudiantes universitarios de los Grados de educación Infantil y Primaria posean adecuadas competencias empáticas, ya que como futuros docentes serán modelos de comportamiento. El objetivo de la investigación es explorar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en empatía afectiva y cognitiva según el sexo en la submuestra de estudiantes universitarios del Grado de educación Infantil y en la submuestra de estudiantes del Grado de educación Primaria. Se empleó una metodología cuantitativa, basada en estadísticos descriptivos e inferenciales. El



instrumento seleccionado fue el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Respecto a los resultados, las estudiantes tanto de educación Infantil como de Primaria obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes en empatía cognitiva y afectiva. Además, respecto a la submuestra de estudiantes de Infantil se apreciaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo en Adopción de perspectivas, Comprensión emocional y Estrés empático. Mientras que respecto a la submuestra de estudiantes de Primaria dichas diferencias según el sexo se hallaron en Adopción de perspectivas, Estrés empático y Alegría empática.

Palabras clave: Empatía cognitiva-afectiva, estudiantes universitarios, diferencias de sexo, educación Infantil, educación Primaria.

Abstract

In the educational context and in the last decade, the importance of enhancing the affective part together with the cognitive one has become evident, since emotions suppose a motivational anchor to acquire new learning. Teachers with a good emotional profile have more resolution strategies in the face of burnout situations. In this way, it seems necessary that pre-service teachers of Preschool and Elementary education possess adequate empathic skills, since as future teachers they will be behavioral models. The aim of the research is to explore the existence of statistically significant differences in affective and cognitive empathy according to sex in the subsample of university students of Preschool education and in the subsample of students of Preschool and Elementary education. A quantitative methodology was used, based on descriptive and inferential statistics. The selected instrument was the Cognitive and Affective Empathy Test (TECA). Regarding the results, female students of both Preschool and Elementary education obtained higher scores in both cognitive and affective empathy than male students. In addition, with respect to the subsample of Preschool students, statistically significant differences were observed according to gender in Adoption of perspectives, Emotional understanding and Empathic stress. While with respect to the subsample of Elementary students, these differences according to sex were found in Adoption of perspectives, Empathic stress and Empathic joy.

Keywords: Cognitive-affective empathy, university students, sex differences, Preschool education, Elementary education.

Conceptualización de la empatía cognitiva y afectiva

En cuanto a su ubicación temporal, cabe señalar que la primera vez que fue nombrada la empatía data del siglo XVIII, definida por Robert Vischer (Davis, 1996) como sentirse dentro de la otra persona, por lo que ya en sus inicios parecía estar conectada con la capacidad o cualidad de ser hábil en ponerse en el lugar del otro.

Además, haciendo un recorrido histórico terminológico, hoy día se percibe cómo hasta los ochenta, diversos investigadores han aportado cuantiosas definiciones de este concepto, bien desde una perspectiva cognitiva o afectiva, pero sin llegar a un real consenso. Entre ellas, destacar que, uno de los fundadores de la perspectiva cognitiva de la empatía fue Köhler, que afirmó que esta alude a la capacidad de comprender los sentimientos y estados emocionales de los demás.

Otro de los grandes logros o avances en esta misma línea, fue la aparición del término de “roletalking” desarrollado por Dymond (1949), el cual Hogan (1969) tomó de base para explicar la empatía como una habilidad metarrepresentativa en la que una persona es capaz de descifrar qué es lo que pasa por la mente del otro (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).



De este modo, en cuanto a la evolución terminológica del concepto de empatía, la mayoría de investigadores se centraron, inicialmente, en su visión cognitiva, que está íntimamente relacionada con el constructo de la teoría de la mente de Gallagher y Frith (2003), definida como aquella habilidad para poder explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás.

Uno de los grandes hitos y progresos hacia el cambio de perspectiva de la empatía, dirigida al campo afectivo, sería la de Wispé el cual consideró importante incluir los estados emocionales dentro del concepto de empatía. Término que más tarde sería acuñado como *sympedonia* por Royzman y Rozin (2006).

A partir de aquí y teniendo claro que en un comienzo solo se abordó la empatía desde el punto de vista cognitivo, hasta que en los 60 se incorporó la perspectiva afectiva, sin ningún tipo de conexión con la anterior, sería en los 80 cuando Davis, ofreció un giro en esta perspectiva, abordando la Empatía de un modo integrador, en la que los aspectos cognitivos y afectivos se relacionasen. Siendo en 1996, cuando elaboró el modelo organizacional que, aunque tuviese diversas carencias de relación unidireccional, es reconocible su gran aportación en cuanto a tratar de combinar lo afectivo y cognitivo en un mismo concepto (Fernández-Pinto et al., 2008). Además, su definición es una de las más apropiadas aun hoy día, concretada como, “la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (Davis, 1996, p. 272).

Fue en los 90 cuando aparecería una nueva visión de la empatía, la situacional, abordada por Salovey y Mayer (1990), cuando señalan que “la Empatía requiere la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas e implica no sólo actitudes sino también habilidades o competencias bien definidas” (Fernández-Pinto et al., 2008, p. 285).

A día de hoy, la empatía se refiere a dos capacidades humanas distintas: una perspectiva mental (Empatía cognitiva) y el compartir emocional vicario (Empatía afectiva) (Barlinska, Szuster y Winiewski, 2018). En este contexto, se recalca como precedentes que analizaron la conexión entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional rasgo y las conductas empáticas afectivas y cognitivas a Fernández-Abascal y Martín-Díaz (2019).

Competencia empática en la docencia

Actualmente, se ha revelado la necesidad docente de poseer un óptimo nivel de competencia emocional y empática justificado en que, la base de todo aprendizaje del alumnado parte de la emoción, tanto de curiosidad por aprender, como de admiración hacia sus maestros y por la cual los imitan. En este sentido, siguiendo a Extremera, Mérida-López y Sánchez-Gómez (2019) diversos estudios concluyen que las competencias emocionales personales de los docentes son muy valiosas para su desempeño profesional y rendimiento académico estudiantil (Elliot, Frey y Davies, 2015; MacCann et al., 2020).

De hecho, los maestros con mayores habilidades emocionales y empáticas exponen menores síntomas de ansiedad, estrés o irritabilidad y mayores niveles ilusión por enseñar; por lo que se reduce el común síndrome de burnout (Extremera y Durán, 2006; Mérida-López y Extremera, 2017; Puertas, Zurita, Ubago y González, 2019).

De esta manera, el consecuente bienestar docente expone en el aula mayores conductas prosociales y empáticas, mejores relaciones docente-discente, mayor motivación al aprendizaje, mejor rendimiento académico y más adecuados entornos de aprendizaje (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013; Hitt y Tucker, 2016). Por su parte, Matthews, Zeidner y Roberts (2012) establecen que los potenciales beneficios de las competencias emocionales en estudiantes son: a. Aumentar las habilidades socioemocionales; b. Reducir la probabilidad de comportamientos autodañinos.



Asimismo, existen evidencias científicas que demuestran que el contagio emocional en grupos repercute en las respuestas de las personas que pertenecen al mismo. Este es definido como la transmisión directa bidireccional de una emoción entre personas (Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1994). Consecuentemente, se pone de relieve la esencialidad de que los maestros posean un adecuado perfil empático-emocional a favor de proponer un clima de aula afectivo que propicie que el alumnado se exprese, gestione sus emociones, y en definitiva a que estos adquieran también adecuadas competencias emocionales.

Por todo ello, la principal premisa de la que partimos en nuestro estudio es que para que cualquier maestro propicie el éxito académico en su alumnado y alcancen adecuados perfiles emocionales, estos previamente deben estar formados en competencias empáticas.

Diferencias de sexo en la conducta empática

La empatía en su dimensión completa ha sido frecuentemente estudiada como variable propia del sexo, siendo diversas las investigaciones que han revelado que las mujeres obtienen puntuaciones superiores a los hombres en su conducta empática global (Garaigordobil y Maganto, 2011; Litvack, Mcdougall y Romney, 1997; Mirón, Otero y Luengo, 1989; Navarro, Maluenda y Varas, 2016; Retuerto, 2004; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006).

En cambio, existe otra rama de estudios que muestran que únicamente se encuentran dichas diferencias según el sexo en la conducta empática en su dimensión afectiva o emocional y no en la cognitiva (Eisenberg y Lennon, 1983; Hoffman, 1977; Lafferty, 2004; Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009; Tobari, 2003).

En cualquier caso, se denota una cierta carencia investigadora que relacione la pertenencia a una especialidad disciplinaria con la existencia de diferencias en las conductas empáticas en función del sexo. Entre los estudios existentes dentro de este campo de estudio destacan los resultados del estudio de Navarro, Varas, Maluenda y Arriagada (2015) que concluyeron la inexistencia de diferencias en empatía global medida a través del instrumento Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980) respecto del área disciplinar a la que pertenecían los estudiantes. Además, resaltamos la investigación de Navarro et al. (2016) que concluyen que sí existieron diferencias de sexo en empatía tanto a nivel de puntaje global del instrumento IRI como por dimensiones, siendo las mujeres nuevamente las que obtuvieron puntuaciones superiores.

Por este motivo, en el presente estudio nos proponemos identificar diferencias en empatía afectiva y cognitiva según el sexo y el Grado universitario de pertenencia de los estudiantes que serán futuros docentes de las etapas de educación Infantil y Primaria. En este sentido, la pregunta de investigación que nos planteamos es ¿son las estudiantes universitarias de los Grados de educación Infantil y Primaria más empáticas que los estudiantes universitarios?

Objetivos

1. Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en empatía cognitiva y afectiva en la submuestra de estudiantes universitarios del Grado de educación Infantil según el sexo.
2. Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en empatía cognitiva y afectiva en la submuestra de estudiantes universitarios del Grado de educación Primaria según el sexo.

Muestra

El estudio se compone de una muestra 290 estudiantes universitarios de los Grados de Educación



Infantil y Primaria. Seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad. La distribución de la muestra según el sexo fue de 51 (17.6%) estudiantes hombres, 226 (77.9%) estudiantes mujeres y 13 (4.5%) que no indicaron su sexo. En cuanto al Grado universitario de pertenencia, 148 (50.7%) eran de educación Infantil y 142 (49%) de educación Primaria.

Instrumento

El Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008) ha sido el instrumento seleccionado para evaluar la competencia empática de los estudiantes de la muestra de estudio, también contemplado como instrumento para medir la empatía por Bisquerra (2020). Se trata de una prueba psicométrica baremada y estandarizada compuesta por 33 ítems tipo Likert de 5 puntos que permite alcanzar una medida global de Empatía. Además, la escala valora de forma específica cuatro dimensiones, dos cognitivas (Adopción de perspectivas y Comprensión emocional) y dos afectivas (Estrés y Alegría empática). La primera dimensión, Adopción de perspectivas (AP) hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona. La dimensión Comprensión emocional (CE) se refiere a la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas. El Estrés empático (EE) es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona. La dimensión Alegría empática (AE) hace referencia a la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona. Finalmente, clarificar que la consistencia interna de las dimensiones empáticas utilizadas en el TECA presentó una adecuada fiabilidad. El alfa de Cronbach obtenido en nuestro estudio fue .85 para el total de la escala y .71 para Adopción de perspectivas, .68 para Comprensión Emocional, .73 para Estrés Empático y .77 para Alegría Empática.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSSv.24. Tanto en el primero como en el segundo objetivo del estudio se aplicaron análisis de diferencias de medias mediante la prueba paramétrica *t de Student* para muestras independientes. Además, se calculó el tamaño del efecto para cada una de las diferencias halladas (*índice d de Cohen*), teniendo en cuenta los valores de Funder y Ozer (2019).

Resultados

1. Submuestra de estudiantes universitarios del Grado de educación Infantil

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, las puntuaciones medias de las estudiantes universitarias del Grado de Infantil fueron mayores en comparación con las de los estudiantes en ambas dimensiones empáticas cognitivas. Se aprecia que, tanto los hombres como las mujeres resaltaron especialmente en entender los estados emocionales del otro (Media = 30.00, DT = 2.68; Media = 33.56, DT = 4.79). Asimismo, tras la realización de la prueba *t de student*, se mostró que existen diferencias estadísticamente significativas en Empatía cognitiva en los estudiantes de Infantil según el sexo en todas las dimensiones empáticas. Es decir, en Adopción de perspectivas ($p = .018$) y Comprensión emocional ($p = .020$). Para valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una, observándose un tamaño del efecto muy grande en Adopción de perspectivas ($d = 1.002$) y grande en Comprensión emocional ($d = 0.596$).

Tabla 1.

Media (M), desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto (d) en Empatía cognitiva de estudiantes de

educación Infantil según el sexo

Dimensiones de empatía cognitiva	Hombre	Mujer	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Adopción de perspectivas	26.00 (4.73)	30.77 (4.76)	-2.400*	.018	1.002
Comprensión emocional	30.00 (2.68)	33.56 (4.79)	-3.035*	.020	0.753

En la Tabla 2 se aprecia como las puntuaciones medias de las estudiantes universitarias del Grado de Infantil fueron superiores en comparación con las de los estudiantes en sendas dimensiones empáticas afectivas. Se aprecia que, tanto los hombres como las mujeres resaltaron especialmente en compartir las emociones positivas de los demás (Media = 31.66, DT = 3.20; Media = 34.70, DT = 4.19). Además, tras la realización de la prueba *t* de student, se puso de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas en Empatía afectiva en los estudiantes de Infantil según el sexo en la dimensión empática Estrés empático ($p = .006$). Para valorar la magnitud de esta diferencia se calculó el tamaño del efecto, apreciándose un tamaño del efecto muy grande ($d = 1.163$).

Tabla 2.

Media (*M*), desviación típica (*DT*), *t* de Student y tamaño del efecto (*d*) en Empatía afectiva de estudiantes de educación Infantil según el sexo

Dimensiones de empatía afectiva	Hombre	Mujer	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Estrés empático	22.33 (5.27)	28.17 (5.01)	-2.786**	.006	1.163
Alegría empática	31.66 (3.20)	34.70 (4.19)	-1.752	.082	0.731

2. Submuestra de estudiantes universitarios del Grado de educación Primaria

Tal y como se refleja en la Tabla 3, las puntuaciones medias de las estudiantes universitarias del Grado de Primaria fueron superiores en comparación con las de los estudiantes en ambas dimensiones empáticas cognitivas. Se observa que, tanto las mujeres como los hombres, destacaron en entender los estados emocionales del otro (Media = 34.36, DT = 4.76; Media = 32.82, DT = 4.84). Además, tras la realización de la prueba *t* de student, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Empatía cognitiva en los estudiantes de Primaria según el sexo en la dimensión Adopción de perspectivas ($p = .000$). Para valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, observándose un tamaño del efecto grande en Adopción de perspectivas ($d = 0.697$).

Tabla 3.

Media (M), desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto (d) en Empatía cognitiva de estudiantes de educación Primaria según el sexo

Dimensiones de empatía cognitiva	Hombre	Mujer	t	p	d
	M (DT)	M (DT)			
Adopción de perspectivas	27.51 (4.30)	30.47 (4.21)	-3.853***	.000	0.697
Comprensión emocional	32.82 (4.84)	34.36 (4.76)	-1.785	.076	0.323

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 4, las puntuaciones medias de las estudiantes universitarias del Grado de educación Primaria fueron superiores en comparación con las de los estudiantes en sendas dimensiones empáticas afectivas. Se observa que, tanto los hombres como las mujeres resaltaron especialmente en compartir las emociones positivas de los demás (Media = 30.35, DT = 4.23; Media = 34.09, DT = 4.07). Tras la realización de la prueba t de student, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en Empatía afectiva en los estudiantes de Primaria según el sexo en la dimensión empática Estrés empático ($p = .000$) y Alegría empática. Para valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, apreciándose un tamaño del efecto grande tanto en Estrés empático ($d = 0.872$) como en Alegría empática ($d = 0.906$).

Tabla 4.

Media (M), desviación típica (DT), t de Student y tamaño del efecto (d) en Empatía afectiva de estudiantes de educación Primaria según el sexo

Dimensiones de empatía afectiva	Hombre	Mujer	t	p	d
	M (DT)	M (DT)			
Estrés empático	22.17 (5.10)	26.95 (5.64)	-4.820***	.000	0.872
Alegría empática	30.35 (4.23)	34.09 (4.07)	-5.007***	.000	0.906

Conclusiones y Discusión

A partir de los resultados obtenidos y siguiendo los dos objetivos de investigación, podemos concluir que:

De un modo general, las estudiantes universitarias, independientemente de su especialidad puntúan más alto que los estudiantes tanto en empatía afectiva como cognitiva. En este sentido, estudios como el de Kret y De Gelder (2012) afirman que, existen diferencias morfológicas cerebrales que facilitan que las mujeres tengan mayor capacidad en el reconocimiento de las emociones.

A su vez, respecto al primer objetivo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la submuestra



de estudiantes del Grado de Infantil respecto al sexo en las facetas empáticas cognitivas Adopción de perspectivas y Comprensión emocional; así como en la faceta empática afectiva Estrés empático. De este modo, se aprecia que las estudiantes universitarias tienen mayor capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona, de reconocer y comprender los estados emocionales del otro y de compartir las emociones negativas de otra persona. Investigaciones similares han mostrado evidencia de que las mujeres poseen mayor reactividad frente a imágenes negativas y frente al sufrimiento humano (Mado, Adorni, Zani y Trestianu, 2009) y mayor sensibilidad frente a información que expresa una emoción negativa (Bianchin y Angrilli, 2012; Bradley, Codispoti, Sabatinelli y Lang, 2001; Groen, Wijers, Tucha y Althaus, 2012; Kemp, Silbertstein, Armstrong y Nathan, 2004).

En relación al segundo objetivo, se observan diferencias en la submuestra de estudiantes del Grado de Primaria respecto al sexo en las facetas empáticas cognitivas Adopción de perspectivas; así como en las facetas empáticas afectivas Estrés empático y Alegría empática. Por tanto, parece que las estudiantes poseen mayor capacidad que los estudiantes de ponerse en el lugar de otra persona y compartir las emociones negativas y positivas de los demás. Estos resultados refuerzan por tanto la hipótesis de estudio de que existen diferencias empáticas en función del sexo, cuyo origen puede deberse a factores biológicos (Navarro et al., 2016).

Los resultados obtenidos con esta muestra de estudiantes universitarios, futuros maestros de las etapas de educación Infantil y Primaria, ponen en evidencia la necesidad de ofrecer programas de formación emocional, en general y empática, en particular, especializados en el desarrollo de competencias que permitan dotar al estudiantado de habilidades necesarias para ser profesionales eficientes en sus puestos de trabajo y emocionalmente competentes socialmente. Esta idea se refuerza en que tal y como expuso Fernández-Pinto et al. (2008), es fundamental que los maestros tengan niveles altos de empatía cognitiva (escalas AP y CE), ya que en este tipo de trabajo es necesario comprender las necesidades del alumno, para poder ofrecer una atención de calidad y adecuada al servicio demandado. Asimismo, es también previsible que los docentes más empáticos muestren mayor sensibilidad a la diversidad de su alumnado (Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016).

Limitaciones y prospectiva del estudio

Respecto a las limitaciones de este estudio, cabe remarcar que se focalizan especialmente en el tamaño muestral, en emplear un único instrumento de evaluación de la empatía cognitiva-afectiva, así como en utilizar únicamente un instrumento de medida de auto informe.

De este modo, como prospectiva de investigación se propone aumentar el tamaño muestral de los estudiantes de Grado, así como incorporar una muestra de docentes en ejercicio de estas dos etapas educativas (Infantil y Primaria).

Referencias

- Barlinska, J., Szuster, A. y Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers Psychology*, 9(799).
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Bianchin, M. y Angrilli, A. (2012). Gender differences in emotional responses: A psychological study. *Physiology & Behavior*, 105(4), 925-932.



- Bradley, M., Codispoti, M., Sabatinelli, D. y Lang, P. (2001). Emotion and motivation: Sex differences in picture processing. *Emotion*, 1(3), 300-319.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39.
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Colorado, EEUU: Westview Press.
- Dymond, R. R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Elliott, S. N., Frey, J. R. y Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Coords.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp.301-319). New York: The Guilford Press.
- Extremera, N. y Duran, A. (2006). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97.
- Fernández-Abascal, E. y Martín-Díaz, M. D. (2019). Relations Between Dimensions of Emotional Intelligence, Specific Aspects of Empathy, and Non-verbal Sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 10(1066), 1-20.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Funder, D. C. y Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2, 156-168. <https://doi.org/10.1177%2F2515245919847202>
- Gallagher, H. L. y Frith, C. D. (2003). Functional imaging of "theory of mind". *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77-83.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Groen, Y., Wijers, A., Tucha, O. y Althaus, M. (2012). Are there sex differences in ERPs related to processing empathy-evoke pictures? *Neuropsychologia*, 51, 142-155.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. y Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Hitt, D. H. y Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Hoffman, M. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hogan, R. (1969) Development of an Empathy Scale. *Counseling and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. y Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Kemp, A., Silbertstein, R., Armstrong, S. y Nathan, P. (2004). Gender differences in the cortical



- electrophysiological processing of visual emotional stimuli. *NeuroImage*, 16, 632-646.
- Kret, M. y De Gelder, B. (2012). A review on sex differences in processing emotional signals. *Neuropsychologia*, 50, 1211-1221.
- Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy and aggressive behaviours among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(12-B), 63 77.
- Litvack, M., Mcdougall, D. y Romney, D. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-324.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Abad, F. J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Tea Ediciones, S.A.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M. y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2).
- Mado, A., Adorni, R., Zani, A. y Trestianu, L. (2009). Sex differences in the brain response to affective scenes with or without humans. *Neuropsychologia*, 47, 2374-2388.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2012). *Emotional intelligence 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Mestre, M., Samper, P., Frías, M. y Tur, A. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Mirón, L., Otero, J. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15(44), 239-254.
- Navarro, G., Maluenda, J. y Varas, M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de Concepción, Chile. *Educación Vol. XXV*, 49, 63-82.
- Navarro, G., Varas, M., Maluenda, J. y Arriagada, P. (2015). Efecto de un programa de asignaturas complementarias para la formación de competencias genéricas sobre seis variables psicológicas. *Wimb Lu*, 10(2), 39-54.
- Puertas, P., Zurita, F., Ubago, J.L. y González, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(185), 1-12.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 3223-339.
- Royzman, E. B. y Rozin, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. *Emotion*, 6(1), 82-93.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Tobari, M. (2003). The development of empathy in adolescence: A multidimensional view. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 136-148.



¿Está la Educación Emocional integrada de manera efectiva en las metodologías de Educación Primaria con el fin de alcanzar mejores resultados del profesorado y del alumnado?

Is Emotional Education effectively integrated into Primary Education methodologies in order to achieve better results for teachers and students?

Manuel Deco Chamorro
CEIP Félix Rodríguez de la Fuente
Sevilla (Los Palacios), España
manudeco@me.com

Alberto Ortega Cámara
Maestro ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística)
Granada, España
aortegacoaching@gmail.com

José Eduardo Faya Palomares
IES ABULA
Jaén (Linares), España
joseducando@gmail.com

María-Luisa Benítez-Lugo
Universidad de Sevilla
Sevilla, España
marisabeni@us.es

Para citar este documento:

Benítez-Lugo, M., Deco Chamorro, M., Faya Palomares, J., y Ortega Cámara, A. (2021). Propuesta del programa “Dulcinea” de desarrollo de la inteligencia emocional en alumnado de educación infantil. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 70-80.



Resumen

El PIIE (Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional) sustenta los cimientos de la transformación que demanda el sistema educativo. Su implementación es muy efectiva en el alumnado y en sus familias. Una vez el profesorado vivencia el PIIE, adquiere las competencias Intrapersonales e Interpersonales para alcanzar éxito y efectividad con su alumnado que se proyectarán a otros profesionales, incluso a las familias. Sucedió en 2010 de manera pionera en el CEIP Félix Rodríguez de la Fuente de Los Palacios y Villafranca (Sevilla) y se extendió gracias a la formación de los docentes a través de los Centros de Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, sin olvidar experiencias de impacto en escuelas privadas y concertadas. El PIIE produjo y sigue produciendo una repercusión enorme en los resultados académicos en Primaria. Así lo acredita el informe elaborado por el PIIE junto a la Universidad Pablo Olavide (Sevilla).

Palabras claves: Programa de Implantación en Inteligencia Emocional, competencias interpersonales, competencias intrapersonales, Educación primaria, Efectividad, Mejora.

Abstract

The PIIE (Program for the Implementation of Emotional Intelligence) supports the foundations of the transformation demanded by the educational system. Its implementation is very effective in students and their families. Once the teachers experience the PIIE, they acquire the Intrapersonal and Interpersonal skills to achieve success and effectiveness with their students, which will be projected to other professionals, including families. It happened in 2010 in a pioneering way at the CEIP Félix Rodríguez de la Fuente de Los Palacios y Villafranca (Seville) and was extended thanks to the training of teachers through the Teaching Centers of the Ministry of Education of the Junta de Andalucía, without forgetting impact experiences in private and concerted schools. The PIIE produced and continues to have an enormous impact on academic results in Primary. This is accredited by the report prepared by the PIIE together with the Pablo Olavide University (Seville).

Keywords: Emotional Intelligence Implementation Program, interpersonal skills, intrapersonal skills, Primary education, Effectiveness, Improvement.

Introducción

Hace 10 cursos escolares, y partiendo de su Memoria de Autoevaluación del curso 2020-11, se realizó en el CEIP Félix Rodríguez de la Fuente de Los Palacios y Villafranca (Sevilla) una propuesta introspectiva de necesidad de cambio para empezar a “transformar” la creencia que teníamos de nuestro propio claustro de profesores, la mirada hacia la posibilidad que veíamos en nuestro alumnado de Infantil y de Educación Primaria y lo que se esperaba de las familias del centro a través de un proceso formativo “piloto” basado en la facilitación y aprendizaje por descubrimiento del Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional creado por Alberto Ortega Cámara e implementado cronológicamente con el seguimiento del Centro del Profesorado de Lebrija (Sevilla) en el profesorado, alumnado y familias del centro educativo. Todo ello perseguía una mejora de rendimiento académico del alumnado, pues los resultados escolares eran similares año tras año.

En las Tablas 1, 2 y 3 pueden observarse la comparativa de resultados (de tres asignaturas) de los cursos académicos 2013-14 vs. 2014-15 en uno de los grupos de 6º de primaria (niños y niñas de 10-11 años) que se llamaron a sí mismos “*Los mejores del Félix*”.

Tabla 1.*Resultados Académicos curso 2013-14 (Elaboración propia)*

CURSO ESCOLAR 2013-14	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Ciencias Naturales/Sociales	1	8	7	6	1
Lengua	5	7	5	6	2
Matemáticas	7	5	7	5	1
TOTALES	13	20	19	17	4

Tabla 2.*Resultados Académicos curso 2014-15 (Elaboración propia)*

CURSO ESCOLAR 2014-15	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Ciencias Natuarles/Sociales	1	8	4	6	4
Lengua	3	2	4	8	8
Matemáticas	3	2	8	5	7
TOTALES	7	12	16	19	19

Tabla 3.*Diferencias de resultados entre cursos (Elaboración propia)*

	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
DIFERENCIA (2015 vs. 2014)	-6	-8	-3	2	15

Como se puede apreciar en la tabla 3, en un solo curso escolar, se redujeron en 17 las notas entre el Insuficiente y el Bien (0-6 sobre 10) que aumentaron entre el Notable y el Sobresaliente (7-10 sobre 10).

Además, en el aspecto conductual, los cambios fueron también espectaculares: alumnos/ as que mostraban conductas disruptivas, desafiantes, apocadas o pesimistas han “transformado” esa interpretación en conductas constructivas, obedientes, de liderazgo o positivas. Testimonios de los propios alumnos así lo atestiguan.

Toda esta mejora fue recogida en un informe elaborado por el equipo del programa, en colaboración con la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (López-Catalán et al, 2020). En la recién aprobada *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, se hace necesario conceder importancia a varios enfoques que resultan claves para adaptar el sistema educativo a lo que de éste exigen los tiempos a que nos enfrentamos.

Esta Reforma plantea un enfoque transversal orientado a que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje.



De igual manera, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial debe incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo.

La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema (Macarulla, 2009; Sucuoglu, 2014), cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. En este sentido, la educación emocional (Ortega-Cámara, 2017) y en valores, recogida en la propia *Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*, coloca a la adquisición de competencias intrapersonales e interpersonales como la clave para una enseñanza acorde a los tiempos en los que nos encontramos (Mattingly & Kraiger, 2019; Pekaar et al., 2018). En este sentido, el PIIE puede ser un programa que nos aporte las habilidades para introducir en nuestro currículo las invitaciones que nos marca la ley que rige la educación en la Comunidad Autónoma Andaluza.

Aunque se habla de competencias emocionales (Punset E & Bisquerra R, 2020), dentro del marco normativo (*Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, mientras estamos a la espera de que vea la luz el Nuevo real Decreto que regulará la LOMLOE) todos estos conocimientos, habilidades, procedimientos, valores y actitudes se encuentran incluidos en las diferentes competencias clave que debemos desarrollar en nuestro alumnado. Así, y de acuerdo con la descripción de las competencias recogida en dicha orden, se incluyen;

- [COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA](#), y teniendo en cuenta la función de la lengua como instrumento para la socialización y su dimensión sociolingüística, se encuentran conocimientos como la comunicación receptiva y expresiva o la expresión de emociones y sentimientos.
- [COMPETENCIA SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR](#), que incluye aspectos esenciales para el desarrollo como la capacidad de análisis, y toma de decisiones; identificación y resolución de problemas y conflictos; comunicación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; fijación de objetivos; participación, capacidad de liderazgo; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; auto-evaluación; determinación de los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto; el autoconocimiento y la autoestima; la pro-actividad, autonomía, independencia, motivación, interés y esfuerzo; conocimiento y gestión de emociones, auto-eficacia.
- [COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS](#) que recogen gestionar una actitud y un comportamiento de respeto a las diferencias, entre otras cuestiones. Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como la colaboración, la seguridad en uno mismo, la integridad y la honestidad; la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, estar dispuestos a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido; percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias; ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias y ser tolerantes.
- [COMPETENCIA DIGITAL](#) podemos encontrar conocimientos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico en relación con el procesamiento y tratamiento de la información que reciben a través de los medios tecnológicos, redes sociales y publicidad.

- 
- APRENDER A APRENDER, entendiendo que es la clave de lo que necesita el ámbito educativo, pues los docentes tenemos que enseñarles a aprender y los discentes trabajarán conceptos y procedimientos que les permitirán la transferencia de los conocimientos a todos los ámbitos de su vida, en definitiva, se busca una educación inspirada en las personas.

Si reflexionamos sobre lo que se entiende por las competencias reseñadas anteriormente, podríamos resumirlo todo en las competencias intrapersonales e intrapersonales que constituyen la base del PIIE, entendiendo que, en este poderoso programa, puede encontrarse las estrategias para esculpir futuro ciudadano del siglo XXI. Todo esto posiciona al PIIE en un posible elemento vertebrador del currículo educativo en todos los niveles, destacando por ser objeto de nuestro estudio la etapa de alumnado de 6 a 12 años.

Dado que el PIIE pudiera ser ese eje vertebrador que contempla las exigencias tanto del ámbito educativo como las necesidades de la sociedad del presente y del futuro dado su éxito en la evaluación de los discentes, se decide seguir implementando de manera continuada en los tres ciclos que componen la Educación primaria, aprovechando que el programa es evaluado por los docentes en sus respectivas dimensiones (grado de satisfacción, conexión, conocimientos, comunicación, material y grado de utilidad) con una puntuación de 9,2 sobre 10.

Objetivos

- Descubrir la importancia que el profesorado de Educación Primaria da a la inclusión de la Educación Emocional en su metodología cotidiana.
- Constatar que el profesorado que es formado en el PIIE lo considera la base para transformar nuestro sistema educativo.
- Valorar la eficacia del PIIE en el alumnado de Educación Primaria y en la práctica docente diaria, evaluando la mejora de la competencia emocional del alumnado de primaria en cada una de las escalas que conforman dicho constructo y facilitar datos desagregados que ayuden a identificar puntos de mejora del programa.

Metodología

Para dar respuesta al primer objetivo se diseñan, desde hace 10 años, en coordinación con los Centros de Profesorado de Andalucía, formaciones específicas sobre educación emocional para el profesorado (una gran parte de ellos de E.Primaria). De manera descriptiva y retrospectiva, se retoman tanto en número de participantes como las evaluaciones obtenidas en el profesorado de primaria. Asimismo, se registran todas las formaciones indicando los Centros de Formación del Profesorado de referencia.

Para responder al segundo objetivo, se diseña un pilotaje tomando a docentes que habían sido formados en educación emocional, utilizando escala de Baron Cohen (Ugarriza & Pajares, 2005) y cuestionario inicial y final tras poner en marcha su Mapa Estratégico de Implantación (revisado por los formadores del Equipo PIIE) en sus respectivas aulas. En este estudio enmarcamos todas las intervenciones en el nivel educativo de primaria, excluyendo en todos los casos a participantes que correspondan a otros niveles educativos. La población objeto de estudio para la evaluación de la inteligencia emocional y el ambiente escolar, son niños/as de colegios andaluces escolarizados en el nivel de primaria en centros donde fue implantado el programa. Los centros participantes fueron los que demandaron la formación como prioridad para sus centros, siendo de la misma manera el profesorado perteneciente a dichos centros, los que también colaboraron en la implantación del



programa en sus aulas. El estudio se plantea en tres bloques según el curso analizado. La división de los grupos está motivada por la utilización de los instrumentos de medida más adecuados validados en la literatura y que se orientan a distintas franjas de edad del alumnado (Ugarriza & Pajares, 2005):

La población objeto de estudio para la evaluación de la inteligencia emocional son niños/as de colegios andaluces escolarizados en centros donde fue implantado el programa en los cursos 2º EP, 3º EP y 4º EP. La muestra total del alumnado que recibió el programa fue de 660 niños/as, obtenido como suma de dos submuestras relacionadas o dependientes de tamaño 280 niños/as cada una, antes y después de la implantación del programa. Para la comparación de resultados también se dispone de un grupo de control, con un tamaño muestral total de 100 niños distribuidos en dos submuestras relacionadas de tamaño 50 niños cada una, considerando los grupos “principio curso” y “final curso”. Para la selección de la muestra se han considerado 11 colegios en la etapa de educación primaria en los cursos de 2º, 3º y 4º de Educación Primaria. El periodo de estudio corresponde al curso académico 2018-2019.

El otro tamaño muestral total es de 560 niños/as, obtenido como suma de dos submuestras relacionadas o dependientes de tamaño 280 niños/as cada una, referidas a los grupos “Antes de la implantación” y “Tras la implantación”. Para la comparación de resultados también se dispone de un grupo de control, con un tamaño muestral total de 50 niños, considerando dos submuestras relacionadas de tamaño 25 niños cada una, en los grupos “principio curso” y “final curso”. Para la selección de unidades muestrales, se han considerado 16 colegios en la etapa de educación primaria que abarcan los cursos de 5º y 6º EP. El periodo de estudio corresponde al curso académico 2018-2019. A modo de ejemplo, incluimos el cuestionario para tercer ciclo de Primaria.

	Apoyo vs. Ayuda
1	Me gusta ayudar a los demás
2	Pido ayuda cuando la necesito.
3	Prefiero que me enseñen las cosas a que las hagan por mí, salvo en situaciones urgentes
	Conducta vs. Identidad
4	Creo que puedo conseguir grandes cosas si me lo propongo
5	Todo el mundo se equivoca a veces, pero todos podemos cambiar*
	Emoción vs. Sentimiento
6	Es fácil para mí decirle a otras personas lo que siento
7	Me enfado
8	Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado
9	Si estoy enfadado/a, o tengo rabia, puedo cambiar esa emoción si me paro y lo pienso.
	Empatía
10	Acepto a mis compañeros como son. Nadie es perfecto
11	Cuando veo a alguien triste me dan ganas de apoyarle
	Ganar-Ganar
12	Pienso que tengo responsabilidad en lo que ocurra con mis compañeros de clase. Mis acciones les afectan
13	Sé colaborar en clase e intento ponerme de acuerdo para que todos estemos con los demás
14	Tengo buenas relaciones con mis compañeros
	Interpretación vs. Hecho
15	Cuando tengo un problema o una discusión pienso que los demás también pueden llevar razón.
16	Veo el lado positivo de las cosas que pasan.
	Responsable vs. Víctima
17	Cuando me equivoco me siento tranquilo/a de todos modos.
18	Cuando ocurre algo que no me gusta en mi vida, pienso qué puedo hacer yo distinto la próxima vez para que vaya mejor
19	Yo soy el responsable de mi comportamiento.
	Rigor vs. Rigidez (Autoestima)
20	Aunque no pienso cosas buenas sobre mí los demás, puedo estar contento/a*
21	Cumplo con mis promesas o con las cosas que digo que voy a hacer.
22	Me siento bien conmigo mismo/a*
	Visión vs. Sentimiento
23	Me siento motivado por sacar mi estudio adelante
24	Sueño con hacer cosas y eso me ilusiona*

* La escala para estos ítems es: "no estoy nada de acuerdo"(0) "totalmente de acuerdo"(10)

Imagen 1. Cuestionario tipo en el tercer ciclo de primaria. Fuente: Elaboración propia



La escala utilizada en el cuestionario es una escala Likert de 0 a 10, donde 0 significa ausencia de fenómeno (esto es, “nunca me pasa”) y donde el 10 significa “siempre me pasa”.

Para valorar el resultado, se sumarán todas las puntuaciones alcanzadas en cada ítem para cada distinción, y se podrá calcular el porcentaje de consecución de dicha distinción. Por ejemplo, como se puede ver en la tabla 1, si el alumno obtiene una puntuación de 15 puntos en la competencia Apoyo vs Ayuda, habría adquirido el 50% de la competencia, ya que la máxima puntuación que se puede alcanzar en dicha competencia es 30 puntos.

Apoyo vs. Ayuda	Puntuación Máxima	Puntuación del alumno
Me gusta ayudar a los demás	10	5
Pido ayuda cuando la necesito.	10	3
Si no es urgente, prefiero que me enseñen a hacer las cosas a que las hagan por mí	10	7
Máxima puntuación	30	15

Imagen 2. Ejemplo del cálculo de adquisición de la distinción Apoyo Vs Ayuda. Fuente: Elaboración propia

Resultados

De los 32 Centros de Formación del Profesorado que conforman el mapa educativo de Andalucía, se ha formado a más de la mitad de los centros de profesorado y a toda la Comunidad Docente Andaluza desde la red de Formación Virtual de la Consejería en el último año de Pandemia. En la tabla 4 se recogen los Centros de Formación que han demandado formación sobre educación emocional y la han recibido en el curso 2018-2019. En alguno de los casos esta formación se corresponde con el Programa de Implantación de la Inteligencia emocional y, en otros casos con otras formaciones relacionadas con dicha temática.

NOMBRE DEL CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	UBICACIÓN
CEP Cuevas Olula y el Ejido	Almería
CEP Algeciras-La línea	Cádiz
CEP Cádiz	Cádiz
CEP Jerez de la Frontera	Cádiz
CEP Aracena	Huelva
CEP Bollullos-Valverde	Huelva
CEP Ronda	Málaga
CEP Antequera	Málaga
CEP Úbeda	Jaén
CEP Linares-Andújar	Jaén
CEP Orcera	Jaén
CEP Sevilla	Sevilla
CEP Lebrija	Sevilla
CEP Lora del Río	Sevilla
CEP Osuna-Écija	Sevilla
CEP Alcalá de Guadaira	Sevilla

Tabla 4. Registro de centros demandantes de formación en educación emocional y formados en la temática. Fuente: Elaboración propia.



En este sentido, aunque la cobertura es amplia, la lista de espera en las respectivas formaciones indica la importancia que el profesorado da a la formación en materia de educación emocional.

En lo que respecta al aprendizaje en competencias emocionales por parte del alumnado, el análisis muestra que, en el grupo de primero de primaria, el profesorado percibe una mejora media del 10.6% en la competencia emocional del alumnado. Estas importantes mejoras se producen en intervalos de entre el 12% y el 8% en la práctica totalidad de los ítems analizados. En el grupo de segundo, tercero y cuarto de primaria, la comparativa entre la situación de partida antes del PIIE y la derivada de la intervención arroja claras mejoras. La capacidad de los alumnos para manejar estrés se incrementa prácticamente un 12%. También los alumnos avanzan positivamente en la forma en que resuelven o se adaptan a los conflictos diarios (11.5%) y progresan tanto en inteligencia interpersonal (11.4%) como en la intrapersonal (9%). Finalmente, el estado de ánimo mejora en torno al 6%. La presencia del grupo de control nos permite demostrar estadísticamente que PIIE es eficaz en la mejora de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, en la adaptabilidad y en la mejora del estrés, pero no queda demostrada su eficacia en la competencia relacionada con el estado de ánimo. Es decir, el PIIE es el causante de todas las mejoras excepto de las relativas al estado de ánimo.

Por otra parte, estas mejoras estadísticamente significativas se comprueban en 3º curso para cada una de las cinco escalas, mientras que en 4º curso la diferencia sólo es significativa en la escala intrapersonal. Finalmente, en 2º curso no se perciben diferencias estadísticamente significativas.

Los grandes resultados alcanzados en 3º curso permiten apuntar a este nivel para la identificación de buenas prácticas tanto en implementación como en registro de datos.

En el caso de quinto y sexto de educación primaria las puntuaciones antes y después de la implementación fueron muy similares, salvo en la escala de la inteligencia interpersonal. Estas diferencias se siguen manteniendo si comparamos los datos del grupo que disfrutó de la metodología PIIE y los resultados del grupo de control. Por ello, podemos decir que PIIE es eficaz en la mejora de la inteligencia interpersonal, ya que las ventajas obtenidas se explican por su intervención. Analizando los dos grupos por separado, sólo en 5º curso se presentan dichas diferencias

significativas. Es decir, en este curso la capacidad para relacionarse con los demás mejoró de forma significativa gracias a PIIE, y lo hizo en un 3,39%.

Discusión

En las respectivas encuestas (desde el ámbito del CEP y desde el propio equipo de formadores) que se realizan al profesorado participante en las formaciones relacionadas con la Educación Emocional, en un 98% se refleja que este profesorado da una importancia vital a la inclusión de la Educación Emocional en su práctica cotidiana como manera de construir los cimientos necesarios para poder aplicar después los diferentes contenidos curriculares de las áreas de aprendizaje. Prueba de ello es la lista de espera en dichas formaciones. Parece que es importante forjar competencias emocionales para que los contenidos curriculares conformen aprendizajes significativos (Lozano Gutiérrez, 2011). Enseñamos a estudiantes que aún presentan estructuras cerebrales en desarrollo. Nuestro cerebro se muestra como un órgano que nos permite sentir, pensar y actuar, a través de ese diálogo constante con el resto de nuestro cuerpo. Es una estructura tan excepcional, que se desarrolla de manera asincrónica, destacando como última parte en conformarse la corteza prefrontal, responsable de que podamos llevar a cabo acciones tan claves para esa transformación que la sociedad demanda: reflexión, anticipación, establecimiento de juicios y armonización de emociones, entre otras. (Rooy et al., 2011).

También es clave resaltar que todo lo que percibimos, pasa por el filtro de las emociones, previo a llegar a dichas áreas superiores (Mora F, 2017). La emoción se convierte en un órgano poderoso de comunicación, manteniendo la curiosidad, despertando y manteniendo la atención y creando aprendizajes. (Punset E & Bisquerra R, 2020). Todo ello nos lleva a resaltar el valor de la inclusión de la Educación emocional en la formación de un alumnado competente, proactivo y resolutivo.

En este sentido, los datos obtenidos en la implantación del programa a nivel de primaria, en sus respectivos niveles, da valor a todo lo que ya nos aporta la neurociencia. Solo cuando nuestro sistema nervioso está entrenado en competencias intrapersonales e interpersonales, estamos en mejor disposición para aprender, aumentar nuestro rendimiento académico y ser los futuros agentes de cambio que requiere la comunidad. (Revista & Copoe, n.d.). Las áreas más relacionadas con la emoción la ubicamos en la corteza prefrontal, amígdala, hipocampo, hipotálamo y el sistema reticular activador ascendente. (Cockcroft, 2015; Gómez-Pérez et al., 2003)

Todas estas afirmaciones concuerdan con el compartir que en los artículos de la revista Amigo Félix del CEIP Félix Rodríguez de la Fuente atestiguan los alumnos que han recibido el programa y que reproducimos en la imagen inferior.



Imagen 2: Artículo Mi experiencia con el PIIE Revista Amigo Félix 2019

Por otro lado, la propia metodología del PIIE es considerada por los docentes la clave del éxito en su implementación considerando la propia fórmula del programa (Dinámicas+Compartir+Rutinas+(Actividades, Lecturas y Material Multimedia)) la causante de la citada efectividad. Toda esta metodología del PIIE se puede ver reflejada en más artículos que se publican en la revista Amigo Félix del CEIP Félix Rodríguez de la Fuente de Los Palacios y Villafranca (Sevilla), centro pionero en implantar la Educación Emocional en tiempos donde no resonaba con la fuerza que ahora se contempla en la normativa de Educación. Podemos decir que el Programa



se adapta a las exigencias de una educación inspirada en personas.

Conclusiones

Tras el desarrollo de este estudio extraemos las siguientes conclusiones claves:

- El profesorado de Educación Primaria destaca la importancia de la formación en educación emocional, demostrado tanto a través de los datos de las encuestas como en la demanda de formación por parte de los Centros de Formación del Profesorado.
- El rendimiento académico, personal y de grupo mejora en las aulas de Educación Primaria cuando se acompaña al alumnado con el Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional.
- Las competencias intrapersonales e interpersonales en la muestra de estudio mejora de manera significativa.
- Las habilidades adquiridas a través del programa pueden tener efecto expansivo en el aula que origine una vibración resonante hacia la familia y la sociedad, pues el alumnado experimenta acudir al centro educativo más feliz, más empoderado/a y teniendo clara la meta a alcanzar siendo rigurosos y efectivos.

Referencias

- Cockcroft, K. (2015). The role of working memory in childhood education: Five questions and answers Introduction: Taking a construct from the psychology laboratory and theory to the practice of childhood education. In *South African Journal of Childhood Education* | (Vol. 5, Issue 1).
- Gómez-Pérez, E., Ostrosky-Solís, F., & Próspero-García, O. (2003). THE DEVELOPMENT OF ATTENTION, MEMORY AND THE INHIBITORY PROCESSES: THE CHRONOLOGICAL RELATION WITH THE MATURATION OF BRAIN STRUCTURE AND FUNCTIONING. In *REV NEUROL* (Vol. 37, Issue 6).
- López-Catalán B; Sánchez-Sánchez F. (2020). *Análisis de la Efectividad del Programa de Implantación en Inteligencia Emocional en niños y niñas de primaria y secundaria*. Recogido en: https://albertoortega.es/wp-content/uploads/2020/04/INFORME-1-CERRADO-con-escudo-y-centros-REDUCIDO19_03_2020.pdf
- Lozano Gutiérrez, A. (2011). D Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Abril*, 11, 159–172.
- Macarulla, I. Y. S. M. (2009). *Buenas prácticas de Escuela Inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad* (Editorial GRAÓ).
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *J*, 29(2). <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Ensayo.
- Ortega-Cámara A. (2017). *Vivir en inteligencia emocional*. Sevilla: Alegoría
- Pekaar, K., Bakker, A., vanderLinden, D., & Born, M. (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *J*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.045>
- Punset E, & Bisquerra R. (2020). *Universo de Emociones* (Quinta). PalauGea Comunicación S.L.



Revista, L. A., & Copoe, D. E. (n.d.). *educar y orientar Propuestas emocionales en Convivencia*.
www.revista.copoe.org.

Rooy, D. J. la, Malloy, L. C., Lamb, M. E., & Katz, C. (2011). *El desarrollo de la memoria en la niñez Puntos clave*.

Sucuoglu, B. , B. H. , I. F. , D. S. y A. S. (2014). Preschool Teacher's Knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (4), 1477–1483.

Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). 147112816001. *Persona*, 8, 11–58.



Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional (PIIE): Satisfacción y Efectividad en esta primera década (2011-2021) y proyección futura.

School Emotional Education Development Program (SEED Program): Satisfaction and Effectiveness in this first decade (2011-2021) and future projection.

Alberto Ortega Cámara
Maestro ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística)
Granada, España
aortegacoaching@gmail.com

María-Luisa Benítez-Lugo
Universidad de Sevilla
Sevilla, España
marisabeni@us.es

Manuel Deco Chamorro
CEIP Félix Rodríguez de la Fuente
Sevilla (Los Palacios), España
manudeco@me.com

José Eduardo Faya Palomares
IES ABULA
Jaén (Linares), España
joseducando@gmail.com

Para citar este documento:

Benítez-Lugo, M., Deco Chamorro, M., Faya Palomares, J., y Ortega Cámara, A. (2021). Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional (PIIE): Satisfacción y Efectividad en esta primera década (2011-2021) y proyección futura. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 81-93.



Resumen

El programa de Implantación de la Inteligencia Emocional (PIIE), se desarrolla hace diez años siguiendo una estructura mantenida en el tiempo, donde los participantes tienen la oportunidad de adquirir competencias intrapersonales e interpersonales para extrapolar luego al aula. El primer pilotaje se desarrolló en el Centro Educativo Félix Rodríguez de la Fuente (Los Palacios), de la provincia de Sevilla. Tras diez años de bagaje, el equipo se plantea reflexionar sobre la evolución y satisfacción del programa, así como de su prospectiva futura en la siguiente década. Para ello, se analizan las matrices de datos recogidas en los participantes que cumplimentaron los cuestionarios diseñados para valorar la eficacia del programa y, utilizando la herramienta de Microsoft Office Excel 2013, se han cruzado variables para relacionar la satisfacción con la modalidad, curso académico o perfil de participantes, así como su tendencia futura en cuanto a número de participantes y eficacia del programa sobre sus respectivas dimensiones. Los resultados nos muestran promedios de valoración por encima de 4,5/5 en todas sus dimensiones y modalidades, existiendo una diferencia significativa en el sector de educación superior, así como en la modalidad intensiva en su dimensión conexión con el formador. Asimismo, la proyección futura nos augura que la eficacia y satisfacción se muestra en curva ascendente, sin existir diferencias en cuanto a la modalidad presencial, semipresencial u online, pudiendo ser clave este hallazgo para seguir cruzando fronteras, llegar a más personas y transformar en ámbito educativo y la sociedad.

Palabras claves: Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional, eficacia, satisfacción, transformación educativa.

Abstract

School Emotional Education Development Program (SEED Program) has been developed for ten years following a structure that has been maintained over time, where participants have the opportunity to acquire intrapersonal and interpersonal skills to extrapolate them to the classroom. The first pilot took place at The Felix Rodriguez de la Fuente School (Los Palacios), in the province of Seville. After ten years of experience, the team decides to make a reflection of the evolution and satisfaction of the program and its future projection along the next decade. For this purpose, the data matrices were collected from the participants who completed questionnaires that were designed to assess the effectiveness of the program. They are analyzed using Microsoft Office Excel 2013. Variables have been crossed to relate satisfaction with the modality, academic year and the profile of the participants. In addition, it has been analyzed future trend in terms of number of participants and effectiveness of the program on their respective dimensions. The results show us evaluation averages above 4.5/5 in all its dimensions and modalities, with significant difference in the higher education sector. It has been also observed a significant difference between the connection with the trainer dimension and the intensive modality. Furthermore, we can predict from the future projection that both efficacy and satisfaction are ascending curves, with no differences in terms of the face-to-face, blended or online modality. This information may be key for continuing crossing borders, reaching more people and transforming education and society.

Keywords: School Emotional Education Development, Efficacy, satisfaction, Educational Transformation.

Introducción

Educar las emociones es algo esencial, pues no solo nos permite alcanzar nuestra mejor versión, sino que nos apoya a convertirnos en personas capaces de gestionar cualquiera de las situaciones de la vida personal o laboral, es decir, nos convierte en seres resolutivos. El Programa de Implantación de la Inteligencia



Emocional (PIIE) se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo interpersonal, el autoconocimiento y la adquisición de conocimientos neurofisiológicos que ofrece una perspectiva esclarecedora de nuestros sentimientos. Si partimos de la base de la importancia que tienen nuestras emociones y sentimientos en lo que somos (Francisco Mora Teruel, 2017), tiene sentido incluir su trabajo y reconocimiento dentro del ámbito educativo, entendiendo que el papel de los docentes es transformar al alumnado y hacerlos excelentes en una sociedad en cambio.

Esta inquietud y un bagaje previo en la experiencia docente vivida en Estados Unidos, llevó a dar forma a lo que hoy llevamos desarrollando desde hace diez años. Este programa, dejó su primera semilla en el Centro educativo Félix Rodríguez de la Fuente, ubicado en la provincia de Sevilla, en el año 2011. La mejora en resultados académicos y educativos por parte del alumnado, llevó a proponerlo como formación al Centro del Profesorado de diferentes entidades. Actualmente, este programa se oferta a la cuarta parte del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de todo el Sistema Público Andaluz. De la misma manera, este programa se ha extendido fuera de España, realizando formaciones y siendo implantado por docentes de Perú y Bolivia.

Aunque en un primer momento las formaciones se desarrollaban de manera presencial o intensiva, las demandas por parte de los respectivos colectivos, así como esta situación vivida de pandemia por la Covid-19, han propulsado que se incluyan la modalidad online y semipresencial entre los respectivos formatos de impartición. Asimismo, se ha ido extendiendo la formación no solo a centros educativos públicos, sino que la demanda en centros educativos privados, así como en empresas, familias y colectivos mixtos, ha ido aumentando de manera exponencial, siendo necesario incluso el diseño de un máster específico para formar a futuros facilitadores. El Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional se diseña desde sus inicios con el propósito de sumergir a sus participantes en la adquisición de competencias intrapersonales e interpersonales que pudieran trasladar a sus vidas y a sus aulas.

En este sentido, se desarrolla una programación que versa sobre un total de 9 distinciones (Ortega-Cámara, 2017) (Emoción Vs Sentimiento; Conducta Vs Identidad; Visión Vs Circunstancias; Interpretación Vs Hecho; Apoyo Vs Ayuda; Rigor Vs Rigidez; Responsable Vs Víctima; Ganar-Ganar Vs Ganar-Perder y Empatía) (Revista & Copoe, n.d.) Este transitar se desarrolla siguiendo la metodología siguiente: Dinámica experiencial, Rutina, Actividades, Lecturas complementarias y Recursos multimedia. Está más que mostrado desde la Neurociencia que el aprendizaje significativo se origina cuando somos capaces de despertar la curiosidad y aprender por descubrimiento (MARIANO REYES TEJEDOR; DAVID COBOS SANCHIZ; ELOY LOP., 2020). En este sentido, hacer que los participantes reconozcan a través de las dinámicas sus automatismos, diferentes maneras de actuar, entre otras y reforzar todo ello con rutinas que rompan esos automatismos, a través de las vías que se apoyan en la corteza prefrontal es la clave para que se interiorice la Educación Emocional y pueda llevarse al aula de manera integrada. (Aparicio, 2015)

Las últimas novedades con respecto a la inclusión de la Educación emocional dentro del currículo formativo, así como este camino recorrido de una década, nos lleva a diseñar esta comunicación con el propósito de reflexionar sobre todo lo sucedido, analizar los hallazgos encontrados en el mismo y optimizarlo, con la intencionalidad de seguir transformando al profesorado, sus aulas y por resonancia a las familias y la sociedad.

Objetivos

- Describir la extensión del Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional desde el año 2011 hasta la actualidad.

- Analizar si la modalidad, año académico y tipología de los participantes está relacionado con el grado de satisfacción.
- Estudiar el pronóstico futuro del programa tanto en número de posibles participantes como en lo que respecta a la satisfacción del programa.

Metodología

Para poder cotejar la eficacia de este programa y su metódica, se diseña un cuestionario de evaluación que se aporta a los participantes una vez finalizan la formación. Este cuestionario se categoriza siguiendo una escala tipo likerts, con valores que oscilan del 1 al 5, siendo el valor 1 el de menor valoración frente al valor 5 que sería la máxima puntuación. El modelo de cuestionario sobre los que se desarrolla el análisis posterior, se encuentra en la imagen 1.

CUESTIONARIO DE CALIDAD INTELIGENCIA EMOCIONAL	
FECHA	_____
Nombre y apellidos:	_____
Marca con una cruz lo que proceda: De 1 a 5 (Siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto)	
Grado de satisfacción global con el Taller	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Nivel de comunicación del formador	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Conocimientos del formador	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Conexión del formador con el equipo	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Nivel del material didáctico	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Grado de utilidad de los conceptos trabajados sobre mi vida personal y profesional	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Taller impartido en:	_____
Comentarios acerca del taller:	_____ _____ _____
Nombre y apellidos	_____
Correo electrónico	_____
Teléfono:	_____
Firma:	_____

Imagen 1. Cuestionario diseñado para validar la calidad del PIIE

Este cuestionario se cumplimenta de manera voluntaria por los participantes que acceden a realizarlo, justo después de finalizar la última sesión, cuando aún no han recibido la entrega del material complementario, con el propósito de evitar sesgos en las evaluaciones.

Aunque se tiene constancia de que en estos años se han beneficiado del PIIE más de 4000 profesores, las encuestas recogidas han sido un total de 3113, pero totalmente cumplimentadas estaban un total de 2988, siendo éstas las analizadas para la realización del estudio. Los datos son procesados utilizando el paquete de



Microsoft Office Excel, en su versión 2013, eliminando los datos innecesarios para el estudio, tales como pudieran ser nombres y contactos de los participantes, que se tienen custodiados siguiendo la ley de 15/1999 de Protección de Datos de Carácter personal.

Sobre la plantilla final de resultados se han realizado cruces de variables y promedios, así como fórmulas para determinar las diferencias significativas y estudio de pronóstico.

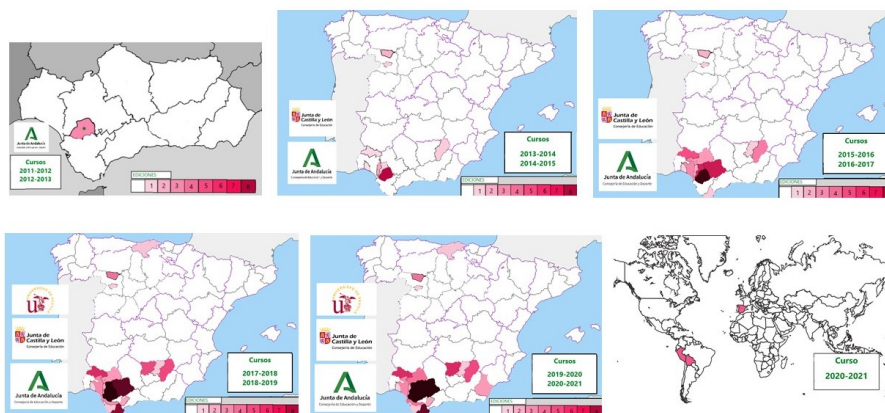
Resultados

En esta década, el programa se ha ido extendiendo de manera exponencial, aumentando tanto el número de ediciones desarrolladas, así como la localización territorial de dichas formaciones. El número total de ediciones ha sido de 95, repartidas por curso académico y modalidad tal como se muestra en la tabla 1. Asimismo, en la imagen 2 podemos encontrar una comparativa de mapas a lo largo del tiempo, con su consiguiente difusión regional, peninsular e internacional.

Tabla 1.
Ediciones y modalidades desde el 2011 hasta la actualidad. Fuente: Elaboración propia

CURSO ACADEMICO	INTENSIVO	ONLINE	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	Total
2011-2012			1		1
2012-2013			2		2
2013-2014			5		5
2014-2015	1		11		12
2015-2016	1		11		12
2016-2017	5		12		17
2017-2018	5		11		16
2018-2019	4		12		16
2019-2020	4		3		7
2020-2021		2		5	7
Total	20	2	68	5	95

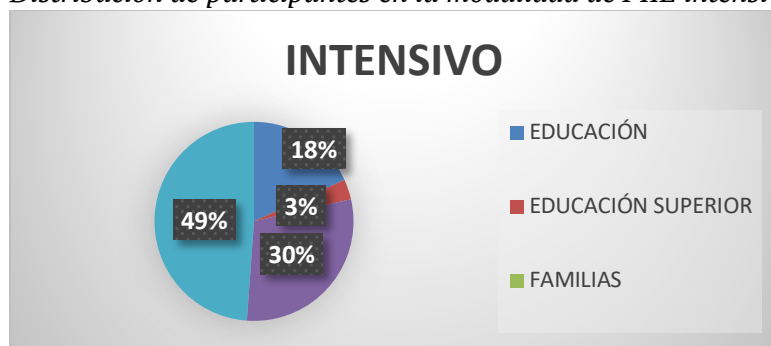
Imagen 2.
Distribución topográfica de las semillas del PIIE



Las modalidades del programa en estos años no tienen el mismo perfil de participantes, encontrando ausencia de perfil de familia en la modalidad intensiva, como puede observarse en la gráfica 1, existiendo perfil mixto en la modalidad online (gráfica 2), no existiendo participantes de educación superior o de futuros educadores en la modalidad presencial (gráfica 3) y siendo exclusiva la participación de educadores en la modalidad semipresencial (gráfica 4)

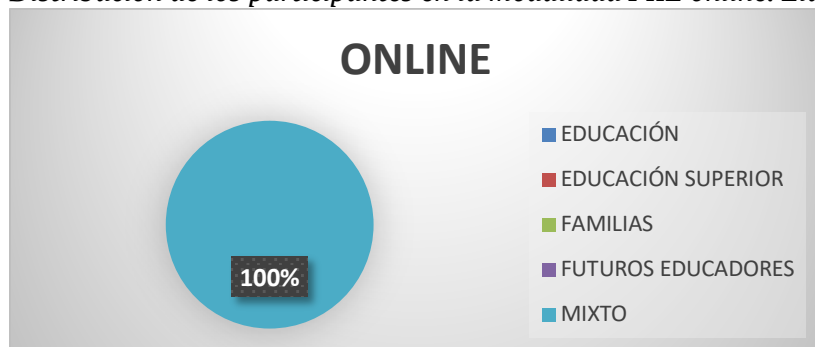
Gráfica 1.

Distribución de participantes en la modalidad de PIIE intensivo. Fuente: Elaboración propia



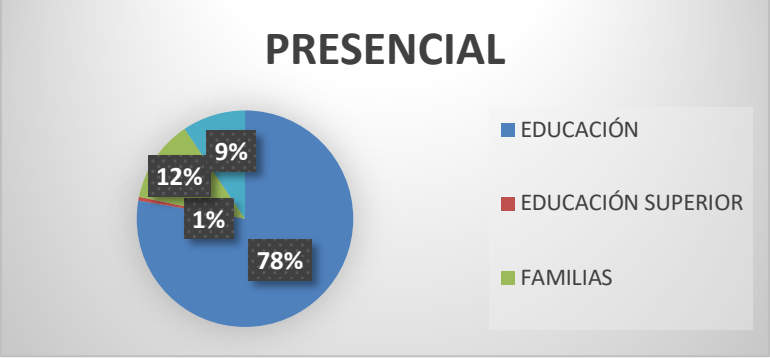
Gráfica 2.

Distribución de los participantes en la modalidad PIIE online. Elaboración propia

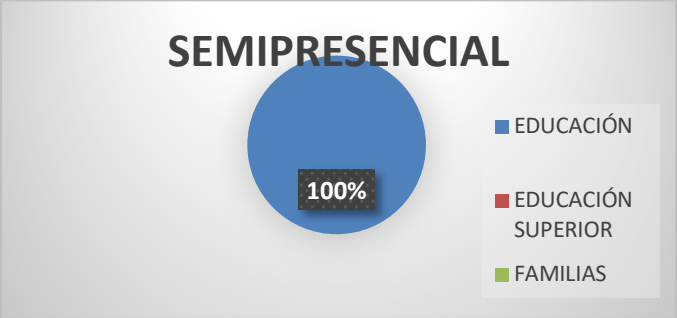




Gráfica 3.
Distribución de los participantes en la modalidad PIIE presencial. Fuente: Elaboración propia

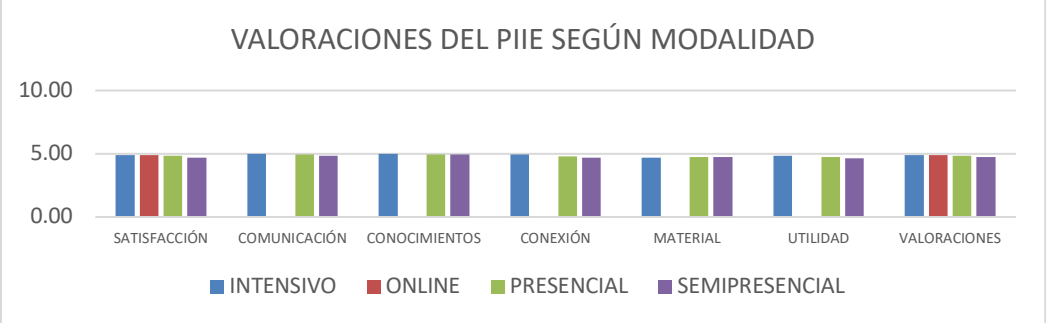


Gráfica 4.
Distribución de los participantes en la modalidad PIIE semipresencial. Fuente: Elaboración propia.



En cuanto a la valoración del PIIE según la modalidad, el gráfico 5 recoge las respectivas puntuaciones en cada una de las variables recogidas a través del cuestionario.

Gráfico 5.
Valoraciones del PIIE según la modalidad.



Fuente: Elaboración propia

En cada una de las puntuaciones de las respectivas variables y haciendo promedio entre las medias de cada una de las variables analizadas, no encontramos diferencias significativas ($p>0,05$) entre las modalidades online, presencial y semipresencial. Sin embargo, si se encuentra una diferencia significativa ($p<0,05$), en la modalidad intensiva para las todas las variables excepto para la utilidad, donde no se encuentran diferencias con respecto al resto de modalidades.

Si analizamos la satisfacción del programa en cada una de sus dimensiones según el perfil de participantes, encontramos, tal como se muestra en la tabla 2, una media de valoraciones por encima de 4,5/5 en todos los casos, encontrando solo una diferencia significativa en la modalidad de educación superior, así como en la variable utilidad para el caso de los futuros educadores ($p<0,05$).

Tabla 2.

Descriptores de las medias en las dimensiones de satisfacción para cada uno de los posibles perfiles de asistentes.

Tipo asistente	Satisfacción	Comunicación	Conocimientos	Conexión	Material	Utilidad	Valoraciones
Educación	4,83	4,92	4,95	4,78	4,74	4,75	4,83
Familias	4,86	4,93	4,96	4,81	4,71	4,76	4,84
Mixto	4,87	4,96	4,95	4,90	4,54	4,77	4,83
Futuros educadores	4,87	4,95	4,96	4,92	4,71	4,90	4,88
Educación superior	5,00	5,00	4,99	5,00	4,88	4,89	4,96

Fuente: Elaboración propia.

Por interés para el futuro, se analiza la posible diferencia entre la percepción de utilidad del programa para los educadores, según sea modalidad presencial o semipresencial. La tabla 3 muestra los promedios de puntuaciones para esta modalidad y sector, en función al promedio medio del resto de perfiles, pudiendo ver que no aparecen diferencias significativas, aunque las formaciones en cada modalidad son muy diferentes para compararlas y obtener datos contundentes.

Tabla 3.

Promedio de la dimensión utilidad en educación en función a modalidad presencial o semipresencial.

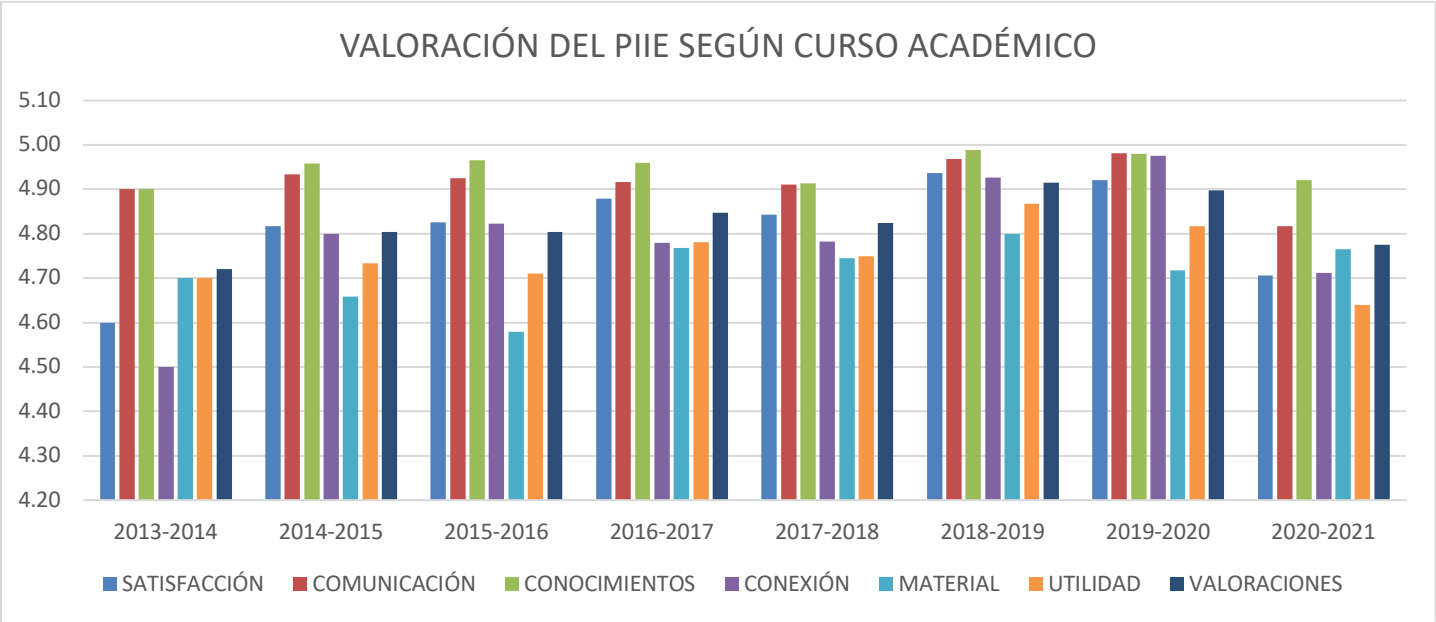


Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se analiza la progresión de los datos de eficacia del PIIE en sus respectivas dimensiones, según los cursos académicos, obteniendo la distribución que se muestra en la gráfica 6, mostrándose todos los datos en todos los cursos y en todas sus dimensiones por encima de 4,5/5.

Gráfica 7.
Eficacia global del programa a través de los años. Fuente: Elaboración propia

Utilidad en educación	Presencial	Semipresencial
Promedio de la dimensión utilidad en Educadores	4,75	4,64
Promedio dimensión utilidad en todos los perfiles	4,81	4,81
Muestra	54	5



Por último, mostramos los datos que proyectan el futuro del PIIE en función al posible número de participantes, así como en sus niveles de satisfacción. Para ello se ha utilizado una regresión lineal para formular posibles valores futuros a través de los valores existentes. La fórmula pronóstico muestra que en una próxima década se podría llegar a una formación de 6594 personas más (tabla 4), así como que las dimensiones que se recogen en el cuestionario para evaluar la eficacia del programa, podrían tocar el techo de su valor máximo, tal como se observan en las gráficas 8 y 9 de manera respectiva.

Tabla 4.
Pronóstico del número de participantes por años que podrían incorporarse en las formaciones del PIIE.

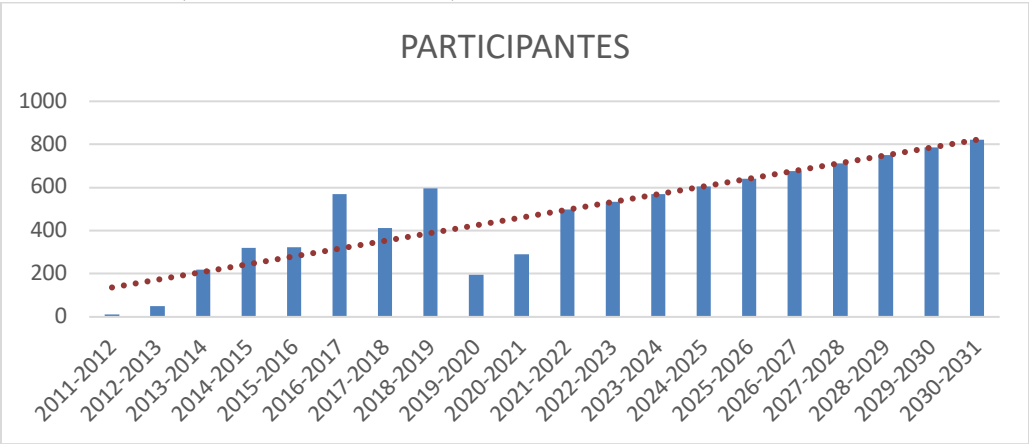
Temporalización	Curso academico	Participantes
2021	2021-2022	497
2022	2022-2023	533
2023	2023-2024	569
2024	2024-2025	605
2025	2025-2026	641
2026	2026-2027	677
2027	2027-2028	713



2028	2028-2029	750
2029	2029-2030	786
2030	2030-2031	822

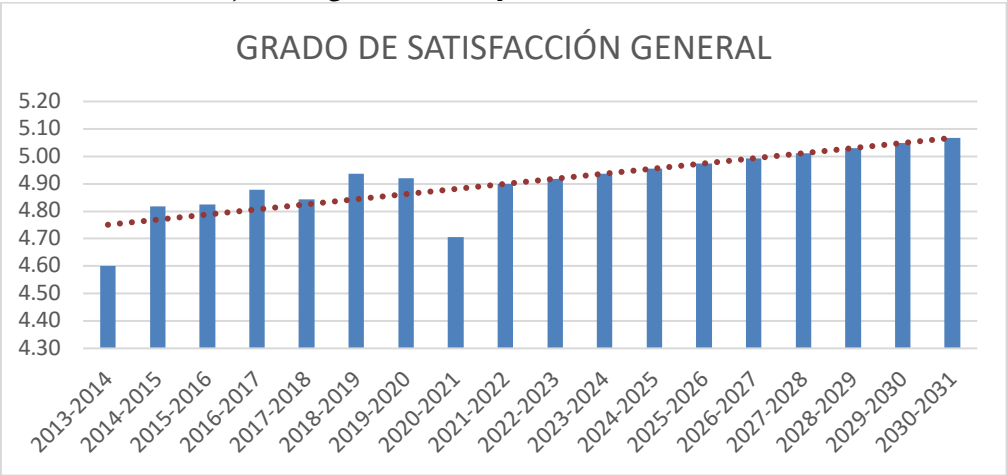
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8.
Tendencias de futuros participantes formados en el PIIE.



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 9.
Pronóstico de satisfacción general en la próxima década del PIIE. Fuente: Elaboración propia.



La tabla 4 también recoge los datos desglosados por dimensiones de eficacia del PIIE en los próximos años, tras la regresión lineal desarrollada a través de la herramienta de Excel Microsoft Office para Windows.



Tabla 5.
Cálculo de eficacia del programa en cada dimensión en su próxima década. Fuente: Elaboración propia.

TEMPORALIZACIÓN	SATISFACCIÓN	COMUNICACIÓN	CONOCIMIENTOS	CONEXIÓN	MATERIAL	UT
2021	4,90	4,91	4,96	4,93	4,79	4,7
2022	4,92	4,90	4,97	4,96	4,81	4,7
2023	4,94	4,90	4,97	4,99	4,82	4,7
2024	4,96	4,90	4,97	5,03	4,84	4,7
2025	4,97	4,90	4,98	5,06	4,86	4,7
2026	4,99	4,89	4,98	5,09	4,87	4,8
2027	5,01	4,89	4,98	5,12	4,89	4,8
2028	5,03	4,89	4,99	5,15	4,91	4,8
2029	5,05	4,89	4,99	5,18	4,92	4,8
2030	5,07	4,88	4,99	5,22	4,94	4,8

Discusión

Durante los primeros años de desarrollo del programa, no se recogieron cuestionarios de valoración, pudiéndose observar en algunas de las tablas contempladas. En lo que respecta a la dimensión territorial del mismo, los mapas han podido mostrar la progresión desde el CEP de Lebrija a otros de Andalucía occidental, Andalucía oriental, dispersión por España y, en este último tramo de tiempo, se han unido acciones formativas en Bolivia y Perú. Este avance territorial viene de la mano de las respectivas modalidades que en la actualidad contempla la formación, pues de ser una formación presencial o intensiva, actualmente se contempla un formato semipresencial u online que está permitiendo acceder a otros lugares. La situación sobrevenida por la pandemia de la Covid-19, resaltó la importancia de habilidades en competencias emocionales para adaptarnos a ese nuevo contexto. No solo suscitó un mayor interés en la sociedad por temas relacionados con la Educación en Emociones, sino que abrió la posibilidad de realizar diferentes acciones (webinar, videoconferencias, talleres...) para apoyar desde este paradigma que luego dieron paso a cambio de formato educativo para seguir desarrollando labores docentes.

En este sentido, el PIIE también fue sometido a este proceso de modelaje, sobrevenido por las circunstancias y, tal como muestran los datos, se ha podido comprobar que no hay diferencias significativas en eficacia ni en calidad relacionado con el tipo de modalidad. Si bien es cierto que la conexión con el formador es más elevada en su forma intensiva, el resto de variables se mantienen con datos satisfactorios, redundando en este sentido, sobre el mayor número de personas que pueden tener la opción de formarse en todas las distinciones del programa. Aunque aún faltarían más formaciones semipresenciales para hacer inferencia estadística de los resultados y, en los datos analizados no hemos apreciado diferencia significativa en la dimensión utilidad para los educadores entre modalidad presencial y online, la lectura de tareas reflexivas entregadas por parte de los participantes nos hace pensar que, en un largo plazo, su sentimiento de utilidad pudiera ser incluso más elevado que en las sesiones presenciales, donde pudiera existir más conexión pero menos aprendizaje autónomo y significativo para los participantes(Mayo, 2007). En este sentido, nos marcamos como prospectiva, hacer un



grupo de discusión con los participantes registrados en modalidad semipresencial para extraer conclusiones más certeras en este sentido.

No obstante, quizás por nuestras neuronas espejo, o quizás porque el lenguaje de las emociones es capaz de romper pantallas de ordenador y calar directamente en las personas (Punset E & Bisquerra R, 2020), es sorprendente seguir manteniendo los niveles de eficacia del programa por encima de 4,5/5 en cada una de sus dimensiones, y es que en este sentido podemos coincidir con autores que enfatizan no solo la importancia de la Inteligencia emocional sino también su posibilidad de entrenamiento (Mattingly & Kraiger, 2019). Todos los datos recogidos en este estudio de diez años, apoyan las ideas iniciales de que este programa puede considerarse preventivo, pues los participantes adquieren herramientas para aplicarlas a sus vidas y en sus contextos, optimizándose en sus mejores versiones y consiguiendo en definitiva, una mejor calidad de vida en la sociedad. (DiFabio & Kenny, 2016).

Las prospectivas nos auguran unos niveles de eficacia en excelencia y una amplitud en las personas formadas en las competencias que el programa defiende. En este sentido, vemos al programa como una apuesta para ser eje vertebrador de todos y cada uno de los ciclos formativos, desde la educación infantil (Benítez-Lugo et al., 2021) hasta el ámbito universitario (Benítez-Lugo, 2018).

Conclusiones

- En este sentido, las conclusiones más relevantes son las siguientes:
- En estos diez años de programa, sus 95 ediciones (en respectivas modalidades) se han ido extendiendo por Andalucía, España y Latinoamérica.
- En su evolución el PIIE ha incluido modalidad presencial, intensiva, semipresencial y online, siendo en todos los casos excelentes los resultados en satisfacción y eficacia.
- La efectividad del programa ha ido aumentando a lo largo de los años y la curva de tendencia muestra que esta curva seguirá siendo ascendente.
- El número de participantes y personas formadas en el programa han ido en aumento a medida de los años, pudiendo ser la nueva inclusión de modalidades un elemento clave para conseguir transformar a más personas, tal como se muestra en la curva de tendencias.
- El grado de eficacia y satisfacción con respecto al PIIE no encuentra diferencias significativas relacionadas con el tipo de perfil de participantes, siendo igual de enriquecedor para docentes de diferentes niveles educativos, familias, futuros formadores o grupos mixtos.

Referencias

- Abraham, T. H., Stewart, G. L., & Solimeo, S. L. (2021). The importance of soft skills development in a hard data world: learning from interviews with healthcare leaders. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02567-1>
- Aparicio, J. J. ; R.-M. M. (2015). *El aprendizaje humano y la memoria (una visión integrada y su correlato neurofisiológico)*. (Editorial Pirámide).
- Benítez- Lugo, M. L. (2018). Acciones innovadoras y reflexión docente en la asignatura “fisioterapia en atención temprana” del grado en fisioterapia. *JORNADAS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO*, 1. <https://doi.org/10.12795/JDU.2018.i01.02>
- Benítez-Lugo, M.-L., Pinero-Pinto, E., Leon-Larios, F., Medrano-Sánchez, E. M., de-la-Casa-Almeida, M., &



- Suarez-Serrano, C. (2021). Inclusive Design in the Field of Education from the Paradigm of Early Intervention. *Children*, 8(6), 474. <https://doi.org/10.3390/children8060474>
- DiFabio, A., & Kenny, M. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *J*, 7(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>
- Francisco Mora Teruel. (2017). *Neuroeducación* (Segunda). Alianza Editorial. MARIANO REYES TEJEDOR; DAVID COBOS SANCHIZ; ELOY LOP. (2020). *INNOVACION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA reflexiones y estrategias*. EDICIONES OCTAEDRO.
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *J*, 29(2). <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Rudduck, J. Y Flutter, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata, 166 páginas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 696–698. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36348>
- Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J. J., & García-Jiménez, J. (2020). Challenges of university professors in the teaching-learning process: Contributions of the ECO (explore, create, and offer) method. *Formacion Universitaria*, 13(3), 157–168. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>
- Ortega-Cámara, A. (2017). *Vivir en Inteligencia Emocional* (Alegoría, Ed.; Primera). España.
- Punset E, & Bisquerra R. (2020). *Universo de Emociones* (Quinta). PalauGea Comunicación S.L.
- Revista, L. A., & Copoe, D. E. (n.d.). *educar y orientar Propuestas emocionales en Convivencia*. www.revista.copoe.org.
- Torres-Gordillo, J. J., Melero-Aguilar, N., & García-Jiménez, J. (2020). Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions. *PLoS ONE*, 15(8 August). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237712>
- Yeo, S., & Kim, K. J. (2021). A validation study of the Korean version of the Toronto empathy questionnaire for the measurement of medical students' empathy. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02561-7>



¿Está la Educación Emocional reconocida en las titulaciones sanitarias? Experiencia sobre el Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional en estudiantes de la Asignatura de “Fisioterapia en Atención Temprana”

Is emotional education recognized in Health Degrees? Experience on the School Emotional Education Development in students of the subject “Phisiotherapy in Early Childhood Intervention”

María-Luisa Benítez-Lugo
Universidad de Sevilla
Sevilla, España
marisabeni@us.es

Alberto Ortega Cámara
Maestro ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística)
Granada, España
aortegacoaching@gmail.com

Manuel Deco Chamorro
CEIP Félix Rodríguez de la Fuente
Sevilla (Los Palacios), España
manudeco@me.com

José Eduardo Faya Palomares
IES Abula (España)
joseducando@gmail.com

Para citar este documento:

Benítez-Lugo, M., Deco Chamorro, M., Faya Palomares, J., y Ortega Cámara, A. (2021). ¿Está la Educación Emocional reconocida en las titulaciones sanitarias? Experiencia sobre el Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional en estudiantes de la Asignatura de “Fisioterapia en Atención Temprana”. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 95-107.



Resumen

El profesorado que imparte docencia en las titulaciones sanitarias tiene el compromiso de formar a alumnado que pueda dar respuesta a las necesidades de la sociedad. La sanidad precisa de personas competentes emocionalmente. Desde el equipo de facilitadores del Programa de Implantación en Inteligencia Emocional (PIIE) se hizo una encuesta previa sobre profesorado que imparte docencia en la Titulación en Fisioterapia de las respectivas Facultades de España y una vez analizado el grado de importancia que dan a la Educación, se implantó el PIIE en los estudiantes matriculados en la asignatura optativa de segundo curso “Fisioterapia en Atención Temprana”, con el propósito de analizar su eficacia.

De los 143 docentes que respondieron a la encuesta, mas del 50% dan una importancia mayor de 8 sobre 10 a la inclusión de la Inteligencia Emocional en las aulas, pero en más del 50% se reconoce no aplicar herramientas y en el porcentaje restante sólo se mencionan las siguientes: entrevistas motivacionales, trabajos en equipo, escucha activa, dramatización y clima emocional en el aula. Tras estos datos, el programa se implanta sobre alumnado del Grado en Fisioterapia de la Universidad de Sevilla y se obtienen como resultados que el clima de clase mejora, que los resultados en el inventario de BarOn ICE: NA fueron de un 0,6% de promedio de mejora, así como que las actividades de educación emocional junto con aquellas basadas en Aprendizaje-Servicio, son las que más satisfacción originan al alumnado. En este sentido, se considera que el Programa de Implantación en Inteligencia Emocional puede ser una metodología clave para transformar la docencia, convirtiendo al alumnado en líderes que resuenen en la sociedad y aporten a la sanidad una asistencia de calidad.

Palabras claves: Programa de Implantación en Inteligencia Emocional, competencias interpersonales, competencias intrapersonales, estudiantes de ciencias de la salud.

Abstract

The teachers who teach in health degrees are committed to training students who can respond to the needs of society. Healing requires emotionally competent people. The team of facilitators of the School Emotional Education Development (SEED) conducted a preliminary survey on teachers who teach in the Degree in Physiotherapy of the respective Faculties of Spain and once the degree of importance they give to Education was analyzed, The SEED was implemented in students enrolled in the second year elective subject “Physiotherapy in Early Childhood Intervention”, with the purpose of analyzing its effectiveness. Of the 143 teachers who responded to the survey, more than 50% give an importance greater than 8 out of 10 to the inclusion of Emotional Intelligence in the classroom, but in more than 50% it is recognized that they do not apply tools and in the remaining percentage only the following are mentioned: motivational interviews, teamwork, active listening, dramatization and emotional climate in the classroom. After these data, the program is implemented on students of the Degree in Physiotherapy of the University of Seville and the results are obtained that the classroom climate improves, that the results in the BarOn ICE: NA inventory were 0,6% average improvement, as well as that the emotional education activities, along with those based on Service-Learning, are the ones that give the students the most satisfaction. In this sense, it is considered that the Emotional Intelligence Implementation Program can be a key methodology for transforming teaching, turning students into leaders who resonate with society and provide quality health care.

Keywords: School Emotional Education Development, interpersonal skills, intrapersonal skills, health science students.



Introducción

La Fisioterapia es una titulación que tiene como misión clave formar a los discentes en competencias que les permitan brindar a los pacientes una recuperación funcional en excelencia (Cebrià i Iranzo et al., 2010). Nos encontramos en una sociedad que demanda cambio y apoyo. (Torres-Gordillo et al., 2020) Como profesionales de la educación elegimos la misión de ser agentes de dicho cambio. Entre nuestras acciones se encuentra transformar al alumnado, convertirlos en líderes resonantes que hagan eco en la sociedad y den respuesta a cada una de sus necesidades. En la disciplina de la Fisioterapia, esas apuestas implican devolver a los pacientes y usuarios su funcionalidad, optimizar su calidad de vida, hacerles partícipes y responsables de su propio proceso de recuperación y sanarles desde ese enfoque biopsicosocial (Benitez Lugo, 2018). En la literatura científica consultada, no hemos encontrado evidencia que correlacione la adquisición de competencias emocionales en los fisioterapeutas con el nivel de excelencia en su futuro profesional. Sin embargo, se ha podido observar la importancia de dichas competencias, compartidas con otras profesiones sanitarias, en el personal de enfermería. En la revisión reseñada se analizan artículos que muestran que habilidades en inteligencia emocional optimizan la comunicación con el paciente, redundando todo ello en la adherencia al tratamiento y su éxito correspondiente. (Nightingale et al., 2018)

Si analizamos la necesidad que la comunidad, presenta, las competencias de la disciplina y su correlación con otras profesiones sanitarias y los hallazgos encontrados en la titulación de enfermería y medicina, (Giménez-Espert & Prado-Gascó, 2018; Yeo & Kim, 2021), podría encontrarse como interesante, la inclusión de la Educación Emocional en el Grado en Fisioterapia, pues independientemente de aportar competencias conceptuales (saber) y procedimentales (saber hacer), lo actitudinal (Ser), se convierte en la clave del proceso enseñanza aprendizaje, así como en el futuro éxito profesional (Cebrià i Iranzo et al., 2010). Parece que son esas competencias intrapersonales e interpersonales las que nos apoyan en la consecución del resultado esperado. En este sentido, la neurociencia fundamenta la importancia que tiene el binomio cognición y emoción (Coch & Ansari, 2009). Enseñamos a estudiantes que aún presentan estructuras cerebrales en desarrollo. Nuestro cerebro se muestra como un órgano que nos permite sentir, pensar y actuar, a través de ese diálogo constante con el resto de nuestro cuerpo. Es una estructura tan excepcional, que se desarrolla de manera asincrónica, destacando como última parte en conformarse la corteza prefrontal, responsable de que podamos llevar a cabo acciones tan claves para esa transformación que la sociedad demanda: reflexión, anticipación, establecimiento de juicios y armonización de emociones, entre otras. También es clave resaltar que todo lo que percibimos, pasa por el filtro de las emociones, previo a llegar a dichas áreas superiores (Francisco Mora Teruel, 2017).

En este sentido, las investigaciones en neurociencia confirman que la emoción se convierte en el elemento más poderoso de la comunicación, siendo responsables de despertar, encender y mantener la atención y curiosidad (Punset E & Bisquerra R, 2020) ambas tan relevantes para la consecución de aprendizajes verdaderamente significativos (Revista & Copoe, n.d.). Las áreas más relacionadas con la emoción la ubicamos en la corteza prefrontal, amígdala, hipocampo, hipotálamo y el sistema reticular activador ascendente. Estos hallazgos, unidos a nuestra visión nos condujo hacia la posibilidad de poder desarrollar el Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional (PIIE) (Ortega-Cá, 2017) en Educación Superior, al descubrir que había sido una herramienta efectiva y eficaz en educación infantil, educación primaria y secundaria, recogido en un informe elaborado por el equipo del programa, en colaboración con la universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Se entiende que la excelencia de un profesional sanitario, como de todas las personas en su conjunto, radica en ser emocionalmente inteligente, capaz de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí



mismo, actualizar sus capacidades potenciales y llevar una vida sana y con bienestar, siendo igualmente capaz de comprender la manera en la que otras personas se sienten, de tener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. (Bar-On 2006, n.d.)

El PIIE se diseña en el año 2011 en el centro educativo Félix Rodríguez de la Fuente, ubicado en la provincia de Sevilla. La mejora en resultados académicos y educativos por parte del alumnado, llevó a proponerlo como formación al Centro del Profesorado de diferentes entidades. Actualmente, este programa se oferta a la cuarta parte del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de todo el Sistema Público Andaluz. De la misma manera, este programa se ha extendido fuera de España, realizando formaciones y siendo implantado por docentes de Polonia y Bolivia. Este programa es evaluado por los docentes en sus respectivas dimensiones (grado de satisfacción, conexión, conocimientos, comunicación, material y grado de utilidad) con una puntuación de 9,2 sobre 10. Todas estas razones y la ausencia de estudios sobre el ámbito universitario, y más concretamente en la Titulación de Fisioterapia, lleva al equipo de facilitadores a realizar este estudio piloto.

Objetivos

- Analizar el grado de importancia que el profesorado universitario de la Titulación en Fisioterapia da a la inclusión de Educación Emocional en sus contenidos.
- Valorar la eficacia del PIIE en el grupo de estudiantes de la Asignatura “Fisioterapia en Atención Temprana” del Grado en Fisioterapia de la Universidad de Sevilla.

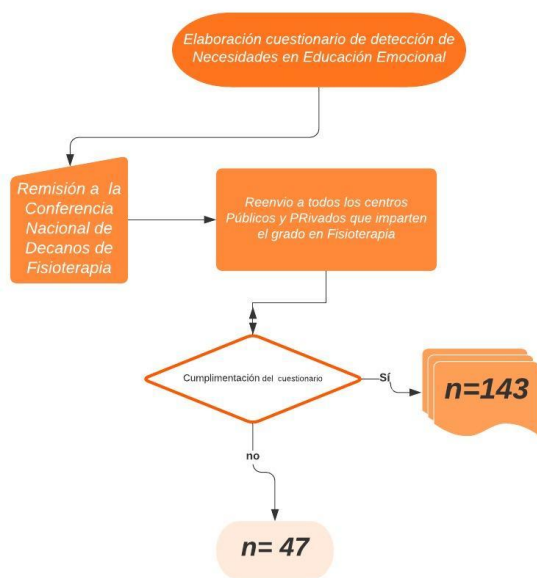
Metodología

Para responder al primero de los objetivos, se diseña una encuesta utilizando la herramienta de formulario de google y se remite a través de la secretaria de la Conferencia Nacional de Decanos de Fisioterapia a todos los Centros Universitarios Públicos y Privados que imparten docencia en esta titulación. Entre los criterios de inclusión se destacan que el profesorado impartiese docencia en el grado, así como que dicho cuestionario estuviese totalmente cumplimentado. Como criterio de exclusión se decidió descartar todos aquellos profesores que además de impartir docencia en el grado en Fisioterapia fuese docente en otra titulación más.

Para responder al segundo de los objetivos, se elabora un Ciclo de Mejora de la Asignatura de “Fisioterapia en Atención Temprana” donde se indexa de manera transversal a los contenidos, cada una de las Distinciones que conforman el PIIE, siguiendo de manera rigurosa su implantación, tanto en el respeto del orden, así como en la aplicación de dinámica, reflexión, rutina y material complementario. En la figura 1 se observa el flujograma seguido para la primera parte de este estudio.

Figura 1.

Diagrama de flujo de la selección de muestra para evaluar la importancia de la Educación Emocional en el profesorado en Fisioterapia



En la tabla 1 se puede observar las tareas diseñadas dentro del Ciclo de Mejora de la asignatura objeto de estudio. A pesar de estar inmersos en Educación Superior, dado que la asignatura donde se implanta está relacionada con el abordaje de niños con trastorno o riesgo a tenerlo, se incluye en material complementario algunos materiales que puedan apoyar a los futuros profesionales de la especialidad de la Atención Temprana a utilizar estos recursos para las intervenciones con los niños, la familia y el entorno. En todos los casos se inicia con un cuestionario inicial para analizar el clima del aula, así como el inventario de BarOn ICE: NA, siendo éste un cuestionario que intenta medir un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en las ajustarse a las demandas y pretensiones del ambiente (Ugarriza & Pajares, 2005).

En esta forma abreviada incluye 6 items por cada escala para evaluar de manera fiable las habilidades intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad y de manejo de estrés. Estas dos herramientas se utilizan una vez finalizado el programa para poder analizar la eficacia del PIIE. Una vez finalizada la asignatura, se realiza una encuesta usando google para recoger el grado de satisfacción por parte del alumnado de las respectivas actividades que se desarrollaron en el ciclo de mejora, siguiendo las recomendaciones metodológicas sugeridas por diversos autores. (Finkel Donald, 2008; Ken Bain, 2004; Porlán, 2017)

Tabla 1.

Mapa estratégico de Implantación de la Inteligencia Emocional

Acción	Distinción	Dinámicas	Rutina	Actividades	Lecturas	Recursos Multime dia	Fecha tope de implantac	Maneras de ser
--------	------------	-----------	--------	-------------	----------	----------------------	-------------------------	----------------



ión en el Aula								
A.1.		Realizació n de cuestionar io inicial en el alumnado						
A.1.	Conducta Vs Identidad	Los 9 puntos	¿Eres o es solo tu conducta?	Que pinten un iceberg relacionánd olo con el niño con NEE	El elefante encadena do	Mi hermanit o de la Luna	28 de febrero	Rigurosa Dinámica
A.1.	Visión Vs Circunstan cias	El juego de los bichitos	Esa conducta, ¿Te aleja o te acerca a tu visión?	Diagrama de burbujas	La leyenda de los tres canteros	Corto “Cuerdas ”	14 de marzo	Divertida Dinámica
A.1.	Interpretac ión Vs Hechos	Los mapas y el territorio	¿Es un hecho o una interpretaci ón? El mapa no es el territorio	Imágenes de percepción visual para que ellos vean que una misma cosa pueden ser varias según interpretem os	Viaje a Holanda	“Playa o Montaña ”	21 de marzo	Provocad ora Rigurosa
A.1	Ser mi palabra Vs Rigidez	Establece mos acuerdo de todos sentados al finalizar la música y hacemos símil con					4 Abril	Rigurosa Asertiva



		una botella de agua llena y vacía						
A.1	Responsable Vs Víctima	La venda	¿Eso de quien depende?		La mariposa azul		18 de Abril	Provocadora Asertiva
A.1	Ganar Vs Ganar Vs Ganar Perder	El río de chocolate	No ganamos hasta que todos ganamos	La mejor carrera de sus vidas		El cielo y el infierno	9 de mayo	Provocadora Rigurosa Divertida
A.1	Apoyo Vs Ayuda	El juego de los palillos	¿Eso es apoyo o ayuda?		El cazo de Lorenzo	El cazo de Lorenzo	23 de mayo	Provocadora
A.1	Empatía Vs Emoción Vs Sentimiento	Elaboración de mural creativo	¿Qué estás descubriendo de ti?			El monstruo de colores	30 de junio	Creativa Rigurosa
A.1		Elaboración de cuestionarios finales					5 de junio	Rigurosa

(Fuente: Elaboración propia)

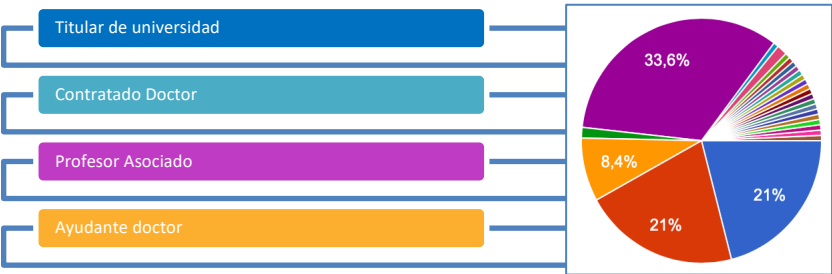
Resultados

Para poder mostrar los resultados de manera clara, se categorizan en respuesta a sus objetivos:

a) En la necesidad de incluir la Educación Emocional en el Grado en Fisioterapia:

Los docentes que respondieron al cuestionario en su totalidad (n=143), tenían una dedicación media en la universidad de 11, 5 años (38,0), presentando las figuras contractuales que se recoge en la figura 2.

Figura 2.
Perfil del profesorado encuestado



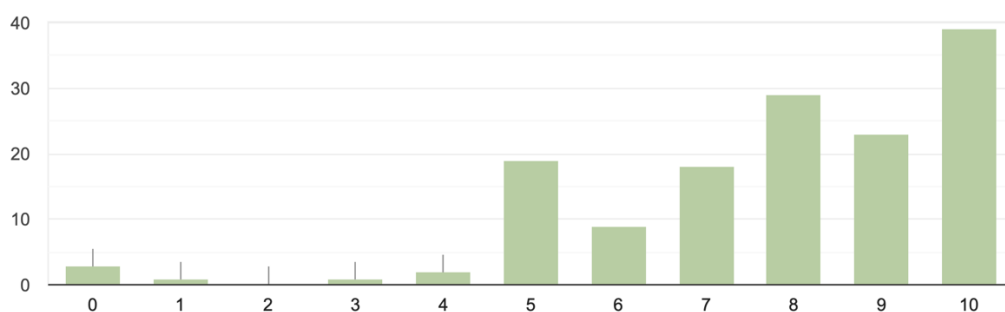
Fuente: Elaboración propia



A la pregunta cómo de importante era para ellos la inclusión de la educación emocional en las aulas, más del 50% lo consideraba con un nivel de importancia notable, tal como puede desgranarse del diagrama de barras de la figura 3.

Figura 3.

¿Cómo de importante es para ti la inclusión de la Educación Emocional en las aulas?



(Fuente: Elaboración propia)

Sin embargo, cuando de manera más descriptiva se les pedía que explicaran si realizaban algún programa que incluyese la inteligencia emocional, en el 80% de los casos no conocían y en el 20% restante, solo hacían referencia a aportaciones puntuales, destacando en dichas aportaciones *“las entrevistas motivacionales, los trabajos en equipo, los aspectos comunicativos, el afrontamiento y duelo, la escucha activa, la dramatización y el clima emocional del aula”*. En ninguno de los casos se indica el desarrollo de un programa establecido ni del abordaje transversal integral de esas competencias intrapersonales e interpersonales.

b) En la eficacia del programa de Implantación de la Inteligencia Emocional en Educación Superior:

El total de alumnado matriculado en la asignatura de “Fisioterapia en Atención Temprana”, impartida en el segundo curso del Grado en Fisioterapia de la Universidad de Sevilla participa en el ciclo de mejora diseñado para innovar en la docencia. Entendiendo que la innovación implica una transformación de todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje,(Porlán, 2017) es decir alumnado y profesorado, la coordinadora de la asignatura que previamente se había formado en el PIIE, apuesta por incluir el programa como método integrado en la docencia.

Durante la temporalización indicada en la tabla 1 se realizan las dinámicas y actividades recogidas y tras la finalización del periodo docente, se vuelven a utilizar las escalas indicadas en metodología para medir la repercusión del programa sobre el clima de clase, así como sobre las competencias emocionales. Aunque los valores iniciales en el clima de clase eran aceptables, los resultados mejoran tras el programa de implantación, tal como puede observarse en la figura 4, como muestra tanto el diagrama de barras como los descriptores del instrumento (tabla 2)

Figura 4.

Diagrama de barras donde se muestra la valoración inicial y final del Clima de Clase

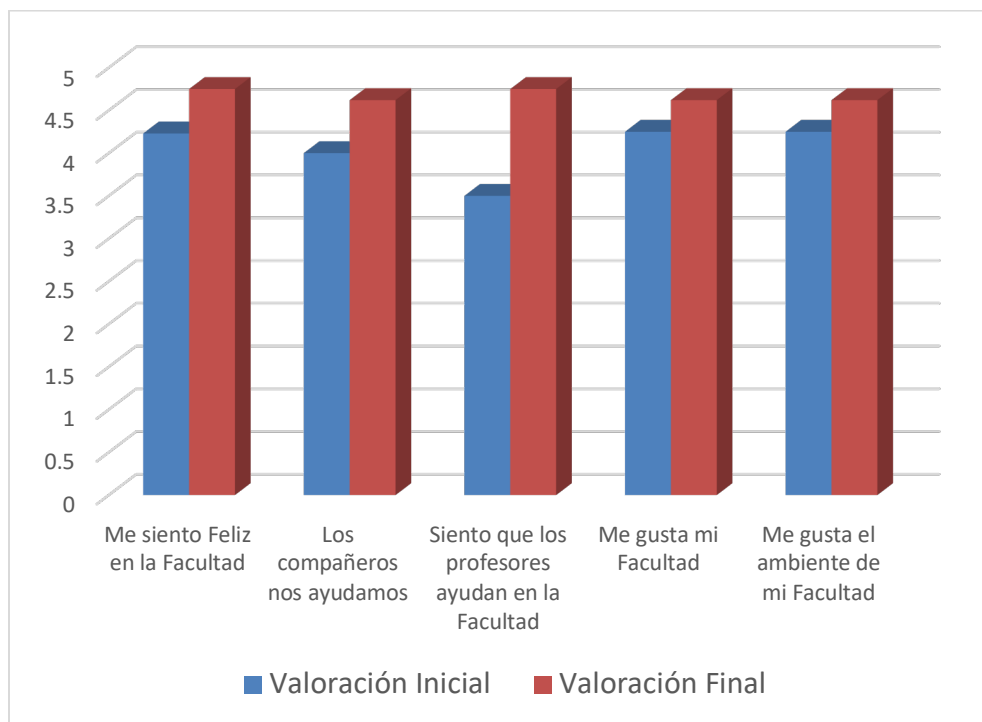


Tabla 2.

Descriptores del Clima de Clase inicial y Final de la Facultad.

Dimensiones clima de clase	Valoración inicial Media (máximo-mínimo)	Valoración Final Media (máximo-mínimo)
Me siento feliz en la facultad	4,23 (5-4)	4,75 (5-4)
Los compañeros nos ayudamos en la Facultad	4(5-3)	4,62 (5-3)
Siento que los Profesores ayudan en la Facultad	3,5 (2-4)	4,75(5-3)
Me gusta mi Facultad	4,25 (5-4)	4,62(5-4)
Me gusta el ambiente de mi Facultad	4,25(5-4)	4,62 (5-3)

(Fuente: Elaboración propia)

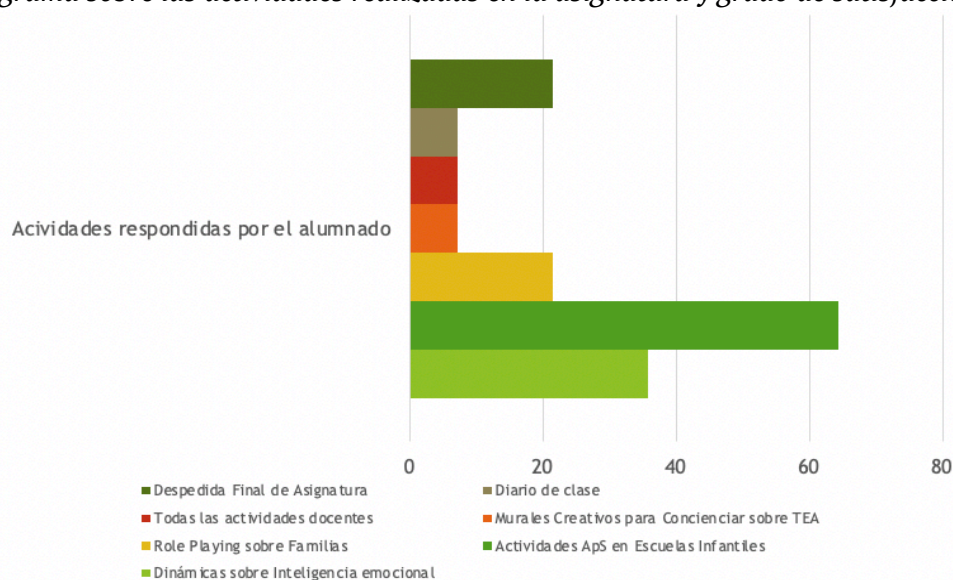
En lo que respecta al a los resultados obtenidos en el inventario de BarOnICE:NA, la diferencia entre el la valoración inicial y final en la media de todos los ítems nos aporta un promedio de mejora del 0,6%.



En lo que respecta al grado de satisfacción de los diferentes bloques de la asignatura, se destaca que tras la actividad enmarcada dentro de la metodología de Aprendizaje-Servicio, el PIIE es lo más valorado por los discentes tal como podemos ver en la figura 5.

Figura 6.

Diagrama sobre las actividades realizadas en la asignatura y grado de satisfacción.



(Fuente: Elaboración propia)

Discusión

De la misma manera que se han organizado los resultados por objetivos, se presenta este apartado segmentado en sus dos vertientes;

a) Relacionado con las necesidades de la Educación Emocional en Educación Superior:

El estudio desarrollado deja claro la necesidad que el profesorado manifiesta de incluir en las aulas universitarias la Educación Emocional, sin embargo, pese a estar demostrado desde el punto de vista neurocientífico que la emoción es clave para transformar y desarrollar aprendizajes significativos (Coch & Ansari, 2009; Francisco Mora Teruel, 2017), el conocimiento sobre maneras de aplicación es mínimo, puesto que un alto porcentaje afirma no conocer o no haber utilizado en sus aulas esta poderosa herramienta y, los docentes que conocen la educación emocional refieren utilizarla dentro de un contexto distinto, como pudieran ser temáticas que abordan competencias intrínsecas a la inteligencia emocional o acciones concretas que requiere de estas competencias por parte del alumnado.

Estos hallazgos pudieran explicar las lagunas en habilidades de liderazgo que pueden mermar la calidad asistencial en el ámbito sanitario, dado que los profesores encuestados pertenecen a la disciplina sanitaria. En este sentido, los autores reseñados (Abraham et al., 2021; Yeo & Kim, 2021), llegan a la determinación de esa falta de liderazgo como resultado de la falta de competencias emocionales.



Todos los gerentes de las disciplinas sanitarias entrevistados (médicos de Atención Primaria, Enfermeros y Fisioterapeutas), reflejaron dicha necesidad en las entrevistas desarrolladas, resaltando que lo más importante en la consecución de una calidad efectiva son las “*Solf Skills*”, pues la comunicación, el trabajo en equipo y abordaje colaborativo se convierten en elementos claves para la consecución de ese reto. Por otro lado, encontramos un estudio en el que se pretendía validar un cuestionario para valorar la empatía realizado en Toronto, en alumnado de Medicina.

Aunque el objetivo de este estudio era analizar la validez y fiabilidad del instrumento, los autores recogen datos de valores de empatía bajos, especialmente en hombres con respecto a mujeres, que consideramos que es un hallazgo significativo para resaltar la necesidad de incluir la Inteligencia Emocional en las aulas de profesiones sanitarias (Yeo & Kim, 2021). Si se quiere optar a un Sistema Sanitario de Excelencia, es imprescindible aportar al alumnado las herramientas que le orienten a implementar sus habilidades y destrezas en integridad con sus competencias intrapersonales e interpersonales.

b) En la eficacia del programa de Implantación de la Inteligencia Emocional en Educación Superior:

Los resultados nos presentan una mejora en el clima del aula, tan necesario para crear un contexto ideal para desarrollar aprendizajes (Francisco Mora Teruel, 2017)(Mayo, 2007). Los niveles aceptables en un estado inicial de medición pudieran ser explicados en la medida en la que el estudio se realiza sobre una Titulación con una alta puntuación en el acceso, pudiendo interpretar que el alumnado que termina cursándola, está motivado y siente bienestar. Asimismo, el número de plazas reducidas a diferencia de otras titulaciones y la necesidad de contacto físico para sus propios aprendizajes, pudieran estar relacionados con esa puntuación inicial. (Cebrià i Iranzo et al., 2010)

No obstante, pese a todas esas apreciaciones, para valorar el grado de efectividad habría sido necesario incluir un grupo control con el que hubiésemos podido comparar los resultados. Aún así, cuando se desarrolla una estrategia innovadora con poder transformador, como es el PIIE, el clima del aula se optimiza, tejiendo un terreno con más fuerza para enraizar en él a futuros líderes fisioterapeutas. En lo que respecta a los valores iniciales y finales en el inventario de BarON ICE: NA, obtenemos una mejora del 0,6%. En este sentido, aunque la mejora ya nos incita a implantar el programa, pudiera que ese resultado no significativo desde la estadística se explique por el número reducido de alumnado al realizarse el pilotaje sobre una materia optativa. En este sentido, planteamos como prospectiva de este pilotaje aumentar el número de alumnado, así como incluir un grupo control que no participe en el programa. Proponemos también como línea futura incluir entre los factores a analizar para observar el grado de mejora, la importancia que el docente aporta a la Inteligencia emocional, así como su entrenamiento en competencias intrapersonales e interpersonales.

En este sentido, aunque desde el punto de vista descriptivo de nuestro pilotaje hemos podido encontrar resultados beneficiosos, no podemos hacer inferencia estadística de los resultados. En futuras investigaciones se ampliará la muestra teniendo en cuenta los requisitos anteriores y se analizará otras disciplinas sanitarias, pudiendo incluso hacer correlaciones entre ellas.

Por último, el análisis del cuestionario de satisfacción de las actividades desarrolladas en el Ciclo de mejora de la asignatura, posicionan en la cima a la Actividad de Aprendizaje-Servicio desarrollada, así como todas distinciones implantadas del PIIE. En el formulario planteado propusimos estas actividades de manera separada, pero en realidad ese servicio a la Escuela Infantil para aportar las necesidades de la infancia y adquirir a cambio las competencias y destrezas enmarcadas en la especialidad, pudiera tener detrás esas competencias abordadas a nivel interpersonal, trabajadas en las Distinciones Ganar-Perder Vs Ganar-Ganar y Empatía. En este sentido, aunque siendo fieles a la metodología(Melero-Aguilar et al., 2020; Torres-Gordillo et al., 2020) lo



reseñamos como resultados independientes, la realidad nos apoya a pensar que, en ambos casos, se encuentra indexada la Educación Emocional, pudiendo interpretar una satisfacción del PIIE por aquellos discentes que recibieron la asignatura objeto de este pilotaje.

Conclusiones

Tras el desarrollo de este trabajo extraemos las siguientes conclusiones claves;

- Los profesores encuestados que imparten docencia en el Título de Fisioterapia consideran muy importante la Educación Emocional pero no presentan conocimientos ni herramientas ni la incluyen en el aula.
- Los descriptivos del clima de aula muestran tendencia a la mejora en el alumnado de la asignatura de “Fisioterapia en Atención Temprana”, una vez llevado a cabo el PIIE, incluso cuando ese clima partía de unos niveles adecuados.
- Las competencias emocionales aumentaron en valor entre la valoración inicial y la final, acercándonos a esa transformación que la sociedad demanda para los futuros profesionales sanitarios y para esa sanidad de excelencia.

Referencias

- Abraham, T. H., Stewart, G. L., & Solimeo, S. L. (2021). The importance of soft skills development in a hard data world: learning from interviews with healthcare leaders. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02567-1>
- Bar-On R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 Suppl:13-25. PMID: 17295953
- Benitez Lugo, M. L. (2018). Acciones innovadoras y reflexión docente en la asignatura “fisioterapia en atención temprana” del grado en fisioterapia. *JORNADAS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO*, 1. <https://doi.org/10.12795/JDU.2018.i01.02>
- Cebrià i Iranzo, M. A., Díaz Díaz, B., & Igual Camacho, C. (2010). Título de grado en Fisioterapia: valoración de las competencias por parte del estudiante. *Fisioterapia*, 32(2). <https://doi.org/10.1016/j.ft.2009.12.003>
- Coch, D., & Ansari, D. (2009). Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education. *Cortex*, 45(4). <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.06.001>
- Finkel Donald. (2008). *Dar clase con la boca cerrada* (Universidad de Valencia, Ed.; Primera, Vol. 1).
- Francisco Mora Teruel. (2017). *Neuroeducación* (Segunda). Alianza Editorial.
- Giménez-Espert, M. del C., & Prado-Gascó, V. J. (2018). The role of empathy and emotional intelligence in nurses’ communication attitudes using regression models and fuzzy-set qualitative comparative analysis models. *Journal of Clinical Nursing*, 27(13-14), 2661-2672. <https://doi.org/10.1111/jocn.14325>
- Ken Bain. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Publicaciones Universidad de Valencia, Ed.).
- Mayo, I. C. (2007). RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata, 166 páginas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 696-698. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36348>



- Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J. J., & García-Jiménez, J. (2020). Challenges of university professors in the teaching-learning process: Contributions of the ECO (explore, create, and offer) method. *Formacion Universitaria*, 13(3), 157–168. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>
- Nightingale, S., Spiby, H., Sheen, K., & Slade, P. (2018). The impact of emotional intelligence in health care professionals on caring behaviour towards patients in clinical and long-term care settings: Findings from an integrative review. In *International Journal of Nursing Studies* (Vol. 80, pp. 106–117). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.01.006>
- Ortega-Cá, ara, A. (2017). *Vivir en Inteligencia Emocional* (Alegoría, Ed.; Primera). España.
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza Universitaria, cómo mejorarla* (Morata, Ed.; Primera).
- Punset E, & Bisquerra R. (2020). *Universo de Emociones* (Quinta). PalauGea Comunicación S.L.
- Revista, L. A., & Copoe, D. E. (n.d.). *educar y orientar Propuestas emocionales en Convivencia*. www.revista.copoe.org.
- Torres-Gordillo, J. J., Melero-Aguilar, N., & García-Jiménez, J. (2020). Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions. *PLoS ONE*, 15(8 August). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237712>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). 147112816001. *Persona*, 8, 11–58.



¿Estamos trabajando el desarrollo emocional de los educadores sociales? Ofreciendo evidencias que requieren de respuestas formativas

Are we working on the emotional development of social educators? Offering evidence that requires formative responses

Patricia Torrijos Fincias
Universidad de Salamanca (España)
patrizamora@usal.es

Eva María Torrecilla Sánchez.
Universidad de Salamanca (España).
emt@usal.es

María José Rodríguez Conde.
Universidad de Salamanca (España)
mjrconde@usal.es

Para citar este documento:

Rodríguez Conde, M., Torrecilla Sánchez, E., y Torrijos Fincias, P. (2021). ¿Estamos trabajando el desarrollo emocional de los educadores sociales? Ofreciendo evidencias que requieren de respuestas formativas”. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 108-117.

Resumen

El presente trabajo se centra en ofrecer evidencias sobre la pertinencia y necesidad de promover la educación emocional en la formación inicial de los educadores sociales. Para ello, mediante el diseño de un estudio de carácter cuantitativo, se busca conocer el interés, la formación previa, el nivel de desarrollo emocional y el nivel de bienestar autopercibido de los estudiantes matriculados en el Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca. Los resultados, gracias a la participación voluntaria de 211 estudiantes, evidencian una alta satisfacción con la titulación y un interés notable hacia la formación en educación emocional. Además, se obtienen evidencias de relaciones significativas entre las variables del estudio, como, por ejemplo, entre la formación previa y el nivel de desarrollo emocional, reflejándose un amplio potencial formativo en competencias ligadas con la competencia social y autonomía emocional, considerándose aspectos que son



claves para el desempeño profesional de un futuro educador social y para su propio bienestar personal y social.
Palabras clave: Formación de educadores, competencial emocional, educación social

Abstract

This paper focuses on providing evidence on the relevance and need to promote emotional education in the initial training of social educators. To this end, through the design of a quantitative study, we seek to ascertain the interest, previous training, level of emotional development and self-perceived level of well-being of students enrolled in the Degree in Social Education at the University of Salamanca. The results, thanks to the voluntary participation of 211 students, show a high level of satisfaction with the degree and a notable interest in training in emotional education. Furthermore, evidence is obtained of significant relationships between the study variables, such as, for example, between previous training and the level of emotional development, reflecting a broad training potential in competences linked to social competence and emotional autonomy, which are considered key aspects for the professional performance of a future social educator and for their own personal and social well-being.

Keywords: Training of educators, emotional education, social education

Introducción

Promover el desarrollo de competencias se convierte en uno de los principales retos de aquellos que tenemos la responsabilidad de formar a los educadores del siglo XXI. El educador social, como agente especializado en intervención socioeducativa, se enfrenta a importantes retos y desafíos en su práctica, lo que exige no sólo que disponga de contenidos y herramientas para favorecer el bienestar de aquellos con los que trabaja, sino que disponga de competencias suficientes para mantener su propio equilibrio emocional y trabajar en pro del bienestar propio (Álvarez-Fernández, 2017; Mendo-Lázaro, et al., 2016; Rosa et al., 2014).

La educación social fue, en sus orígenes, configurada como una profesión que nació y se consolida en la práctica real, de cara a dar respuesta una serie de necesidades educativas y sociales, preferentemente fuera del ámbito conocido tradicionalmente como educación formal o reglada y cuya teoría ha sido desarrollada a través de la práctica (Losada-Puente, Muñoz-Cantero y Espiñeira-Bellón, 2015; Pachón, 2011). Como profesión se sustenta en la Pedagogía Social, aunque es innegable que también se nutre de la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Filosofía (De-Juanas, Melendro y Limón, 2014).

El perfil que define al educador social, corresponde, por tanto, al de un profesional de la educación y un trabajador del contexto social, con unas funciones y competencias determinadas que se desarrollan en una diversidad de ámbitos profesionales y con diferentes colectivos (que van desde la población general hasta colectivos en riesgos de exclusión como pueden ser menores en situación de desamparo, mujeres víctimas de explotación sexual, personas privadas de libertad, etc.). Se entiende así que la acción socio educativa que desarrolla puede ir dirigida a cualquier persona o colectivo y esta diversidad social, garantiza y justifica el que, constantemente, tengamos que responder a toda una serie de necesidades formativas, respondiendo a los retos que se plantean a la consecución de un verdadero estado de bienestar (Pereira y Solé, 2013; Ruiz-Corbella et al., 2015).

En el marco de dicha realidad, atendiendo a las constantes demandas y desafíos profesionales (en una sociedad cambiante), se evidencia la necesidad de incluir la educación emocional como estrategia formativa para favorecer toda una serie de competencias emocionales intra e interpersonales, tales como la conciencia



emocional, la regulación emocional, la motivación, la empatía o las habilidades sociales, tan necesarias para hacer frente a los conflictos y desafíos actuales (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015).

No obstante, si hacemos una revisión a los planes de estudios de los Grados en Educación Social seremos conscientes de que casi la totalidad de las materias tienen un carácter teórico práctico que deja de lado el desarrollo de competencias y, cuando se alude a estas, principalmente se abordan de forma teórica y/o ofreciendo a los futuros profesionales información sobre programas y actividades para trabajarlas con distintos colectivos. La pregunta entonces sería ¿Por qué damos por hecho que los profesionales disponen de competencias emocionales si no las trabajamos explícitamente?

Partimos de la base de que cualquier educador debe ser empático, disponer de habilidades sociales o tener capacidad de resiliencia para desenvolverse ante los retos y desafíos de la vida cotidiana, pero, ¿Realmente estamos dando el espacio a la educación emocional que le corresponde en la formación de los educadores?

Bajo esta premisa llevamos años trabajando desde el Grupo de Evaluación Educativa y Orientación de la Universidad de Salamanca (GE20) donde, en trabajos previos (Torrijos, Torrecilla y Rodríguez-Conde, 2018; Torrijos, 2016; Torrecilla, 2014), ya hemos puesto en evidencia los beneficios del desarrollo de estas competencias a través de programas formativos. En el desarrollo de esta línea de trabajo pretendemos dar un paso más, materializando la necesidad de incluir la educación emocional como una materia específica en los estudios de Grado en Educación Social.

Por lo tanto, la finalidad de esta contribución se centra en fundamentar la pertinencia de incidir en las competencias emocionales de los futuros educadores sociales, entendiéndolas como competencias básicas a potenciar para trabajar su propio bienestar personal y social y, por consiguiente, como estrategia de empoderamiento para desenvolverse ante los propios desafíos de su práctica profesional.

Bajo esta premisa se configuró un proyecto de innovación (financiado por la Universidad de Salamanca) titulado: Promoción de Competencias Emocionales para educadores sociales. Nuevas demandas, mejores profesionales y se dio cabida al estudio con los estudiantes del Grado, en el que se perseguían los siguientes objetivos:

- Explorar el nivel de competencia emocional informado por los estudiantes y el nivel de satisfacción
- Ofrecer evidencias sobre el interés y los conocimientos previos que poseen los estudiantes en materia de educación emocional
- Fundamentar la necesidad de establecer una estrategia formativa para atender a las necesidades detectadas por el equipo de trabajo

Diseño metodológico

El estudio se enmarca dentro de un diseño de carácter no experimental de naturaleza cuantitativa (Pérez-Juste, Galán y Quintanal, 2012) que permite realizar un análisis descriptivo e inferencial de las variables de estudio, concretadas a partir del nivel de competencia emocional autoinformado, del interés hacia la formación y de los conocimientos previos en educación emocional.

Muestra participante

La muestra quedó configurada gracias a la participación voluntaria de los estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca, consiguiendo, mediante un muestreo no probabilístico incidental, la participación de 211 estudiantes, con edades comprendidas entre los 18 y 27 años ($\bar{X}$: 21,14; S_x : 0,15), en su gran mayoría mujeres (86,7%), siendo una representación común en los estudios de Grado con perfil de

educación.

Instrumentos

El instrumento utilizado para medir el potencial de desarrollo en Educación Emocional de los estudiantes fue la versión reducida del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos- CDE-A35- (Pérez-Escoda et al., 2010). Dicho cuestionario responde a una medida de autoinforme elaborada a partir del marco teórico de la Educación Emocional, desarrollado por el Grupo en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Este cuestionario se compone de 35 ítems presentados en una escala de Likert de 11 puntos, donde, las puntuaciones ofrecidas (tanto la puntuación global como para cada una de las dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar) oscilan entre 0 y 10 puntos, de acuerdo al dominio informado por los participantes en cada una de las dimensiones

En el proceso de implementación del instrumento también se incorporaron algunas preguntas para conocer si los participantes tenían formación previa en educación emocional y las fuentes de información. Además, se aplica la Escala de Satisfacción con la Vida, utilizando el instrumento del Modelo de Diener et al., (1985), por ser un instrumento que permite evaluar los aspectos cognitivos del bienestar y por su facilidad de aplicación (ya que consta de 5 ítems). Se finaliza el proceso de recogida de información con algunas cuestiones para conocer la satisfacción de los estudiantes con los estudios y con sus relaciones, así como su interés por recibir formación en educación emocional.

Resultados

Formación previa en Educación Emocional

Tomando como referencia la cuestión en la que se preguntaba a los participantes si disponían de formación previa en educación emocional, encontramos que únicamente el 28% de los encuestados afirmó tener formación. El estudio diferenciado por cursos (véase tabla 1) evidencia porcentajes muy similares, siendo ligeramente superiores en los estudiantes de primer curso.

Tabla 1.

Descripción de la muestra participante por curso y formación previa

Curso	Primero			Segundo			Tercero			Cuarto		
Formación	Si	No		Si	No		Si	No		Si	No	
f	20	47	n	17	46	n	14	39	n	8	20	n
%	29,9	70,1	67	27,0	73,0	63	26,4	73,6	53	28,6	71,4	28

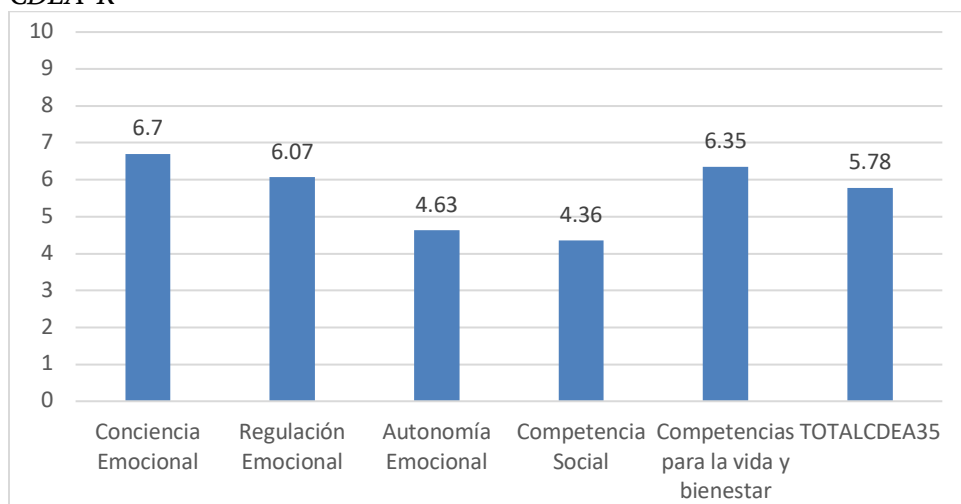
El análisis de las respuestas en cuanto a la cuestión abierta sobre las principales fuentes de formación en educación emocional puso de manifiesto que el acceso a la formación fue de carácter complementario a los estudios de Grado y voluntario, principalmente a través de cursos, seminarios o talleres específicos. Algunos, además, evidenciaron tener experiencia profesional impartiendo talleres formativos a otros (especialmente a niños), siendo esto propio de estudiantes que poseen formación académica previa (Grado en Integración Social o Educación Infantil). En cuanto a la formación en la Universidad manifestaban que se les había hablado de forma puntual sobre el tema en alguna asignatura. De la misma manera, aunque en menor medida, también informaban que habían realizado búsquedas por internet o leían libros sobre el tema.

Nivel de Desarrollo emocional de los estudiantes

Los resultados generales, de acuerdo a las puntuaciones medias en cada una de las dimensiones que se toman en consideración en el CDEA-R (véase figura 2) muestran las puntuaciones más bajas en la dimensión de autonomía emocional ($\bar{X}=4,42$, $Sx=1,68$) y competencia social ($\bar{X}=4,35$, $Sx=1,56$). Dichas dimensiones guardan relación con la autogestión personal y la autopercepción sobre la capacidad para establecer relaciones positivas con los otros.

Figura 1.

Resultados del nivel de Desarrollo Emocional Informado por los estudiantes en cada una de las dimensiones del CDEA-R



El estudio de comparación por cursos (véase tabla 2) evidencia que, sorprendentemente a lo que se espera del perfil competencial de este profesional, las puntuaciones más bajas o el mayor potencial de desarrollo se informa en la dimensión de competencia social que se entiende como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, lo que implica dominar las habilidades sociales, la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc., siendo estas habilidades básicas que se entiende que el educador o educadora social va a requerir en el día a día de su práctica.

Tabla 2.

Resultados descriptivos del nivel de competencia emocional informado por los estudiantes en relación al curso académico

	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
Total	5,64	0,88	5,90	1,21	5,71	0,97	5,95	0,75
Conciencia	6,53	1,10	6,76	1,34	6,70	1,15	6,96	1,05
Regulación	5,88	1,56	6,28	1,74	5,89	1,55	6,42	1,30
Autonomia	4,50	1,70	4,43	1,80	4,78	1,67	5,08	1,34
Comp. social	4,32	1,61	4,49	1,66	4,40	1,47	4,07	1,42
Comvida y bie	6,21	1,20	6,66	1,80	6,12	1,25	6,44	0,93



Si realizamos una lectura comparativa entre el nivel autoinformado de los estudiantes de 1º a 4º curso (con respecto a las puntuaciones totales), se observa que, en todas las dimensiones, a excepción de la competencia social, se percibe una notable mejoría.

El estudio de diferencias entre las puntuaciones de los estudiantes por curso académico, utilizando la prueba anova de un factor, tomando como referencia las características de la variable y la muestra, no evidenció diferencias significativas con respecto al nivel de desarrollo emocional por cursos académicos.

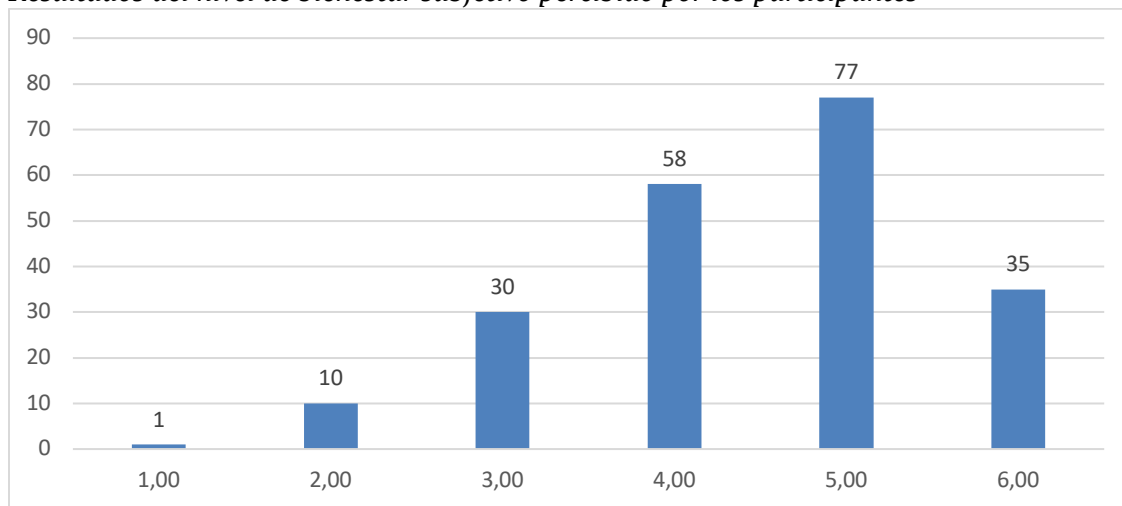
No obstante, el estudio de la existencia de diferencias de medias entre aquellos que manifestaban haber recibido formación y los niveles de competencia emocional autoinformados, sí puso de manifiesto puntuaciones medias superiores en aquellos que afirman tener formación previa. Dichas diferencias, aplicando la prueba t de Student, arrojó diferencias significativas en 3 de las dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional ($t=2,808$, $p=0,005$), autonomía ($t=2,109$, $p=0,007$) y competencia social ($t=2,157$, $p=0,032$).

Satisfacción

Teniendo en cuenta la interpretación de la escala de satisfacción con la vida, de acuerdo a 6 niveles de satisfacción en los que podemos traducir las puntuaciones directas de la prueba, puso de manifiesto que la mayor proporción de los estudiantes se sitúa entre rangos de puntuación que se consideran propios de personas que se encuentran satisfechos o ligeramente satisfechos (véase figura 2).

Figura 2.

Resultados del nivel de bienestar subjetivo percibido por los participantes

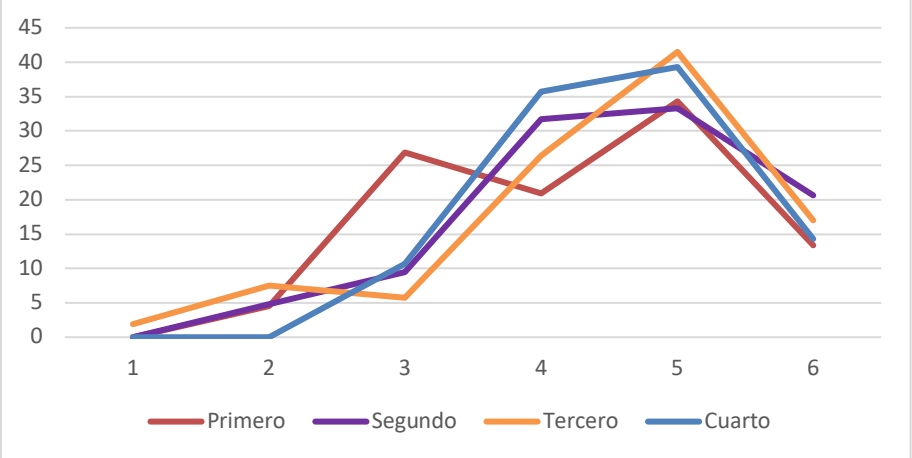


Comparando los resultados de satisfacción por cursos académicos (véase figura 3) se observan ligeras desviaciones, con una tendencia a más bajas puntuaciones de satisfacción entre los estudiantes de primer curso, cuyas puntuaciones se situaban entre los 15 y 19 puntos, siendo un rango propio de personas que se encuentran ligeramente por debajo de la media en satisfacción vital, propio de personas que reflejan problemas en algunas o varias áreas de sus vidas. Dicha menor proporción se considera que puede quedar explicada por el momento en el que se realizó la encuesta (cuando apenas acababan de incorporarse al sistema académico), es decir, por el impacto socioemocional que supone la incorporación al contexto universitario y el cambio que exige para



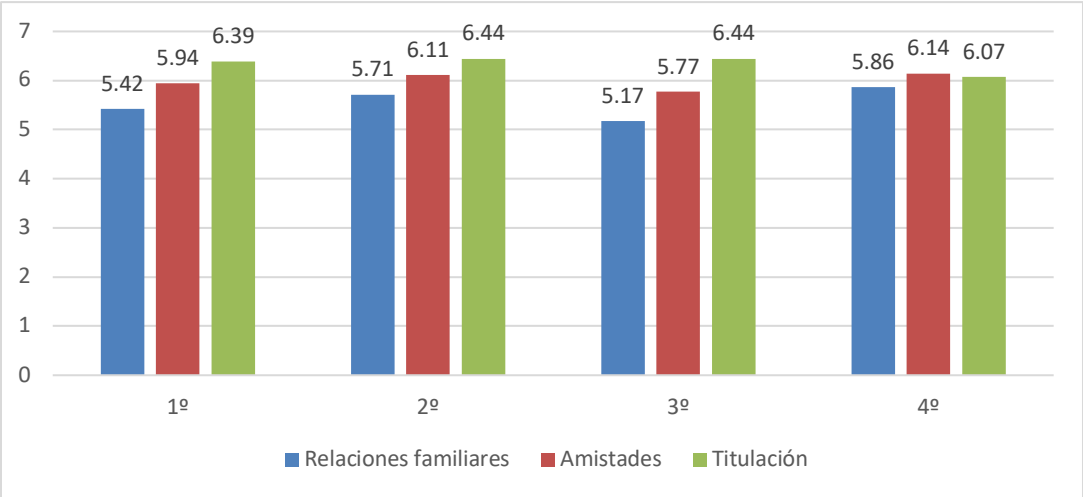
nuestros estudiantes.

Figura 3.
Resultados del estudio de la satisfacción vital por cursos académicos



De acuerdo al estudio sobre la satisfacción con otros aspectos como las relaciones familiares, los estudios y las amistades (considerados aspectos que influyen directamente en el bienestar) no se observan tampoco diferencias significativas con respecto a las puntuaciones medias en el estudio por cursos, pero si encontramos que los mayores niveles de satisfacción se evidencian con respecto a los estudios y las amistades, tal y como se evidencia en la figura siguiente:

Figura 4.
Valoraciones de los estudiantes sobre la satisfacción en las relaciones y la dedicación



Interés hacia la formación

De acuerdo a la misma escala con la que medíamos su satisfacción con las relaciones y los estudios de Grado, estudiamos su interés por recibir formación en educación emocional. El 82,5% (174 de los 211 encuestados) sitió



el interés en un 7, y, del mismo modo, solo un 3 de los encuestados (1,5%) del total manifestó un grado de interés por debajo de 5. Dicha tendencia se mantiene estable en todos los cursos, no encontrándose diferencias. El estudio de relación entre variables, empleando el coeficiente de correlación de Pearson, mostró relaciones entre la satisfacción con los estudios y el interés por recibir formación en educación emocional ($r=507$, $p<0,001$).

Conclusiones

El estudio realizado nos ha permitido evidenciar necesidades formativas que no son asistidas en el currículum oficial ni en el diseño de los planes de estudio de los educadores sociales, algo que ya había sido detectado en trabajos previos con otros perfiles educativos, como puede ser en la formación de maestros y profesores (Rueda y Filella, 2016; Torrijos, Martín-Izard y Rodríguez-Conde, 2018). Como responsables de la formación de los futuros profesionales de la Educación Social hemos de garantizar no solamente que sean capaces de diseñar programas y proyectos de intervención de educación emocional, sino que hemos de favorecer el desarrollo de competencias que se entienden fundamentales para su bienestar personal y social, de forma que sepan gestionar conflictos que son cotidianos en su desempeño profesional.

A la vista de los resultados presentados se ponen de relieve varios aspectos: (1) los estudiantes presentan un amplio potencial de mejora en todas las competencias emocionales y, en concreto, en lo que se refiere a la autonomía emocional y competencia social, (2) los estudiantes que han recibido formación en educación emocional perciben mejores niveles de desarrollo en el nivel de competencia emocional autoinformado, lo que nos permite inferir que, efectivamente, se pueden trabajar estas competencias, (3) los estudiantes están satisfechos con la titulación que están estudiando y, los niveles de satisfacción vital se ven influenciados, en cierta medida, por el momento académico o por el proceso de la titulación, (4) existe un importante interés hacia la educación emocional, de lo que podemos inferir que los estudiantes son conscientes de los beneficios y de la pertinencia de involucrarse en estos niveles formativos, algo que se pone también de manifiesto al estudiar las principales fuentes por las que manifiestan tener conocimientos en educación emocional.

En suma, y a la luz de estos resultados, se pone de relieve la pertinencia de repensar la oferta formativa para promover oportunidades que nos permitan trabajar estas competencias a lo largo de los estudios del Grado, puesto que no se están desarrollando en el plano académico y, de ser así, los alumnos no son conscientes de estar recibiendo este tipo de formación o no está teniendo los resultados esperados. Coincidimos así con otros autores como Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro (2015) al evidenciar que este tipo de competencias deben trabajarse de forma explícita y, por consiguiente, esfuerzos como este, por conocer cuál es el nivel competencial de los estudiantes, nos sirven para ajustar nuestras actuaciones formativas a sus propias necesidades.

Por ende, y aunque existen algunas limitaciones a este estudio (derivadas, por ejemplo, del carácter concreto de la muestra e incluso del momento de implementación del instrumento), se considera que se va marcando una perspectiva en la que se pretende replicar el estudio en otras Facultades en las que se imparte la titulación y se trabaja, a esperas de una necesidad de renovación de los planes académicos, en el diseño, implementación y evaluación de un programa formativo para conocer cuáles son sus efectos en el desarrollo de competencias emocionales y en su autopercepción del bienestar.

De la misma manera, somos conscientes de que existen limitaciones en este estudio principalmente en aspectos relacionados con el perfil de los participantes o al carácter del instrumento utilizado para medir el nivel de competencia emocional, puesto que se trata de una medida de autoinforme; limitaciones que nos llevan a tener



precauciones a la hora de generalizar estos resultados. No obstante, dichas limitaciones nos marcan líneas de trabajo futuro, puesto que convendría replicar esta investigación con estudiantes del Grado en Educación Social de otras universidades, en las que, por ejemplo, imparten materias afines a la educación emocional, así como plantear la correlación de estos resultados con otras medidas de capacidad que nos permitan ir más allá de las medidas de autoinforme.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Fernández, A. (2017). *El desempeño profesional del educador social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- De Juanas, A., Melendro, M. y Limón, M.R. (2014). Práctica profesional y formación del Educador Social en España. *Interfaces Científicas – Educação*, 3(1), 89-102.
- Losada Puente, L., Muñoz Cantero, J.M. y Espiñeira Bellón, E.M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: Análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.
- Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M.I. y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156.
- Pachón, C. (2011). Educadora social – Educador social: Formación y profesión. Horizonte 2020. *Revista de educación Social*, 13.
- 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. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6/2), 437-454.
- Pereira, C. y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. el papel del prácticum Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Pérez Juste, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED.
- Pérez-Escoda, N., Bisquera, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Rosa, G., Navarro-Segura, L., y López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad: Análisis de una experiencia formativa en los grados de educación social y trabajo social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. doi: 10.4067/S0718-50062014000400004
- Rueda, P.M. y Fillella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A. M., y Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la educación social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37(148), 12-19. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a17.pdf>
- Torrecilla, E.M. (2014). *Diseño y evaluación de un programa en Resolución de Conflictos para la formación*



inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.

Torrijos, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.

Torrijos, P., Martín Izard, J. y Rodríguez-Conde, M.J. (2018). La Educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 579-597.

Torrijos, P., Torrecilla, E.M. y Rodríguez-Conde, M.J. (2018). Evaluación experimental de programas para el desarrollo emocional en docentes de Educación Secundaria. *Anales de Psicología*, 34(1), 68-76.



La salud emocional joven. Investigación con el colectivo joven de la comarca del Garraf en momentos de complejidad emocional.

Youth emotional health. Research with youth from the Garraf region in moments of emotional complexity

Ramiro Andrés Ortegón Delgadillo.
Salud y Educación Emocional (España)
ramiroa@salutieducacioemocional.com

Gabriela A. Rangel-Rodríguez.
Universidad Autónoma de Barcelona (España)
gabriela.rangelr@gmail.com

Laura Torrella Llauger.
Salud y Educación Emocional (España)
laura@salutieducacioemocional.com

Oriol Julià Aguarón.
Salud y Educación Emocional (España)
ojuliag@salutieducacioemocional.com

Para citar este documento:

Julià Aguarón, O., Ortegón Delgadillo, R., Rangel-Rodriguez, G., y Torrella Llauger, L. (2021). La salud emocional joven. Investigación con el colectivo joven de la comarca del Garraf en momentos de complejidad emocional. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 118-131.

Resumen

La salud emocional de la juventud resulta de suma importancia en la promoción del bienestar de la comunidad, sobre todo ante los momentos de complejidad que vivimos, que además se ven agravados actualmente por la vivencia del COVID-19. Con el fin de conocer la realidad emocional y las necesidades de los y las jóvenes, la presente comunicación explora la salud emocional joven en la comarca del Garraf (Cataluña) y propone



recursos y buenas prácticas que, con una mirada de políticas públicas, favorezcan la salud emocional de la juventud del territorio. Para ello, se realizó un estudio transversal descriptivo con 616 jóvenes entre 12 y 19 años a quienes se les aplicó el cuestionario Salud Emocional Joven (SEJ®). Los resultados presentan: a) un escaneo de las emociones que las y los participantes refieren sentir con mayor frecuencia (a través de un mapa emocional) y su vivencia ante momentos percibidos como complejos, b) la percepción de herramientas personales para dar respuesta a los desafíos y retos que se les presentan y c) las estrategias que utilizan para dar respuesta a dichos retos (estrategias de control vs de gestión emocional). Este estudio ilustra la importancia de brindar recursos y acompañamiento que promuevan la salud emocional joven a través del desarrollo de habilidades socioemocionales. Se ofrecen propuestas de buenas prácticas, desde un enfoque comunitario, orientadas a repensar la manera de acompañar y facilitar procesos que aboguen por una comunidad joven emocionalmente sana.

Palabras clave: juventud, salud emocional, promoción de la salud, buenas prácticas

Abstract

Youth emotional health is of utmost importance in promoting the community's well being, especially in the times of complexity that we live in, which are also currently aggravated by the experience of COVID-19. In order to comprehend the emotional reality and the needs of young people, this study explores youth emotional health in the Garraf region (Catalonia). It proposes resources as well as good practices that—from a perspective of public policies—favor the emotional health of the youth from the territory. For this, a descriptive cross-sectional study was carried out with 616 participants between 12 and 19 years old to whom the Youth Emotional Health Questionnaire (SEJ®) was applied. The results present: a) a scan of the emotions that the participants report feeling more frequently (through an emotional map) and their experience in moments perceived as complex, b) the perception of the participants tools to respond to the challenges that are presented to them and c) the strategies they use to respond to these challenges (control vs. emotional management strategies). Thus, this study illustrates the importance of providing resources and support that promote youth emotional health by developing social-emotional skills. Furthermore, from a community approach, proposals for good practices are offered to stakeholders to rethink the way of accompanying and facilitating processes that advocate for emotionally healthy youth.

Keywords: youth, emotional health, health promotion, good practices

Introducción

La comarca del Garraf es un territorio de Cataluña (España) que, en la apuesta por la promoción de la salud emocional de la población, observa que los momentos de complejidad emocional actuales precisan de una mirada atenta y profunda hacia el estado emocional de la comunidad joven y de sus necesidades. La pandemia del COVID 19 percibida con mayor fuerza durante el año 2020, además, pone en relieve la importancia de la gestión emocional en periodos o momentos de complejidad emocional como los que afronta la juventud. Seró et al. (2020) sugiere que los jóvenes catalanes, después de las primeras consecuencias de la pandemia, se perciben olvidados, poco apoyados y con emociones como la indignación, el enfado, la decepción, la soledad, la angustia, el estrés y la felicidad.

La gestión saludable de las emociones es un factor protector ante las múltiples amenazas al bienestar del colectivo joven en la construcción de su proyecto vital. La comunidad tiene el deber de identificar los estados



emociones en las etapas de la juventud ofreciendo oportunidades de escucha, expresión y aprendizaje en el tránsito del mundo emocional de forma saludable y desde las propias fortalezas. El diseño de dichas buenas prácticas es posible gracias a la aplicación de políticas públicas que deben ser diseñadas desde su origen basadas en la evidencia, por ello, realizar un diagnóstico desde la observación de la realidad de los territorios resulta indispensable como punto de partida.

En este sentido en el año 2020, con el fin de poder generar recursos y mejorar los activos ya existentes en la comarca, gracias al interés de las siete Regidurías de Juventud del territorio (Ayuntamientos de Canyelles, Cubelles, Olivella, Sant Pere de Ribes, Sitges y Vilanova i la Geltrú), se impulsó la investigación ‘Salud Emocional Joven’ de la mano del Consell Comarcal del Garraf en colaboración con SEER (Salud y Educación Emocional) y el soporte de la Diputación de Barcelona y de la Dirección General de Juventud (Generalitat de Catalunya).

El objetivo principal de la investigación quiere, partiendo de las necesidades y vivencias de la juventud, poder describir la salud emocional actual del colectivo joven del territorio, así como proponer recursos que resulten buenas prácticas en la promoción de la salud emocional.

Para obtener los resultados de la investigación se utilizó el cuestionario *ad hoc* Salud Emocional Joven (SEJ[®]) observando cuatro dimensiones relacionadas con la salud emocional (Ortegón Delgadillo et al., 2019), por un lado, los ámbitos de desarrollo socioemocional del Modelo SEER (la consciencia del sentir, la elección personal, la responsabilidad individual) y, por otro, las percepciones de vivencias emocionales actuales de los y las jóvenes. En la observación de la consciencia del sentir la investigación se ha centrado en buscar respuestas en torno a un escaneo de las emociones que las y los participantes refieren sentir con mayor frecuencia a través de un mapa emocional y de su vivencia ante momentos percibidos como complejos; para la observación de la elección personal nos hemos enfocado en la percepción de herramientas personales para dar respuesta a los desafíos y retos que presenta la vida; en cuanto a la responsabilidad individual el foco ha estado en las estrategias que utilizan para dar respuesta a dichos retos (estrategias de control vs. de gestión emocional).

Los aprendizajes finales pretenden fundamentar, desde la evidencia científica propuestas de políticas públicas que se traduzcan en acciones específicas y programas de continuidad que promuevan la salud socioemocional desde una perspectiva de los servicios de juventud. Con una perspectiva salutogénica y una mirada de activos para la salud (Morgan y Ziglio, 2007), el enfoque comunitario de los resultados debe utilizarse para repensar y redefinir la manera de acompañar y facilitar la presencia y el soporte de la comunidad en la vida joven.

Observar la salud emocional de la juventud en momentos de complejidad

Entendemos la salud emocional como un estado de bienestar que permite tomar consciencia del propio mundo interior y el de los demás, comprendiéndolo, gestionándolo y transformando las necesidades en respuestas adaptativas ante las circunstancias en las que se mueve un individuo. Esta mirada integra la perspectiva de la salud positiva (Seligman, 2008) y el modelo SEER de desarrollo socioemocional (Ortegón Delgadillo et al., 2019) con la intención de acercar la profundidad del ser (nuestro mundo interior) a la visión integral del ser humano.

El bienestar y la salud emocional se ven influenciadas por diversos factores que parten desde las características individuales y los antecedentes familiares, hasta la comunidad y la sociedad actual. A lo largo de la vida adquirimos recursos que permiten protegernos y aprovechar las diversas situaciones como oportunidades de crecimiento y desarrollo personal, sin embargo, para ello también es necesario, en momentos de vulnerabilidad



como son las etapas de la juventud, superar vivencias que pueden impactar negativamente en la salud y el bienestar emocional (Alonso y Romero, 2020; Aston, 2018).

La juventud es un período crucial para el aprendizaje, el desarrollo y el mantenimiento de hábitos de vida saludables a nivel socioemocional. Los individuos emocionalmente saludables se caracterizan por (Ortegón Delgadillo et al., 2019; Saarni, 2000) reconocer y aceptar sus emociones, las emociones de los demás y las del entorno; escoger y proyectar conductas responsables y adecuadas hacia objetivos y afrontamientos saludables en los desafíos de la vida; identificar la relación que existe entre el sentir, el pensar y el hacer, y procurar promover coherencia, equilibrio y armonía para mantener el bienestar; gestionar satisfactoriamente los retos que presenta la vida dando respuesta a las adversidades y aprendiendo de las experiencias; y manteniendo relaciones sanas, empáticas y respetuosas con su entorno.

Proponemos la observación de la salud a nivel emocional a través de tres ámbitos de desarrollo socioemocional en relación con diferentes situaciones de la vida joven. Es decir, observar cómo se perciben aquellas fortalezas según el ámbito que busquemos observar.

- La consciencia del sentir: nos permite reconocer aquellas habilidades que ayudan a comprender las propias emociones y las de los demás, y de captar los climas emocionales de contextos determinados; tiene relación con la comprensión integral de las dimensiones del sentir (emociones, sentimientos, estados de ánimo, sensaciones y conexiones).
- Elección personal: nos permite reconocer aquellas habilidades que ayudan a escoger adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida. Aquellas que nos permiten organizarnos de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de bienestar.
- Responsabilidad individual: nos permite reconocer aquellas habilidades que ayudan a potenciar la capacidad de autogestión personal y las habilidades que permiten mantener relaciones positivas y saludables con otras personas.

Los momentos de complejidad ponen a prueba estas fortalezas y, por tanto, nuestra salud emocional. Complejo es aquello que es difícil de comprender o de resolver por estar asociado a muchos aspectos, así que entendemos la complejidad emocional como la vivencia de desorden interior que, con poca consciencia y comprensión interna, nos lleva al desequilibrio entre lo que sentimos, pensamos y hacemos. Es decir, los momentos emocionalmente complejos son aquellos que generan un desequilibrio en el desarrollo y expresión de nuestra personalidad. Este desequilibrio nos aleja del bienestar y puede comportar una serie de afecciones en diferentes dimensiones de nuestra salud: física, emocional, mental, espiritual y social.



Tabla 1.
Situaciones de la vida juvenil

Ámbito relacional	Les relaciones familiares. Les relaciones con amistades. Les relaciones con educadores/as (<i>profesores/as, monitores/as, entrenadores/es</i>). Les relaciones con la comunidad (personas del municipio). Les relaciones digitales (<i>followers, contactos, etc.</i>). Relaciones de pareja.
Desarrollo personal	La personalidad. El ocio y tiempo libre, diversión y juego. La autoestima. La afectividad y sexualidad. El desarrollo corporal.
Sentido de vida y participación ciudadana	La formación y el futuro académico. El ejercicio de libertades y derechos. Sostener emociones y acompañar procesos emocionales.
Situaciones de riesgo psicosocial	El afrontamiento de la situación derivada del COVID19. Las pérdidas o duelos. El afrontamiento de enfermedades. La situación socioeconómica. El consumo de sustancias. La soledad.
Situaciones de violencia o maltrato	Situaciones de bullying o ciberbullying. Situaciones de discriminación y demostraciones de odio. Situaciones de violencias de género y/o de control en la pareja.

La observación de nuestro nivel de competencia emocional, los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes asociadas a él (Bisquerra y Chao, 2021) tienen también una relación con la percepción que tiene la juventud respecto a las vivencias emocionales actuales, por ello proponemos la observación de aquellos ámbitos de vida (Tabla 1) que creemos pueden aportarnos conocimiento y comprensión de la realidad de la juventud. En conjunto, observar el desarrollo socioemocional relacionado con diversas situaciones de la vida juvenil es de especial interés ya que, para poder acompañar diversos procesos de desarrollo socioemocional de la comunidad joven es necesario poder atender, con una perspectiva amplia, aquello que está sucediendo y que puede representar una situación de alerta en la comunidad. En la investigación nos ocupamos de poner estas preguntas relacionas con la salud emocional al servicio de la observación de la realidad juvenil respecto al

bienestar. La vivencia de bienestar/malestar en diferentes situaciones aporta información sobre posibles riesgos y necesidades, así como posibles activos para la salud que pueden traducirse en factores protectores, motivacionales, relacionales o de voluntad (Hernán, Morgan y Mena, 2011).

La investigación sobre Salud Emocional Joven

Se trata de un estudio transversal descriptivo con una muestra de conveniencia de un total de 616 jóvenes entre 12 y 19 años de la comarca del Garraf (Tabla 2) que participaron gracias a la promoción de la investigación dentro de centros educativos, equipamientos y servicios como puntos jóvenes, bibliotecas, deportes y otras actividades de ocio y tiempo libre. La investigación contó con la aprobación de un comité de expertos y expertas en el abordaje juvenil del territorio, así como con el consentimiento de los y las participantes para participar de forma voluntaria.

Tabla 2.

Características demográficas de los y las participantes jóvenes

	% (n=616)		% (n=616)
Ocupación		Sexo biológico	
1ª etapa de ESO (1º y 2º)	21,8%	Macho	45,6%
2ª etapa de ESO (3º y 4º)	41,7%	Hembra	53,7%
Formación educativa no obligatoria (1º y 2º Bachillerato, Formación Profesional y Universitaria)	35,6%	Intersexual	0,6%
Jóvenes que trabajan	0,3%	Género	
Jóvenes que no estudian	0,6%	Mujer	51,5%
Distribución territorial		Hombre	45,3%

Canyelles	1,9%	No binario	0,3%
Cubelles	21,6%	Transgénero	0,3%
Olivella	0,8%	Género fluido	0,2%
Sant Pere de Ribes	8,3%	Agénero	0,00%
Sitges	1,5%	Queer	0,2%
Vilanova i la Geltrú	65,9%	No lo sé	2,3%

El estudio se llevó a cabo entre octubre de 2020 y febrero de 2021 con el objetivo de describir la salud emocional actual de los y las jóvenes del territorio, y con la ilusión por proponer recursos que resulten buenas prácticas en la promoción de la salud emocional partiendo desde las propias necesidades y vivencias del colectivo joven.



Los resultados pretenden ser la base que ayude a definir, basándonos en la evidencia científica, propuestas de mejora en las acciones y programas de promoción de la salud socioemocional desde la perspectiva de los servicios de juventud y las políticas públicas.

Los resultados se obtuvieron mediante la aplicación del cuestionario Salud Emocional Joven (SEJ®), diseñado *ad hoc* para la investigación con 18 preguntas cualitativas y cuantitativas, de las cuales 6 se destinaron a recopilar información demográfica y las otras doce a valorar cuatro dimensiones relacionadas con la salud emocional:

- Consciencia del sentir: consciencia y comprensión de uno mismo/a y de los demás, y procesos de transición emocional.
- Elección personal: explorar los procesos de elección de bienestar que llevan al joven a responder ante una situación emocionalmente compleja.
- Responsabilidad individual: valorar estrategias de afrontamiento saludable ante experiencias emocionales.
- Percepciones de vivencias emocionales actuales: descripción de la mirada y el sentir de los y las jóvenes en sus diferentes contextos y experiencias, así como necesidades emocionales actuales.

El cuestionario SEJ® fue creado por profesionales expertos en educación emocional. Con el fin de verificar la fiabilidad, se realizó un juicio de expertos en el que cada pregunta propuesta fue valorada por un comité de múltiples profesionales del área de las temáticas estudiadas (educadores sociales, psicólogos, pedagogos y enfermeros), quienes valoraron la pertinencia, claridad, contenido y relevancia de cada ítem con el objetivo de estudio. Se valoraron los comentarios de los expertos y se hicieron las adecuaciones pertinentes hasta conseguir acuerdo entre el comité.

Los resultados que presentamos en este artículo están suscritos a las dimensiones de la salud emocional antes expuestas. El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS. Se llevó a cabo análisis descriptivos de las variables y para examinar las diferencias entre los grupos se utilizó un análisis univariado (ANOVA).

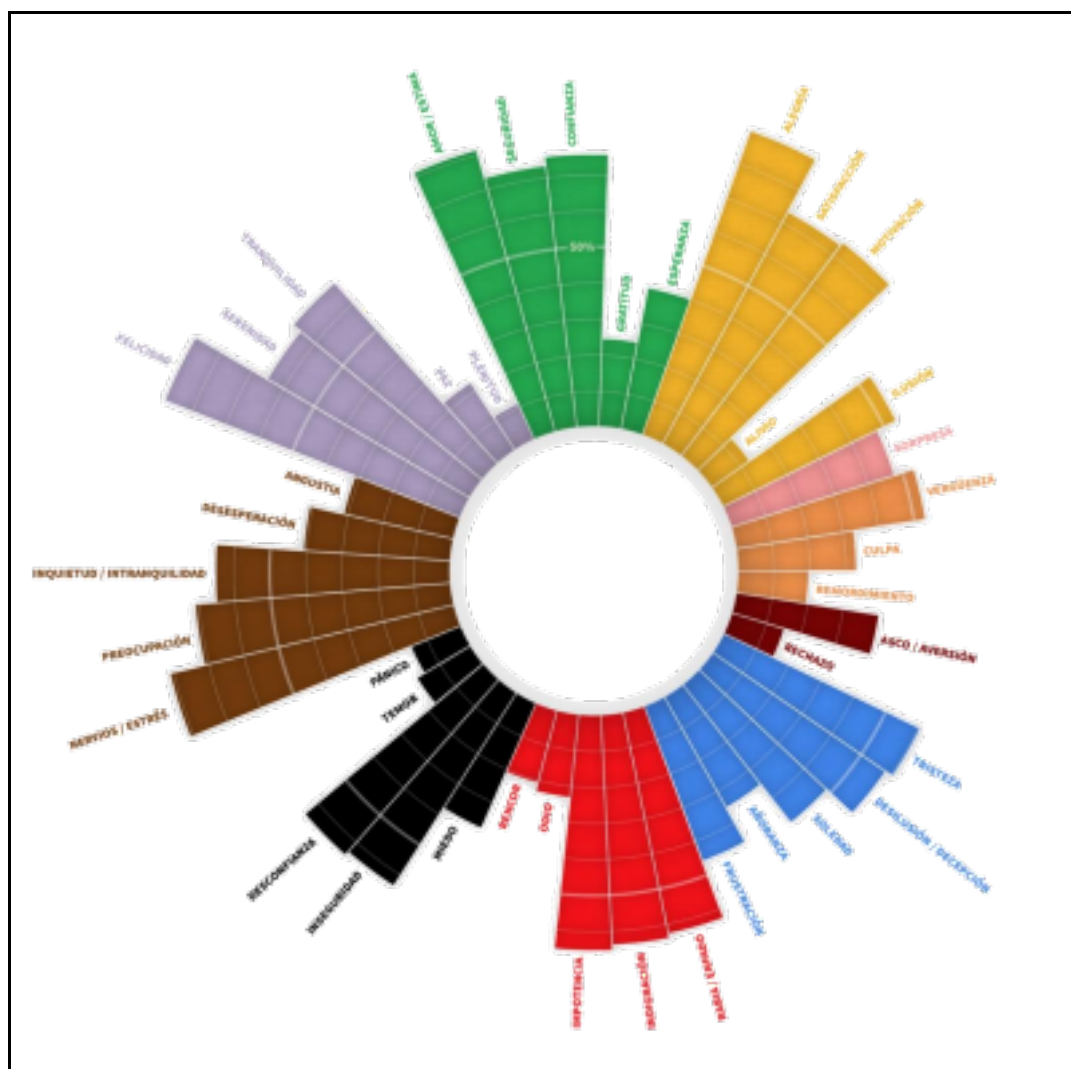
Resultados

La **Consciencia del Sentir de las y los jóvenes del Garraf** es el ámbito de desarrollo socioemocional que nos permite reconocer la capacidad que tienen los jóvenes para revisar su mundo interior, esto nos permite comprender uno de los ejes claves para el desarrollo de una personalidad saludable, el autoconocimiento. En la investigación observamos la frecuencia (Tabla 3) con la que la juventud siente las emociones recogidas en el Mapa Emocional del Modelo SEER para crear un mapeo de las emociones de la juventud estudiada; también observamos como es la vivencia emocional relacionada con los momentos identificados como complejos.

La **observación de las emociones que sienten** se ha realizado preguntando por diez familias emocionales, la familia de la felicidad, el amor, la alegría, la sorpresa, la vergüenza, el asco, la rabia, la tristeza, el miedo y los nervios. Observamos que más del 80% de los jóvenes experimentan felicidad, alegría, amor o nervios/estrés; y que menos del 20% sienten frecuentemente emociones como la plenitud, el alivio, el remordimiento, el rechazo, el temor o el pánico.

Tabla 3.

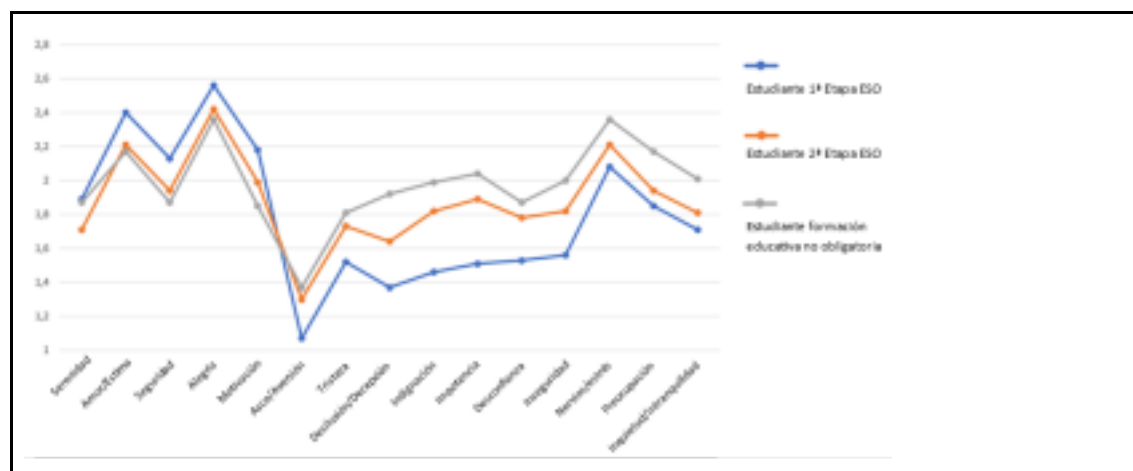
Mapa Emocional de las y los jóvenes del Garraf



En la observación por etapa educativa (Tabla 4), los jóvenes que cursan el bachillerato tienen los índices más elevados de malestar de todo el colectivo joven. Observamos también que la motivación es un poco más grande en jóvenes que cursan formación profesional o universitaria, sin embargo, esta motivación no es más grande que emociones como la impotencia o la inseguridad. Es interesante también observar que, en conjunto, sienten menos amor o estima que nervios o estrés.

Tabla 4.

Mapa Emocional de las y los jóvenes del Garraf

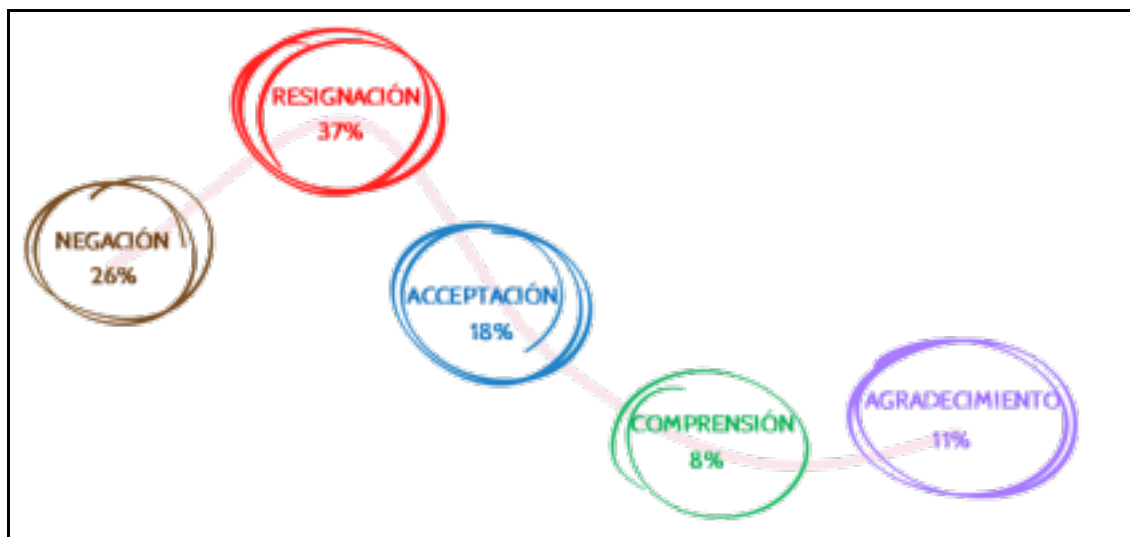


En la **observación de la vivencia emocional relacionada con los momentos identificados como complejos** se preguntó al colectivo joven cómo perciben actualmente el clima emocional de la juventud clasificando las respuestas en cinco rangos relacionados con los procesos de transición emocional en momentos de complejidad (tabla 5). Se trata de la vivencia de negación (relacionada con la necesidad de dar lugar a las emociones, ya que es un momento de baja consciencia), la resignación (relacionada con la necesidad de identificar el sentido de aquello que se siente, ya que es un momento que precisa escucha interna y autoobservación), la aceptación (relacionada con la necesidad de dar lugar a las emociones profundas, mirar el dolor para encontrar y llenar de sentido el proceso personal), la comprensión (relacionada con la necesidad de comprometerse con el futuro desde las propias fortalezas), y el agradecimiento (relacionado con la necesidad de afrontar desde los aprendizajes, ya que es el uso del aprendizaje aquello que nos permite trascender lo vivido).

El 63% de los jóvenes consideran que, como colectivo, se encuentran en actitudes relacionadas con la negación (26%) y resignación (37%) ya que en momentos de complejidad emocional optan por evadirse de la situación que está sucediendo y de aquello que sienten, reconocen que no les gusta lo que están viviendo ni están de acuerdo con cómo se gestiona; todo ello hace que no den un lugar en su interior (negación), o que se resignen (“es lo que hay”). El 18% de los jóvenes percibe que su colectivo entiende desde la aceptación la realidad actual y considera que, aunque haya malestar, se permiten buscar espacios para expresar e intentar dar sentido a los momentos de complejidad emocional vividos. El 8% se localiza en fase de comprensión, refieren que el colectivo aprovecha lo que sucede para darle sentido e intentar hacer cambios para mejorar la situación. Los demás, el 11% menciona que las situaciones que viven actualmente les han dado la oportunidad de aprender y eso les ayuda a afrontarlas desde su bienestar.

Tabla 5.

Proceso de transición emocional de las y los jóvenes del Garraf



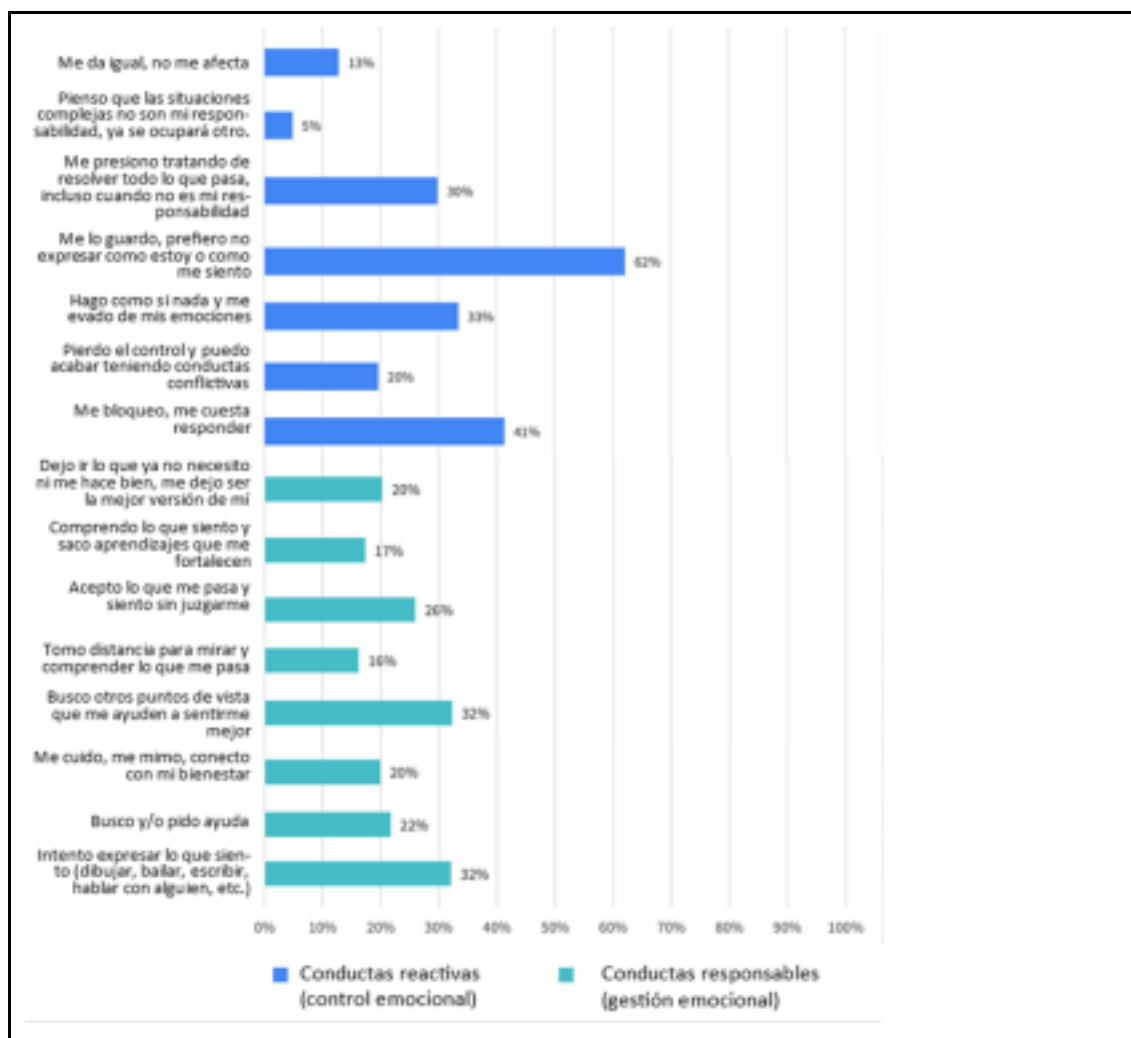
La **Elección Personal de las y los jóvenes del Garraf** es el ámbito de desarrollo socioemocional en el que trabajamos la conexión con el bienestar. Elegir implica la capacidad de poder regular los estados emocionales complejos, así como la propia elección de vivir en bienestar. Permite escoger comportamientos apropiados que predisponen a la gestión sana de las emociones.

En la investigación observamos en un 29% los jóvenes se sienten preparados/as para afrontar de forma responsable las emociones desagradables. Expresan comportamientos relacionados con la gestión y, por tanto, con una forma saludable de convivir con este ambiente emocional interior. En cambio, el 71% expresa no tener herramientas personales para poder dar respuesta a este tipo de emociones. Este hecho es un indicador de reactividad, lo cual podemos asociar con emociones no resueltas y con comportamientos desadaptativos (desconectados del bienestar). De ellos, la mitad (el 36% del total) intenta dar respuesta a su malestar, pero cuando no tiene buenos resultados acaba mirando hacia otro lugar, evadiéndose de su mundo interior y, la otra mitad (35 % del total) entra en comportamientos conflictivos que cronifican las emociones desagradables convirtiéndolas en destructivas, pasando a estados de ánimo de malestar.

La **Responsabilidad Individual de las y los jóvenes del Garraf** es el ámbito de desarrollo socioemocional asociado a la capacidad de llevar a la acción las elecciones conscientes. Las habilidades que reconocemos en este campo se relacionan con la autonomía personal y la competencia social. En la investigación observamos los estilos de respuesta que suelen tener en relación con diferentes emociones que aparecen en momentos de complejidad emocional, diferenciando conductas reactivas y respuestas de gestión emocional (Tabla 6).

Tabla 6.

Conductas reactivas y respuestas de gestión emocional



En resumen podríamos decir que los comportamientos preferidos por la juventud en los momentos de complejidad emocional, por orden de frecuencia, son: 1) guardarse lo que sienten sin compartir con otros lo que hay en su interior, 2) Bloquearse, no saber responder, 3) intentar no sentir, hacer como si no pasara nada (actitud de huida), 4) buscar expresar lo que sienten (a través del arte, el cuerpo o el habla) y buscar otros puntos de vista para sentirse mejor (ampliar la perspectiva), 5) buscar alternativas para sentirse mejor.

Las **percepciones de vivencias emocionales actuales** muestran que ante la necesidad de solicitar soporte o acompañamiento en momentos que experimentan como desagradables, un 49% decide resolver su malestar sin buscar recursos externos, intenta resolverlos a través de sus propios recursos personales. Un 22% no acude a ningún recurso de ayuda, soporte o acompañamiento para dar respuesta a su malestar, y los que sí lo hacen lo hacen en un 66% a amistades y/o en un 50% a familiares. Sólo un 5% recurre a profesionales de la educación para buscar soporte a su malestar y, un 8% a profesionales de la salud. Además, también únicamente el 5% recurre a las redes sociales o a la comunidad en internet.



En la observación de las relaciones y diferentes ámbitos de la vida: • Perciben en gran medida (64%) que su familia es quién más se ocupa de saber cómo se sienten, seguidos de sus amistades que lo hacen en un 58% de los casos.

Refieren también en un 56% que la comunidad no se interesa por su bienestar lo cual se traduce en un factor de riesgo de desprotección o sensación de abandono. • Observamos una alerta, el 40% de la juventud percibe que sus educadores y educadoras no se han interesado por su bienestar en ningún momento del curso 2020-2021 (datos recogidos en final del primer trimestre del curso).

- 6 de cada 10 jóvenes perciben haber vivido situaciones de violencia o maltrato, de los cuales 2 de cada 3 precisa soporte y ayuda por el hecho de que pueden no saber abordar emocionalmente estas situaciones.
- El 50% perciben desarrollarse con bienestar en relación con su sexualidad, afectividad y personalidad, sin embargo, el campo con mayor malestar es la autoestima lo que nos indica la importancia de trabajar en mayor medida el autoconocimiento.
- En el campo de las relaciones digitales un 28% refiere no saber cómo se siente, lo cual indica la necesidad de trabajar en mayor medida la consciencia emocional en relación con los diversos canales digitales (desde dónde y cómo me relaciono).
- Un 50% se siente descontento o desconcertado con su educación y su futuro académico. 2 de cada 10 vive con malestar su formación.
- 6 de cada 10 se sienten lejos del bienestar en cuanto a la expresión de sus libertades y derechos.
- Alrededor de un 25-30% vive con malestar los momentos de complejidad derivados del COVID-19, las enfermedades o las pérdidas y duelos. Un 20-30% reconoce tener falta de consciencia emocional para poder comprender qué le generan este tipo de situaciones que suponen en sí mismas un riesgo para la salud emocional y mental.

Conclusiones

De la observación de la consciencia aprendemos que, pese a que nos pueda parecer que ante momentos de complejidad nos situamos en malestar, los jóvenes del Garraf no se sitúan únicamente en estados emocionales desagradables. En realidad, en su mundo interior también están ampliamente presentes emociones agradables.

En cuanto a la observación de la elección, aprendemos que la forma de afrontamiento de las y los jóvenes ante las emociones desagradables resulta un indicador que ayuda a entender el origen de comportamientos reactivos (actitud hacia la supervivencia) o responsables (actitud hacia la convivencia, por tanto, hacia el bienestar). Aproximadamente una tercera parte de la población estudiada está más preparada para enfocarse hacia la convivencia, en cambio, más de dos terceras partes (71%) precisa de más recursos personales para vivirse y relacionarse desde la gestión y el aprendizaje emocional.

En relación con la observación de la responsabilidad, aprendemos que, aunque se pueda pensar que durante la adolescencia hay actitudes más cercanas a la indiferencia (“impermeable emocional”), la investigación demuestra que las y los jóvenes del Garraf tienen mucha más tendencia a no resolver sus emociones cargándoselas en su “mochila emocional”. En este sentido podemos decir que, aunque tienen interés en escoger



bienestar, al llevarlo a la práctica en momentos de complejidad emocional disponen de un abanico reducido de estrategias de respuesta.

En la observación de la vivencia comprendemos que el malestar acostumbra a retroalimentarse entre los jóvenes debido a que un gran porcentaje de ellos y ellas no sabe como sostener las emociones de los demás y, sin embargo, recurren en gran medida a sus propias amistades para buscar ayuda en su malestar. Preocupa que sólo el 5%-8% recurra a los y las profesionales del territorio.

Entendemos que el vínculo que hay con las familias y las amistades es mayor y por ello proponemos reforzar la necesidad de centrar los cuidados de los profesionales hacia la juventud fortaleciendo las capacidades familiares y las de los propios jóvenes con el fin de que sean ellos y ellas mismas el centro de su propia salud emocional. Esto no nos debe hacer olvidar que el vínculo con los profesionales de la comunidad es muy vulnerable por lo que será necesario invertir y trabajar para resolver esa percepción.

Además, vemos la necesidad de más acompañamiento como un factor protector clave para la salud emocional y mental ya que 3 de cada 10 jóvenes puede no estar poniendo en juego sus herramientas personales para dar respuesta a situaciones como las derivadas del COVID-19, las enfermedades o las pérdidas y duelos.

Propuestas de buenas prácticas

Las propuestas de recursos que resulten buenas prácticas a nivel comunitario deben contemplar abordar el momento del colectivo joven desde tres perspectivas: 1) un abordaje preventivo (recursos de provención y de sensibilización), 2) recursos de detección (herramientas de observación del bienestar y las relaciones, herramientas diagnósticas y de tipificación), 3) recursos de intervención o actuación (desde detener una situación de riesgo hasta su reparación/restauración).

Con un enfoque preventivo, los resultados del estudio sugieren que pueden tener un impacto positivo los programas socioeducativos asociados al desarrollo de habilidades socioemocionales que trabajen en la mejora de la convivencia (relaciones y participación en la comunidad) y la promoción del bienestar (hábitos saludables y sentido de vida). Es especialmente interesante invertir en espacios y profesionales que, desde su empoderamiento personal en su rol de acompañantes, acompañen la expresión artística como por ejemplo a través de propuestas de expresión corporal (baile y movimiento), la creación audiovisual, el teatro, etc.

En las estrategias de detección, las políticas institucionales deben abogar por mejorar las estrategias de observación abriendo más canales de comunicación y escucha real al colectivo joven. Esto se puede traducir en invertir en recursos para el acompañamiento (tutorías, espacios assemblearios, buzones presenciales o digitales, asesorías emocionales, etc.) que permitan detectar situaciones y disponer los recursos necesarios para dar respuesta a las diversas situaciones de riesgo (duelos/pérdidas, consumos, COVID-19, etc.), los conflictos (relacionales y personales), la violencia (en la convivencia) y los maltratos (entre iguales y en los contextos sociofamiliares).

Por último, en un enfoque de respuesta (actuación-intervención) a situaciones como las comentadas en la detección, que lógicamente precisan del soporte de los servicios de juventud (además de las redes que puedan existir a nivel municipal o comarcal) y de los profesionales, proponemos invertir en acciones (servicios, programas, proyectos de continuidad) que promuevan grupos de apoyo o espacios de ayuda (apostando por las propuestas que trabajen entre iguales) que trabajen no sólo para sostener las situaciones sino también para transformarlas.



Referencias

- Alonso, C., y Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 28(1), 73–93.
- Aston, R. (2018). Physical health and well-being in children and youth: Review of the literature. *OECD Education Working Papers*, 170 (OECD Publishing, Paris), 1–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/102456c7-en>
- Bisquerra, R. y Chao Cimenna (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista internacional de educación emocional y bienestar*, 1 (1), 9-29. <https://riieb.iberomexico.mx/index.php/riieb/issue/view/1/1>
- Hernán, M., Morgan, A., y Mena, A.L. (2010). Formación en salutogénesis y activos en salud. *Escuela andaluza de salud pública*, 51.
- Morgan, A., y Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion y Education*, 2, 17–22. <https://doi.org/10.1177/10253823070140020701x>
- Ortegón Delgadillo, R., Poyatos Casas, P., y Marín Rodríguez, M. (2019). L'educació emocional als agents comunitaris de castell-platja d'aro, un factor clau en la transformació de l'acompanyament a la infància i l'adolescència. *XV Jornades Educació Emocional, La Formació Del Educador/a En Educació Emocional*, 1–13.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence: A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68–91). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd>
- Seligman, M. E. P. (2008). Positive health. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 3–18. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x>
- Seró, L., Vicens, L., y Colomer, L. (2020). Joves i adolescents, arraconats i superats per la pandèmia. ARA: Els Efectes Del COVID-19. https://www.ara.cat/societat/coronavirus-covid-19-joves-adolescents-arraconats-superats-oblidats-angoixes-salut-mental-pandemiafutur_0_2568343148.html



Desafío para el siglo xxi: educación y salud mental infanto juvenil

Challenge for the 21st century: education and mental health childhood youth

Alba Angulo Nuviala

Hospital de día en salud mental infanto juvenil. Zaragoza (España)

aangulohdij@gmail.com

M^aDolores Vázquez Rodríguez

Hospital de día en salud mental infanto juvenil. Zaragoza (España)

lolavazquezpsiquiatriasc@gmail.com

Para citar este documento:

Angulo Nuviala, A., y Vázquez Rodríguez, M. (2021). Desafío para el siglo XXI: educación y salud mental infanto-juvenil. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 132-142.

Resumen

Presentamos un estudio en relación al alumnado de entre 6 y 18 años con patología mental grave y necesidades educativas específicas de apoyo educativo que acude durante este curso escolar al recurso de Hospital de Día de Salud Mental Infanto Juvenil de Referencia en la Comunidad Autónoma de Aragón. Las reflexiones que presentamos se enmarcan dentro del abordaje psico-socio-educativo en un aula hospitalaria internivelar. Se señala la importancia de implementar nuevas metodologías, entre ellas favorecer actividades desde una visión comunitaria aunando criterios del ámbito educativo y de la salud mental. El diseño y puesta en marcha de este programa se sustenta en actuaciones de trabajo en red con diferentes instituciones, convirtiendo el Centro educativo en un espacio terapéutico y el Hospital en un espacio educativo. Se constata el beneficio de este tipo de intervenciones con este alumnado tanto en una mejora de la atención de su sintomatología clínica, como en su proceso de aprendizaje e inclusión en el aula.

Palabras clave: Salud mental, Inclusión, ODS, Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Abstract

We present a study in relation to students between the ages of 6 and 18 with severe mental illness and specific educational needs for educational support who attend the Children's and Youth Mental Health Day Hospital resource in the Autonomous Community of Aragon during this school year. The reflections that we present are framed within the psycho-socio-educational approach in an interlevel hospital classroom. The importance of



implementing new methodologies is pointed out, including promoting activities from a community perspective, combining criteria from the educational and mental health fields. The design and implementation of this program is based on networking actions with different institutions, turning the Educational Center into a therapeutic space and the Hospital into an educational space. The benefit of this type of intervention with these students is verified both in an improvement in the care of their clinical symptoms, as well as in their learning process and inclusion in the classroom.

Palabras clave en inglés: Mental health, Inclusion, SDO, Students with Special Educational Needs

Introducción

La escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en centros ordinarios, es cada día una realidad, por lo que se deben conocer cuáles son las características que los definen, y de qué forma se puede trabajar con ellos en el aula, es decir, un trabajo conjunto e implicación entre educación y salud mental. Nuestra visión es transformar las vidas de los niños y adolescentes con alteraciones mentales y emocionales, estableciendo alianzas y articulaciones entre el ámbito terapéutico y el ámbito educativo. Reconocemos el papel prioritario que desempeña la educación como motor principal de desarrollo en este tipo de alumnado basándonos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Favorecer una educación inclusiva y equitativa de calidad incrementa las posibilidades de oportunidades de aprendizaje permanente, previene el abandono escolar precoz y contribuye a disminuir el sufrimiento psíquico y emocional, y su incorporación al mercado laboral en el futuro.

Nuestro trabajo se desarrolla en el Hospital de Día de Salud Mental Infanto Juvenil de Zaragoza. Este recurso es referente para toda la Comunidad Autónoma de Aragón. Acude alumnado de las tres provincias que padece patología mental severa, de edades comprendidas entre 6 y 18 años, derivados desde sus Unidades de Salud Mental Infanto Juvenil de referencia. Ello da lugar a un aula hospitalaria multinivelar que comprende diferentes etapas educativas: primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos.

Los alumnos con diagnóstico de enfermedad mental son especialmente vulnerables tanto por sus síntomas como por su corta edad. Suelen presentar altos índices de absentismo escolar, sobre todo en la secundaria, aislamiento social, retraimiento, en parte producto de su sintomatología y en parte producto de las dificultades en encontrar alternativas de afrontamiento a situaciones complejas.

Investigaciones recientes demuestran que además de estas condiciones, entre los factores intervinientes sobresalen aquellos que son atribuidos a las formas de enseñanza, los condicionamientos institucionales y las barreras culturales. Se ha comprobado que los procesos de construcción de los aprendizajes escolares son personales, y que los ámbitos sociales son decisivos para su desarrollo.

Marco teórico

Cada vez se constata que son más los jóvenes que padecen alteraciones de salud mental. Esto queda reflejado a partir de la Recomendación 1632 (2003) del Consejo de Europa recogida en el informe *Teenagers in distress: a social and health-based approach to youth malaise*.

“Los siete problemas centrales tendrían que ver con:

- *el fuerte incremento de las conductas de riesgo de diversos tipos,*
- *aumento de las tasas de suicidio, hasta llegar a constituir la tercera causa de mortalidad en varios países,*

- *aumento de la ansiedad en los jóvenes,*
- *perspectivas de un futuro impredecible e inseguro derivado de los cambios sociales rápidos,*
- *deterioro de las instituciones y redes sociales tradicionales,*
- *alargamiento y mayor complejidad de la transición a la vida adulta, conjuntamente con un abanico extenso de experiencias vitales que necesitan de un fuerte asesoramiento y apoyo, y*
- *necesidad de desplegar estrategias adecuadas para afrontar la incertidumbre e impredecibilidad del futuro.”*

Según el Plan de Salud Mental 2017-2021 de la Comunidad Autónoma de Aragón, en lo referente a la atención a la salud mental en niños y adolescentes, se debe tener en cuenta su especial vulnerabilidad en estas etapas de la vida en que buena parte de la patología psíquica pueda tener sus inicios. Por ello, debe hacerse énfasis en la prevención de la patología mental, así como en el diagnóstico precoz sobre la que se debe intervenir con la dedicación y medios específicos más adecuados y de manera coordinada con otros ámbitos y profesionales, atendiendo también a la familia con el objetivo general de la recuperación del paciente.

A menudo el ámbito educativo es un espacio que acaba convirtiéndose en hostil, al sufrir en el aislamiento, rechazo y exclusión social. Estas reacciones por parte de sus iguales, o incluso del profesorado generan desesperanza y desasosiego en los jóvenes que las viven y dificultan su recuperación. Este ámbito fomenta aprendizajes no solo en materias concretas, sino en valores de convivencia, solidaridad, tolerancia a la diversidad. Por lo que es de suponer que las actitudes tendentes al aislamiento generan barreras a su desarrollo, con un fuerte estigma social.

La atención a la diversidad debe encararse potenciando todos los recursos disponibles para que las escuelas sean espacios para el cambio. En distintas partes del mundo se está produciendo una revalorización de la diversidad, entendiéndose como un elemento sustantivo en la constitución de las sociedades actuales. El respeto, la aceptación y valoración de las diferencias entre culturas y personas se ha convertido en uno de los objetivos de los sistemas educativos. Hoy día el fracaso escolar ha dejado de ser exclusivamente atribuido a las condiciones de los alumnos. Cada alumno tiene estilos y puntos de partida que le son propios, significados desde su grupo social, su historia individual y están posibilitados o dificultados por el medio social.

En relación a esto, el Hospital de día es un recurso de atención continuada, de tratamiento intensivo y estructurado, limitado en el tiempo y orientado a la continuidad de cuidados. Se caracteriza por la utilización del tiempo y el espacio de manera terapéutica, mediante la integración de distintas actividades, en equipo interdisciplinar, con objetivo de llevar a los pacientes a una mejoría de su sintomatología clínica y emocional.

Es una de las principales modalidades de intervención para niños y adolescentes con trastornos psicopatológicos graves (1). Dentro del hospital de Día está integrada un aula hospitalaria con la finalidad de mantener el contacto con su centro escolar y entorno habitual. Ello promueve una implicación del medio escolar y de la comunidad educativa en el tratamiento.

Objetivos

Objetivo General:

Contribuir al desarrollo integral del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que sufre patología mental severa (depresiones graves, alteraciones de conducta, autismo, trastorno generalizado del

desarrollo, fobias, trastorno límite de la personalidad) de entre 6 y 18 años. En un contexto educativo apoyado en los ODS y la agenda 2030.

Objetivos específicos:

- Prevenir su exclusión social, discriminación académica o estigmatización y desigualdades.
- Minimizar el impacto de consecuencias derivadas de su patología mental junto con la coordinación con otros agentes de la Comunidad Educativa.
- Destacar el papel de las competencias transversales y las herramientas de aprendizaje para afrontar sus dificultades.
- Dar visibilidad a la realidad y necesidades de este alumnado para que desde los Centros se adopten medidas para proporcionarles una respuesta educativa de calidad e inclusiva.
- Dar una respuesta anticipada, promover la permanencia en el sistema educativo, reduciendo el fracaso escolar.
- Promover actividades que potencien la socialización con dinámicas de grupo que favorezcan el trabajo cooperativo.
- Fomentar la responsabilidad, autonomía, espontaneidad, y flexibilidad de la actividad, así como su funcionalidad y eficacia.

Metodología

El Hospital de Día de salud mental de Aragón atiende a la heterogeneidad y diversidad de un grupo - clase multinivelar. En este curso escolar han ingresado 38 alumnos con diferente diagnóstico tal y como se recoge en la siguiente tabla:

DIAGNÓSTICO CIE 10	Nº PACIENTES/ALUMNADO
Trastorno Espectro Autista	2
Trastorno Generalizado del Desarrollo /Psicosis	5
Trastorno del comportamiento y de las emociones de comienzo en la infancia y adolescencia	10
Trastorno del Humor/ Depresión	10
Trastorno Neurótico /Fobias	2
Trastorno Obsesivo Compulsivo	2
Trastorno Disociativo/ Histeria	7

3

³ Tabla indicativa de patologías mentales derivadas en el curso 2020-2021
1^{er} Congreso RIEEB



Esta metodología está pensada desde un enfoque psico-socio-educativo, integrando el área terapéutica y la escolar. El eje es el alumno, que contará con el apoyo del profesional de educación, de salud mental, de sus compañeros y del resto de la comunidad educativa.

- Se favorecen las metodologías activas e innovadoras: ABP relacionado con las líneas estratégicas de innovación educativa en Aragón que tienen como eje vertebrador los ODS, aprendizaje basado en el pensamiento, gamificación, flipped learning, visual thinking y la mentorización o tutorización entre iguales, desarrollando la creatividad y habilidades de comunicación.
- Tiene un enfoque inclusivo, equitativo, normalizador, lúdico y personalizado.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje es flexible y continuo proporcionando un plan de intervención realista y coherente con sus posibilidades.
- Tiene un carácter socializador e intercultural, significativo, funcional, globalizador, interdisciplinar y por descubrimiento. La retroalimentación es continua y constructiva, adquiriendo un pensamiento crítico-reflexivo. Se centra en destacar sus fortalezas para conseguir optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito hospitalario y una mejora en su desarrollo personal, relaciones sociales, y por tanto en su calidad de vida.

El aula hospitalaria presenta un enfoque comunitario, porque implica la coordinación de toda la comunidad educativa e incluso intersectorial, al implicar la colaboración de salud mental.

Por un lado, mediante la escuela de padres en el hospital se favorece la implicación en el tratamiento. Por otro lado, acercando la realidad de la pedagogía hospitalaria a los Centros educativos y a futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Las actividades que se proponen al alumno están orientadas al desarrollo de sus destrezas, pensando en su inclusión en el aula y su socialización:

- Actividades de educación para la salud; de habilidades sociales y psicoterapia de grupo.
- Aprendizaje Servicio a través del proyecto de emprendimiento social “Mercadillo Solidario”.



Actividad comunitaria con participación de alumnos de centros educativos



Fotografía del Mercadillo Solidario Navideño

- A través de juegos comunicativos, en el taller de ludoterapia, se ofrece un espacio para establecer un vínculo relacional, capacidad de escucha, canalizar emociones, animándoles a compartir experiencias.
- Talleres con contenido cultural: participación en diferentes celebraciones de festividades.



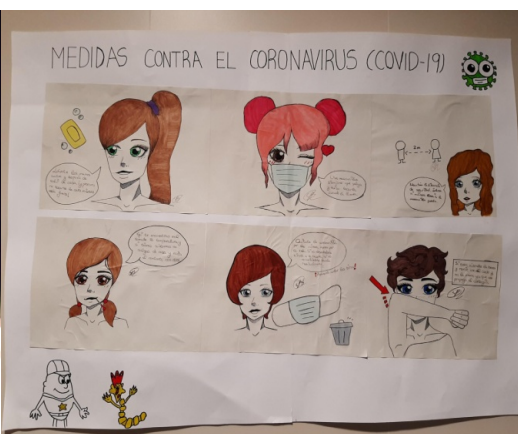
Celebración de la festividad de Halloween

- Actividades de relajación y psicomotricidad. Dinámicas de grupo con artes escénicas, danza, musicoterapia, fotografía, pintura. Merece especial atención el uso de las estrategias extralingüísticas.
- Proyectos literarios, actividades de estimulación cognitiva y taller de prensa en el que se analizan las noticias de actualidad y le ayudan a ubicarse en la realidad.
- Actividades de artesanía de talleres de modelado fomentando su creatividad y el perfeccionamiento de sus destrezas manipulativas.



Taller “ArteSano” en Centro de Artesanía

- Actividades para la vida diaria, como talleres de cocina y huerto escolar con el objetivo de impulsar su autonomía y aprendizaje sostenible.
- Utilización de las TAC, apps, lenguaje de programación. Se tiene en cuenta el método de la narrativa digital para crear proyectos o escribir en el blog de aula.
- Talleres de carácter científico, trabajando con aprendizaje basado en la investigación, STEAM.
- Taller cine fórum, considerando la importancia del lenguaje audiovisual y elementos visuales siendo claves para establecer una secuenciación en las acciones que el alumno va trabajando.



Exposición “Talking brains” de Caixaforum Ilustración realizada por alumna HDIJ

- Talleres de conocimiento y sensibilización hacia el cuidado del entorno natural mediante actividades en el medio ecuestre, protectoras de animales, rutas botánicas, espacios naturales protegidos de la Comunidad Autónoma.



Actividades de concienciación y sensibilización del entorno ambiental y animal.

- Rutas del patrimonio histórico cultural y artístico.



Fotografía tomada durante la Ruta renacentista y elaboración de Lapbook aula hospitalaria

Evaluación

Para la evaluación de las actividades se han tenido en cuenta:

- La sintomatología clínica y características del alumno con enfermedad mental, y su desarrollo cognitivo.
- Se establece como base el trabajo cooperativo tomando en cuenta la cantidad de producciones realizadas y su grado de implicación en ellas, interacción con iguales, y con el profesorado.

Los instrumentos para la obtención de los resultados son la observación directa en la realización de las tareas competenciales o proyectos, recogida en un informe cualitativo y entrevistas al alumno/a, la familia y docentes. Estos datos se recogen en un cuaderno de registro donde queda anotada la intervención docente (planificación, validez de recursos y métodos utilizados, así como la coordinación con el resto de agentes educativos y sanitarios) para poder ir adaptándola en función de las necesidades detectadas en el alumnado.



Resultados

En este curso escolar se han atendido 38 jóvenes con distintas patologías mentales severas. De ellos, 17 presentaban absentismo escolar. De estos, 6 se han incorporado totalmente a clase promocionando en el curso educativo y 5 han incrementado su asistencia a clase. En los otros 6 alumnos que no se han incorporado a su Centro de referencia, se aprecia una mejoría de su estado emocional, el vínculo y relaciones compañeros y participación activa, con la utilización del móvil o medios tecnológicos como medio para conectarse al mundo. De estos alumnos, 2 continúan en tratamiento en el Hospital.

Mediante la integración de las actividades psicoterapéuticas, el alumnado ha conseguido mejorar en las dificultades de aprendizaje derivadas de su patología, llevándolos a una mayor autonomía y al deseo de descubrimiento.

En el aula hospitalaria cada uno de ellos/as ha podido ocupar un lugar significativo en su proceso de aprendizaje. Primero a nivel emocional, en su entorno real más cercano, y en última instancia a ubicarse más fácilmente en la sociedad.

Este proyecto ha facilitado que el alumnado descubra una forma de construir su aprendizaje en la que se les tienen en cuenta como sujetos, lo que ha favorecido su desarrollo de las competencias clave.

Conclusión y discusión

El desarrollo de capacidades de forma inclusiva para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo es prioritario hoy en día en nuestra sociedad, e implica un reto para toda la comunidad educativa. Promover alianzas con otros profesionales implicados, como salud mental es necesario para establecer una relación fluida entre familias, docentes, alumnos. Esto potencia una estructura con una educación personalizada e integral, así como un abordaje de sus síntomas emocionales. Esta participación favorece la disminución de la exclusión socio educativa e incrementa las posibilidades de acceder al mercado laboral de estos alumnos.

Se evidencia de esta forma que en esto/as jóvenes con alteraciones mentales severas se incrementan las posibilidades de aprendizaje, traduciéndose a su vez en una mejora de su patología.

Es prioritario el desarrollo de líneas de investigación sobre las distintas metodologías que ayuden al alumno con enfermedad mental a desarrollar el pensamiento crítico reflexivo y a involucrarse dentro de la rutina del aula, del centro escolar ayudándolos a promocionar.

Es una responsabilidad de todos nosotros, reducir el estigma asociado a estos alumnos y su exclusión socio educativa, y un desafío de este siglo el posibilitar el acceso al mercado laboral de estos jóvenes como profesionales y miembros de una sociedad diversa y sostenible en el siglo XXI. De esta forma, se genera un cambio: el Centro educativo es un espacio terapéutico y el Hospital es un espacio educativo.



Actividad de sensibilización con la Comunidad Educativa en el Día de la Salud Mental

De esta experiencia nace la idea de una propuesta futura concreta actualmente a través del desarrollo de un Proyecto de sensibilización en Salud Mental Infanto Juvenil, implicando a toda la comunidad educativa de los centros escolares a los que acuden nuestros alumnos y pacientes.

Este proyecto lo hemos llamado “El baúl ilustrado” queriendo simbolizar con ello, un espacio en el que cada uno de nosotros, tal cual artesanos podamos participar con nuestro talento, inspiración, destreza, maestría y experiencia a impulsar cambios que favorezcan un progreso en nuestra sociedad.

El nombre “*Ilustrado*” tiene para nosotros una especial significación. Está pensado en relación al movimiento de la Ilustración, siendo este un movimiento intelectual y cultural europeo del cual nos nutrimos, y que hoy en día ha tomado forma mediante la Agenda 2030 de ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Con él deseamos inspirar cambios culturales, sociales en los que todos participemos a modo de disipar los temores, “las tinieblas” y la ignorancia que supone el desconocimiento de determinados colectivos de personas, como son los jóvenes con perturbaciones psíquicas y emocionales, a veces severas.

Nosotros pretendemos junto con vosotros edificar y cimentar un entorno más sostenible donde haya un espacio para cada uno de nosotros en su singularidad que contribuya a la diversidad de nuestra sociedad.

Referencias

- Carrasco Guerrero C, Checa Peña J, Palau i Pujol M (2005) Psicosis infantil: una visión actual. XVIII Congreso Nacional de Sepypna A Coruña.
- CIE-10 Clasificación Multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes. Editorial Panamericana.
- Díaz-Sibaja, M. (2007). El Hospital de Día infanto juvenil: programas de tratamiento”. Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente, (7):80-99.



Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Guillén, M y Mejía, A .(2002).Actuaciones Educativas en Aulas Hospitalarias.Madrid: Narcea.

Jiménez, A. (2005) coordinación entre dispositivos de educación y salud mental infanto juvenil. Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría, 25 (96), 129- 139.

Marcelli, D. (2007). Psicopatología del niño. Elsevier Masson.

Salla Salvador C Guía de buenas prácticas en educación Inclusiva. Save the Children España. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

Unesco (2021) Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la declaración de Salamanca de Unesco.

La influencia del estilo de enseñanza de forma transversal en el desarrollo de habilidades emocionales en una escuela de Dinamarca.

The influence of teaching style across the board on the development of emotional skills in a Danish school.

Alessia Lalomia
Universidad de Murcia (España)
Alessia.lalomia@um.es

Antonia Cascales-Martínez



Universidad de Murcia (España)
Antonia.cascales@um.es

Para citar este documento:

Cascales-Martínez, A., y Lalomia, A. (2021). La influencia del estilo de enseñanza de forma transversal en el desarrollo de habilidades emocionales en una escuela de Dinamarca. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 143-158.

Resumen

Introducción: En un marco de educación atenta a las necesidades de los niños, la educación emocional ofrece herramientas y recursos válidos para el desarrollo de competencias emocionales. Sobre todo, porque vivimos en una era que pone a los jóvenes muchos retos como conflictos familiares, acoso escolar y ciberacoso, adicción a la tecnología, estrés emocional. El siguiente estudio analiza el modelo educativo implementado por los profesores de una escuela en Copenhague. Específicamente, se expone el funcionamiento del sistema escolar de la escuela danesa, focalizando la atención a cómo las estrategias de enseñanza reflejan el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. **Método:** Los participantes son los maestros de una escuela situada en el distrito de Nørrebro en la ciudad de Copenhague, seleccionados por analizar como su estilo de enseñanza contempla objetivos de educación emocional. Las variables medidas hacen referencia a las estrategias, prácticas y metodologías implementadas mediante una metodología cualitativa de observación. **Resultados:** Se analizan las prácticas que llevan a los estudiantes a promover el bienestar personal. Se presentan estrategias que favorecen, de manera transversal, emociones positivas en el perfil socioemocional del alumno. **Discusión:** Finalmente, se destacan las aportaciones benéficas de estrategias y prácticas desarrolladas de manera diaria, durante la enseñanza de las disciplinas escolares. En particular, se resalta la eficacia de la implementación de prácticas que fomentan el rol activo del estudiante en relación con sus pares. En el futuro se prospectan líneas de desarrollo profesional para los maestros y, también, proyectos específicos de educación emocional.

Palabras clave: Educación primaria, educación socioemocional, educación a la libertad, métodos, técnicas activas.

Abstract

Introduction: In a framework of an education focused to the needs of children, emotional education offers valid tools and resources for the development of emotional competences. Especially, because we live in an era when young people deal with many challenges such as family conflicts, bullying and cyberbullying, addiction to technology and emotional stress. The following study analyses the educational model implemented by teachers in a school in Copenhagen. Specifically, it exposes the organization of the Danish school system, focusing attention on how teaching strategies reflect the development of students' social-emotional skills. **Method:** The participants are teachers from a school located in the district of Nørrebro in the city of Copenhagen, selected by analysing how their teaching style addresses emotional education goals. The variables measured refer to the strategies, practices and methodologies implemented by means of a qualitative observation methodology. **Results:** The practices that lead students to promote personal well-being are analysed. Strategies that favour, in a transversal way, positive emotions in the socioemotional profile of the



student are presented. **Discussion:** Finally, the beneficial contributions of strategies and practices developed on a daily basis during the teaching of school disciplines are highlighted. In particular, the effectiveness of the implementation of practices that encourage the active role of students in relation to their peers is highlighted. Future perspectives are about professional development for teachers and specific projects on emotional education.

Key words: Primary education, socioemotional education, education to freedom, methods, active techniques.

Introducción

Desde la primera década del siglo XXI se ha descubierto la importancia que tiene el desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea. El marco de referencia europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo y Consejo de la UE, 2006) identifica ocho competencias clave necesarias para la realización personal, la ciudadanía activa y la inclusión social. Además, es oportuno garantizar un proceso de educación de competencias socioemocionales, que Rojas Aliga, K. S., Huamaní Miguel, L. N., Vilca Quiro, L.

W. (2017) definen “como la capacidad para comprender, regular y expresar nuestras emociones, basadas en un procesamiento cognitivo-afectivo que favorezcan a una mayor adaptación al contexto social, promoviendo el bienestar intra e interpersonal”(p.11). En cuanto a la terminología, cabe destacar que en la literatura científica algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros utilizan el término competencia socioemocional (Bisquerra y Pérez, 2007). De toda manera, desde las diferentes investigaciones (Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V, & Downes, P., 2018) parece que, aunque existen numerosos ejemplos de buenas prácticas de educación socioemocional, no parece haber, hasta el momento, un enfoque común como área curricular básica. Si bien otras áreas relacionadas, como educación para la ciudadanía o para la salud, o las actividades de prevención del acoso, contemplan algunos de los objetivos de la educación socioemocional, es necesario implementar un enfoque específico por el desarrollo de las competencias intra e inter personales. Hablamos de estas competencias porque hay evidencias (Bisquerra, Extremera y Fernández-Berrocal, Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, y Rooke, Petrides, Pérez-González, y Furnham citado por Senra, Pérez-González, y Manzano, 2007; Fragoso, 2015) que nos confirma como coexisten con la inteligencia emocional y gracias a ellas se puede lograr el bienestar emocional.

Así, el análisis que se expone en este artículo examina mediante una breve introducción del sistema escolar de las escuelas del norte de Europa, centrándose sucesivamente en el sistema danés. El objetivo de la escuela pública danesa es proporcionar a los niños en edad escolar conocimientos y habilidades que los preparen para continuar su educación y capacitación, y promover el desarrollo integral del niño escolar (Ministerio de Educación de Dinamarca, 2014).

Tras una descripción del funcionamiento de la escuela a nivel general, entramos en los detalles, en una escuela situada en el corazón de uno de los barrios más intercultural de Copenhague. La observación realizada en las clases de primaria del centro educativo, se centra en la reflexión de cómo las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes, se acercan a los principios de la educación socioemocional, aunque aplicados de forma indirecta. Por ello, se han hecho un listado de métodos y prácticas útiles para trabajar la educación socioemocional de una forma transversal. En tercer lugar, se detallan las reflexiones sobre los resultados y en cuanto a la educación emocional, describimos los proyectos que han surgido o que están en la perspectiva futura de desarrollo en la escuela danesa.



Por lo tanto, nos preguntamos: ¿Cómo pueden influir las actividades de los docentes daneses en la aplicación de los principios de la educación emocional de forma indirecta? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de estrategias y prácticas de educación emocional en un entorno daneses? A continuación, se expone la información necesaria para dar respuesta a estas preguntas, examinando los resultados, sugiriendo mejoras para el futuro y señalando nuevas áreas de investigación.

Antes de empezar

Existe un consenso cada vez mayor, en Europa, de que las personas deben estar mejor preparadas para los desafíos sociales y económicos de las sociedades basadas en el conocimiento (Siarova et al., 2017). Como contempla la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) es necesario que “los sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias clave que los preparen para la vida adulta, y que constituya una base para el aprendizaje complementario”. El desafío que se presenta en el escenario educativo del siglo XXI, hoy más marcado que nunca por un cambio radical, bien se enmarca en el escenario de educación socioemocional promovido, a nivel internacional, por la asociación estadounidense Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL (2020), primera fuente de conocimientos sobre el Social and Emotional Learning (SEL), que ha creado un apoyo continuo, caracterizado por recursos, pistas operativas e investigaciones internacionales que ofrecen prácticas fáciles de aplicar en las aulas.

En la escuela donde se realizó el estudio que se presentará a continuación, no se implementan proyectos específicos coherentes con los principios establecidos y desarrollados por CASEL, sino que los profesores trabajan prestando especial atención a la expresión emocional, a través de las disciplinas del currículo escolar.

1. Reflexiones sobre el sistema escolar en el Norte Europa

El Nuevo Sistema Educativo Escolar Nórdico (NNS) es un sistema interdisciplinario que permite a los estudiantes explorar su creatividad natural y descubrir sus pasiones (2012). De hecho, el tema de educación socioemocional está en constante camino, y si bien son pocos los programas específicos de educación socioemocional, es verdad que los aspectos sociales y la educación emocional son una parte importante de la cultura escolar en las escuelas del norte de Europa.

Es interesante destacar el trabajo del International Child Development Programme-ICDP, que trabaja por el beneficio de los niños, los jóvenes y las familias de todo el mundo para lograr una sociedad más pacífica y libre de violencia de (Nusche, D. et al. 2016). Utiliza los conocimientos de la investigación científica en desarrollo infantil, transmitiendo competencias y conocimientos a personas, organizaciones, universidades, instituciones educativas y redes de atención. La siguiente Tabla 1 muestra las características del desarrollo del programa, describiendo las acciones útiles para una correcta implementación, considerando los diferentes niveles de aplicación práctica.

Tabla 1

	Nivel de interacción familiares	Comunidad local	Policía Nacional
--	---------------------------------	-----------------	------------------



<i>Modos de intervención delICDP:</i>			
1.Redefiniciones y enfoque en los recursos positivos	<i>Arrestar una concepción / imagen negativa del niño y la estigmatización.</i>	Movilización para arrestar la estigmatización y los prejuicios, facilitar la esperanza.	Sensibilizar la movilización para arrestar la estigmatización con medios, radio, TV.
2.El diálogo emocional	<i>Fomentar el amor y el cuidado afectivo, la confianza y la autoestima.</i>	Sensibilizar sobre la necesidad de una cura efectiva de los niños vulnerables.	Sensibilizar sobre la necesidad de afecto y cura: medios de comunicación, radio, televisión.
3.El significado del diálogo	<i>Para ampliar la comprensión del niño de su mundo y situación.</i>	Sensibilizar sobre la necesidad de hablar, compartir experiencias y comunicarse con los niños sobre sus experiencias.	Tomar conciencia sobre la necesidad del niño de compartir experiencias: pasar tiempo juntos. Explicaciones y ambiente estimulante, también el papel de los medios.
4.El diálogo regulador / establecimiento de límites	<i>Para ayudar al niño a organizar, planificar y regular su vida, desarrollar el autocontrol.</i>	Crear entornos y oportunidades donde los niños puedan actuar de manera colaborativa y organizada.	Establecer pautas / normas nacionales para la atención adecuada de los niños contra el abuso: los derechos del niño.
5. Principios de sensibilización: cómo capacitar / sensibilizar a facilitadores y cuidadores	<i>Sensibilizar a los cuidadores primarios sobre cómo utilizar los principios anteriores en la vida cotidiana a través de la activación personal.</i>	Cómo capacitar y sensibilizar a los facilitadores comunitarios que capacitan a los cuidadores primarios, a	Establecer criterios y estándares nacionales para la educación de los cuidadores.



		través de la activación personal.	
--	--	-----------------------------------	--

Nota: ICDP modelos de intervención. La tabla ha sido traducida desde el modelo así como aparece en el estudio de Nusche, D. et al. (2016), OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en>.

1.1 El Entorno danés, la escuela pública *Folkeskole*

En Dinamarca, el Ministerio de Educación promueve el desarrollo del niño en su totalidad. El sistema de escuelas públicas de Dinamarca (*Folkeskole*), se basa en la gestión de la autonomía local y responsabilidad, por lo tanto, los municipios y las escuelas son responsables de tomar decisiones individualmente. En junio de 2013 el gobierno danese estableció tres objetivos nacionales:

- 1. Alcanzar los estudiantes a su máximo potencial;
- 2. Reducir la importancia del origen social en los resultados académicos;
- 3. El bienestar de los estudiantes debe mejorarse mediante el respeto por el conocimiento y la práctica profesional (Nusche, D. et al. 2016).

El sistema escolar público de este país consiste en la escuela primaria y secundaria inferior, con clases con un máximo de 30 niños de la misma edad, que permanecen con los mismos compañeros desde el preescolar hasta el noveno año (Ministerio de Educación de Dinamarca, 2014; Bjerget al., 1995). Tanto en Dinamarca como en los demás países nórdicos se considera de relevancia el desarrollo del potencial individual de cada niño. Una de las investigaciones sobre un programa de desarrollo de competencias sociales ha sido realizada por Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M., K., Koushede, V., & Evald, B., (2014) en el marco de Health Promoting Schools. Han investigado cómo, mediante una intervención, se han producido cambios sociales y desarrollo de la competencia emocional, proporcionando, de tal manera, experiencias valiosas para la promoción de la salud mental. Pero, aunque se trabaja en este sentido, no son comunes programas específicos de educación emocional. El interés sobre el desarrollo de competencias socioemocionales se verifica de manera implícita, es algo intrínseco en la cultura escolar, por lo tanto, viene desarrollada de forma transversal. Por ejemplo, como se lee en el artículo de Ütkür (2019), es interesante que en las escuelas danesas se dedica una hora a la semana al *Klassens tid*, o “Tiempo de clase” una lección de empatía para estudiantes de 6 a 16 años. A veces, el *Klassen tid* funciona casi como una mediación para solucionar un problema o, tal vez, se utilizan programas específicos *Cat-KIT* (Nielsen et al., 2015).

En una revisión de la calidad sobre los resultados escolares en Dinamarca, la OCDE (2004) señala que el liderazgo de los docentes, que se hace presente con la inclusión, reconocimiento, manejo de conflictos, resulta fundamental para la creación de un clima escolar positivo. Y en este sentido, el respeto por la diversidad es un factor de relevancia en la cultura danés, y en el estudio de Claes Solborg Pedersen (Fundacion Botin, 2015), se explicita la importancia de trabajar sobre la autoestima y la autoconfianza, desarrollar competencias personales como la capacidad de expresarse creativamente, pensar de forma independiente, ser fantasioso, la capacidad de hacer amigos, expresar emociones.

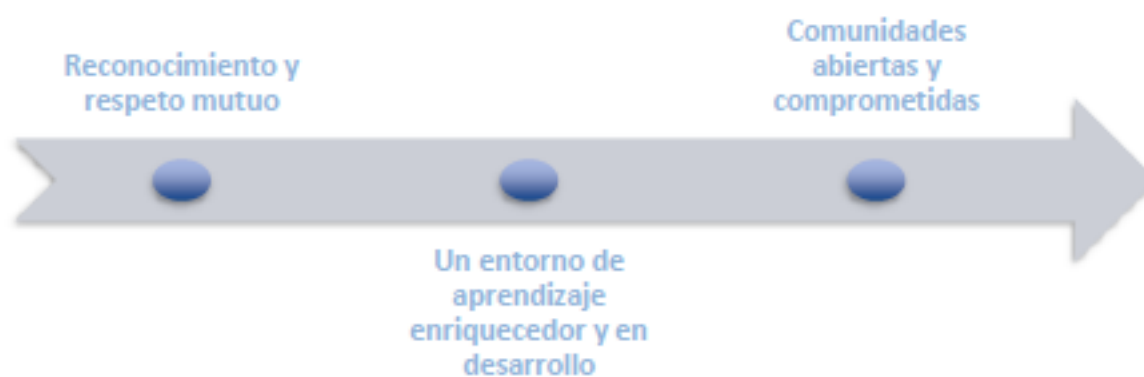
1.2 Norrebro Park Skole, un entorno de aprendizaje realizable



El bienestar a través del aprendizaje, el aprendizaje a través del bienestar

La escuela Nørrebro Park está situada en medio del verde de Nørrebro, uno de los principales barrios de la ciudad de Copenhague. Son muchas las zonas verdes que rodean la escuela, donde los niños pueden jugar y correr de forma libre: Nørrebroparken, Assistenskirkegården y Hans Tavsens Parken. Como se puede leer en la página web de la escuela: “*el bienestar y el aprendizaje son las piedras angulares de la escuela Nørrebro Park. Divertirse en la escuela es la condición básica para aprender*”. Teniendo en cuenta estos retos se trabaja por crear un entorno de confianza y como evidencia la Imagen 1, en la escuela se construyen entornos de aprendizaje equitativos para todos los estudiantes. A partir del hecho que todos deberían sentirse parte de la comunidad, participando de forma responsable por el beneficio de todos los miembros, el objetivo es crear un entorno resiliente.

Ilustración 1



Nota: Los principios de funcionamiento del Nørrebro Park Skole. Fuente: elaboración propia.

Es habitual que las familias danesas inscriban los hijos, antes o después del horario escolar, en un centro extraescolar (fritids hjem) o en una guardería escolar (KKFO/SFO). En el plan de trabajo del KKFO del instituto, se evidencia como es necesario “*trabajar con las habilidades sociales en todos los niveles escolares*”. Se contemplan principios similares a ellos de la educación emocional porque se aprende con el juego, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias del niño. El enfoque pedagógico propuesto por KKFO es holístico e interdisciplinario, con una atención en niños con necesidades especiales. El objetivo de las actividades es desarrollar la capacidad del niño para aprender de nuevas situaciones, ser crítico y tomar decisiones responsables.

En general, las actividades y otras iniciativas de la KKFO tienen como objetivo desarrollar las habilidades sociales de los niños, enseñarles a ser responsables, reforzar su capacidad de empatía. KKFO ofrece talleres diarios de movimiento y creatividad y, desde las investigaciones (Maestre Bruña, Irene Almagro Torres, Bartolomé Jesús Paramio Pérez, Gema-motion, 2015), es noto como el movimiento y el ejercicio físico proporcionan excelentes claves operativas para trabajar la educación emocional.



Una importante estrategia que contempla la implementación de competencias sociales consta en establecer las reglas para el bienestar donde es responsabilidad de todos, hacer de la escuela un lugar hermoso para estar, garantizando el respeto a la diversidad y un comportamiento no violento, responsable de la cura de los edificios escolares y de las relaciones entre adultos, estudiantes y compañeros. Parece útil, entonces, distribuir roles para garantizar las mejores condiciones para las normas de bienestar en la escuela. Estos conceptos son resumidos en la Tabla 2 y representan una condición previa para la construcción de un entorno resiliente.

Tabla 2

Los diferentes roles:	El equipo: •Intervención temprana en los comportamientos inadecuados de los alumnos •Colaboración con los padres y con la dirección •Creación de reglas de bienestar en el aula
	Los padres: •Apoyo de los niños en su escolarización •Participación activa en la escuela y comportamiento de legalidad
	Los estudiantes: •Participación activa a través del consejo de estudiantes •Establecimiento de las características de comportamiento erróneos
	Los líderes: •Garantía de formas de medidas coherentes •Prevención de los problemas disciplinarios

Nota: Normas de bienestar. Imagen de elaboración propia a partir de las reflexiones expuestas en la web <https://nps.aula.dk/vores-skole/trivselsregler> (2021).

Asimismo, el personal pedagógico planifica la enseñanza en base a seis indicadores, así como relfeja la Ilustración 2, con el objetivo de conseguir un lenguaje común para un buen sistema escolar.

Ilustración 2



Nota: Los indicadores de enseñanza. Imagen de elaboración propia a partir de las reflexiones expuestas en la web <https://nps.aula.dk/vores-skole/trivselsregler> (2021).

En definitiva, se trabaja de forma constante, paciente y consistente en un marco que focaliza los intereses del individuo.

2. Método

Se ha llevado a cabo un proceso de observación participante, una técnica de recogida de información complementaria a los recursos utilizados. La definición de observación participante aportada por Bisquerra R. (2014) sustenta nuestra conceptualización de la técnica al afirmar que: “la observación participante, como su nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando”(p. 332). La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística. Por lo tanto, ha sido conducida con una inmersión en el campo, donde el investigador/observador tiene un rol activo y la muestra, representada por el profesorado del grado tercero y cuarto del grado de instrucción primaria, está consciente de ser observada. Las técnicas e instrumentos empleados han sido: la observación, los registros narrativos (notas de campo, registros anecdóticos y diario de campo). Las fuentes de observación empleadas han sido directas, de manera que éstas se han centrado en la realidad del aula, intentando captar lo que sucede dentro del contexto escolar (Latorre y González, 1987,34 citado en Azucena Esteban, 2015).

3. Análisis de los resultados

3.1 La organización escolar y la estrategias implementadas por los maestros.



En la Tabla 3 se describe la organización del sistema escolar, considerando las aulas de grado tercero y cuarto, distinguiendo las características de cada una y los elementos en común.

Tabla 3

	TERCER GRADO	CUARTO GRADO	EN COMÚN
AULA	Bancos y sillas con ruedas en filas Aula grande anexa para el trabajo extra (entrevistas individuales, actividades en pequeños grupos)	Escritorios y sillas con ruedas en grupo Pequeña aula contigua sólo para entrevistas individuales	Diagrama con imágenes de las actividades del día Diagrama con imágenes de la división de funciones Compartimentos con material didáctico dividido en disciplinas Contenedores de reciclaje Pizarra para mostrar los trabajos realizados por ellos
ORGANIZACIÓN DEL DÍA	Utilización de un diario que debe completarse al final de la semana Cuidado de las plantas presentes en el aula	Creación de un diario de clase que se actualizará cada semana Creación de una caja con los nombres de los niños para los sorteos para decidir los roles Cuidado de las plantas y un insecto palo	Lecciones de 45 minutos cada una Pausas de 15 minutos entre clases Lectura silenciosa durante los primeros 30 minutos Pausa de 30 minutos para comer Limpieza del entorno escolar al final de la pausa del almuerzo Noticias de televisión para niños durante la pausa del almuerzo Juego libre durante 30 minutos 30 minutos de debate sobre la jornada escolar Utilización de signos convencionales para lasolicitud de permisos
MATERIALES		Hojas de trabajo para acompañar la lectura del libro (actividades sobre los personajes, sobre las enseñanzas etc)	Hojas de trabajo con imágenes y tareas que estimulan la creatividad Uso de cuadernos sin líneas Cronómetros para marcar el comienzo y el final de una actividad Juegos antistress



TRADICIONES			Celebración de los cumpleaños de los niños. Fiesta de despedida de los niños que cambian de colegio y carta/dibujo personal de todos. Horario reducido el último día de clase con merienda compartida proporcionada por la escuela o con dulces preparados por los niños. La última semana de clase está dedicada a los viajes educativos
--------------------	--	--	---

Nota: Análisis de las prácticas que caracterizan la organización escolar. Fuente: elaboración propia.

El sistema escolar de la escuela se basa, más que en la colaboración con la familia, en un sistema de normas compartidas. Todo el personal de la escuela considera importante el sentido de pertenencia por ello apuestan que se mantengan las tradiciones, actividades que ayudan a crear un sentido de comunidad. Se regula el uso del móvil en el aula y la importancia de la educación digital. El desarrollo de las competencias digitales no es responsabilidad de una sola persona, sino que se desarrolla progresivamente en todos los niveles y en todas las asignaturas. Se dan los mínimos tareas posibles y se organizan de tal manera que el alumno pueda hacerlas por sí mismo sin ayuda de sus padres. Imprescindible es, pero, la lectura de 20 minutos al día en casa.

Para ayudar a la visión de la Tabla 4, donde se muestran los resultados con referencia a las metodologías y actividades realizadas en el aula, es necesario aclarar la terminología. Apoyamos la definición de Tessaro (2002) que define los métodos como “las acciones estratégicas de la enseñanza”, mientras que la técnica se refiere al “modo de organización de la intervención docente y la técnica (es decir, las actividades procedimentales que impliquen activamente al alumno en el proceso de aprendizaje proceso de aprendizaje)”(p.1).

Tabla 4

	TERCER GRADO	CUARTO GRADO	EN COMÚN
MÉTODO			Problem solving y decision making. Laboratorio de ciencias. Laboratorio de música. Laboratorio multimedia (con ipad o pc).
TÉCNICA			Role playing. Estudio de caso. Trabajo en grupo. Trabajo en pareja. Trabajo en proyectos. Actividad lúdica.



ACTIVIDAD EXTRA		Proyecto arquitectónico con un experto externo: creación de maquetas de diferentes lugares de la ciudad. Proyecto de manualidades: actividades de costura para hacer muñecos Proyecto deportivo <i>Idraetsprojektet</i>	
TIEMPO DE CLASE	Circle time para reflexionar sobre dinámicas complejas. Role playing. Estudio de caso sobre situaciones reales de problemas socioemocionales. Coloquio individuales con niños que necesitan un soporte personal. Coloquio con separación del grupo clase en base al sexo. Técnica de los cuatros rincones. Técnica del barómetro emocional.	Colloquio individuales. Circle time con varilla anti estrés con brillo	

Nota: Análisis de las prácticas específicas implementadas por los maestros. Fuente: elaboración propia.

Se deduce que los docentes practican estrategias activas basadas en el trabajo de grupo, toma de decisiones y resolución de problemas de forma activa. El aspecto destacable está representado por cómo el tiempo de clase constituye una parte fundamental del plan de estudios danés, siendo un tiempo durante el cual los alumnos discuten sus problemas intentando de encontrar una solución basada en la escucha y la comprensión reales. Si no hay problemas que discutir, los niños simplemente pasan el tiempo juntos relajándose y disfrutando del estilo hygge, entendido como una condición de “intimidad creada intencionalmente”.

4. Discusión y alcances futuros



En la escuela de Norrebro la enseñanza que se ofrece al alumnado está basada sobre las normas de convivencia. A partir de la observación realizada en el aula, es evidente cómo se trabaja para promover un entorno de aprendizaje fructífero, que cree oportunidades para aprender cosas nuevas y, luego, aplicar lo aprendido en un contexto constructivo. El estilo de enseñanza está orientado al respeto de la libertad bajo responsabilidad. Los niños participan en la vida cotidiana, están motivados para tomar la iniciativa, con una actitud de apertura y curiosidad. La organización de las actividades se basa en las necesidades y deseos del niño, donde la creatividad, el juego libre, los talleres y las salidas escolares están a la orden del día.

El concepto básico es ofrecer al niño un entorno seguro, donde él es el protagonista, conociendo rutinas, acuerdos y reglas. La palabra clave es *cuidado*, para sus necesidades físicas, mentales, emocionales y sociales y el desarrollo de la autoestima. Las actividades promovidas deben suponer un reto para los niños desde el punto de vista social, motor, creativo e intelectual.

Es interesante la experiencia del proyecto deportivo *Idraetsprojektet*, una oferta anclada en la Administración Social de la Ciudad de Copenhague. El proyecto deportivo tiende un puente hacia el ocio, la escuela, la educación y el trabajo conjunto con niños, jóvenes y adultos. Es implementado para hacer que niños, jóvenes y adultos jóvenes que experimentan dificultades para participar en la comunidad de las aulas, o que su escolarización se suspende durante un periodo, aprendan a tener confianza en sus capacidades.

Es auspicioso proyecto denominado *Across education* propuesto por una profesora, para ofrecer a los profesores la posibilidad de mejorar y compartir estrategias y metodologías eficaces a la hora de tratar a los alumnos con dificultades emocionales. Los alumnos que crean desafíos emocionales necesitan profesores dispuestos a crear oportunidades de aprendizaje que estén atentos a las necesidades de todos.

La escuela está desarrollando, también, un programa específico de educación emocional, denominado *Cool Kids*, diseñado para ayudar a los niños que tienen problemas de ansiedad, para ayudarles a enfrentarse a sus miedos y preocupaciones, a sentirse más seguros de sí mismos y a divertirse más. Otro proyecto que siempre se enmarca en el escenario de educación socioemocional es el *Emotion Coaching* creado para apoyar y mantener el bienestar emocional en las aulas ofreciendo un soporte a maestros, a través de un proceso de formación inicial y continua en los centros educativos.

Aunque la observación se llevó a cabo durante los últimos meses del curso escolar y volviendo a la situación sanitaria relacionada con el tema del Covid 19, los resultados obtenidos son satisfactorios. Por el valor de la implementación del SEL, merece la pena investigar sobre la difusión de las estrategias y actividades específicas para el desarrollo de competencias socioemocionales. La adopción de estrategias innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos, en la indagación, debates en el aula, circle time y trabajo de equipo suelen ser las adaptas por el logro de objetivos emocionales en las aulas.

Conclusiones

Es importante que tú, como niño, puedas divertirte y disfrutar en el proceso.

En la escuela, las tareas escolares están orientadas tanto al proceso como al producto, la capacidad de resolver problemas de forma creativa es uno de los principios fundamentales. Aprender a resolver los problemas de una manera diferente significa, al mismo tiempo, ofrecer nuevas oportunidades. Es habitual diferenciar las horas de actividad con pequeños momentos de actividad física o de juego, para disolver la fatiga y recuperar la concentración. Durante las actividades de observación, se tuvo la oportunidad de vivir experiencias significativas marcadas por el crecimiento del perfil emocional del niño; aunque la diferencia de idioma y la



necesidad de traducción por parte de los profesores fue una de las principales limitaciones del estudio. Además, sería deseable seguir el proceso de enseñanza durante un periodo de tiempo más largo. En última instancia, organización de jornadas para premiar el logro de resultados específicos, atención a niños con necesidades especiales, visionado de películas con fines de aprendizaje, lectura y análisis de textos educativos para tratar el tema del acoso escolar han sido imprescindibles.

Las disciplinas del ámbito histórico y geográfico se abordan mediante una comparación con la actualidad. Los conceptos gramaticales se enseñaban en el gimnasio o al aire libre, con juegos de movimiento y juego. Durante la hora de educación motriz, se realizaron juegos de estrategia y de equipo, trabajando la socialización y la cooperación.

Por un lado, resulta que el Klassen Tid es obligatorio en el currículum escolar, al mismo nivel de las otras disciplinas, desarrolla la resiliencia y el problem solving, en un ambiente íntimo y confidencial. De esta manera, se pasa desde un enfoque competitivo a uno colaborativo. Por otro lado, de acuerdo con la cláusula de objetivos de la escuela de Nørrebro Park y con los propios valores de la KKFO, se actúa un plan de prevención en frente el acoso escolar. Esto se desarrolla describiendo las características del problema, y actuando medidas preventivas mediante una cooperación entre el consejo escolar, el consejo estudiantil y el personal de la escuela.

Las ideas proporcionadas en la descripción del modelo escolar danés, junto con las reflexiones expuestas anteriormente, ofrecen excelentes vías operativas para su aplicación. Teniendo en cuenta una perspectiva bien auspiciosa, tenemos la esperanza de un aumento de la conciencia de una implementación efectiva de una educación socioemocional.

Como reflexiona Bisquerra (2005) sería necesaria una formación del profesorado en educación emocional, proponiendo una asignatura específica en la formación inicial y previendo, también, un proceso de training continuo. Esta formación, aunque suponga recursos difíciles de desarrollar, podría ser un terreno fértil para garantizar la educación emocional de forma sistemática.

En síntesis, cabe destacar que las actividades se organizan de forma que los niños tengan libertad y sean independientes. Los maestros son conscientes de la sensación de bienestar de los niños que caminan descalzos por las aulas como si estuvieran en casa. Son libres de elegir qué libros leer o qué actividades realizar. Tienen la libertad de ser niños. Y es la libertad que estimula la creatividad y un buen estado emocional del niño.

Referencias

- Esteban, A. (2015). Relación familia-escuela: estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. [fecha de Consulta 9 de Julio de 2021]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R., (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla. Madrid



- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V, & Downes, P., (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence. (NESET II report).
- CASEL. (2020). Develop a Shared Vision and Goals for SEL. Chicago.
- CASEL. (2020). Reunite, Renew, and Thrive: Social and Emotional Learning (SEL) Roadmap for Reopening School.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *UNIVERSIA*, 16(6), 110-125. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/viewFile/1085/1514>
- Fundación Botín (2015). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Informe Fundación Botín 2015. Santander: Fundación Botín.
- Maestre Bruña, I., Almagro Torres, B., y Paramio Pérez, G.a (2015). El desarrollo de la educación emocional a través de la Educación Física escolar. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. 5, 69-96
- Ministry of Education (2014), "Facts about the public-school system (the Folkeskole)", available at: http://eng.uvm.dk/Fact-sheets/~media/UVM/Filer/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheet_the_folkeskole.as_hx (accessed 30 July 2014).
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M., K., Koushede, V., and Evald, B. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education*, 115 (3/4), 339-356. DOI: 10.1108/HE-03-2014- 0039
- NPS Benessere attraverso l'apprendimento - imparare attraverso il benessere Recuperado en el día de 7 de julio de 2021, de <https://nps.aula.dk/>
- Nusche, D. et al. (2016), OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en>.
- OECD 2004: Pilot Review of the Quality and Equity of Schooling Outcomes In Denmark (<http://www.uvm.dk> 2004)
- Pilmark, A., Wolthers a., (27 de mayo de 2016). Childcare and Schools in Denmark. Recuperado de <https://allaboutdenmark.dk/2016/05/27/childcare-and-schools-in-denmark/>
- Rojas Aliga, K. S., Huamaní Miguel, L. N., & Vilca Quiro, L. W. (2017). Escala de Competencias Socioemocionales. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 9(2). <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.648>
- Senra, M., Pérez, J. y Manzano, N. (2007). Competencias Socioemocionales y alcoholismo en mujeres: revisión



y estado actual de la cuestión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 73-82.
Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2007/18-1%20-%20Maria%20Senra.pdf>

Siarova, H., Sternadel, D., & Mašidlauskaitė, R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence. NESET II report. <https://doi.org/10.2766/71491>

Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, ROMA, Armando, 1-268

The National Agency for Education (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes. [Curriculum plan for public schools, preschool classes and leisure centres]

Ütkür, N. (2019). EMPATHY IN PRIMARY SCHOOL LIFE SCIENCES COURSE: THE ROLES ASSUMED BY PRE-SERVICE TEACHERS. *MOJES: Malaysian Online Journal Of Educational Sciences*, 7(4), 43-54.
Recuperado de <https://mojes.um.edu.my/article/view/20060>



Estudio sobre la inteligencia emocional, en relación con el estrés académico en estudiantes de grado y posgrado en distintas ramas de conocimiento

Study on emotional intelligence, in relation to academic stress in undergraduate and graduate students in different branches of knowledge

Zeliha Özlem Adar
Estudiante Universidad de Granada
ozlemadar08@correo.ugr.es

Asunción Martínez Martínez
Profesora de Universidad de Granada
asuncionmm@ugr.es

Maria Alejandra Gamarra Vengoechea
Estudiante Universidad de Granada
mgamarraa@ugr.es

Para citar este documento:

Gamarra Vengoechea, M., Martínez Martínez, A., y Özlem Adar, Z. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional, en relación con el estrés académico en estudiantes de grado y posgrado en distintas ramas de conocimiento. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 159-169.



Resumen

Esta investigación examina la relación entre la inteligencia emocional, el estrés académico y burnout académico en diferentes áreas universitarias en grado y posgrado en la Universidad de Granada. La inteligencia emocional está relacionada con una mejor adaptación y éxito en entornos académicos. Los altos niveles de inteligencia emocional están asociados con niveles más bajos de estrés y burnout. Para la etapa de recolección de datos se utilizaron tres escalas, cada una relacionada con los temas de estudio. Para analizar inteligencia emocional se utilizó REIS, para analizar estrés académico se utilizó SISCO SV-21 y finalmente, para medir el burnout académico se utilizó MBI-SS. De esta forma, los datos fueron analizados mediante IBM SPSS® versión 25 con T-student y análisis de anova, además se hace correlaciones entre las variables de estudio. Los resultados llevaron a la idea de un modelo de mediación, una subdimensión de la inteligencia emocional que se llama evaluación emocional centrado en otros mediaría la relación con el estrés académico y el burnout en estudiantes universitarios. En general, los resultados de este estudio destacaron la posibilidad de identificar a los alumnos que están en riesgo con respecto a su alto nivel de estrés y burnout o su bajo nivel de inteligencia emocional.

Palabras claves: inteligencia emocional, estrés académico, burnout académico

Abstract

This investigation examines the relationship between emotional intelligence, academic stress and academic burnout on different university branches on graduate and postgraduate students in Granada's University. Emotional intelligence is related to better adjustment or success in academic settings. High levels of emotional intelligence are associated with lower levels of stress and burnout. For data collection stage, three scales were used, each one related to the study topics. For analyze emotional intelligence used REIS, for analyze academic stress used SISCO SV-21 and finally, for measure academic burnout used MBI-SS. In this way, to examine the data used T-student and anova analysis on IBM SPSS® version 25, in addition conducted correlations between the study variables. The results led to the idea of a mediation model, the other-focused emotion appraisal subdimension of the emotional intelligence was mediating the relationship with academic stress and burnout. Overall, the results of this study highlighted the possibility to identify students who are at risk regarding their high level of stress and burnout or their low level of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, academic stress, academic burnout

1. Introducción

Hoy, todo el mundo habla del estrés como un hecho de la vida. Los estudios muestran que la definición de estrés de las personas cambia según ella misma. En un estudio realizado con estudiantes universitarios, cuando se les pidió que describieran el estrés, los estudiantes lo definieron como una combinación de; problemas, ansiedad, tristeza, nerviosismo, falta de voluntad para hacer algo y los factores que ejercen presión sobre la persona en la vida diaria (Buchanan, 2012; Deb et al., 2015). Los estudiantes universitarios tienen problemas para afrontar al estrés en su vida diaria, como problemas de adaptación, vivienda, problemas académicos y relaciones de amistad. En el ámbito académico, la transición de una nueva institución educativa, las relaciones entre pares y docentes, los exámenes, los cursos y las tareas intensivas pedidas son algunos de los principales factores que provocan estrés académico en los estudiantes (Moksnes et al., 2016; Adom et al., 2020).



Burnout es un fenómeno que elimina la emocionalidad, reduce el placer de vivir y afecta negativamente el éxito laboral. Si una persona no puede lidiar con ese fenómeno, puede sufrir social, psicológica y físicamente. El burnout se ha comenzado a investigar en estudiantes universitarios recientemente. Este, puede provocar una variedad de problemas que afectan a docentes, estudiantes e instituciones (García-Carmona et al., 2019). El estrés crónico o burnout fue inicialmente un problema relacionado con el trabajo, pero también puede causar ansiedad en los estudiantes (Schaufeli et al., 2002; Vizoso et al., 2019). Por ejemplo, los deberes intensos, los proyectos grupales y los períodos de exámenes pueden causar estrés y agotamiento en estudiantes cuando se sienten incapaces de hacer frente a esta exigencia académica. (Schmidt et al., 2015).

Estudios recientes se han centrado en dos direcciones relacionadas en la inteligencia emocional: el primero, tiene como objetivo reconocer la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia benigno que apoya el desarrollo de relaciones sociales constructivas y el desempeño laboral. El segundo, tiene como objetivo definir las competencias sociales y emocionales que posibilita la inteligencia emocional (Druskat & Druskat, 2006). Factores como la comunicación con otros estudiantes y la realización de trabajos en grupo, para que la educación y la formación sean más efectivas, enfatizan en la necesidad de que los estudiantes utilicen la inteligencia emocional (Mattingly & Kraiger, 2019). La inteligencia emocional es definida como la capacidad de poder comprender los sentimientos del individuo, motivar a las personas que lo rodean y gestionar sus relaciones con éxito, puede ser eficaz para afrontar el estrés (Petrides & Furnham, 2000). En otras palabras, la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones. Los individuos intentan obtener resultados positivos utilizando sus emociones para regular su propio comportamiento. Al mismo tiempo, los individuos, entendiendo la importancia de percibir, evaluar, comprender y expresar los sentimientos y con capacidad para manejar sus emociones (significado de inteligencia emocional), pueden tener la posibilidad de reducir el burnout.

Este trabajo se estructura en dos partes principales donde se lleva a cabo una investigación con dichas variables en una población universitaria.

2. Objetivos y Problema de la Investigación

A la hora de tener éxito en cualquier meta que se proponga en la vida personal un individuo pueden influir diversos factores. En el presente estudio analizamos algunos de los factores que pueden hacer que el paso por la universidad, tanto en grado como en postgrado, sea más productivo o ameno.

Así, tenemos los siguientes factores que pueden ser causa del fracaso/éxito o de la motivación/desmotivación, entre otros, de los estudiantes de grado y postgrado: Inteligencia emocional, estrés académico y burnout.

La educación emocional juega un papel muy importante hoy en día y debido a ello se quiso saber como influye en la manera de llevar el estrés académico y el burnout. Además de estudiar estas relaciones se propuso analizar en qué ramas del conocimiento existía mas estrés académico y burnout, sin dejar atrás la inteligencia emocional. Debido a esto se procedió al estudio de la inteligencia emocional, el estrés académico y el burnout académico en distintas áreas de conocimiento en estudiantes de grado y postgrado.

Para este estudio se han planteado los siguientes objetivos:

1. Describir y analizar las variables sociodemográficas, sexo, edad, nivel académico y rama universitaria.
2. Relacionar las variables sociodemográficas con la inteligencia emocional.
3. Examinar la relación entre inteligencia emocional, estrés académico y burnout académico.



3. Metodología de la Investigación

3.1 Diseño y Participantes

El presente estudio describe un diseño de estudio cuantitativo, descriptivo y transversal, realizado en estudiantes de la Universidad de Granada. Se realizó una única medición dentro de un solo grupo, compuesto por una muestra total de 100 estudiantes de grado y posgrado pertenecientes a diferentes facultades, que se encuentran ubicadas en diferentes áreas de conocimiento con contextos socioeconómicos diversos. Los participantes asistían desde diferentes grados o posgrados y la edad se encuentra entre 18 y 42 años ($M = 23,82$; $DE = 3,22$). La muestra formada por 75% ($n = 75$) mujeres y 25% ($n = 25$) hombres. Los participantes del estudio fueron reclutados mediante un proceso de varias etapas. Los participantes fueron seleccionados de forma aleatoria. Se les informó sobre los objetivos, procedimientos e instrumentos del estudio para la recolección de información y el manejo de datos.

3.2 Instrumentos y Variables

Los instrumentos utilizados y las variables definidas en este estudio han sido los siguientes:

- **Variables Sociodemográficas:** Sexo, según el caso hombre y mujer; Edad que se recogen a través de un cuestionario sociodemográfico (ad-hoc).
- **Variables Académicas:**
 - Área de conocimiento. Existieron en total 20 opciones: a) Educación, b) Intervención Psicopedagógica, c) Ciencias Sociales, d) Publicidad, e) Ciencias, f) Pedagogía, g) Diseño y Creación de Videojuegos, h) Derecho, i) Ingeniería, j) Informática, k) Recursos Humanos, l) Sanidad, m) Deportes, n) Letras, o) Economía, p) Administración, q) Idiomas, r) Artes, s) Comercio y Gestión, t) Filología
 - Nivel universitario, según el caso, grado y posgrado que se recogen a través de un cuestionario sociodemográfico (ad-hoc).
- **Inteligencia Emocional** se mide a través de la escala Escala Rotterdam de Inteligencia Emocional (**REIS**) de Pekaar, Bakker, van der Linden y Born (2018). Se desarrolló y validó un instrumento de inteligencia emocional autoinformado llamado REIS por que captura la evaluación de las emociones y la regulación de las emociones. Se tradujo y adaptó el cuestionario al español por Teruel et al., (2019). Se compone de 28 ítems que se puntúan mediante una escala tipo Likert de 5 opciones, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”. La inteligencia emocional queda agrupada en cuatro dimensiones; Evaluación emocional centrada en uno mismo (ítems 1,2,3,4,5,6,7), evaluación de emociones centrada en otros (ítems 8,9,10,11,12,13,14), regulación de la emoción centrada en uno mismo (ítems 15,16,17,18,19,20,21), regulación de las emociones enfocadas en los otros (ítems 22,23,24,25,26,27,28). Este cuestionario tiene una consistencia interna de 0,86.
- **Estrés Académico** se mide a través del Inventario SISstémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico (**SISCO SV-21**) fue elaborada por Barraza (2018). Se compone de 45 ítems que se puntúan mediante una escala tipo Likert de 5 opciones, donde 1 es “Nunca” y 5 es “Siempre”. El inventario SISCO queda agrupado en tres dimensiones; Estresores del entorno académico (ítems 3.1,3. 2,3.15), manifestaciones psicosomáticas (ítems 4.1,4.2,.....4.15) y estrategias de

afrontamiento (ítems 5.1,5.2,.....,5.15). El total del cuestionario tiene una fiabilidad en alfa de Cronbach de 0,85.

- **Burnout Académico** se mide a través de la escala de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (**MBI-SS**) que fue adaptado al español por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002). Consta de 15 ítems, estos se disponen en un rango de siete puntos, de la siguiente manera; 0 es "Nunca" y 6 es "Siempre". El inventario MBI-SS queda agrupado en tres dimensiones: Agotamiento (ítems 6,7,8,9,10), cinismo (ítems 11,12,13,14) y eficacia profesional (ítems 1,2,3,4,5,15). El total del cuestionario tiene una fiabilidad en alfa de Cronbach de 0,86.

2.1 Procedimiento

Se recogieron los datos y se confirmó su calidad, garantizando en todo momento que el proceso se ajustaba a los principios éticos para la investigación definidos en la Declaración de Helsinki (modificación del 2008). También garantizó el derecho a la confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre).

2.2 Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el software IBM SPSS® para Windows, versión 25. Se emplearon frecuencias y medias para el análisis descriptivo básico. Asimismo, el coeficiente de Cronbach se utilizó para determinar la consistencia interna de los instrumentos, el cual fue de 0,79, lo que corresponde a que los datos son fiables. Con el objetivo de analizar las relaciones entre variables se emplean correlaciones bivariadas de Pearson, mientras que para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre variables se utiliza la comparación de medias de muestras independientes, empleando T de Student y ANOVA de un factor.

3.Resultados

En esta parte se examinan los resultados que se han obtenido mediante los instrumentos del estudio. Para el análisis de los resultados se utiliza el software IBM SPSS® versión 25. Al principio, se llevan a cabo los análisis descriptivos de los datos obtenidos del cuestionario.

La tabla 1 muestra las variables sociodemográficas de los participantes del estudio. Los datos se muestran una edad media de 23,82 años, donde la edad mas alta era de 42 años con 0,8% (n=1) y la mas baja de 18 años con 0,8% (n=1). La edad mas frecuente de la población es 24 años con 16,7% (n=20). Las mujeres representan mayoría de la población con 72,0% (n=72), mientras los hombres representan en 28% (n=28).

Frecuencia (n) Porcentaje (%)			
Sexo	Hombre	28	28%
	Mujer	72	72%
Edad	18	1	0,8%
	19	4	3,3%
	20	3	2,5%



21	10	8,3%
22	17	14,2%
23	15	12,5%
24	20	16,7%
25	9	7,5%
26	6	5%
27	6	5%
28	5	4,2%
29	2	1,7%
36	1	0,8%
42	1	0,8%

Tabla 1. Descriptivos de las variables sociodemográficas

La tabla 2 muestra las variables académicas de los participantes del estudio. En relación nivel educativo actual, se pudo apreciar que un 47% (n=47) de los sujetos estudian un grado, mientras un 53% (n= 53) estudian en posgrado. Además, se obtuvo 20 diferentes ramas universitarias de los participantes de la investigación. Estas ramas son Educación con 16,0% (n=16), Intervención Psicopedagógica con 10,0% (n=10), Ciencias Sociales con 28,0% (n=28), Publicidad con 1,0% (n=1), Ciencias con 13,0% (n=13), Pedagogía con 3,0% (n=3), Diseño y Creación de Videojuegos con 2,0% (n=2), Derecho con 2,0% (n=2), Ingeniería con 5,0% (n=5), Informática con 3,0% (n=3), Recursos Humanos con 1,0% (n=1), Sanidad con 2,0% (n=2), Deportes con 3,0% (n=3) Letras con 2,0% (n=2), Economía con 1,0% (n=1), Administración con 2,0% (n=2), Idiomas con 1,0% (n=1), Artes con 2,0% (n=2), Comercio y Gestión con 1,0% (n=1) y Filología con 2,0% (n=2).

La tabla 3 refleja los valores de las puntuaciones de la inteligencia emocional, estrés académico y burnout académico con sus dimensiones. Sobre la inteligencia emocional, la dimensión mas desarrollada fue la evaluación emocional centrado en los otros (3,84±0,66), seguido regulación emocional centrado en los otros (3,65±0,75), la dimensión de la evaluación emocional centrado en uno mismo (3,57±0,66) y regulación emocional centrado en uno mismo (3,19±0,78).

Sobre los valores medios de estrés académico, se obtuvo que la mas desarrollada fue estresores del entorno académico (4,18±0,84), seguida de las estrategias de afrontamiento (3,91±0,72) y manifestaciones psicósomáticas (3,82±0,94).

Entre los valores medios de las dimensiones de burnout académico, se obtuvo que la dimensión mas desarrollada fue eficacia profesional (4,55±0,83), seguido del agotamiento (3,86±1,27) y cinismo (2,40±1,79).

		Mínimo	Máximo	Media	DE
Inteligencia Emocional	Evaluación emocional centrado en uno mismo	1,14	4,71	3,57	0,66
	Evaluación emocional centrado en los otros	2,57	5,00	3,84	0,66
	Regulación emocional centrada en uno mismo	1,29	5,00	3,19	0,78
	Regulación emocional centrada en los otros	1,43	5,00	3,65	0,75



Estrés Académico	Estresores del Entorno Académico	1,47	5,67	4,18	0,84
	Manifestaciones Psicosomáticas	1,40	5,67	3,82	0,94
	Estrategias de Afrontamiento	1,93	5,40	3,91	0,72
Burnout Académico	Agotamiento	0,40	6,00	3,86	1,27
	Cinismo	0,00	6,00	2,40	1,79
	Eficacia Profesional	2,33	6,00	4,55	0,83

Tabla 3. Valores medios de la inteligencia emocional, estrés académico y burnout académico

La tabla 4 muestra las diferencias de la inteligencia emocional, estrés académico y burnout académico según la edad. Se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) para una subdimensión de inteligencia emocional llamada evaluación emocional centrada en los otros. En este caso, el mayor valor medio lo obtuvo en el grupo de estudiantes con 25 años y el menor valor lo obtuvo el grupo de estudiantes con 24 años ($4,25 \pm 0,80$ vs. $3,26 \pm 0,42$; $p = 0,016$).

		Edad	Media	DE	F	Sig.
Inteligencia Emocional						
Evaluación emocional centrado en los otros		18	3,71	.		
		19	4,17	0,76		
		20	4,09	0,67		
		21	4,07	0,76		
		22	3,93	0,59		
		23	4,09	0,60		
		24	3,26	0,42	2,190	0,016
		25	4,25	0,80		
		26	3,64	0,75		
		27	3,78	0,61		
		28	3,82	0,36		
		29	3,71	0,20		
		36	4,00	.		
		42	4,00	.		
Estrés Académico						
Estrategias de Afrontamiento		18	3,80	.		
		19	2,91	0,62		
		20	3,53	0,17	2,252	0,013
		21	3,56	0,97		
		22	4,33	0,55		

	23	3,88	0,84
	24	3,82	0,55
	25	3,97	0,53
	26	3,47	0,81
	27	4,08	0,20
	28	4,45	0,80
	29	4,06	0,09
	36	4,33	.
	42	5,06	.
Burnout Académico			
	18	3,16	.
	19	4,00	0,84
	20	3,94	0,58
	21	3,83	0,94
	22	5,00	0,71
	23	4,68	0,71
	24	4,51	0,68
	25	4,83	0,66
	26	4,11	1,26
	27	4,66	0,68
	28	5,03	0,61
	29	4,41	0,82
	36	4,83	.
	42	5,66	.
Eficacia Profesional			

2,2790,012

Tabla 4. Inteligencia emocional, estrés académico y burnout académico según edad

La tabla 5 muestra las correlaciones bivariadas entre inteligencia emocional, estrés académico y burnout académico. Entre las subdimensiones de la inteligencia emocional, se puede observar que evaluación emocional centrada en uno mismo está relacionada de manera positiva con regulación emocional centrada en uno mismo ($r = 0,298$, $p < 0,01$), regulación emocional centrada en otros ($r = 0,220$, $p < 0,05$), estrategias de afrontamiento ($r = 0,391$, $p < 0,01$) y eficacia profesional ($r = 0,325$, $p < 0,01$). Por otro lado, evaluación emocional centrada en uno mismo se relaciona negativamente con manifestaciones psicósomáticas ($r = -0,245$, $p < 0,01$).

La variable de evaluación emocional centrada en otros se encuentra relacionada de manera positiva con regulación emocional centrada en uno mismo ($r = 0,377$, $p < 0,01$), regulación emocional centrada en otros ($r = 0,646$, $p < 0,01$), estrategias de afrontamiento ($r = 0,217$, $p < 0,05$) y eficacia profesional ($r = 0,224$, $p < 0,05$).

Asimismo, evaluación emocional centrada en otros se encuentra relacionada de manera negativa con estresores del entorno académico ($r = -0,320$, $p < 0,01$) y manifestaciones psicósomáticas ($r = -0,211$, $p < 0,05$).

A continuación, la variable de regulación emocional centrada en uno mismo tiene una relación positiva con regulación emocional centrada en otros ($r = 0,455$, $p < 0,01$), estrategias de afrontamiento ($r = 0,200$, $p < 0,05$) y eficacia profesional ($r = 0,248$, $p < 0,05$). En cuanto a la variable de regulación emocional centrado uno mismo tiene una relación negativa con estresores del entorno académico ($r = -0,404$, $p < 0,01$), manifestaciones psicosomáticas ($r = -0,351$, $p < 0,01$) y agotamiento ($r = -0,222$, $p < 0,05$).

Regulación emocional centrado en otros se puede observar que esta relacionada positivamente con estrategias de afrontamiento ($r = 0,338$, $p < 0,01$) y eficacia profesional ($r = 0,420$, $p < 0,01$). Por contra, regulación emocional centrada en otros esta relacionada negativamente con estresores del entorno académico ($r = -0,362$, $p < 0,01$), manifestaciones psicosomáticas ($r = -0,244$, $p < 0,05$) y agotamiento ($r = -0,233$, $p < 0,05$).

	IECU	IECO	IERU	IERO	EEA	MP	EA	AG	C	EP
IECU	1	0,187	0,298**	0,220*	-0,144	-0,245*	0,391**	-0,055	-0,177	0,325**
IECO		1	0,377**	0,646**	-0,320**	-0,211*	0,217*	-0,129	-0,080	0,224*
IERU			1	0,455**	-0,404**	-0,351**	0,200*	-0,222*	-0,107	0,248*
IERO				1	-0,362**	-0,244*	0,338**	-0,233*	-0,075	0,420**
EEA					1	0,520**	-0,018	0,371**	0,158	-0,226*
MP						1	-0,172	0,538**	0,234*	-0,229*
EA							1	-0,156	-0,176	0,592**
AG								1	0,440**	-0,258**
C									1	-0,406**
EP										1

Tabla 5. Correlaciones bivariadas entre inteligencia emocional, estrés académico y burnout académico

Nota: (IECU: Evaluación emocional centrado uno mismo, IECO: Evaluación emocional centrado en otros, IERU: Regulación emocional centrado uno mismo, IERO: Regulación emocional centrado en otros, EEA: Estresores del entorno académico, MP: Manifestaciones psicosomáticas, EA: Estrategias de afrontamiento, AG: Agotamiento, C: Cinismo, EP: Eficacia profesional)

3. Discusión y Conclusiones

Cuando se examinaron todas las subdimensiones de la inteligencia emocional, es decir, evaluación emocional centrado uno mismo, evaluación emocional centrado en otros, regulación emocional centrado uno mismo y regulación emocional centrado en otros, tienen relación positiva una con las estrategias de afrontamiento. Algunos aspectos de la inteligencia emocional se centran en las actividades cognitivas, como la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y búsqueda creativa. Como explicaron Grewal y Salovey (2006) estos aspectos, pueden ayudar a las personas a la hora de tener estrategias de afrontamiento adaptativas (MacCann et al., 2011; Tugade y Frederickson, 2008).

Por otro lado, todas las dimensiones de la inteligencia emocional mencionadas anteriormente se conectan de manera positiva con una de las dimensiones del burnout académico que se llama eficacia profesional. Esto puede ser apoyado por algunas investigaciones que explican que la inteligencia emocional juega un papel importante en el éxito académico mediante el beneficio de algunos constructos psicológicos, como las estrategias de



afrontamiento adaptativas (MacCann et al., 2011; Tugade y Frederickson, 2008), la resiliencia (Grant & Kinman, 2012; Román-Mata et al., 2020) y las interacciones positivas entre pares (Mavroveli et al., 2010; Petrides et al., 2008). En los casos en los que los alumnos tengan dificultades en el ámbito académico, la resiliencia y las estrategias de afrontamiento que se ejercitan con el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos, al permitirles superar situaciones difíciles, pueden aumentar su eficacia académica.

A continuación, se observa que entre todas las dimensiones de la inteligencia emocional existe una relación de manera negativa con las manifestaciones psicósomáticas. Dependiendo de las diferentes categorías de salud como mental, psicósomática y física; los estudios de Martins et al. (2010) y Schutte et al. (2007) presentaban que la salud mental y psicósomática tuvieron una asociación más significativa con la inteligencia emocional seguida de la salud física. Con el aporte de la investigación de Fernández-Abascal y Martín-Díaz (2015), aspectos de la inteligencia emocional como bienestar, autocontrol y sociabilidad explican la relación significativa entre inteligencia emocional, salud mental y manifestación psicósomática. En otras palabras, el desarrollo de características de la inteligencia emocional como el autocontrol y el bienestar psicológico pueden reducir la aparición de manifestaciones psicósomáticas que se pueden ver en situaciones de estrés en los estudiantes.

Las submisiones de la inteligencia emocional, tal y como, evaluación emocional centrado en otros, regulación emocional centrado en uno mismo y regulación emocional centrado en otros están relacionadas negativamente con los estresores del entorno académico. En esta línea estudios del Fisher et al. (2010), Fernández-Berrocal et al. (2006) y Southam-Gerow & Kendall (2000) exponen que las personas con estrés tienen dificultades para involucrarse en estrategias que les ayuden a manejar o cambiar sus estados emocionales, debido a la baja claridad emocional, la incapacidad para procesar las emociones y la regulación emocional deficiente.

La variable de estresores del entorno académico muestra que existe una relación negativa con eficacia profesional. Según Thomas et al. (2017), se ha resumido de manera efectiva que el rendimiento de los estudiantes puede verse afectado negativamente por factores estresantes como la dificultad en la tarea, la sobrecarga académica, la ansiedad académica, etc.

Manifestaciones psicósomáticas se vincula negativamente con eficacia profesional. Investigaciones anteriores de Deb et al., (2015), Lumley y Provenzano (2003) y Pritchard et al. (2007) han encontrado que los niveles de estrés universitario a menudo se asociaban con déficits cognitivos como dificultades de atención y concentración. Estos efectos del estrés pueden afectar a la eficacia profesional de los estudiantes.

Se demostró que los estudiantes universitarios de grado con edades tempranas tenían un nivel menor en algunos aspectos de inteligencia emocional y más estrés académico y agotamiento. Ese grupo de estudiantes necesita más apoyo y una mejor orientación para adaptarse a las exigencias y el entorno de la universidad.

Bibliografía

- Buchanan, J. L. (2012). Prevention of depression in the college student population: a review of the literature. *Archives of psychiatric nursing*, 26(1), 21-42.
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, H. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, 5(1), 26-34.
- Druskat, V., & Druskat, P. (2006). Applying emotional intelligence in project working. The management of complex projects: *A relationship approach*, 78-96.



- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208.
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155.
- Moksnes, U. K., Löhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G., & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339-357.
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D., & Born, M. P. (2018). Self-and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120, 222-233.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schmidt, L. I., Sieverding, M., Scheiter, F., & Obergfell, J. (2015). Predicting and explaining students' stress with the Demand-Control Model: does neuroticism also matter?. *Educational Psychology*, 35(4), 449-465.
- Teruel, P., Salavera, C., Usán, P., & Antoñanzas, J. L. (2019). Inteligencia emocional centrada en uno mismo y en el otro: Escala Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS). *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-12.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48.
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783.



Cuerpo, mente y corazón: una propuesta didáctica basada en el trabajo por proyectos y el juego como motores del desarrollo psicomotor y emocional en la etapa de educación infantil

Body, mind and heart: a didactic proposal focused on learning by projects and game as a psychomotor and emotional development motors in the pre-school education stage

Rocío Raposo Camacho

Universidad de Huelva (España)

rocioraposo11@gmail.com

Francisco José Pozuelos Estrada

Universidad de Huelva (España)

pozuelos@dedu.uhu.es

Para citar este documento:

Camacho, R., y Pozuelos Estrada, F. (2021). Cuerpo, mente y corazón: una propuesta didáctica basada en el trabajo por proyectos y el juego como motores del desarrollo psicomotor y emocional en la etapa de educación infantil. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 170-181.



Resumen

La psicomotricidad y el juego del infante son dos ámbitos imprescindibles para el óptimo desarrollo físico, psicológico y afectivo del mismo. Sin embargo, no será hasta el siglo XX cuando estos comiencen a cobrar importancia, siendo objeto de investigaciones y reconociéndose sus beneficios en la educación y en la vida de los niños y niñas. El deber primero de la escuela debe ser fomentar la motricidad y el juego, evitando sesiones centradas en los procesos mentales y centrando toda su actuación en dinámicas que integren la mente, el cuerpo y el corazón, a un mismo son. La propuesta didáctica que se presenta en este estudio de innovación educativa persigue educar en emociones a través del juego y la psicomotricidad, implementando la metodología del Trabajo por Proyectos, la cual considera el tratamiento globalizado de las áreas y contenidos curriculares de Educación Infantil. Los resultados ponen en relevancia el óptimo desarrollo psicomotor del niño y la niña a través del juego, así como la adquisición de competencias emocionales en el alumnado.

Palabras clave: Psicomotricidad, juego, educación emocional, Trabajo por Proyectos.

Abstract

Child's psychomotricity and games are two essential facts for the optimal physical, psychological and affective development. However, it won't be until the 20th century when these begin to take importance, being part of researches and recognizing their benefits in children's education and life. School's main aim should be to encourage child's motor skills and games instead of sessions focused on mental processes. All this actuation should include dynamics based on mind, body and heart at the same pace. The didactic proposal presented in this innovative educational study aims to educate in emotions through play and psychomotricity, implementing the methodology of Learning by Projects, which considers the globalized treatment of the curricular areas and contents of Pre-school Education. The results highlight the optimal psychomotor development of the child through game, as well as the acquisition of emotional skills in the students.

Keywords: Psychomotricity, game, emotional education, Learning by Projects.

1. Fundamentación teórica

España comenzó a interesarse por la psicomotricidad a partir de los años setenta, de la mano de Ernest Duprè, y con las primeras traducciones de Picq, Vayer y otros autores que impulsaron el sentido de la educación vivenciada como un elemento insustituible en el desarrollo infantil por su estrecha relación con un proceso de adquisición del aprendizaje verdaderamente significativo y efectivo, gracias a los lazos de unión que se establecen entre la motricidad, la afectividad y el proceso intelectual (Quirós y Arráez, 2005; Tolano, 2006; Jiménez, 2009). Así, este interés supuso todo un revulsivo que centró el estudio psicomotriz, principalmente, en el ámbito de la educación, donde la mayoría de las acepciones y concepciones que encontramos acerca del concepto se esfuerzan en precisar su significado a través de una concepción unitaria psico-afectiva-motriz de la persona.

Por eso, en los últimos años se viene defendiendo que la psicomotricidad cobre la misma importancia que otros contenidos, como el desarrollo de la lectoescritura, en las aulas de Educación Infantil, puesto que aplicando correctamente la psicomotricidad se pueden aprovechar al máximo las potencialidades físicas, motoras y emocionales de niños y niñas, beneficiando notablemente a todo el proceso educativo. No obstante, a pesar de que en el Currículo de nuestro país la psicomotricidad queda registrada como un ámbito imprescindible y favorecedor del desarrollo integral de los niños y niñas de esta etapa educativa, seguimos encontrando una falta de dedicación a la psicomotricidad en el horario lectivo y esto se debe, entre otras razones, a la escasa formación



de docentes (Martín y Rodríguez, 2010); causa principal del déficit en la elaboración y aplicación de proyectos psicomotores en los centros escolares.

En la base de toda práctica psicomotriz situamos al juego libre y espontáneo (Franco y González, 2015). A través del juego el niño se representa, afirma su existencia en el mundo y lo transforma, transformándose a él mismo. Por tanto, el docente debe respetar y propiciar la expresión infantil en todas sus formas, entre las que destacamos, por orden de preferencia: (a) el juego, a través del que circulan las emociones de los niños y las niñas; (b) la simbolización, capacidad de representar y representarse a través de su cuerpo; (c) y el cuerpo, parámetro desde el que se observa la coordinación, el equilibrio, los apoyos, la capacidad de identificar su imagen corporal, etc. En este sentido, es importante concebir el juego como patrimonio de la infancia, ya que así el niño aprende mucho más de lo que podemos imaginar, siendo constituir un lugar atractivo que lo propicie el papel principal de la escuela. Pero ¿qué es jugar para los niños y niñas? *“Jugar es recortar un trozo de mundo, ofrecerlo a los compañeros de juego y jugarlo juntos. No importa si no hay materiales, los inventamos”* (Tonucci, 2018).

De acuerdo con Ramírez (2013) consideramos que el juego, el movimiento y, en definitiva, la motricidad cuenta con múltiples potencialidades para favorecer y enriquecer la psique y la educación emocional de niños y niñas. Siguiendo a Bisquerra (2000; 2003), el nacimiento de una revolución emocional a finales de los años noventa trajo consigo un cambio en muchos ámbitos de la vida, como sucedió en la psicología o la educación. Con esta revolución, se comenzó a evidenciar la importancia del desarrollo emocional en la infancia, puesto que una ausencia o un escaso tratamiento de la educación emocional en estos momentos de la vida de los niños puede interferir negativamente en sus relaciones interpersonales, en su bienestar físico y psicológico, en el rendimiento académico, o en la aparición de comportamientos, actitudes y conductas disruptivas, por no saber gestionar sus sentimientos y emociones en momentos clave de su desarrollo (Extremera y Fernández, 2003, 2004; Fernández y Ruiz, 2008 citados en Maestre *et al.*, 2015). Así mismo, el desarrollo de la competencia emocional propicia el desarrollo de habilidades sociales, con las que el niño alcanza su adaptación al contexto. Por tanto, el fin, en todo caso, debe ser que todos los docentes se conciencien de la importancia de educar en las emociones para combatir el analfabetismo emocional (Goleman, 1996). Para ello, siguiendo a Bisquerra (2005), la educación emocional ha de estar presente de manera continua y permanente a lo largo de toda la vida de las personas.

La práctica de la motricidad y psicomotricidad en la infancia favorece el desarrollo de la educación emocional y de las competencias emocionales por diversos aspectos, como el carácter práctico de su metodología, basada principalmente en dinámicas de grupos, juegos cooperativos y colaborativos, dinámicas de respiración/relajación y de razón dialógica (Bisquerra, 2011), con las que los niños comienzan a establecer sus primeras relaciones sociales, propiciando el conocimiento de sí mismo y de los demás; los diferentes contextos en los que se desarrollan las dinámicas, ya que puede ser tanto en el aula como en el patio del recreo o en la sala de psicomotricidad, favorecen el conocimiento y el respeto del entorno; la práctica de la motricidad permite al docente trabajar el currículum desde una perspectiva globalizadora, incorporando distintos contenidos en una misma sesión, dando paso a un aprendizaje constructivista y significativo para el alumnado. Sin embargo, *“al analizar esta situación en la escuela, las programaciones y los libros de textos plantean usar el juego como una estrategia de aprendizaje, en muchos casos de manera pasiva, a través de las extremidades superiores. Se han encontrado otras propuestas que realmente han resultado interesantes, pero que pueden considerarse impensables en la realidad, como permitir que los niños y niñas se descalcen para realizar algún tipo de juego, en lugar del método de fichas que, finalmente, prevalece”* (Raposo y Valdera, 2019).

Esto nos lleva a considerar que los contenidos y los aprendizajes escolares se centran más en educar a través de la mente, olvidando el cuerpo y el corazón.

2. Fundamentación metodológica

2.1. Contexto: quién y dónde

La propuesta diseñada se ha llevado a cabo en un centro público de educación infantil y primaria, ubicado en el centro de la localidad de Bollullos par del Condado, en la provincia de Huelva. En el Colegio están escolarizados unos 450 alumnos/as, distribuidos en dos líneas desde el 2º ciclo de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria. El proyecto se lleva a cabo en un grupo de 25 alumnos/as, de 4 años, siendo 13 niños y 12 niñas, durante el desarrollo del Prácticum II.

De los 25 alumnos/as, 5 son inmigrantes incluidos/as en el grupo, conectados con el ritmo de la clase y que no presentan necesidades especiales (NEE) ni específicas de apoyo educativo (NEAE) a las que atender con recursos específicos. Las sesiones de motricidad se desarrollan conjuntamente en el pabellón cubierto de psicomotricidad y educación física, en el patio de infantil y en el aula.

2.2. Objetivos, contenidos y competencias clave

Objetivo general: Implementar y evaluar una propuesta didáctica basada en la metodología del trabajo por proyectos para propiciar el desarrollo de la psicomotricidad y el aprendizaje a través del juego en Educación Infantil, educando en competencias emocionales al alumnado de 4 años y favoreciendo la interrelación entre el cuerpo, la mente y el corazón.

Objetivos específicos	Contenidos	Competencias clave
1. Conocerse a sí mismo y a los demás. 2. Favorecer la educación intercultural y respetar la diversidad. 3. Reconocer y diferenciar las emociones básicas en uno mismo y en los demás: enfado, miedo y calma. 4. Expresar las emociones básicas: enfado, miedo y calma. 5. Iniciarse en los procesos de empatía. 6. Favorecer la confianza en uno mismo y en los otros. 7. Favorecer el desarrollo de la memoria y el recuerdo. 8. Adquirir autonomía e iniciativa personal. 9. Aprender a través del gusto por el juego. 10. Jugar armonizando el cuerpo, la mente y el corazón. 11. Desarrollar la creatividad mediante la elaboración de materiales y manualidades.	1. El cuerpo, la mente y el corazón: los mejores instrumentos de juego. 2. El conocimiento de uno mismo y de los demás. 3. La educación intercultural. 4. El reconocimiento y la expresión de las emociones básicas en uno mismo y en los demás: enfado, miedo y calma. 5. La memoria y el recuerdo. 6. El juego como medio para la adquisición de los aprendizajes. 7. El desarrollo de la creatividad. 8. La confianza en uno mismo y en los demás. 9. La empatía. 10. Autonomía e iniciativa personal.	Orden de 17 de marzo de 2015 1. Competencia en conciencia y expresión cultural. 2. Competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. 3. Competencia social y cívica. 4. Competencia en “Aprender a Aprender” 5. Competencia en comunicación lingüística. 6. Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnologías.



12. Aprender de todos y todas mediante el trabajo cooperativo y colaborativo. 13. Afianzar las habilidades motrices básicas y desarrollar las complejas: control y coordinación en saltos, desplazamientos, equilibrios, cambios de velocidad, etc. 14. Desarrollar la comunicación oral, escrita, artística y musical.	11. El Trabajo por Proyectos: compartir para aprender. 12. Expresión y comunicación oral, escrita, artística y musical. 13. Habilidades motrices básicas y complejas.	7. Competencia digital.
---	---	-------------------------

Tabla 1. Relación de objetivos específicos, contenidos y competencias clave contemplados en la propuesta didáctica. Fuente: Elaboración propia.

3. Propuesta Didáctica: “El Monstruo de Colores quiere aprender a jugar”

Cada vez son más los profesionales que abogan por la inclusión de dinámicas innovadoras que favorezcan una nueva educación, persiguiendo el objetivo primordial de alcanzar el óptimo desarrollo motriz y emocional a través del juego. Por eso, la propuesta didáctica presentada basa su metodología en la línea del Trabajo por Proyectos en el aula (Raposo y Valdera, 2019):

“se trata de una tradición innovadora con raíces bien asentadas, que aborda el currículo partiendo de temáticas relevantes, interesantes y significativas culturalmente para el alumnado, integra conocimientos diversos mediante un proceso organizado que se muestra abierto a la participación, buscando dar respuestas fundamentadas a cuestiones importantes; es flexible durante todo el proceso y su evaluación es siempre formativa, apoyándose en el proceso para buscar resultados” (p. 703).

El punto de partida de toda propuesta basada en esta metodología parte de un problema fundamental al que el propio alumnado dará respuesta durante la implementación de la experiencia. La educación emocional está muy presente en el centro, a través del Proyecto de las Emociones, con la figura del Monstruo de Colores como protagonista. De ahí la elección de nuestro hilo conductor, nuestra problemática y el nombre de nuestra propuesta:

“El Monstruo de Colores quiere aprender a jugar como nosotros/as, pero tiene una mezcla de emociones que ata su cuerpo y provoca que en su mente y su corazón todo esté desordenado. Tenemos que ayudarlo a deshacer todos sus líos para que pueda aprender a jugar” (Raposo y Valdera, 2019, p. 704).

Cabe destacar que la problemática se presenta junto a un Monstruo de Colores elaborado por la docente en prácticas, de tamaño mediano y que rápidamente capta la atención del alumnado. Los objetivos, contenidos y competencias clave mencionados se complementan mediante una red de contenidos, de la que deriva la red de preguntas, en relación con los tres ejes fundamentales de la propuesta: el cuerpo, la mente y el corazón (Imagen 1).

Imagen 1. Red de contenidos sobre conocimientos docentes (izquierda) y red de preguntas (derecha) derivada de la misma, sobre los contenidos a adquirir por el alumnado. Fuente: Elaboración propia.

La implementación de estas temáticas se trabaja simultáneamente (Tabla 2), ya que cada una de ellas necesita de las otras para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.

CRONOGRAMA DEL PROYECTO CURSO 2017/2018



1ª SEMANA 9 de abril. SESIÓN 1. El cuerpo 10 de abril. SESIÓN 2. El cuerpo 12 de abril. SESIÓN 3. El cuerpo 13 de abril. SESIÓN 4. El cuerpo	2ª SEMANA 16 de abril. SESIÓN 5. La mente 17 de abril. SESIÓN 6. La mente y El cuerpo 18 de abril. SESIÓN 7. El corazón 19 de abril. SESIÓN 8. La mente 20 de abril. SESIÓN 9. La mente	3ª SEMANA 23 de abril. SESIÓN 10. El corazón 24 de abril. SESIÓN 11. La mente	4ª SEMANA 3 de mayo. SESIÓN 12. El corazón	5ª SEMANA 8 de mayo. SESIÓN 13. El corazón 10 de mayo. SESIÓN 14. Síntesis y clausura del proyecto
---	---	--	--	---

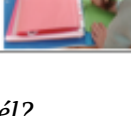
ACTIVIDADES TRANSVERSALES: Álbum de clase, Cuaderno de las Emociones, Guernica: “Una lección para la Paz”, Dinámicas en asamblea.

Tabla 2. Cronograma del proyecto (14 sesiones en 5 semanas). Fuente: Elaboración propia.

Las actividades transversales incluyen tanto experiencias de la propia propuesta como otras que ya se estaban trabajando a nivel de centro, dentro del Proyecto Educativo de las Emociones, como el Guernica o el Cuaderno de las Emociones, logrando así integrar nuestra propuesta en la vida misma del centro y enriquecerla con nuevas dinámicas y experiencias. En el Álbum de clase íbamos recopilando fotos y el material que elaborábamos en cada sesión, así como las conclusiones obtenidas en las dinámicas de recuerdo-simbolización que llevábamos cabo siempre que respondíamos a la red de preguntas, y que nos permitía deshacer los líos que el Monstruo tenía en su cuerpo, su mente o su corazón, alcanzando así los objetivos establecidos. En el cuaderno de las emociones dibujábamos cada día cómo nos sentíamos y luego cada uno/a lo mostraba al resto de compañeros. La experiencia con la actividad desarrollada a nivel de ciclo denominada Guernica: “Una lección para la Paz” (Imagen 2) nos ofreció la oportunidad de conocer el significado de esta pintura y a su autor, y se nos propuso cambiar los sentimientos que transmite el cuadro, dándole color y el sentido de la paz en el mundo. Las dinámicas de asamblea llevaban implícito el sentido de la escucha, del respeto a los/as demás, del encuentro con los otros en el juego y la expresión de emociones y sentimientos.

Respetando los límites de extensión de esta comunicación, resumiré el contenido de algunas sesiones en las que, trabajando conjuntamente con el cuerpo, la mente y el corazón, logramos otorgarle protagonismo a la psicomotricidad y al juego en el aula como medio para la construcción y la adquisición significativa de aprendizajes, así como para propiciar el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado. Igualmente, se muestran algunos recursos elaborados (Tabla 3).



Monstruo de Colores		Bote de la Calma	
Ranita matemática		Tarjetas de identificación números, vocales y sílabas	
Cajitas misteriosas		Tarjetas para formación de palabras	
Monstruo del Miedo		Red de preguntas	
Mapa		Álbum de clase	

El cuerpo. ¿Qué podemos hacer con él?

Tras la presentación de nuestra problemática, junto al Monstruo de Colores, la primera y la segunda semana estuvimos trabajando los juegos y juguetes tradicionales, contando con la implicación y la participación de las familias. Dedicamos un total de 5 sesiones: (1) Comenzamos con una lluvia de ideas en la que cada niño/a pudo expresar qué es el juego, cómo juega, qué necesita para jugar y dónde suele hacerlo. Posteriormente, materializaron sus ideas en un dibujo e invitamos al alumnado a preguntar en casa cómo eran los juegos cuando sus familiares eran niños y niñas como ellos. (2) Comentamos en asamblea los juegos que cada niño/a ha conocido en casa, estableciendo así un vínculo emocional en el alumnado, y comparamos estos juegos con los actuales, estableciendo diferencias. Usamos un trompo y una tablet como ejemplo. Finalmente, jugamos a los juegos propuestos por la familia, como “la rayuela”, “el pollito inglés” o “la gallinita ciega”. (3) Usamos la pizarra digital interactiva para conocer los juegos tradicionales de los países de procedencia de algunos compañeros de clase, como “Tierra-Mar” (Marruecos) o “Ineusul” (Rumanía) y, seguidamente, formamos grupos para jugar a cada uno de ellos. (4) Además, vamos a aprender dónde se encuentran estos países en el mapa y cuánto de lejos están de España. Para ello, elaboramos un mapa entre todos y pegamos en cada país sus juegos tradicionales. (5) Jugamos en la sala de psicomotricidad a los juegos tradicionales que más nos han gustado y expresamos cómo nos hemos sentido.

La mente. ¿Qué podemos guardar en ella?

Lo que se pretende con el desarrollo de las 5 sesiones de esta temática es demostrar que a través del juego y la psicomotricidad podemos trabajar las competencias lógico-matemáticas o la lectoescritura, convirtiendo el proceso de aprendizaje en una experiencia verdaderamente divertida y significativa para el alumnado, donde este sea el protagonista de la construcción de los conocimientos y experimente todo tipo de sentimientos y sensaciones propias del aprendizaje cooperativo: (1) Trabajamos los números, las sumas y la relación cantidad-grafía con la ayuda de una “Ranita matemática” y varias “Cajitas misteriosas”, expresando cantidades con



plastilina. Aseguramos la diversión, la expresión de las emociones y el aprendizaje presentándole al alumnado el material de forma sorprendente para captar su curiosidad. (2) Jugamos todos juntos en el corcho con bloques lógicos a construir seriaciones, asociar cantidad y grafía, agrupar piezas por color, forma o tamaño, y vamos avanzando en complejidad, propiciando la motivación del alumnado y la libertad de acción. (3) Dividimos el aula en distintos espacios, usamos tanto el corcho, donde se le ofrece al alumnado materiales manipulativos y sensoriales, como la pizarra digital interactiva, para realizar distintos juegos en grupos de construcción de palabras con tarjetas-puzles o pictogramas, sopas de letras, etc. Al finalizar, realizamos una dinámica de relajación para volver a la calma. (4) Trabajamos las nociones espaciales dibujando al Monstruo de Colores siguiendo las indicaciones: dibujamos un lío encima de su cabeza, la hierba bajo sus pies, etc. Antes, cada niño/a elige un folio del color que le provoque más alegría. (5) Sesión en la sala de psicomotricidad y en el patio de infantil. En el primer espacio realizamos un juego de relevos en grupos, utilizando aros y tarjetas, y trabajamos la identificación de las vocales, las consonantes y los números, así como la formación de parejas. En el segundo espacio, al ritmo de una canción inventada por la docente en prácticas, jugamos a hacer lo contrario de lo que ella demanda para trabajar las nociones espaciales. Además de nuestro propio cuerpo, empleamos aros y pelotas. Vamos variando el ritmo para darle más emoción.

El corazón. ¿Cómo podemos sentirnos?

Como venimos comentando, las emociones están presente en el desarrollo de todas las sesiones que constituyen nuestra propuesta didáctica. Gracias a las experiencias diseñadas observamos cómo el alumnado experimenta alegría, excitación, diversión, amor, interés, serenidad, etc. Sin embargo, consideramos que existen otras emociones que son fundamentales trabajarlas explícitamente desde la etapa educativa en la que nos encontramos, con el fin de que el alumnado logre identificarlas, reconocerlas y expresarlas adecuadamente. Así, a lo largo de las cuatro sesiones diseñadas para la temática del corazón, nos centramos a conciencia en el miedo, el enfado y la calma: (1) ¿Qué podemos hacer cuando estamos enfadados? Contamos en asamblea el cuento “Cuando estoy enfadado” (Serrano, 2013) y lo comentamos, llegando a la conclusión de que todo cambia en nosotros cuando experimentamos esta emoción, sobre todo nuestra cara. Introducimos un espejo para que cada niño/a se mire en él y sea consciente de cómo cambia su cara con la expresión de esta emoción. Comparamos el enfado con un globo que se infla cada vez más dentro de nuestro cuerpo y no nos permite hacer nada, así que lo hacemos desaparecer. Repartimos un globo inflado a cada niño/a, en el que dibujarán su cara de enfado y, posteriormente, cada uno expresará cuándo suele enfadarse y cómo se siente. Finalmente, explotamos los globos sentándonos sobre él, haciendo desaparecer el enfado y expresando risas de alegría. (2) Repetimos la misma dinámica del espejo, esta vez para expresar el miedo, y presentamos al Monstruo del Miedo, quien viene a comerse esta emoción para hacerla desaparecer. Lo colocamos en la pizarra, repartimos trozos de papel de aluminio que el alumnado arrugará formando una bola tras contar qué les provoca miedo. Posteriormente, tendrán que superar un camino de obstáculos para llegar a él e introducirlos dentro de su boca. Finalmente, para que el Monstruo olvide todos sus miedos, lo decoraremos con colores alegres. (3) El bote de la calma. ¿Sabemos mantener la calma?, pero ¿qué es la calma?, con esta cuestión nos sumergimos en una lluvia de ideas donde el alumnado expresa libremente qué piensa sobre la calma. Llevamos a cabo una dinámica de relajación y cada niño/a muestra la calma mediante su expresión corporal. Como hay quienes no logran conseguirlo, presentamos el bote de la calma como alternativa. Cada niño/a elabora su bote de la calma con ayuda de las docentes y, posteriormente, jugamos y experimentamos libremente con ella. Contactamos con las familias previamente



para que cada niño/a traiga una botella vacía de casa. (4) Dinámica de psicomotricidad en el aula. Desarrollamos tres juegos donde podemos experimentar y reconocer diferentes emociones. En el primero, organizamos un circuito con varios obstáculos (bancos, aros, conos, etc.) y agrupamos al alumnado por parejas; uno de ellos no podrá ver nada y el otro tendrá que guiarlo para que pase todos los obstáculos sin golpearse. En el segundo jugamos a “la fotografía”, donde cada grupo, por turnos, expresa la emoción que les indique la docente en prácticas (amor, miedo, enfado, calma, etc.), y el resto de compañeros/as observan, diferencian e identifican las emociones que se representan. En el tercero realizamos la conocida dinámica de relajación “rompo un huevo en tu cabeza” y nos masajeamos unos a otros simulando con nuestras manos y dedos el movimiento de los animales que nombra la canción de esta dinámica.

Cabe destacar que al finalizar cada sesión vamos introduciendo dinámicas de recuerdo-simbolización que ayudarán al alumnado a afianzar sus conocimientos y aprendizajes, así como a dar respuesta a nuestra red de preguntas. La última sesión de la propuesta está destinada precisamente a reflexionar sobre el alcance de nuestro objetivo: lograr cortar todos los líos del cuerpo, la mente y el corazón del Monstruo de Colores para que pueda venir a jugar al colegio. Así, todos firmamos la carta de invitación que enviamos al Monstruo y, posteriormente, la añadimos al Álbum de clase.

4.Resultados y evaluación de la propuesta

La propuesta didáctica “El Monstruo de Colores quiere aprender a jugar” nace de la observación, durante el Prácticum I, del escaso tratamiento semanal que recibe la motricidad como tal que, a pesar de que se procura realizarla transversalmente en el aula, a veces es inexistente.

Con la implementación de nuestra propuesta hemos comprobado que el juego favorece la superación del egocentrismo propio de estas edades, así como propicia el establecimiento de relaciones interpersonales, lo que lleva al niño a desarrollar el lenguaje mediante la cooperación y la socialización, la motricidad fina y gruesa, la creatividad, el crecimiento intelectual y el conocimiento su medio para poder reproducirlo. Así mismo, el desarrollo de las distintas dinámicas han permitido al alumnado vivenciar sus propias emociones y darles nombres, favoreciendo la educación emocional del mismo en: (a) emociones negativas como el miedo o el enfado, (b) en emociones positivas o sociales como la alegría, el amor, la felicidad y la empatía, (c) en emociones ambiguas, como la sorpresa, y (d) en emociones estéticas, al trabajar el arte y la pintura (Bisquerra, 2016), iniciando al alumnado en la adquisición de competencias emocionales que les permitan expresar sus emociones y comprender la de los demás; reconocerlas e identificarlas y gestionarlas.

De acuerdo con Conde y Pozuelos (2007), la forma en que evaluemos condicionará el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Dado a que nos encontramos frente a un modelo de aprendizaje constructivista, abogamos por la evaluación formativa, de manera que tanto discentes como docente podamos mejorar durante todo el proceso a través de un continuo *feedback*. De esta forma, la observación participante durante la puesta en marcha de la propuesta didáctica se complementa con el uso de distintos materiales que nos ayudan a valorarla y evaluarla con fundamentación teórica y científica, como es el uso del cuaderno del docente, donde planificamos las sesiones, anotamos las mejoras pertinentes o las modificaciones sobre las mismas, y donde registramos todos los aspectos esenciales y de interés que emanan de la observación; una rúbrica de evaluación adaptada al contexto en el que se enseña y aprende, con niveles descriptivos y cualitativos con el fin de no encasillar al alumnado en una valoración numérica específica, evitando su desmotivación; y el Álbum de clase, donde se incluye una recopilación secuenciada de todas las actividades y tareas desarrolladas durante la



experiencia, así como otras elaboraciones que manifiestan el carácter reflexivo, creativo y autoevaluativo, como las fotos y los dibujos, favoreciendo en todo momento la atención a la diversidad.

A partir de estos instrumentos, evaluamos nuestra propuesta en base a la motivación que provoca en los niños y niñas, manteniéndose esta constante desde el inicio hasta el final de la misma, cuyo hilo conductor fundamenta y otorga coherencia a los aprendizajes. Esto puede observarse en respuestas inesperadas como: *“para jugar necesitamos tener cerebro y el corazón lleno de paz, alegría y calma”* (S., 4 años). Igualmente, se evalúa el grado de participación del grupo, su inmersión en el proyecto y el impacto que este genera en el mismo.

Evaluamos la apertura y el grado de participación que el proyecto le ofrece a las familias en el mismo, así como la implicación de estas en él.

Los recursos y materiales elaborados y empleados en el desarrollo de las dinámicas resultan estimulantes, pertinentes y atractivos para el alumnado, así como adaptados a sus características psicoevolutivas y a sus necesidades, propiciando la adquisición de conocimientos y nuevos conceptos de manera significativa. Destacamos el uso del espejo en las dinámicas de expresión de las emociones, ya que resultó un recurso muy estimulante para el alumnado.

La organización de los aprendizajes a partir del juego y la práctica psicomotriz enriquece el conocimiento y el cumplimiento de las normas básicas de comportamiento y convivencia a la hora de relacionarnos unos con otros, así como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el interés y el respeto hacia los recursos y materiales y hacia los demás. Así mismo, los agrupamientos y la distribución heterogénea del alumnado en dinámicas colaborativas y de trabajo en equipo propician la atención a la diversidad en el grupo y favorecen que todos los niños y niñas se sientan partícipes y protagonistas, consiguiendo ofrecer una experiencia de enseñanza-aprendizaje reconfortante.

Los juegos, dinámicas y experiencias diseñadas y propuestas están adaptadas a las características del alumnado, permitiendo que cada niño y niña conozca sus propias posibilidades de acción, sorprendiéndose en muchos casos a ellos mismos. En este sentido, la evaluación de nuestra propuesta también responde a la motivación constante y creciente del alumnado durante el desarrollo de las sesiones, el interés y la curiosidad que despiertan en el mismo.

En general, el desarrollo de la propuesta es coherente y cumple con el sentido de su hilo conductor, aspecto que puede evaluarse en la capacidad de recuerdo que muestra el alumnado, la efectividad en la adquisición de los conocimientos, la motivación que propician los materiales a la hora de implicarse y participar, o en la creatividad en el diseño de manualidades.

Encontramos más dificultades a la hora de valorar positivamente la organización de los espacios y tiempos pues, por un lado, sería necesario disponer de un trimestre completo para aprovechar al máximo los contenidos que se pueden desarrollar con esta propuesta, para profundizar en ella y para poder invitar a las familias a participar en actividades y experiencias dentro del aula. Además, en algunas ocasiones hemos tenido que acortar el tiempo de nuestras dinámicas o incluso realizarlas en distintos momentos para atender a los imprevistos, a las actividades del centro e incluso a las necesidades de otros docentes, lo que no nos ha permitido detenernos en todo lo que hubiéramos querido hacerlo. Por otro lado, también hemos tenido que adaptar el espacio del aula y suplir la falta de materiales cuando no disponíamos de la sala de psicomotricidad, lo cual ha limitado nuestra actuación.

No obstante, hemos logrado comenzar y acabar la propuesta que se plantea, cumpliendo satisfactoriamente nuestro objetivo de implementar y evaluar una propuesta didáctica basada en la metodología del trabajo por proyectos para propiciar el desarrollo de la psicomotricidad y el aprendizaje a través del juego en la etapa de



Educación Infantil, educando en competencias emocionales al alumnado de 4 años y favoreciendo la interrelación entre el cuerpo, la mente y el corazón a partir del tratamiento globalizado del currículo.

5. Conclusiones

El escaso tratamiento que recibe la psicomotricidad en los centros educativos unido a la “crisis” que atraviesa el juego en nuestra sociedad, debido a que cada vez se juega menos fuera del sofá de casa, nos lleva a plantearnos la necesidad de desarrollar un proyecto en el que se demuestre que el juego, junto a la motricidad, pueden favorecer la construcción de aprendizajes significativos en el niño, viéndose inmersos en este proceso la mente, el cuerpo y el corazón.

La implementación de nuestra propuesta didáctica y su evaluación nos lleva a concluir defendiendo la necesidad de que todos los centros cuenten con las ayudas y facilidades pertinentes que les posibiliten disponer de un espacio específico, apto y adaptado para desarrollar la psicomotricidad, así como materiales adecuados y precisos para todas las edades y características de los niños y niñas. Se propone además que al juego se le otorgue la misma importancia en los centros escolares que en el Grado de Educación Infantil, ya que se trata de eje curricular imprescindible a través del cual enriquecer el desarrollo psicomotor y emocional de los niños.

El desarrollo del proyecto ha constatado la importancia de propiciar el juego en la infancia como medio de enseñanza y aprendizaje, ya que a través del mismo el niño se ilusiona y se motiva; disfruta y aprende a través del movimiento en todas sus formas, aun sin ser consciente de ello; liberan energía, envueltos en un mundo donde la participación y la implicación son dos procesos primordiales para la explosión de emociones y sentimientos.

Con el fin de hacer disfrutar a los niños y niñas, implicándolos activamente en el transcurso de un proceso de enseñanza y aprendizaje recíproco y significativo, tanto la tutora del grupo como la docente en prácticas nos hemos sentido muy cómodas trabajando juntas en esta propuesta, aprendiendo la una de la otra, así como de los niños y niñas. Con certeza, para los docentes de vocación, aquello que emana directamente de todo lo que los niños pueden enseñar constituye el aprendizaje más importante de nuestra formación y de nuestra labor en la educación.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar* (2a ed.). Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 95-144. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclee.
- Bisquerra (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.) *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (1ª ed., pp. 20-31). Ediciones Universidad San Jorge.
- Conde-Rodríguez, A. y Pozuelos-Estrada, F. J. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90. <http://hdl.handle.net/11441/60895>



- Franco-López, J. P. y González-Cruz, M. J. (2015). Bernard Aucouturier. Entrevista: la Práctica Psicomotriz a nivel educativo, preventivo y terapéutico. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2), 205-211. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4890>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós
- Jiménez-García, B. A. (2009). *La importancia de desarrollar la psicomotricidad en los alumnos de nivel preescolar*. [Tesina, CD. Del Carmen, Campeche] <http://200.23.113.51/pdf/26678.pdf>
- Maestre-Bruña, I., Almagro, B. J. y Paramio-Pérez, G. (2015). El desarrollo de la educación emocional a través de la Educación Física escolar. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (5), 69-96. <http://hdl.handle.net/10272/11685>
- Martín-Domínguez, D. y Rodríguez-Sánchez, S. (2010). Psicomotricidad. ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *REIFOP*, 13(4), 295-305. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80657/00820113000057.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quirós, V. y Arráez, J. M. (2005). Juego y psicomotricidad (Primera parte). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 24-31. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i8.35068>
- Ramírez-Rosas, P. (2013). *El juego como medio para el desarrollo psicomotor del niño de preescolar*. [Tesina, Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.]. <http://200.23.113.51/pdf/29587.pdf>
- Raposo, R. y Valdera, L. (2019). Cuerpo, Mente y Corazón ¿Jugamos?. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez-García y J. López Belmonte (Eds.) *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*, (pp. 700-709). Dykinson. SL.
- Serrano, L. (2013). *Cuando estoy enfadado*. ANAYA.
- Tolano-Fierros, E. J. (2016). Evaluación del perfil de juego en la clase de psicomotricidad vivenciada en niños de educación preescolar. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (43), 126-136. http://emasf.webcindario.com/Evaluacion_del_perfil_de_juego_en_la_clase_de_psicomotricidad_vivenciada_e_n_preescolar.pdf
- Tonucci, F. (2018). *Más juego, más movimiento: más infancia*. MAPAS COLECTIVOS.



Talleres de Bienestar para Abuelos y Abuelas del Colegio San Esteban

Wellbeing Workshops for Grandparents of San Esteban School

María Eugenia Azócar Tefarikis
REM, Red Educacional Magister (Chile)
mazocar@redmagister.cl

Paulina Castillo Cortés
Hrvatska Skola San Esteban (Chile)
p.castillo@hssanesteban.cl

Para citar este documento:

Azócar Tefarikis, M., y Castillo Cortés, P. (2021). Talleres de Bienestar para Abuelos y Abuelas del Colegio San Esteban. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 182-192.

Resumen

El Colegio “San Esteban”, de la ciudad de Antofagasta, Chile; con una tradición de 105 años, tiene como misión formar estudiantes positivos, privilegiando en los procesos educativos la psicología positiva. Razón por la cual, implementamos hace cuatro años el “Programa de Educación Emocional Alma”, formando a toda la comunidad educativa en habilidades emocionales. En este proceso vimos la necesidad no cubierta de intervenir en una población muy poco atendida, pero con gran influencia en nuestra comunidad educativa: los abuelos/as de los



estudiantes del colegio. El envejecimiento demográfico de la población a nivel mundial ha provocado una alerta sobre la importancia de garantizar que las personas mayores puedan vivir con mayor independencia a partir de la conservación de sus capacidades funcionales. En razón de aquello es que nuestro mayor propósito es generar momentos de bienestar en los abuelos y abuelas de nuestros estudiantes, considerando la importancia del rol que cumplen, como parte fundamental de su desarrollo emocional, afectivo y social. La aplicación de este proyecto se realizó en dos ciclos, el primero en modalidad presencial y el segundo online. En ambos trabajamos tres focos: educación emocional, para desarrollar competencias emocionales; estimulación cognitiva, con el fin de favorecer el desempeño autónomo y funcional de las personas mayores de manera de impactar positivamente en su calidad de vida, y finalmente en el desarrollo de habilidades motoras y psicomotricidad, como herramientas para favorecer su bienestar.

Palabras Clave: Educación Emocional, Personas Mayores, Psicomotricidad, Estimulación Cognitiva, Bienestar.

Abstract

The “San Esteban” School, in the city of Antofagasta, Chile, with a 105-year tradition, has the mission to form positive students, prioritizing positive psychology in the school processes. For this reason, four years ago, we implemented the “Alma Emotional Education Program”, training the educational community in emotional skills. In this process, we saw the unmet need to intervene in a very underserved population, but with great influence on our educational community, the grandparents of the students.

The demographic aging of the population worldwide has raised awareness of the importance of ensuring that the elderly can live with greater independence based on the preservation of their functional capacities. Because of that, our main purpose was to generate moments of wellbeing in elderly, considering the importance of the role they play in our students, being a fundamental part of their emotional, affective and social development. The application of this project was carried out in two cycles, the first in Presencial Mode and the second one Online, in both three focuses were worked; emotional skills, cognitive stimulation, in order to promote autonomous and functional performance of the elderly in order to impact positively their quality of life and finally on the development of motor skills and psychomotor skills, as tools to promote their wellbeing.

Key Words: Emotional Education, Elderly, Psychomotor, Cognitive Stimulation, Wellbeing.

Introducción

La educación positiva presenta un nuevo paradigma y enfatiza las emociones positivas, los rasgos positivos del carácter, el significado y el propósito, la motivación personalizada para promover el aprendizaje, para brindar al estudiante las herramientas para vivir una vida plena, dentro del entorno académico y más allá de él. Este paradigma se basa en una educación tanto para las habilidades tradicionales de logro académico, como para las herramientas para el bienestar integral. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009).

Nuestra visión y misión institucional tienen un objetivo altamente altruista, con el foco en la educación positiva, en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que ayuden a los estudiantes a enfrentar la vida con herramientas que los consoliden como personas y profesionales. Este propósito se plantea como un desafío mancomunado en la triada, familia, escuela y comunidad, y en la necesidad de construir alianzas sólidas entre ellos y compartir la misma visión desde un enfoque centrado en la educación emocional.

El proyecto se diseñó para abuelos y abuelas de estudiantes del colegio San Esteban de la región de Antofagasta, Chile. Su finalidad es generar momentos de bienestar, entregando diversas herramientas para el desarrollo



cognitivo, alfabetización, consciencia y regulación emocional, ya que como entes activos formadores de valores, habilidades sociales, y cumpliendo un papel protagonista en la crianza de los estudiantes. Sobre todo porque son quienes cumplen el rol de apoderados, en el contexto regional minero de la zona, donde los padres trabajan en sistema de turnos. Esto Implica que por periodos de tiempo no cumplan el rol de acompañar en el ámbito escolar y familiar a sus hijos. Por esta razón los abuelos/as requieren expandir la frontera del conocimiento generando nuevos aprendizajes especialmente en lo emocional, para acompañar y guiar la vida de sus nietos. El foco se fijó en las personas mayores, en razón de que surgieron preocupaciones por parte de directivos y docentes del establecimiento educacional, al observar una gran responsabilidad y participación activa en las vidas de nuestros educandos, acompañando, guiando, enseñando y apoyando a los padres en la crianza de sus hijos e hijas. Visualizamos una gran concurrencia de abuelos/as en diversos contextos colegiales cumpliendo el rol de apoderado destinando un tiempo importante para acompañar responsablemente a los estudiantes en diversas actividades cómo: academias extraprogramáticas, reuniones de apoderados y en el día a día de los quehaceres colegiales. En la línea de la educación positiva, se incorporan los abuelos y abuelas con un rol fundamental en el establecimiento, tanto en la transmisión de valores culturales como sociales.

Carstensen, (2011) menciona que existe un incremento en la esperanza de vida de los mayores, *“este incremento en la esperanza de vida es el resultado sorprendente de la cultura, la confluencia de ciencia, tecnología y grandes cambios en el comportamiento que mejoran la salud y promueven el bienestar.”* En razón de todos estos cambios culturales, es que la gente se prepara para que ahora pueda vivir toda una vida. Actualmente y alineados a los propósitos educacionales, y con la finalidad de acompañar este rol activo y formar líderes altamente competentes emocionalmente, es que la formación de habilidades emocionales en los mayores es esencial para el bienestar, tanto de ellos y de sus familias, considerando que son parte importante de la formación integral de los alumnos y alumnas.

La educación emocional tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social, es de carácter preventivo y de crecimiento humano. La promoción del desarrollo emocional puede ayudar a personas mayores a adaptarse al proceso de envejecimiento y ayuda a disfrutar el tiempo en un momento en el que se sabe que la vida está limitada a nivel cuantitativo. Por esto resulta fundamental la promoción de la calidad de vida de los años que quedan por vivir. Ana Soldevila (2009). Se considera que este grupo objetivo es importante de intervenir ya que las emociones se encuentran en constante interacción con los procesos cognitivos, influyen en la toma de decisiones, en la ejecución de tareas preceptivas, atencionales y de memoria y están en íntima relación con la salud física y psíquica. Eich y Schooler (2000)

Este proyecto plantea talleres de educación emocional para abuelos/as de los estudiantes del colegio San Esteban, diseñados para acercar las emociones y todo lo que ellas conllevan a sus vidas. Diversas investigaciones de autores como Kübler Ross (1991) o Shelley Taylor (1991) en personas adultas o en situaciones críticas, se arrepienten de no haber dedicado más tiempo a cultivar y expresar afectos profundos a personas con un alto valor afectivo para ellos. Es decir, lo emocional, lo afectivo resurge como dimensión prioritaria para el óptimo desarrollo personal y se hace especialmente evidente en esta última etapa, cuando la vida comienza a verse retrospectivamente.

El objetivo general que pretende lograr este proyecto es desarrollar habilidades emocionales, físicas y cognitivas en abuelos y abuelas de los alumnos del “Colegio Hrvatska Skola San Esteban” para generar bienestar. Experimentar sentimientos positivos que estimulen el mantener una vida social con otras personas y a que tengan una percepción más positiva del comportamiento de los otros, siendo más confiados, optimistas y



generosos con el resto. (Miriam García, 2017). Con el fin de lograr lo expuesto planteamos siguientes objetivos específicos que son los siguientes:

1. Alfabetizar emocionalmente, reconociendo las emociones.
2. Regular emociones, adquiriendo estrategias de regulación emocional.
3. Promover la estimulación cognitiva.
4. Generar momentos de bienestar a través del ejercicio físico.

Desarrollo:

La modalidad de la intervención fue en dos Ciclos de Talleres:

1. “I Ciclo de Talleres de Bienestar para Abuelos/as San Esteban” (Presencial)

1.1 Módulo N° 1 Duración 3 hrs. Áreas a trabajar:

- Psicomotricidad
- Estimulación Cognitiva
- Educación Emocional

1.2 Módulo N° 2 Duración 3 hrs. Áreas a trabajar:

- Psicomotricidad
- Estimulación Cognitiva
- Educación Emocional

2. “II Ciclo de Talleres de Bienestar para Abuelos/as San Esteban” (Online)

2.1 Módulo N° 1 Duración 1hr. Áreas a trabajar:

- Psicomotricidad

2.2 Módulo N° 2 Duración 1hr. Áreas a trabajar:

- Psicomotricidad
- Educación Emocional

2.3 Módulo N° 3 Duración 1hr. Áreas a trabajar:

- Psicomotricidad
- Estimulación Cognitiva

Comenzamos diseñando los módulos para trabajar con los abuelos/as de los niños del colegio “San Esteban”. Realizamos una campaña, durante 2 semanas, en la cual a través de post para RRSS., mails a los padres de los alumnos y de visitas sala por sala, explicándoles a los niños de que se trataba el taller para que fueran ellos los que motivaran a sus abuelos/as a inscribirse en “I Ciclo de Talleres de Bienestar para Abuelos/as San Esteban” (Presencial), 2019. Se inscribieron 20. Esta última acción fue la que mejor nos dio resultado, ya que los mismos nietos incentivaron a sus abuelos a participar de una actividad que su colegio preparaba para ellos. A partir de este hecho fue muy gratificante notar el fuerte compromiso de los estudiantes más pequeños con el colegio y el cariño por sus abuelos/as.



“Módulo N° 1” (Presencial)

La estructura de los talleres fue la siguiente:

- Bienvenida
- Actividad de Psicomotricidad
- Actividad de Estimulación Cognitiva
- Educación Emocional

Bienvenida: Al llegar los participantes, se les recibió en el auditorio del colegio, se les pidió firmar una lista de asistencia. En la bienvenida al “**I Ciclo de Talleres de Bienestar para Abuelo/as REM**” y se explicaron los objetivos del ciclo que se traducen en: Promover actividades integrales que abarcan tres aspectos fundamentales para un envejecimiento saludable: el ámbito físico con unas actividades recreativas, la de Estimulación Cognitiva, con la finalidad de activar su cerebro y que se desarrolle la neuro oxigenación y por último dar a conocer aspectos básicos de la Educación Emocional. De esa manera abarcamos mente, cuerpo y corazón.

A continuación se explicará con mayor detalle la fundamentación de porqué decidimos trabajar estas áreas y una descripción de cómo lo llevamos a cabo de manera práctica y lo que pudimos visualizar.

Psicomotricidad: En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud (OMS) promueve el envejecimiento saludable o activo, que es el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen. Tema fundamental, ya que según la Encuesta Nacional de Salud (Ministerio de Salud, Chile, 2017), se estima que el sedentarismo en los adultos mayores alcanza un 94%.

La psicomotricidad es una disciplina que abarca a la persona en su totalidad, integra sus interacciones afectivas, sociales, cognitivas, físicas y sensoriales, interacciones que se expresan a través del cuerpo y del movimiento.

La realización de ejercicios físicos de forma regular, a partir de un patrón específico con el fin de generar resultados deseables, contribuye en la prevención de los efectos negativos del envejecimiento, sobre la capacidad funcional y la salud. La actividad física puede prevenir enfermedades, discapacidades y contribuir en el bienestar de las personas mayores (Serra, 1994; Valbuena & Fernández, 2007; Clemente; Jeckel, 1998).

En la intervención a personas de la tercera edad, se tienen en cuenta los cambios biológicos, psicológicos, sociales y corporales que se van produciendo a lo largo del envejecimiento. Considerando lo anterior es que quisimos trabajar psicomotricidad, guiado por Manuel Tapia, docente de educación física. A modo de rompe hielo, esta actividad tenía una duración de 45` en la cancha principal del colegio: Teniendo en cuenta las capacidades de cada uno de los participantes, se trabajó: psicomotricidad, flexibilidad, mejora de la coordinación, equilibrio. Cada uno de los ejercicios que se realizaron fueron en beneficio de ellos, en el sentido de la mejora de la sensación del bienestar, bienestar subjetivo, tanto de la salud física como psicológica, lo cual les ayuda a mantener un estilo de vida independiente, reduce el riesgo de hipertensión, de enfermedades cardíacas, que por lo general aparecen en esta etapa de la vida. Y también a controlar otro tipo de enfermedades como la diabetes, la obesidad.

El trabajo de equilibrio más que nada es para otorgarles mayor sensación de seguridad y autonomía. La coordinación para mejorar y mantener su capacidad, ya que van perdiendo esta con los años. La sensibilidad y la memoria, el ejercicio físico, aunque no se sepa, ayuda mucho a mantener la memoria y el cerebro activos.

Una vez finalizada la activación motora, en donde se divirtieron con actividades de juego, recreativas, formaron equipos, pudimos observar cómo gozaron y generando nuevos lazos.



Como momento seguido, trabajaron en un rompe hielo. Eligieron una tarjeta de “Shikkona”, con la que tuvieron la oportunidad de presentarse. Shikhona es un material de uso didáctico, que significa “Estoy aquí”. Es una invitación a comunicarse. Lo utilizamos para crear espacios de comunicación y relación. Los participantes elegían una carta, de las que estaban abiertas, con el fin de describirse, con qué se sentían identificados, porque esta tarjeta los representaba y poder hablar de sí mismos libremente.

Ya en esta parte del Taller, pudimos ver la necesidad de expresarse de los participantes, debido a la extensión y alcance que tuvo la actividad. Cada uno se explayó en la presentación, con profundidad y sensibilidad. Lo que habíamos diseñado pensando en 3 a 5 minutos, se transformaron en 10 por cada participante.

La segunda parte del taller se trabajó:

Estimulación Cognitiva: Se comienza esta sesión del taller dando una introducción y fundamentación de la finalidad última de la Estimulación Cognitiva, que es favorecer la participación activa y el desempeño autónomo y funcional de los personas mayores en las actividades que desempeñan normalmente o en otras nuevas que deseen aprender, de manera de impactar positivamente en su calidad de vida.

La plasticidad cerebral propone que el cerebro se puede ir transformando y adaptando a las situaciones que se le presentan modificando su organización estructural y funcional en virtud de las necesidades. Es decir, a lo largo del proceso de envejecimiento, se puede optimizar el rendimiento intelectual a través del mejor uso de las redes neuronales existentes, así como también se pueden generar nuevas conexiones neuronales. La clave para que esto ocurra es la estimulación cognitiva.

La estimulación cognitiva consiste en la aplicación de un conjunto de acciones que tienen como objetivo mantener o incluso mejorar el buen funcionamiento cognitivo a través de determinados ejercicios. Retrasar el deterioro de las capacidades y habilidades promueve eficazmente un envejecimiento activo. En este sentido, la estimulación cognitiva mediante actividades y ejercicios promoverá la salud mental y la independencia emocional y física de la persona mayor.

Específicamente, se trabajó:

- Memoria.
- Atención concentración.
- Razonamiento.
- Percepción.
- Coordinación óculo-motriz.
- Pensamiento.

Todo lo anterior por medio de actividades breves y dinámicas. Se estimula la participación haciéndolos competir y utilizando distractores para mejorar la atención y adherencia a la dinámica.

También se trabajó de forma transversal en:

- Higiene mental.
- Autoconcepto.
- Autoconocimiento.
- Autoestima.

- Autocuidado personal.

Estos ejercicios se incorporaron a la actividad central por medio de preguntas de fuerza, como un compartir experiencial, como espacio de conversación, entre otros.

Realizamos un coffee break en el que pudimos conversar y compartir un momento de relax y distensión.

La parte final nos centramos en la Educación Emocional, realizando un primer acercamiento desde la sensibilización a la importancia de las emociones y cómo estas influyen en nuestras vidas haciendo un comparativo entre la importancia de resolver un problema matemático y el manejo de las emociones con diversas preguntas

Pre test: comenzamos realizando un Pre Test. Este Test tiene la siguiente escala que da una nota como resultado de la cantidad de emociones que se logran escribir en un tiempo de 3 minutos.

Emociones	Nota
0 - 3	0
4 - 5	1
6 - 7	2
8 - 9	3
10 - 12	4
13 - 17	5
18 - 22	6
23 - 27	7
28 - 32	8
33 - 37	9
+ de 37	10

Tabla Nº 1 II Congreso PS Educativa Neurociencias y Educación, Bisquerra.

El Test consistía en que debían anotar todas las emociones o sentimientos que conocieran en tres minutos. Como resultado podemos concluir que en promedio conocían seis emociones, es decir obtuvieron una nota dos. Se abordaron los distintos fundamentos de la educación emocional, a través del Poster del Universo de Emociones (Bisquerra, 2014) basado en el libro del mismo nombre que es una fusión de conocimientos acerca de las emociones que confluyen con el arte, la creatividad, la ciencia, la psicología y el entretenimiento.



Analizaron la pertenencia de las emociones que componen las distintas galaxias, con el fin de ampliar su vocabulario emocional y reconocer familias de emociones. Estas son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Entendiendo que su adquisición y dominio favorece a una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Se estructura en cinco grandes competencias:

- Conciencia emocional: Ser capaz de ponerle un nombre a la emoción que estoy sintiendo y reconocerla en los demás.
- Regulación emocional: que hago con esa emoción, cómo la gestiono, cómo la regulo
- Autonomía emocional: tiene que ver con el autoconocimiento, autoestima, autoeficacia, autovaloración.
- Competencias Sociales: cómo me relaciono con los otros, capacidad de escucha, empatía, asertividad.
- Competencias para la Vida y el Bienestar.

Cerramos la sesión con consciencia emocional a través de una actividad sensorial de aromas. El sentido del olfato nos sirve para relacionarnos con el medio. Los olores nos alertan, nos hacen huir o atacar, nos conectan con momentos de nuestro pasado y nos hacen revivir sentimientos y emociones. Los olores son capaces de activar todas las regiones emocionales del cerebro.

El ejercicio que realizamos consistía en presentarles 6 frascos de vidrios forrados con la intención de que no se viera que había dentro, cada uno con un elemento diferente: ralladura de limón, chocolate, canela, café, tequila, tierra mojada. Debían ir pasando por cada frasco oliendo lo que había en su interior y luego anotando a qué correspondía el aroma, a qué lugar los llevó, a qué situación, quienes estaban allí, y finalmente qué emoción les provocaba. Al finalizar la actividad cada uno logró asociar un recuerdo o situación vivida a un elemento específico de los frascos, reconociendo una emoción, haciéndola consciente y expresándola.

“Módulo N° 2” (Presencial)

Como actividad inicial de psicomotricidad, se realizó la disciplina “FitFolk”, que consiste en complementar las danzas folclóricas latinoamericanas con el ejercicio físico, promoviendo la diversión y cultura en sus danzas y la vida saludable a través del folklore. Entendiendo que el baile aporta a la condición física: no sólo obliga a que la persona mayor se mueva siguiendo ciertos ejercicios sino que también mejora sus articulaciones y ciertos músculos, además de reducir calorías y mantener una forma física. Esta actividad fue muy bien recibida y acordaron seguir participando en las clases que la monitora Paulina Castillo, instructora de Fitfolk, realizaba en el colegio.

En este segundo módulo, seguimos la misma estructura del primero, sin embargo ahondamos en el trabajo de Estimulación Cognitiva y Educación Emocional, haciendo un análisis más profundo de cada galaxia de emociones, trabajando de manera grupal, momento en el cual se pudo compartir variadas experiencias de vida. Se dio algo bastante peculiar, en el que todos los asistentes espontáneamente contaron una situación muy delicada de su vida familiar. Fue a partir de ese momento en el que introdujimos estrategias de Regulación Emocional. Se les explicó en qué consistía, realizamos ejercicios prácticos de respiración consciente, como medio para lograr un mayor manejo emocional.



En razón de la motivación de las abuelas en participar en las clases de baile y con el fin de generar más espacios de bienestar para ellas, comenzaron a participar de las clases de “Fitfolk”, dirigidos a docentes del establecimiento. Fue tal el entusiasmo de las abuelas, que al finalizar el 1 ciclo de talleres se les propuso participar de la gala Folklórica del Colegio, que se realiza todos los años con motivo de la celebración de fiestas patrias. En este evento todos los alumnos del colegio participan presentando un baile tradicional chileno y en esta ocasión se sumarían también las abuelas del taller. Durante un mes, el grupo de abuelas ensayaron todas las semanas, atendiendo a todos los detalles del baile, tanto la coreografía, vestuario, accesorios y música. En cada ensayo trabajaron consciencia emocional, reconociendo con qué emociones llegaban al ensayo y como se iban. Fue bastante dedicación, esfuerzo y entusiasmo el que vimos reflejado en esta linda iniciativa, se les veía felices y en bienestar. El día de la Gala Folklórica fue un éxito rotundo, teniendo la admiración y el reconocimiento de toda la comunidad.

“II Ciclo de Talleres de Bienestar para Abuelos/as REM” (Online)

Llegó al año siguiente la pandemia, y con ella el convencimiento por parte de quienes conformamos el “Programa de Educación Emocional Alma” de continuar de manera online con los ciclos de talleres de Bienestar para Abuelos/as, más aún teniendo en consideración el contexto y el periodo de pandemia en que nos encontrábamos.

Este nuevo ciclo constaba de 3 módulos:

2.1 Módulo Nº 1 Duración 1hr.

Áreas a trabajar: *Psicomotricidad*. Activación con ejercicios de psicomotricidad a través del baile, para soltarse y entrar en confianza. Se integró una nueva actividad que era “El minuto de confianza”, momento en el cual cada uno de los participantes tenía que contar cómo se sentía, cuál era la situación que estaba viviendo y realizar los descargos pertinentes. Aquí salieron varias situaciones a la luz, bastante complicadas para los protagonistas a raíz de la pandemia, como por ejemplo, que sus hijos les habían llevado a vivir con ellos para que no estuvieran solos, pero ellos no se sentían cómodos y a gusto, entre otras. Haciendo conscientes y validando sus emociones. Realizaron ejercicios de movilidad, con una silla y un palo de escoba para realizar las distintas actividades de equilibrio, coordinación y flexibilidad.

2.2 Módulo nº 2 Duración 1hr.

Áreas a trabajar: *Educación Emocional*. Comenzamos con un rompe hielo de baile, ya que en la sesión anterior mencionaron que el baile les provocaba emociones positivas y que hace tiempo no lo hacían. Como segundo momento de la sesión realizaron el “Minuto de Confianza” y luego adentrarnos en la educación emocional, entregando herramientas de regulación emocional. Realizamos un ejercicio de atención plena, a través del sentido del tacto a partir de un automasaje en la cara y en las manos. Aprendieron tips para la regulación emocional, compartieron lo que aplican sin tanta consciencia para regularse frente a situaciones adversas y en conjunto creamos un “Botiquín de Regulación Emocional”.

2.3 Módulo nº 3 Duración 1hr.



Áreas a trabajar: *Estimulación Cognitiva*. Partimos con una activación a través de un ejercicio de brain gym para neuro oxigenación y crear estado de atención plena. Realizamos el “Minuto de Confianza” en el cual pudieron señalar qué emoción los acompañaba y comentar qué situación estaban vivenciando cada uno. También hicieron sus descargos, utilizando el humor en varias ocasiones.

Luego la monitora realizó un trabajo de Estimulación Cognitiva, potenciando la concentración, memoria y razonamiento, a través de diversos ejercicios, donde debían participar activamente a través de su pantalla o el chat. Se realizaron juegos por equipos, individuales, entre otros.

Conclusiones

El objetivo de este proyecto era generar bienestar en abuelos y abuelas de estudiantes del colegio “San Esteban”. En términos cuantitativos podemos decir que los resultados de Post Test, aplicado a los mismos participantes al finalizar los dos ciclos de talleres, se pudo observar que el vocabulario emocional de los abuelos/a había aumentado en un 30%, desde la aplicación a un año después del comienzo de la intervención. Pudimos además observar el bienestar que se produjo en los participantes al crear nuevos vínculos emocionales con los otros asistentes, llegando en algunos casos a una amistad que nació de los talleres, generando relaciones positivas hasta el día de hoy. El hecho de ser escuchados con atención, de ser valorados, darles un espacio dentro de la comunidad educativa, desarrolló sus fortalezas de carácter, les brindó herramientas emocionales para afrontar la crisis sanitaria, el encierro y todo lo que trajo la pandemia. Todo esto observado en el término de los talleres donde ellos verbalizan y escriben qué aprendieron, qué se llevan de los talleres y qué pueden aplicar en situaciones cotidianas de su vida. Evidenciando altos niveles de satisfacción, gratitud y felicidad en sus escritos. Como resultado de la Gala Folclórica realizada en el primer ciclo de talleres, las emociones positivas se manifestaron desde que se generó la invitación a participar, reconociendo y comentando sus emociones frente a los demás. Algunas de las emociones que hicieron conscientes fueron: agradecimiento, felicidad, motivación, alegría, nerviosismo, preocupación, esperanza, diversión, orgullo, tristeza, ansiedad, confianza, entre otras.

Algunas de los comentarios posteriores a la gala de las abuelas que participaron fueron: “Fue una hermosa experiencia para nosotras y orgullo para nuestr@s nietecit@s”, “Para demostrar que también podemos y porque estamos más motivadas que los propios alumnos jaja”, “Muchas gracias por hacerme partícipe de toda su alegría y buenas vibras tan positivas, para conmigo y para usted profesora Paulina gracias por darnos la oportunidad de sentirnos orgullosas y felices al demostrar , que las abuelitas podemos brillar como estrellas, según la letra de nuestra hermosa canción que bailamos. Además y lo más importante agradecer a cada una de ustedes por su apoyo constante y sincero , porque fue lo que recibí de todas ustedes, GRACIAS.”

El impacto que estos talleres tuvieron para la comunidad educativa, “fue altamente gratificante, atraer a los apoderados y especialmente a los abuelos/as de nuestros estudiantes les permitió generar sentido de pertenencia con el lugar que los recibe todos los días, además de estrechar lazos de amistad, de conversar cosas de la vida cotidiana, de ser escuchado. Fue muy valioso que tuvieran esa oportunidad, de que alguien los reconociera y validara, el salir de la rutina, de la cotidianidad de sus días, creo que fue un gran aporte para la vida de estos abuelos/as. Y la corona fue la participación que ellos tuvieron en la Gala Folclórica, eso fue algo muy emotivo, porque toda la comunidad estuvo presente, tuvieron la alegría de ver a los abuelos/as de tener ese espacio de recreación, pero también de demostrar sus habilidades y de sentirse valorados, reconocidos, que ellos/as fueron capaces de realizar algo que nunca en la vida habían pensado que pudiesen hacer” (Fabiola Guitierrez, Directora Académica.)



Bibliografía

- Bisquerra, Rafael & Pérez González, Juan C. (2005). Inteligencia Emocional en Educación.
- Bisquerra, Rafael. (2009). Psicopedagogía de las Emociones.
- Bisquerra, Rafael. (2015). Universo de Emociones,
- Cerdá, C. & Melendéz, J.C. (2001). Emociones y tercera edad: un camino por recorrer, 47-49.
- Del Río, Victor. (2004). Manual Práctico de Psicomotricidad Para Personas Mayores. Del Río, Victor. (2020). Juegos de Motricidad Para la Tercera Edad.
- García, Miriam (2017). Las emociones y el bienestar en las personas mayores, 17-19. Phillips, Charles. (2013). Mente Activa.
- Seligman, Martin E. P. (2016). Florecer.
- Soldevila, Ana. (2009). Emocionate, Programa de educación emocional, 21, 22. Steven, Masley. (2016). Cerebro Óptimo, Ágil y sin Pérdida de Memoria.



Convivencia escolar antes y durante la pandemia en nueve regiones de Chile

Dr. Mario Sandoval
Director
Centro de Estudios
EDUCAMINO
msandovla@gmail.com

Para citar este documento:

Sandoval, M. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia en nueve regiones de Chile. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 193-202.

Introducción

Actualmente estamos viviendo un profundo proceso de cambios culturales; estos cambios afectan particularmente al mundo de los jóvenes. Es más, estamos viviendo un cambio de época fruto del agotamiento de determinados modelos de racionalidad, los que son progresivamente reemplazados por nuevos paradigmas que nos predisponen a repensar nuestras prácticas y maneras de pensar la educación. Lo anterior se ve agravado por la situación de pandemia que afecta al planeta hace más de 1 año y medio, generando insospechadas consecuencias en el campo educacional.

Por lo anterior, la Corporación Educacional EDUCAMINO a través de su Centro de Estudios realizó un estudio para conocer las diferentes miradas que tienen los actores escolares sobre la convivencia escolar, antes y durante la pandemia.

De acuerdo a lo anterior, las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- Cuáles son los problemas y dificultades que perciben los directores acerca de la convivencia escolar antes y durante la pandemia?

- Cuáles son los problemas y dificultades que perciben los profesores acerca de la convivencia escolar antes y durante la pandemia?
- Cuáles son los problemas y dificultades que perciben los/las padres/madres y apoderados acerca de la convivencia escolar antes y durante la pandemia?
- Cuál son los problemas y dificultades que perciben los estudiantes acerca de la convivencia escolar antes y durante la pandemia?

Metodología

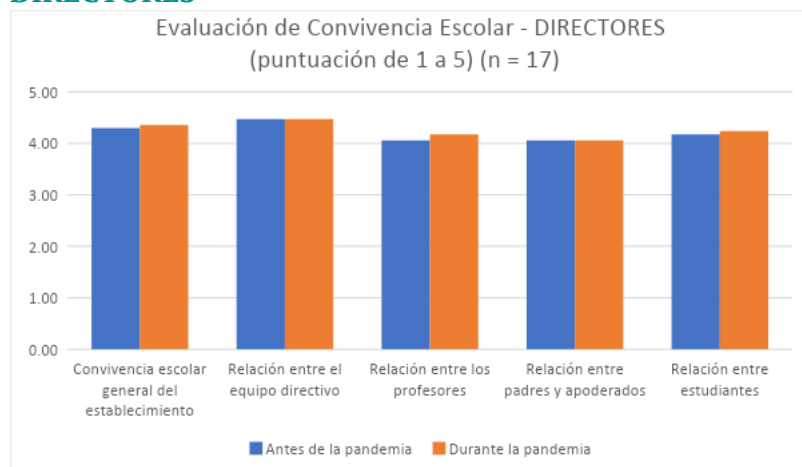
Se trabajó con una muestra estratificada proporcional de directores, profesores, padres-madres y apoderados y estudiantes, por región y por dependencia institucional (Colegios Privados, Colegios Particulares-Subvencionados y Liceos Municipales). La muestra total fue de 110 personas.

Los datos fueron recogidos con un cuestionario on-line, dadas las restricciones sanitarias propias de la pandemia a nivel nacional.

Diagnóstico convivencia escolar antes/durante la pandemia

Preguntas 1 - 5 y 8 - 12

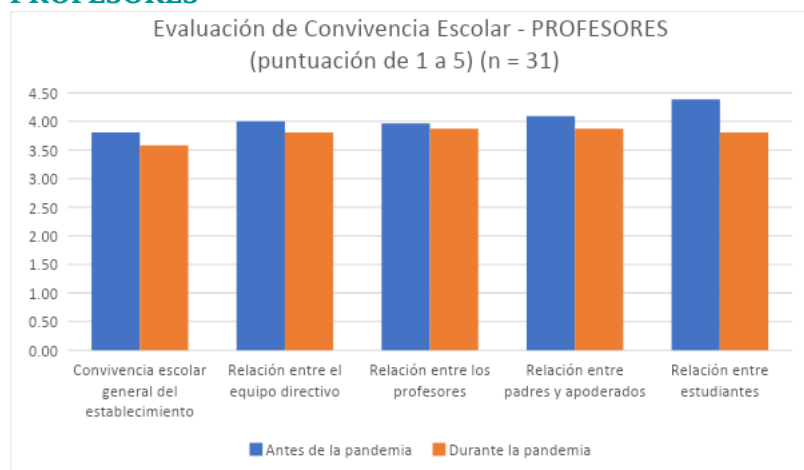
DIRECTORES



Los directores encuestados tienden a considerar de “buena” a “excelente” la situación de convivencia escolar en sus establecimientos, entre todos los grupos y particularmente entre el equipo directivo. Además, señalan que no ha habido cambios en los niveles de convivencia entre los actores (incluso el promedio señala una muy leve mejoría). Esto se contrasta (aunque moderadamente) con la visión de los demás actores, que muestran al equipo directivo con un menor nivel de convivencia, además de un empeoramiento de los niveles de convivencia en todos los grupos (ver gráficos siguientes).

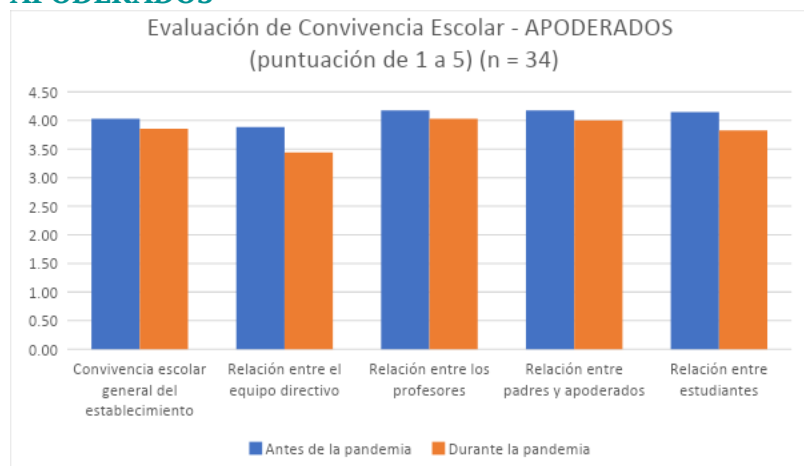


PROFESORES



Los profesores presentan una mejor consideración de la convivencia escolar entre los estudiantes que entre los demás grupos, a la vez que señalan que en el mismo grupo el deterioro de la convivencia durante la pandemia ha sido mayor (de 4.4 a 3.8 en promedio), aunque sigue siendo valoración alta de la convivencia escolar.

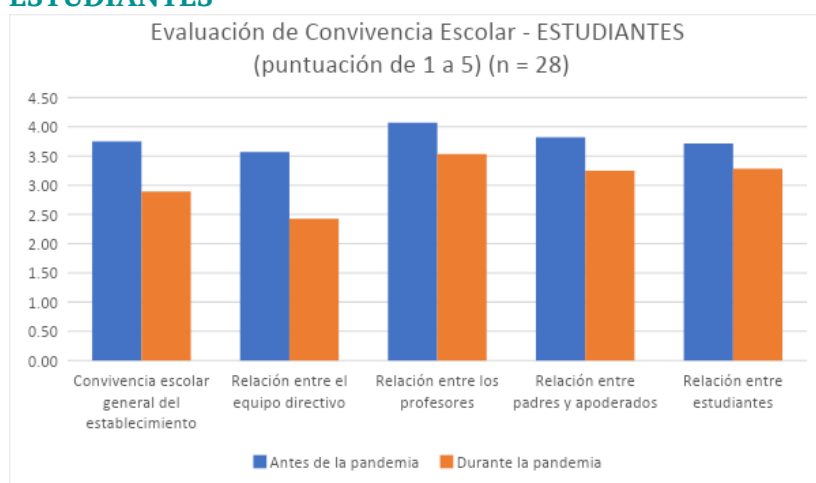
APODERADOS





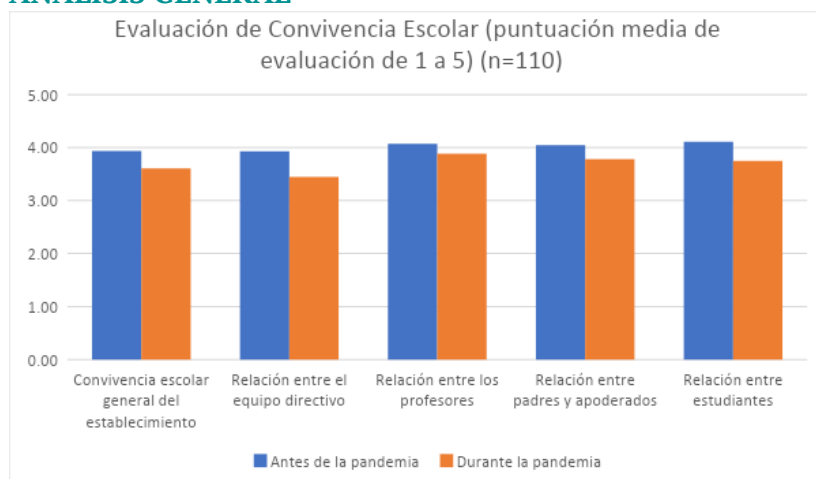
Los apoderados, en promedio, consideran que la convivencia escolar ha empeorado, tanto a nivel general como entre cada grupo de actores, siendo esta disminución moderada y manteniéndose cercana al valor 4 (que en la escala utilizada se asigna al valor “buena”), salvo en el caso de la relación del equipo directivo, en que la disminución es mayor en relación al resto (de 3.9 a 3.4)

ESTUDIANTES



Los estudiantes presentan promedios menores de puntuación en la evaluación de convivencia escolar. Es el único grupo que considera, en promedio, que la convivencia escolar en términos generales ha disminuido a un valor entre malo y regular durante la pandemia (2.9).

ANÁLISIS GENERAL



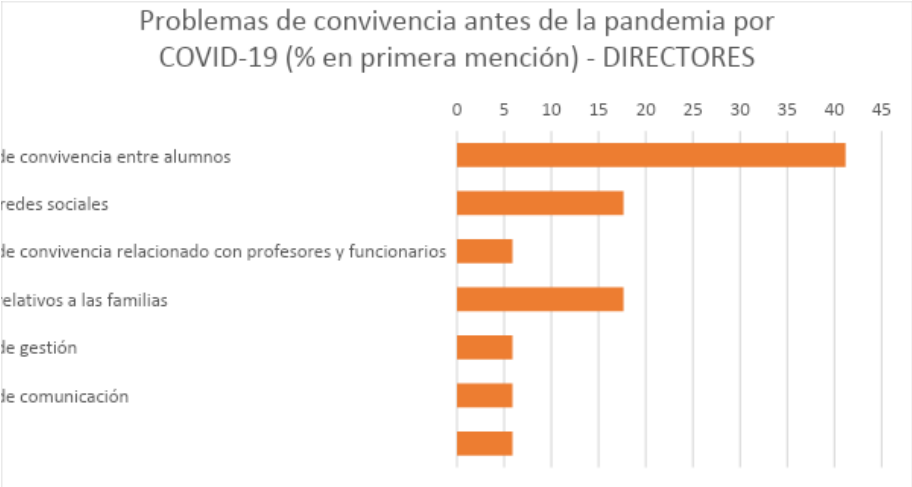
Se les consultó a los participantes cómo evaluaban la convivencia escolar de su establecimiento antes y durante la pandemia, considerando tanto la situación general como dentro de los distintos actores de la comunidad escolar, presentando una escala de respuesta de 1 a 5 (siendo 1=Pésima y 5=Excelente).



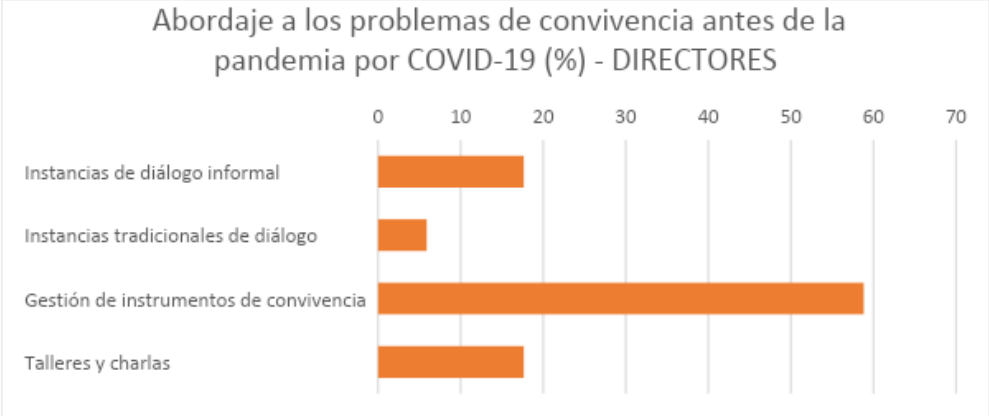
Comparando los puntajes medios para toda la muestra, en todas las dimensiones se encuentran puntajes sobre el nivel medio (3 = regular), tanto, antes como durante la pandemia. Sin embargo, en todas las dimensiones se considera que la convivencia escolar empeoró durante la pandemia. La convivencia entre profesores, entre padres y a apoderados y entre estudiantes es en promedio mejor evaluada que entre el equipo directivo, tanto antes como después de la pandemia. A su vez, este último grupo es el que presenta una mayor disminución en la percepción de su convivencia entre ambos periodos (de 3.9 a 3.5 en una escala de 1 a 5).

Problemas y soluciones de convivencia percibidos antes de la pandemia
DIRECTORES

Pregunta 6.



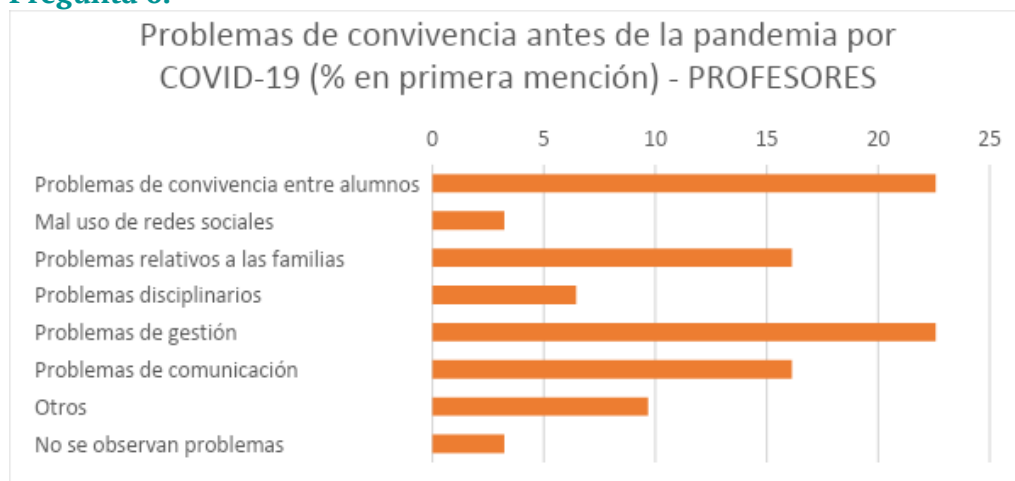
Pregunta 7.



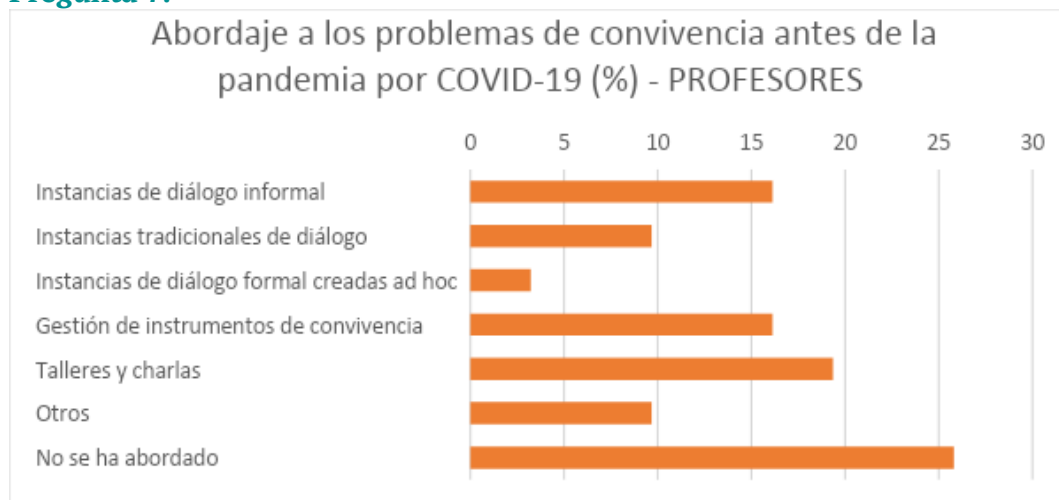
Los directores de los establecimientos señalan a los problemas entre los alumnos/as como el principal tipo de dificultades enfrentadas antes de la pandemia. En sus respuestas se privilegia la mención a prácticas de gestión de instrumentos de convivencia, como la modificación de reglamentos, protocolos, la capacitación y/o contratación equipos de convivencia, el uso de redes de apoyo, etc.

PROFESORES

Pregunta 6.



Pregunta 7.

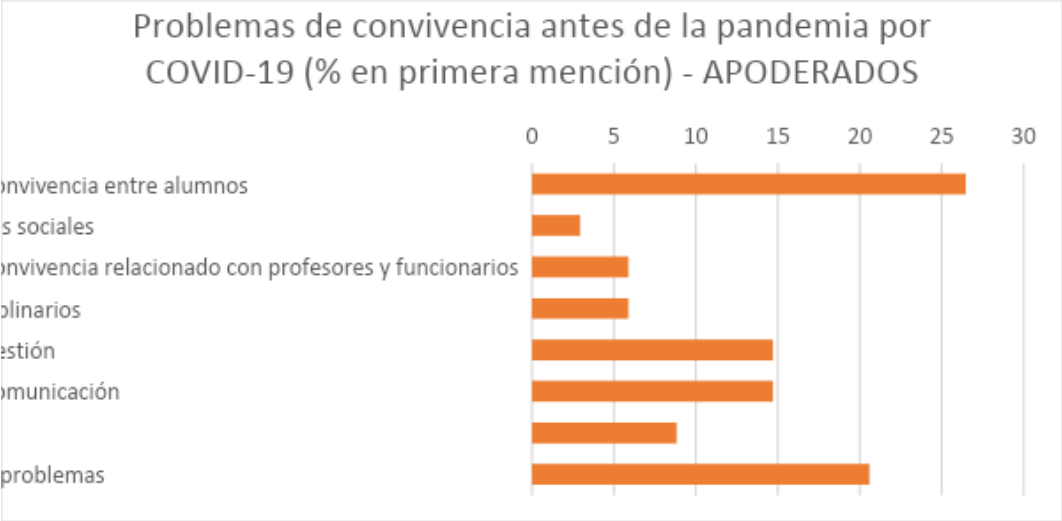


Para los profesores los principales problemas de convivencia antes de la pandemia se encuentran entre los alumnos como aspectos de gestión (ambas categorías aparecen en un 22,6% de las primeras menciones). Entre los problemas de gestión mencionados se encuentran falta de personal, lentitud o discontinuidad de procesos comprometidos con colegas y otros funcionarios. A esto habría que agregar los problemas de comunicación también mencionados en un 16%.

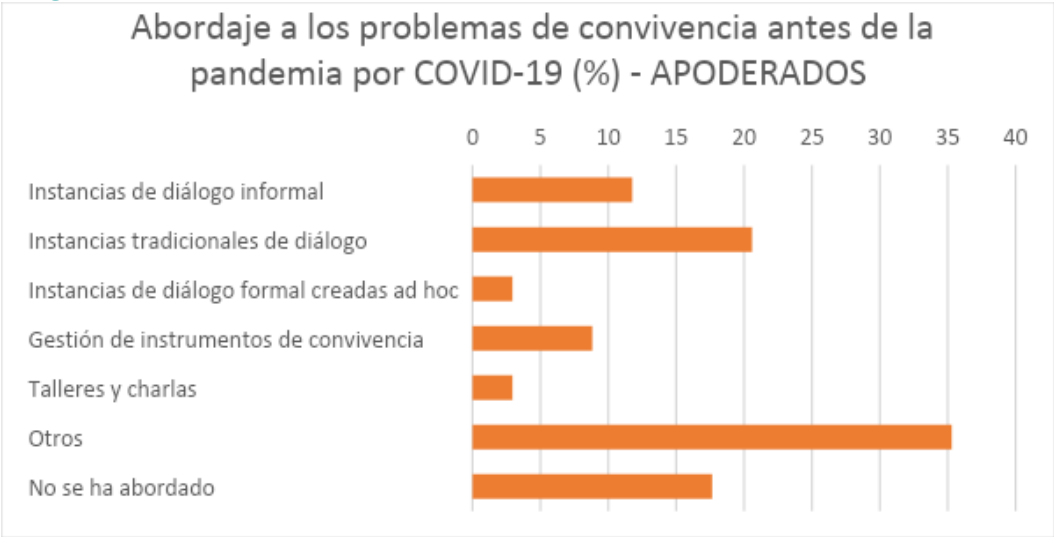
Como abordaje a los problemas se mencionan los “talleres” y “charlas”, “instancias de diálogo informal” (conversación directa entre los afectos, por ejemplo) y las “instancias formales de convivencia escolar”. De todas maneras, es destacable que un 26% señala que los problemas de convivencia de antes de la pandemia no se han abordado más adelante.



APODERADOS
Pregunta 6.



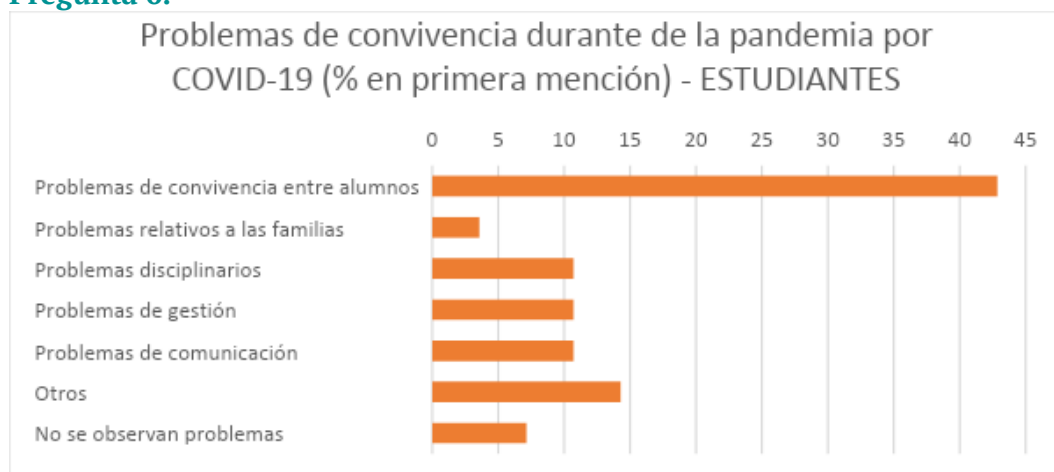
Pregunta 7.



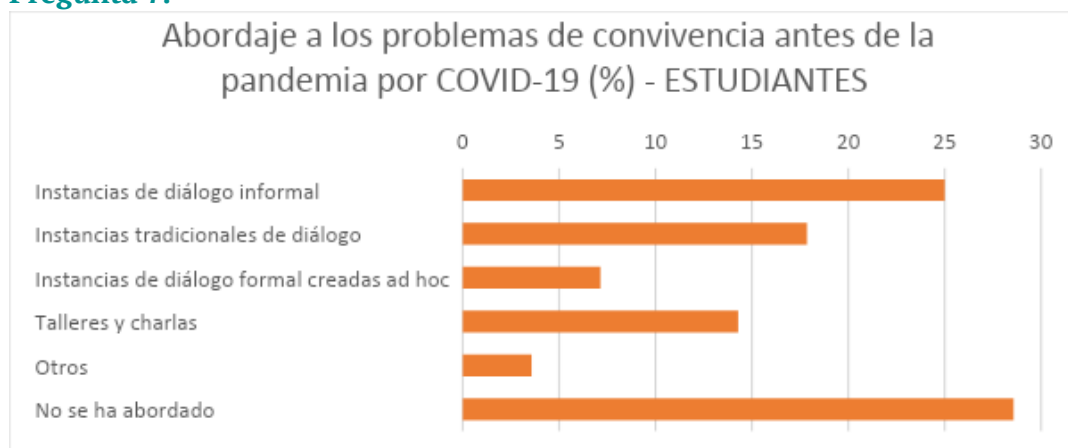
Los principales problemas de convivencia antes de la pandemia observados por los apoderados son los problemas entre alumnos (26%), no destacándose otro tipo. Incluso un 21% de los apoderados señala que no existían problemas.

Respecto al abordaje de estos problemas, se señala a instancias tradicionales de diálogo como las más reconocible (consejos de curso, entrevistas con el director, entre otros), sin embargo, existe un porcentaje considerable de respuestas que no pudieron categorizarse, pues se refieren a medidas muy específicas, o sin relación clara con la pregunta (“se instaló un juego de taca taca”, “no lo sé”, “todas”).

Pregunta 6.



Pregunta 7.



Los alumnos de la muestra reconocen a los problemas de convivencia entre ellos como el principal tipo de problemas al que se enfrentaban antes de la pandemia (43%), muy por sobre los otros tipos de problemas. En su abordaje, se reconoce que casi un 30% de esos problemas no se han abordado o no se han resuelto (“no se abordaron”, “(no) fueron resueltos, ni siquiera fueron mencionados, simplemente lo pasaron por alto, tomándolos como una normalidad a la que hay que adaptarse”)

Análisis general por actores

Los cuatro actores consultados señalan a los problemas de convivencia “entre alumnos” como el principal tipo de conflictos enfrentados antes de la pandemia. Un elemento diferenciador es la visión de los profesores, que a estos problemas sumaron aquellos relativos a la “gestión de los establecimientos”, tanto en el manejo de procesos entre funcionarios como de comunicación entre actores.



En cuanto al abordaje de estos problemas antes de la pandemia, el reconocimiento es distinto por actores. Aunque existen distintas respuestas entre cada tipo de actor, se puede resumir en que los directores hacen énfasis en procesos formales o institucionales de gestión de la convivencia, los profesores en instancias informales, los apoderados en aspectos individuales difíciles de generalizar y los alumnos en instancias tradicionales, informales o en la no resolución o enfrentamiento de los problemas.

Conclusiones

- Los actores encuestados tienden a ver la convivencia dentro de sus establecimientos de manera “regular” a “buena”, tanto antes como después del confinamiento. Sin embargo, todos reconocen, salvo los directores, que esta convivencia ha empeorado por la pandemia, aunque no de manera abrupta. Los “problemas de comunicación” han dificultado la organización de las actividades de aprendizaje como la entrega de apoyo a las familias. El esfuerzo de los directivos estuvo primero en asegurar la conectividad a las clases, encontrándose después, al momento de realizar la encuesta, en un periodo de adecuación de procesos de acompañamiento a los alumnos (as) y sus familias con distintos niveles de avance y satisfacción de parte de la comunidad escolar.
- En general, los actores reconocen cambios en los problemas de convivencia enfrentados antes y durante la pandemia. Antes de la pandemia estos problemas estaban vinculados principalmente a las “relaciones entre estudiantes”, aunque no eran los únicos. Por ejemplo, los profesores demuestran un mayor reconocimiento de problemas relacionados a la “gestión” y “comunicación”. Sin embargo, donde hay una mayor diferencia de percepción entre actores es en el abordaje de estos problemas: los directores reconocen “procesos de actualización institucional”, mientras los demás actores observan respuestas directas centradas principalmente en la “comunicación directa y tradicional” ante temas puntuales.
- También existe la percepción en algunos actores que algunos problemas quedaron sin abordarse tras el inicio del confinamiento, esto de manera más marcada en los estudiantes.
- Durante la pandemia los problemas de convivencia han sido principalmente de “comunicación”, a lo que se suma la preocupación por la “baja participación en clases” (preocupación que es más alta entre los mismos estudiantes), debido al desgaste emocional, la “situación económica de la familia” o a la “falta de responsabilidad individual”. El principal abordaje de estos problemas ha sido la “comunicación con las familias” y la “coordinación con reuniones”. La respuesta institucional más sistemática, como la realización de “planes de seguimiento”, es observada de manera más clara por los directores que de parte de los demás actores.
- Observando por tipo de establecimiento, no existen diferencias muy marcadas en cuanto a la percepción de la convivencia escolar antes y después de la pandemia. Puede señalarse que en los establecimientos particulares pagados existe un reconocimiento de un mejor nivel de convivencia que los otros establecimientos, particularmente que los municipales, pero es también el tipo de establecimiento (los particulares pagados) que reconoce que más se ha deteriorado su convivencia durante el confinamiento, mientras que en los otros dos grupos los niveles disminuyen muy levemente. Durante la pandemia, los problemas principales se diferencian moderadamente: los particulares pagados reconocen principalmente “problemas de gestión”, los particulares subvencionados “problemas de comunicación” y los municipales “problemas de participación en clases”. Es interesante observar que los actores de los



dos primeros reconocen que se ha abordado esto principalmente a través de la “comunicación directa” y la “coordinación a través de reuniones”, mientras que en los establecimientos municipales hay mayor reconocimiento a la “gestión de procesos” y “equipos relacionados con la convivencia escolar”. Como explicación a esto último; tal vez existan factores como una “mejor comunicación” y la “dependencia familiar” hacia los establecimientos para asegurar el proceso educativo.

- Al momento de realizar la encuesta, una clara mayoría entre todos los actores estuvo de acuerdo con volver a clases presenciales. Aunque existían temores respecto a la capacidad de los colegios para garantizar la seguridad sanitaria en el regreso (estos temores fueron principalmente de parte los apoderados y profesores) muchos consideraron que volver a la presencialidad es de por sí mejor para la convivencia escolar que no hacerlo.
- Aún con distintas aprehensiones, para los actores el regreso a clases es visto como algo necesario (y no muy lejano en el tiempo). Para algunos la comunidad saldrá fortalecida mientras que para otros las condiciones serán de mayor fragilidad, principalmente en lo emocional y en lo administrativo-sanitario. Sí pareciera haber acuerdo en que el regreso debe ser gradual, con énfasis en el trabajo psicológico de alumnos (as) y sus familias, y que debe plantearse cambios respecto a lo que existía en convivencia escolar antes de la pandemia. No hacerlo significaría una gran desilusión para todos los actores.

Referencias bibliográficas

- Barrett, L. (2017). *How Emotions Are Made: The New Science of the Mind and Brain*. Boston Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R., Laymuns, G. (2018). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. PalauGea.
- Bisquerra, R., y Mateo, A., (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive* (First ed.). New York: Celadon Books.
- Elboj C., Puigdemívol I., Soler Gallart M., Valls Carol R., (2006) *Comunidades de aprendizaje*; Transformar la educación.
- Imbernón, F. (2006). *10 ideas clave, la formación permanente del profesorado, nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Revista Última Década*.
- Summa (2020) SUMMA pública, junto a universidades de Chile, Encuesta “Docencia durante la crisis sanitaria”. Disponible en: <https://www.summaedu.org/docencia-crisis-sanitaria-chile/>



Competencias emocionales: base del bienestar infantil en el contexto escolar y en la vida cotidiana en tiempos de pandemia

Emotional competencies: the basis of children's well-being in the school context and in everyday life in times of pandemic

Ma. Lorena López Angulo
Universidad Pedagógica Nacional (México)
lore.gob@hotmail.com

Francisco Javier Ávila Varela
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (México)
francisco.avila@bycenj.edu.mx

Para citar este documento:

Ávila Varela, F., y López Angulo, M. (2021). Competencias emocionales: base del bienestar infantil en el contexto escolar y en la vida cotidiana en tiempos de pandemia. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 203-214.

Resumen

La educación emocional a partir del fortalecimiento de las competencias emocionales personales se considera esencial para un desarrollo humano con vínculos afectivos y estados mentales saludables. El potenciar las competencias emocionales en el marco de la escuela, ayuda a que los niños y niñas cuenten con más herramientas para afrontar las múltiples situaciones que se presentan en tiempos de pandemia por COVID-19, y a lo largo de la vida. Esta ponencia presenta los avances de un proyecto de investigación realizado por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) cuyos objetivos son: identificar las emociones positivas autogeneradas por escolares de sexto grado de educación primaria, a partir de la implementación de estrategias pedagógicas de educación emocional, en tiempos de pandemia por COVID-19; y relacionar la influencia de las emociones positivas autogeneradas, con su bienestar emocional y su impacto en el aprendizaje, durante el ciclo escolar 2020-2021. Este trabajo se justifica, porque se focaliza en la promoción de emociones positivas como competencia, sin un carácter prescriptivo por la autoridad educativa local. Su novedad radica en ser una experiencia de trabajo a distancia con los estudiantes, mediante planes de trabajo individuales en el marco de la Estrategia Nacional “Aprende en Casa”, implementada por el Gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Además,



porque en la medida que prevalecía emociones positivas en los alumnos y alumnas participantes, producto de las actividades emocionales realizadas en el transcurso del estudio, se implementaron otras para trabajar las emociones en la familia dirigidas por estos mismos escolares.

Palabras Clave: Educación emocional, bienestar, emociones positivas, psicología positiva.

Abstract

Emotional education based on the strengthening of personal emotional competencies is considered essential for human development with affective bonds and healthy mental states. Strengthening emotional competencies in the school setting helps children to have more tools to face the multiple situations that arise in times of the COVID-19 pandemic and throughout life. This paper presents the progress of a research project conducted by academics from the the Universidad Pedagógica Nacional (UPN) and the Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) whose objectives are: to identify the positive emotions self-generated by schoolchildren of 6th. Grade of primary education, from the implementation of pedagogical strategies of emotional education, in times of pandemic by COVID-19, and to relate the influence of self-generated positive emotions, with their emotional well-being and its impact on learning, during the school year 2020-2021. This work is justified because it focuses on the promotion of positive emotions as a competence, without a prescriptive character by the local educational authority. Its novelty lies in being a distance work experience with students, through individual work plans within the framework of the National Strategy "Learn at Home", implemented by the Government of Mexico through the Ministry of Public Education (SEP). In addition, to the extent that positive emotions prevailed in the participating students, as a result of the emotional activities carried out during the course of the study, other activities were implemented to work on emotions in the family, directed by these same students.

Keywords: Emotional education, well-being, positive emotions, positive psychology, positive psychology.

Introducción

Si pausamos un momento para imaginar cómo nos gustaría que los niños y las niñas crecieran, seguramente los imaginaríamos felices, sanos, motivados, desarrollando todos sus potenciales y contribuyendo positivamente a la sociedad. ¿Cómo podemos garantizar de que esto suceda en el contexto escolar? ¿Cómo podemos procurar su bienestar?

El bienestar tiene muchas dimensiones, una de ellas es la emocional. Durante más de cien años, las emociones han sido objeto de estudio de varias disciplinas de las ciencias humanas y sociales. Entre ellas cabe mencionar la filosofía, la sociología, la antropología, la lingüística y la psicología. En los últimos tiempos han tenido una especial relevancia en el ámbito escolar, prueba de ello es el incremento de literatura en el estudio de la inteligencia emocional y de la educación emocional; y hoy constituye uno de los temas de investigación más productivos.

La psicología positiva afirma que, para facilitar el desarrollo y felicidad o bienestar, es necesario generar emociones positivas, mismas que desempeñan un papel fundamental en la consecución de los aprendizajes y en el aprendizaje de interacción social. Hace ya 2200 años Platón decía: "La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender" (Ibarrola y Delfo: 2003).

Esto tiene unas aplicaciones muy significativas en la educación, ya que los temas habituales de la psicología positiva son el bienestar, las fortalezas humanas, el *fluir*, el optimismo, el humor, la creatividad, la resiliencia,



la inteligencia emocional, la atención plena o mindfulness. Promover emociones positivas durante el trabajo pedagógico, mejora la convivencia y las habilidades sociales del estudiantado, así como la reducción de conductas violentas y acrecienta su rendimiento académico. Las emociones positivas son base del bienestar emocional.

La educación emocional tiene como objetivo primordial desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado, en específico, se orienta a que adquieran conocimientos fundamentados sobre las emociones, y que, conforme a su desarrollo evolutivo, sea capaz de valorar las propias emociones y las de los otros, y adquiera cierto grado de dominio en su regulación (Goleman, 1996; Mayer y Salovey, 1997; Bisquerra, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2002, 2009; Bar-On y Parker, 2000; Torre, 2000; Carpena, 2001; Abarca, 2003; Güell y Muñoz, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Marina, 2005; Olbiols, 2005a; Darder y Bach, 2006; Soldevila et al. 2007; Pena y Repetto, 2008; Fernández-Abascal, 2008; Ruíz-Aranda et al. 2008; Sánchez Santamaría, 2009; Durlak y Weissberg, 2010; Carpena, 2010; Agulló Morera et al. 2010).

Sala y Abarca (2002), resaltan el rol de las competencias emocionales a fin de comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales, incluyendo el control de la impulsividad y para controlarse a sí mismo y a los otros. Estas actitudes facilitan el desenvolvimiento social, las relaciones interpersonales y sobretudo la solución de problemas en el contexto escolar.

No existe un acuerdo unánime entre los expertos sobre el constructo de competencia emocional. El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros como (Bisquerra y Pérez, 2007), utilizan el plural competencias emocionales. En este trabajo se les nombrará competencias emocionales, definidas por Bisquerra y Pérez (2007, p. 8), como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Estos mismos especialistas afirman, que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, potencia una mejor adaptación al contexto y, favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por estas competencias están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo.

La emergencia sanitaria por COVID-19 ha provocado una serie de rupturas en las rutinas cotidianas de niñas, niños y adolescentes, lo que demuestra la necesidad de fortalecer la visión integral de la educación, en la que el bienestar emocional es indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las emociones positivas entonces, son vitales en la motivación y superación de dificultades; aumentan la capacidad de respuesta ante situaciones complejas, en la toma de decisiones y sobreponerse a las emociones y sentimientos como: incertidumbre, ansiedad, miedo, depresión y angustia, sobre todo en las negativas que inevitablemente han experimentado durante la pandemia.

El manejo de las emociones aplicado a la educación primaria –campo del presente estudio–, es una manera de responder a las necesidades de bienestar emocional y construir resiliencia desde la escuela, para que los estudiantes entiendan tanto sus sentimientos como emociones manifiestas en tiempos de pandemia, y sean capaces de regularlas hacia una conducta asertiva y positiva, para que puedan enfrentar los desafíos de la vida diaria y mantener su desempeño escolar. El bienestar emocional es “la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa” (RIEEB, 2021).



El distanciamiento social preventivo y obligatorio en todo el territorio nacional mexicano, produjeron y siguen produciendo cambios profundos en nuestra vida cotidiana. En el sector educativo se ha observado que tiene un fuerte impacto en los estados emocionales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; por lo que se desarrolla el estudio que se presenta, con la confianza de sumar conocimiento producto de los resultados, a las capacidades de las autoridades educativas locales en sus acciones formativas hacia una recuperación de largo plazo de las comunidades escolares, y para hacer de la educación, una fuerza transformadora de las vidas de la población infantil y al mismo tiempo, que contribuya paulatinamente al desarrollo de los objetivos de aprendizaje. La Organización Mundial de Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Unicef proponen la promoción tanto de la salud mental, como emocional, y el fortalecimiento de factores protectores en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mediante el desarrollo de las habilidades para la vida –una de estas, es el manejo de emociones y sentimientos-.

Justificación

En la actualidad, la política de educación requiere de una mirada integral, que conjugue en la práctica docente tanto las habilidades cognitivas como las habilidades emocionales, que ayuden al estudiantado a identificar, entender, gestionar sus emociones, como a definir su proyecto de vida y aumentar sus expectativas de bienestar; especialmente, en este contexto de cambio que ha ocasionado la ruptura de sus rutinas, lo que conlleva enérgicas respuestas emocionales negativas, como pánico, estrés, ansiedad, rabia, miedo, entre otras. Desarrollar en escolares que cursan la educación primaria competencias emocionales, coadyuva a que las situaciones estresantes se aborden con calma y a la prevaencia de emociones positivas, para afrontar situaciones inciertas y desconcertantes que enfrentan ante la pandemia por COVID-19.

Si bien todos los ámbitos de la vida social e individual padecieron los efectos de la emergencia sanitaria, el campo educativo resultó severamente trastocado pues, aunque diversos fenómenos —de orden natural o social— habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, en ningún otro momento estudiantes de todos los niveles educativos, en el planeta entero (IISUE, UNAM, 2020). Desarrollar en escolares que cursan la educación primaria competencias emocionales, favorece a que las situaciones estresantes se aborden con calma y a la prevalencia de emociones positivas, para afrontar situaciones inciertas y desconcertantes que enfrentan en esta realidad.

Estima la UNESCO (2020) el cierre de escuelas por la necesidad del distanciamiento físico, cuya estrategia ha sido utilizada por los diversos países para disminuir la propagación del COVID- 19, altera la educación formal de 290,5 millones de estudiantes en todo el mundo. Sólo en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) señaló el 15 de noviembre de 2020, que la deserción en el ciclo escolar 2019-2020 para el nivel básico alcanzó 10% de la matrícula, lo que significa que dos millones 525 mil 330 alumnos de preescolar, primaria y secundaria abandonaron sus estudios en plena contingencia sanitaria.

El 24 de agosto, cinco meses después del confinamiento sanitario, los estudiantes mexicanos se enfrentaron a un inédito regreso a clases. Iniciaron el ciclo escolar 2020-2021, que contempla 190 días de clase en sus casas, por radio, televisión, internet o planes de trabajo que se entregan impresos. Mientras que en Wuhan, China, donde inició la pandemia de COVID-19, tomó cuatro meses regresar a las aulas, los estudiantes mexicanos en el momento en que se escribió esta ponencia, aún no contaba con una fecha definida ni condiciones institucionales para la presencialidad.



Estas formas de trabajo educativo han traído diversos problemas asociados al encierro familiar, lo cual directa o indirectamente se relacionan con el ámbito emocional y pedagógico, por lo que académicos e investigadores nacionales vislumbran un retorno complejo a los salones de clases en nuestro país. Se asume que la dimensión emocional exige un trabajo educativo que requiere tiempo, pero también –bajo actuales circunstancias- una determinada premura práctica en el desarrollo de competencias emocionales en la población infantil, lo que tiene su fundamento en trabajos científicos, que coinciden en afirmar que las emociones positivas son de gran utilidad para afrontar la vida cotidiana y sobreponerse.

En esta casualidad, este estudio es una iniciativa que da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas que viven en situación de emergencia, y su ejecución, nos anima a ayudarles en el regreso a las aulas con un buen soporte emocional y con actitudes de confianza para el aprendizaje a partir de sus fortalezas, así como para coexistir en este ambiente de cambio e incertidumbre. Las competencias emocionales les permiten experimentar bienestar emocional, y está íntimamente relacionado con su desarrollo cognitivo y, posteriormente con su desempeño académico.

Fundamentación teórica

Existen diversos modelos de competencias emocionales (Salovey y Sluyter, 1997; Graczyk et al., 2000; Payton et al., 2000; Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002; Saarni, 2000, 2007 y CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, 2006). Sin embargo, se ha optado por utilizar el modelo del GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) de la Universidad de Barcelona, denominado *Modelo pentagonal de competencias emocionales*. Este modelo competencial se fundamenta en un marco teórico propio sobre la educación emocional (Bisquerra, 2002), tiene una finalidad funcional, principalmente educativa, y está formado por cinco competencias emocionales: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar.

La competencia sobre la regulación emocional hace referencia a la habilidad para manejar y controlar las emociones y las respuestas a éstas de forma efectiva. Como afirman Peñafiel y Serrano “de nada sirve reconocer nuestras propias emociones si no podemos manejarlas de forma adaptativa” (Peñafiel y Serrano, 2010, p. 34). Para ello es necesario ser conscientes en todo momento, de la interrelación que se da entre los elementos presentes en cualquier respuesta emocional, como la emoción, la cognición y el comportamiento; con todo esto se favorecerá el desarrollo de estrategias de afrontamiento y la autogeneración de emociones positivas.

Dentro de esta competencia se encuentra la *micro competencia para autogenerar emociones positivas*: es la capacidad para autogenerar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, flujo) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida. Foco de la presente exposición.

Planteamiento del Problema

En este escenario teórico se planteó la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo favorece la educación emocional el desarrollo de la competencia para autogenerar emociones positivas en escolares de educación primaria, en tiempos de pandemia por coronavirus (COVID 2019)?*



Metodología

Enseguida se desarrolla el tipo de estudio, población, instrumentos y procedimiento que se emplearon en la investigación:

a) Tipo de estudio

Hemos realizado una investigación cualitativa con diseño de campo, apoyada en cuestionarios, entrevistas y observaciones en las actividades implementadas para trabajar las emociones y entregadas por el alumnado participante. La metodología de la investigación utilizada ha sido descriptiva, la que tiene como objetivo detallar cómo son y cómo se manifiestan fenómenos, situaciones, contextos y eventos. Se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recoge información sobre cada una de ellas, para describir lo que se investiga, para fines pedagógicos. Los estudios descriptivos “miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

b) Contexto del estudio

El contexto en donde se llevó a cabo la investigación es una Escuela Primaria Urbana localizada en la Zona Metropolitana de Guadalajara, capital del Estado de Jalisco, México. Junto con los Municipios de Tonalá, Zapopan, Tlaquepaque, El Salto y Tlajomulco de Zúñiga, se halla en continuidad y forma parte de esta misma área geográfica; constituye la segunda población urbana en el país, tanto en términos de su población como de su actividad económica.

En este centro educativo elegido para la realización del trabajo de campo, los alumnos en su mayoría viven en situación de pobreza multidimensional, lo que favorece en el salón de clase la aparición de conductas conflictivas, disruptivas, antisociales o agresivas, y la presencia de emociones negativas, lo que les vuelve más vulnerables emocionalmente ante el entorno actual. Al respecto las competencias emocionales, propician la protección del sujeto ante las conductas de autolesión y depresión, puesto que contribuyen a la consolidación de una personalidad centrada en la perseverancia y tolerancia ante las frustraciones que pueden darse en el ambiente.

c) Población del estudio

En la estructura del Sistema Educativo Mexicano, la educación básica está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En sus tres grados, en la educación preescolar se atiende a niños de 3 a 5 años. El nivel de educación primaria tiene seis grados, incorpora a niños de seis a 12 años. La conclusión de este nivel se acredita mediante un certificado oficial que constituye un requisito indispensable para ingresar a la secundaria. La educación secundaria se imparte en tres grados. Da cobertura a jóvenes de 13 a 15 años. Su conclusión también se acredita mediante certificado oficial que es requisito imprescindible para ingresar a la educación media superior. De acuerdo con el artículo tercero de la Constitución y con la Ley General de Educación los tres niveles de educación son obligatorios y, por lo tanto, la cobertura tendría que ser universal.

En este espacio educativo tuvo lugar el estudio con un grupo de estudiantes que cursan el 6º. Grado de educación primaria. Participaron voluntariamente 20 alumnos preadolescentes con un promedio de edad entre 11 y 12 años, de estos, 12 hombres y 8 mujeres; provenientes de contextos familiares, sociales y económicos semejantes.

d) Procedimiento e instrumentos

En la primera etapa del levantamiento de información, se aplicó una *encuesta* rápida por vía telefónica a cada uno de los participantes, en el primer mes de inicio del ciclo escolar 2020-2021, con el objetivo de conocer las



emociones que estaban experimentando por la pandemia y las medidas adoptadas en la familia para afrontarla, para conocer los efectos sobre su bienestar emocional; esto a manera de diagnóstico. El cuestionario utilizado en la encuesta constaba de 5 preguntas con cuatro indicadores cada una de ellas: *Muy rara vez*, *Rara vez*, *A menudo* y *Muy a menudo*.

A partir de la información recogida, la comunicación mantenida con las familias, y a través de la evocación de experiencias y vivencias derivadas de la situación de alarma en el contexto de la escuela, empezamos a implementar actividades que permitieran la identificación de sentimientos y emociones –este fue nuestro comienzo-. En la medida que fue notándose un cierto dominio emocional, aplicamos otras que favorecieran la competencia de la regulación emocional. Más tarde fue necesario incorporar a la familia en la dinámica de trabajo, lo cual no estaba considerado en el diseño metodológico.

En la segunda etapa se adaptó un cuestionario de emociones *para medición de condiciones socioemocionales*, elaborado por el Equipo de Acción Educar y publicado por el Ministerio de Educación de Chile (2021), el cual fue aplicado de manera presencial en el mes de mayo en diferentes horarios a cada una los alumnos, asegurándose la confidencialidad de sus respuestas. Por medio de este instrumento se buscó identificar las emociones positivas que los estudiantes habían autogenerado, con base en las tareas desempeñadas a distancia, durante cada semana a lo largo del ciclo escolar 2020-2021.

Este cuestionario se constituía por 10 preguntas cuyas opciones de respuesta fueron: *Muchas veces*, *Algunas veces*, *No me ha pasado*. Asimismo, consideró dos preguntas que su contestación implicaba la experiencia vivida durante el período en el que ha estado con Plan de Trabajo a Distancia, *Aprende en Casa*. Esta estrategia consiste en la realización de actividades académicas a distancia, para que los alumnos continúen su proceso de aprendizaje escolar. El tiempo promedio de administración del cuestionario fue entre 12 y 15 minutos, aproximadamente.

Resultados preliminares

A continuación, se muestra a través de gráficos los resultados preliminares de las indagaciones realizadas. Se hace bajo un reconocimiento honesto de las limitaciones metodológicas de este trabajo en la recogida de información, provenientes fundamentalmente a las dificultades que entraña el acceso directo con los participantes por la situación de aislamiento.

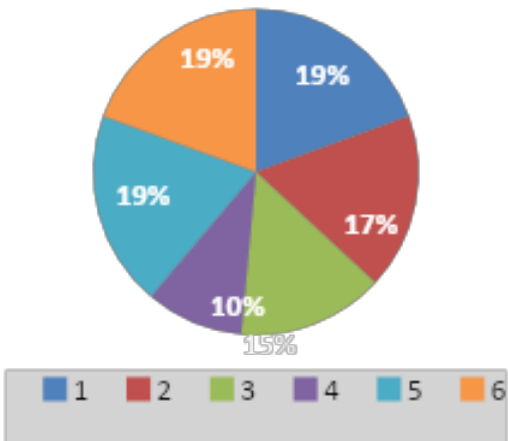


Figura 1. Emociones negativas



En la Figura 1 se ilustra lo que resulta acerca de las emociones negativas. Se aprecia que de los 20 alumnos encuestados, un 15% responden que sienten enojo y un 10% sienten frustración. El 18% experimentan tristeza a menudo, y la carga emocional dominante se encuentra en el 19% de los escolares al percibir miedo, estrés y ansiedad, a consecuencia de la pandemia por COVID-19. La encuesta da muestra clara de efectos sobre el estado emocional de los y las preadolescentes. Estos indicadores ofrecen señales de alerta y resaltan la necesidad de una intervención pedagógica a través de estrategias encaminadas a fortalecer sus competencias emocionales, concretamente la *micro competencia para autogenerar emociones positivas* que contribuyan a su bienestar bajo condiciones menos que ideales.

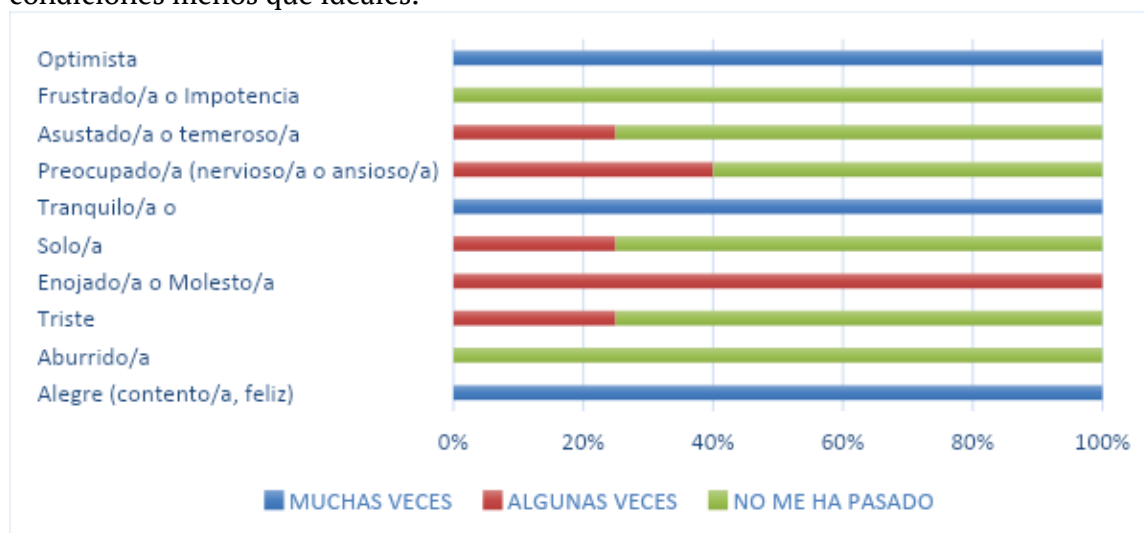


Figura 2. Competencia para autogenerar emociones positivas

En la Figura 2 se muestran los resultados relacionados con la *competencia para autogenerar emociones positivas*, en esta se observa la disminución de emociones negativas, y la generación de emociones positivas como la alegría, la tranquilidad y el optimismo en el 100% de los estudiantes, mismas que se vinculan con el bienestar emocional.

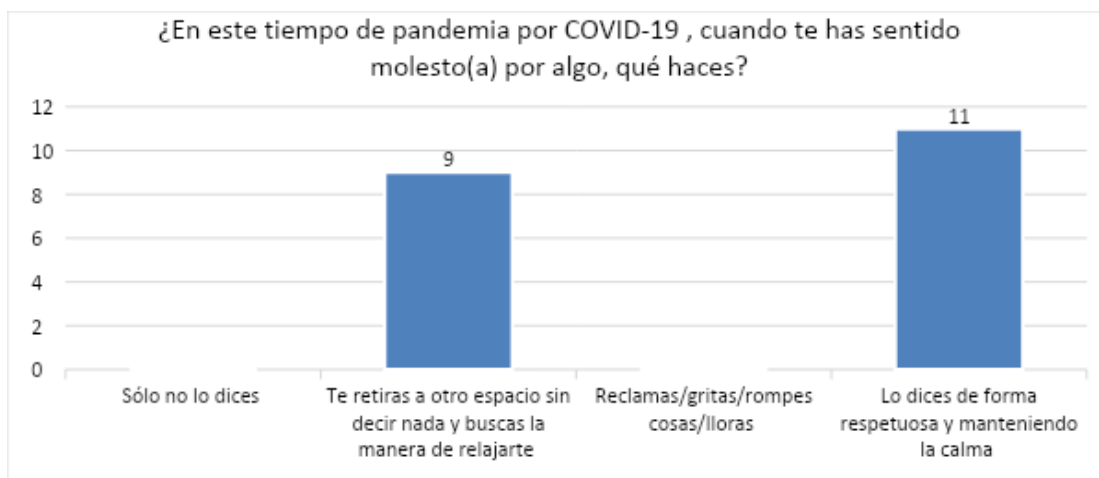


Figura 3. Competencia regulación emocional

En la Figura 3 se aprecia las respuestas proporcionadas por 9 y 11 de los participantes en el estudio. Aquí se puede observar que las 20 posturas manifestadas, se corresponden con el valor adaptativo de las emociones y de su regulación en términos del fomento de estados emocionales favorables a la interacción social y la convivencia. La regulación emocional, “supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.”. (<https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/regulacion-emocional/>)

A este hallazgo empírico, se suma 20 respuestas coincidentes al elegir *la alegría* entre otras emociones opcionales al cuestionamiento ¿Qué sientes sobre el retorno a clases presenciales?, emoción ausente en la humanidad en estos tiempos de COVID-19. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto los aportes de Bisquerra y Pérez (2007) y colaboradores, con respecto al modelo de competencias emocionales, referente teórico en esta búsqueda que se inicia con una mirada bibliográfica a estos autores que han tratado ampliamente el tema de la formación en competencias emocionales, y que nos invita a sostener que son un elemento esencial y base del bienestar infantil en el contexto escolar y en la vida cotidiana, en tiempos de pandemia.

En este escenario emocional, resalta que en la escuela en donde tuvo lugar la investigación, en los grupos que cursan los otros grados hubo abandono escolar por razones relacionadas a la crisis desatada por la pandemia, que va desde 1 alumno hasta 10 alumnos por aula de clase. En el caso particular del grupo objeto de estudio, hasta el momento ninguno de los estudiantes ha abandonado la escuela, por lo que inferimos que se debe a la autogeneración de emociones positivas en esta pandemia, y nos preguntamos ¿La interacción de la familia favoreció esta situación?

Conclusiones preliminares

La pandemia de 2020 por COVID-19 ha revelado la condición de vulnerabilidad emocional del ser humano, concretamente en la población escolar. Antes de esta catástrofe, la expresión de las emociones se daba no solo a través de las palabras sino también a través del contacto físico: un abrazo, un halago, un gesto. Pero ahora estas manifestaciones están restringidas y la escasez de ese contacto, pone en riesgo el bienestar en el escenario educativo. En la psicología positiva se afirma que, para



facilitar el desarrollo y felicidad o bienestar, es necesario generar climas de seguridad y emociones positivas en el aula.

Por lo que, a partir de los resultados del presente estudio, podemos destacar que las competencias emocionales que tienen su base en la educación emocional deben ocupar un lugar principal en la formación de los estudiantes que cursan la educación primaria, sobre todo en los preadolescentes. A lo largo de este trabajo se ha examinado que las emociones positivas como competencia son fundamentales, que su gestión en las clases presenciales o en línea, garantizan a que algo de lo perdido se pueda recuperar.

Se concluye entonces, que en consecuencia la escuela presupone cambios en los factores de orden cognitivo pues se debe repensar cómo se enseña y cómo se aprende en estos nuevos escenarios, y que, en ello, las competencias emocionales en los escolares son determinantes en una situación traumática como la pandemia, pues los blindan y lo preparan para explorar nuevas formas de vivir en las aulas y en la cotidianidad.

Queda pendiente el reto de continuar la exploración para dar cuenta del segundo objetivo del presente estudio, referido al inicio de este escrito: Relacionar la influencia de las emociones positivas autogeneradas, con su bienestar emocional y su impacto en el aprendizaje. En las últimas décadas la investigación ha evidenciado que las emociones están estrechamente relacionadas con los procesos de aprendizaje que se dan en la escuela y son relevantes para una vida en plenitud (Bisquerra, 2009).

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. Universidad de Barcelona.
- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Agulló Morera et al. (coords.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A (eds.) (2000). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (1999a). Educación emocional: un repte per al nou mil.leni. *BIEC*, 27 (diciembre), 3.
- Bisquerra, R. (1999b). Tutoria i educació emocional a secundària. *Revista del Col.legi*, 110 (tardor), pp. 19-22.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, r. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos Escuela Española*, 1(1), pp. 7-9.
- Bisquerra, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. *Letras de Deusto*, 32 (95), pp. 45-73.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Carpena, A. (2001). *Educación socioemocional en la etapa primaria*. Barcelona: Eumo.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, pp. 40-57.
- Casel (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago.
- Darder, P. & Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, pp. 55-84.



- Durlak & Weissberg, R. (2010). Social and emotional learning programs that work. *Better: Evidence-based Education*, 2 (2), pp. 4-5.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Fernández-Abascal, E. (Coord.) (2008). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En BarOn, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410.
- Güell, M., & Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Ibarrola, B. & Delfo, E. (2003). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años*. Madrid. SM.
- IISUE (2020). *Educación y Pandemia. Una visión Académica*. México: UNAM.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 27-43.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Obiols, M. (2005a). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, pp. 137-152.
- Pena & Repetto (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- Peñafiel, E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: EDITEX.
- Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: *Proyecto Interno. RIPE*, 6(2), 240-250.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Sala, J & Abarca, M (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3).
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez Santamaría, J. (2009). "Retos formativos y metodológicos de la competencia emocional en educación". En E. Nieto y A.I. Callejas (Coords.), *Las competencias básicas: reflexiones y experiencias* (pp. 145-161). Ciudad Real: Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Soldevila et al. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *C&E: Cultura y Educación*, 19 (1), pp. 47-60.



Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 217, pp. 543-571.



Comunidades de Bienestar y Aprendizaje Socioemocional para Docentes de Educación Superior: La experiencia de Duoc UC

Communities for Well-being and Social-Emotional Learning for Teachers in Higher Education: The Experience of Duoc UC

Ana Karina Pita Duoc UC (Chile) apita@duoc.cl

Ignacio Zenteno Impulso Docente (Chile) ignaciozenteno@impulsodocente.com

Maren Ureta Impulso Docente (Chile) marenureta@impulsodocente.com

Margarita Errandonea Duoc UC (Chile) merrandonea@duoc.cl

María Ignacia Araos Duoc UC (Chile) maraos@duoc.cl

Para citar este documento:

Araos, M, Errandonea, M., Pita, A., Ureta, M., y Zenteno, I. (2021). Comunidades de Bienestar y Aprendizaje Socioemocional para Docentes de Educación Superior: La experiencia de DUOC UC. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 215-223.

Resumen

El Instituto Profesional Duoc UC junto con Fundación Impulso Docente desarrollaron durante 2021 una estrategia innovadora para promover el bienestar y fortalecer las competencias socioemocionales de sus docentes. Esta iniciativa fue motivada por la creciente evidencia acerca de los beneficios del aprendizaje socioemocional de adultos, sumada a la motivación declarada por docentes para formarse en este ámbito. El proceso formativo se desarrolló en dos etapas: una capacitación inicial enfocada en conocer y experimentar estrategias basadas en evidencia para promover su bienestar emocional, cultivar sus vínculos y redes de contención. La segunda etapa, aún en desarrollo, se orientó a construir “comunidades de bienestar”, grupos pequeños de docentes que se reúnen periódicamente para profundizar en temáticas de autocuidado, fortalecer sus competencias socioemocionales, y generar una red de contención emocional. Las comunidades de bienestar son grupos estables cuyos integrantes se mantienen a lo largo del tiempo, se comunican e interactúan mediante actividades asincrónicas que fortalecen su sentido de pertenencia e identidad con su comunidad. Los resultados a la fecha revelan una alta satisfacción de los docentes participantes y una mejora en su sentido de autoeficacia para aplicar estrategias que contribuyan al desarrollo de sus competencias socioemocionales y las de sus estudiantes. Esta experiencia puede servir de referente para otras instituciones de educación superior u organizaciones en el diseño de estrategias de formación socioemocional.

Palabras clave Bienestar – formación docente - aprendizaje socioemocional - educación superior - comunidades



Abstract

During 2021, the Professional Institute Duoc UC together with “Impulso Docente” Foundation have developed an innovative strategy to strengthen the well-being and socio-emotional competencies of their teachers. This initiative has been motivated by the growing evidence about the benefits of adult socio-emotional learning, added to the motivation declared by Duoc UC teachers to participate in professional development in this area. The strategy has been developed in two stages: first, an initial training in which participants experienced evidence-based strategies to promote their emotional well-being and cultivate relationships of emotional support. A second stage, still under development, has been aimed at building “well-being communities” consisting of small groups of teachers who meet periodically to deepen their knowledge about self-care practices, strengthen their socio-emotional skills, and strengthen their network of emotional support. Well-being communities are stable groups whose members are maintained over time. Its members communicate and interact through asynchronous activities that strengthen their sense of belonging and identity with their community. The results to date reveal a high satisfaction of the teachers participating in this process. Teachers have also reported an improvement in their sense of self-efficacy to apply strategies that contribute to the development of their socio-emotional skills and those of their students. This innovative experience can inspire other higher education institutions or organizations to design continuous training strategies for adults with a focus on their socio-emotional development.

Keywords Well-being - teacher development - social-emotional learning - higher education – communities

1. Identificación del contexto y origen de la propuesta

1.1 Sistema de Educación Superior chileno

La educación técnico profesional en Chile, ofrece desarrollar competencias, habilidades y conocimientos en diversas áreas de los sectores productivos fomentando el aprendizaje permanente y la integración de las personas en la sociedad (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016).

En lo que respecta a la educación formal, el gobierno chileno ha elaborado una Política Nacional de Formación Técnico-Profesional para fortalecer este nivel de educación, considerando los cambios y desafíos del mundo laboral y respondiendo al número de matrícula de los Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP) que en el año 2021 alcanza el 42,6% de la matrícula total de pregrado (Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación, 2021).

Duoc UC, Instituto Profesional chileno sin fines de lucro, forma desde hace 50 años a personas en carreras técnicas y profesionales con una duración estimada de 4 a 8 semestres. Actualmente cuenta con una matrícula de cerca de 105 mil estudiantes y 4.155 profesores (Hechos y Cifras Duoc UC, 2020) con diversa formación académica y experiencia docente.

1.2 Caracterización de docentes de Duoc UC

Los profesionales que ejercen docencia en Duoc UC provienen de diversas áreas académicas: administración y negocios, construcción, comunicación, diseño, ingeniería, informática, telecomunicaciones, turismo, salud, idiomas, matemática, español, ética, formación cristiana y emprendimiento. La comunidad docente la integran además los relatores del área de educación continua y profesores de un liceo técnico de educación secundaria. De acuerdo a los registros institucionales del año 2020 del total de docentes el 36% son mujeres y el 64% son hombres, en el ámbito de la formación profesional (último nivel alcanzado) el 8,8% es técnico de nivel superior,



45,5% es profesional universitario y el 31,3% tiene grado de magíster. El 53% se vincula con el medio realizando labores distintas a la docencia, estando el 51% empleado y el 47% trabaja para una propia.

Cabe destacar que el 88% de los docentes señala interés por formar parte de una “comunidad docente” que apoye el ejercicio de la docencia. Por consiguiente, desde el año 2020 la institución ha fomentado el trabajo de comunidades abordando temas de interés para los docentes, encontrando una respuesta positiva a través de su participación.

1.3 Centro de Formación Docente e Impulso Docente

La Dirección Centro de Formación Docente (CFD) de Duoc UC es parte de la Vicerrectoría Académica, y participa en el proceso de aprendizaje y enseñanza por medio de la implementación de la política de formación docente, la que aspira a formar para la docencia ofreciendo trayectorias formativas, formación disciplinar y otras experiencias que fomentan el aprendizaje continuo. Por otra parte, el CFD ofrece alternativas para la autorregulación y mejora de la práctica educativa, así como colabora en la formación permanente, innovación aplicada y el bienestar de los docentes.

El plan de formación docente está conformado por tres trayectorias formativas: la formación obligatoria compuesta por la inducción institucional docente, la habilitante que entrega herramientas para la implementación del modelo educativo de Duoc UC y la trayectoria conducente, la cual ofrece distintas opciones de formación, con la posibilidad de optar a un diplomado. Por otra parte, el plan incluye experiencias de aprendizaje que fortalecen las competencias disciplinares, el desarrollo personal y de comunicación para el ejercicio de la docencia.

A partir de esta oferta, se espera que el docente comprenda su rol de facilitador, transformándose en un modelo y guía del aprendizaje, siendo un referente para el estudiante y contribuyendo en su formación a partir del trabajo colaborativo.

Es por ello que, desde el año 2020, el plan de formación docente integró actividades formativas orientadas a la reflexión respecto al bienestar emocional personal y profesional. Se definió como estrategia institucional otorgar alternativas de formación en el ámbito emocional, para desarrollar y potenciar su aplicación en la docencia. Dicha decisión pretende instalar una línea de acción necesaria, permanente y coherente con el proyecto educativo institucional y la formación integral del estudiante.

Para ello, se estableció una alianza con Fundación Impulso Docente, una organización sin fines de lucro, cuyo propósito es promover espacios de desarrollo profesional docente en escuelas y comunidades educativas de todo Chile, impulsando la mejora continua, la colaboración y el disfrute de la docencia. En 2019, Impulso Docente inició la implementación de servicios de capacitación docente en estrategias de aprendizaje socioemocional y bienestar. En 2020 la fundación capacitó a más de 1500 docentes pertenecientes a cerca de 20 escuelas y otras organizaciones, en estrategias basadas en evidencia para promover su bienestar emocional, y en estrategias para integrar el aprendizaje socioemocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aplicables en todas las asignaturas y niveles educativos.

En 2020, a través de diversas mesas de trabajo y conversatorios institucionales, Duoc UC levanta formalmente el interés y preocupación por el bienestar emocional de las docentes en el contexto de pandemia producto del Covid -19. Esta necesidad se materializa por medio de una invitación de la Dirección de Pastoral para trabajar con la Fundación Impulso Docente, con la cual se crea una estrategia de apoyo para el bienestar emocional docente.



1.4 Relevancia del aprendizaje socioemocional de adultos

El fortalecimiento de competencias socioemocionales en docentes ha ido ganando relevancia en los programas de formación continua debido a la creciente evidencia de sus beneficios tanto para su vida personal como para los resultados de sus estudiantes y comunidades. Si bien no existe consenso respecto a la definición de las competencias socioemocionales, comúnmente se definen tres dominios interrelacionados: (1) habilidades cognitivas que incluyen la capacidad de planificación y organización, (2) competencias emocionales o intrapersonales que permiten reconocer y manejar las emociones, y (3) habilidades sociales e interpersonales, que permiten trabajar de manera eficaz en equipo, resolver conflictos, y demostrar empatía hacia los demás (Jones y Kahn, 2017).

De acuerdo con Jones, Bouffard y Weissbourd (2013) los docentes que cultivan estas competencias logran establecer mejores relaciones con sus estudiantes, fomentando un clima de aula más saludable y activando un círculo virtuoso en que la mejora de la conducta y los resultados de los estudiantes reducen el estrés de los docentes y fortalecen sus competencias socioemocionales. Los docentes que regulan mejor sus emociones no solo reportan menos agotamiento y mayor satisfacción con su trabajo, además demuestran más afecto positivo al enseñar y crean entornos de aprendizaje más seguros (Brackett, Mojsa, Reyes y Salovey, 2010).

En Chile, el contexto de crisis sanitaria provocado por la pandemia de COVID-19 intensificó la necesidad de formación docente en el ámbito socioemocional. En la encuesta “Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes” más del 80% de los docentes indicó que consideraba prioritario participar en acciones formativas que brinden herramientas para el apoyo socioemocional a sus estudiantes (Summa, 2020). En este escenario, Duoc UC intensificó sus esfuerzos por incorporar el aprendizaje socioemocional en su estrategia de formación continua para docentes.

2. Descripción de la propuesta

2.1 Objetivos y descripción general de la propuesta

La estrategia desarrollada tuvo como primer objetivo que los participantes pudieran conocer y experimentar estrategias basadas en evidencia para su autocuidado y el fortalecimiento de vínculos y redes de contención con otros docentes de la comunidad, reflexionando cómo aplicarlas en el contexto de crisis. Para lograr este objetivo se organizó un ciclo de capacitación de seis horas distribuidas en un período de tres semanas durante el mes de enero de 2021. Fueron invitados los 4155 docentes de la institución, de los cuales 154 participaron voluntariamente en las actividades formativas.

En virtud de la buena acogida y recepción de los docentes, se decidió continuar el proyecto y formular una segunda etapa de formación. La segunda etapa, que inició en el mes de mayo 2021 y se encuentra actualmente en desarrollo, tiene por objetivo construir “comunidades de bienestar” que consisten en grupos pequeños de docentes que se reúnen periódicamente con el fin de profundizar en temáticas de autocuidado y bienestar, fortalecer sus competencias socioemocionales, y generar una red de contención emocional. Los criterios de selección para la segunda etapa fueron: haber participado en la primera parte del proyecto y manifestar la voluntad de seguir participando en la iniciativa. Esta etapa ha sido una apuesta innovadora que Duoc UC y Fundación Impulso Docente han desarrollado e implementado juntos por primera vez. A continuación se describen con mayor detalle las características y la metodología de la propuesta.



2.2 Etapas y metodología de la propuesta

Etapas 1: Estrategias de apoyo para el bienestar emocional docente

La primera etapa del proyecto consistió en seis horas de formación en modalidad virtual distribuidas en tres sesiones sincrónicas realizadas a través de la plataforma Zoom. En ellas, los 154 docentes participantes conocieron y experimentaron estrategias basadas en evidencia para el autocuidado y el fortalecimiento de redes de contención emocional.

Las sesiones abordaron de forma teórica y experiencial el fortalecimiento de competencias emocionales de manera progresiva, transitando de competencias más básicas a más complejas. Esta estructura se basó en los enfoques de diversos autores que sostienen que las competencias emocionales se relacionan de forma secuencial. Bisquerra (2009) plantea un modelo en que la conciencia emocional es la competencia más básica y en ella se sustentan todas las demás. Esta competencia engloba la capacidad de identificar emociones en uno mismo y en los demás, y nombrarlas empleando un vocabulario emocional adecuado. En este modelo, el desarrollo de la conciencia emocional se considera el primer paso para cultivar otras competencias más sofisticadas como la regulación emocional (es decir, la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada) o la autonomía emocional (entendida como, un conjunto de micro-competencias relacionadas con la autogestión personal, incluyendo la autoestima y la capacidad de automotivarse). En la misma línea, se presentó de forma explícita a los docentes el “modelo en cascada” de inteligencia emocional de Shao, Doucet y Caruso (2015) que describe la inteligencia emocional como una secuencia de tres habilidades de menos a más sofisticada: percepción, comprensión y regulación emocional.

Para abordar los contenidos de manera experiencial, los participantes vivieron actividades prácticas como el “medidor emocional” o el “meta-momento” propuestos por Brackett (2019) para fortalecer el reconocimiento, etiquetado y regulación de emociones. Se realizaron actividades para expandir el vocabulario emocional, enfatizando que en el idioma español existen más de 500 términos para referirnos a nuestro universo afectivo (Bisquerra, Laymuns y Punset, 2018). De acuerdo a Barret (2017), se realizaron actividades para practicar la diferenciación de emociones o granularidad emocional, y experimentar estrategias cognitivas de regulación emocional como la práctica del autodiálogo positivo. Se presentaron otras estrategias basadas en evidencia tales como prácticas de *mindfulness* o atención plena, o prácticas de gratitud, mostrando explícitamente estudios que fundamentan sus beneficios (Schonert-Reichl et al. 2015; Emmons y McCullough, 2003). Además, se aplicaron estrategias para incentivar su uso de forma habitual, con el fin de cultivar el bienestar emocional de forma cotidiana. Para este propósito se empleó la herramienta WOOP (Character Lab, 2020) enfatizando que esta metodología puede ser utilizada con estudiantes de educación superior para establecer metas académicas y personales.

Esta etapa concluyó con una sesión enfocada en la reflexión grupal para compartir aprendizajes y buenas prácticas de autocuidado y bienestar, potenciando así los vínculos y redes de contención entre docentes. Para este fin se consideraron estrategias y lineamientos propuestos por referentes chilenos como el Ministerio de Educación y el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Esta sesión permitió transitar a la siguiente etapa del proyecto, enfocada en la construcción de comunidades de bienestar.

Etapas 2: Comunidades de bienestar

La segunda etapa del proceso formativo se encuentra en curso y se espera que concluya en noviembre de 2021. Esta etapa está orientada a la construcción de comunidades de bienestar, que consisten en grupos pequeños de



docentes que se reúnen periódicamente para profundizar en temáticas de autocuidado docente, fortalecer sus competencias socioemocionales, y generar una red de contención emocional. Se han conformado 6 comunidades de bienestar con cuatro a cinco integrantes cada una, convocando a un total de 28 docentes que participaron en la totalidad de la primera etapa del proceso formativo. Las comunidades de bienestar son grupos estables cuyos integrantes se mantienen a lo largo del tiempo, con el objetivo de cultivar su sentido de pertenencia e identidad. El concepto de comunidades de bienestar se relaciona con lo planteado por Elboj C., Puigdemívol I., Soler M., Valls R. (2006), entendiendo dichas comunidades como “el resultado de muchas aportaciones, donde destacan experiencias de personas adultas (...) y aquellas dedicadas a analizar experiencias con éxito en el ámbito internacional, (...) para favorecer la igualdad educativa y social a través de cambios en los procesos educativos” (p.74). Considerando lo planteado por dichos autores, se definió que las comunidades cumplan con los siguientes principios pedagógicos: participación, centralidad del aprendizaje, expectativas positivas y progreso permanente. Por otra parte, se recoge lo planteado por Imbernón (2007), respecto a la relevancia del aprendizaje continuo en comunidad, que implica un cambio en las modalidades y estrategias formativas, propiciando compartir buenas prácticas, la elaboración de proyectos colaborativos, el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros.

Las comunidades de bienestar conformadas en el marco de la propuesta interactúan mediante sesiones virtuales sincrónicas y actividades que se realizan de forma autónoma y asincrónica. Los participantes se reúnen mensualmente por noventa minutos mediante la plataforma Zoom, con el objetivo de experimentar y reflexionar grupalmente en torno a nuevas estrategias de autocuidado y herramientas para el desarrollo de sus competencias socioemocionales. Además, los facilitadores lideran actividades sugeridas por CASEL (2019) tales como: “bienvenidas acogedoras” y “cierres optimistas”, con el fin de generar un ambiente que fomente los vínculos afectivos y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Por otro lado, entre un encuentro mensual y el siguiente, cada comunidad es invitada a realizar una actividad de forma autónoma y asincrónica, las cuales se nombran “misiones”. Estas actividades incentivan la comunicación y los lazos entre los integrantes de su comunidad, robusteciendo su sentido de pertenencia e identidad. Por ejemplo, la primera actividad asincrónica consistió en definir un nombre para su comunidad y explicar de qué forma representa a sus integrantes, para luego elaborar una reflexión grupal escrita respondiendo qué entienden por “comunidad”. En una actividad posterior, cada docente tuvo que comunicarse con su comunidad para recomendar a los demás integrantes una estrategia de relajación.

Se espera que al final de esta etapa, cada comunidad pueda diseñar e implementar una estrategia que les permita promover el aprendizaje socioemocional y el bienestar no solo en sus vidas, sino también en su entorno educativo. Durante el último encuentro virtual, se espera que las comunidades puedan presentar evidencia de la implementación de estas estrategias, con el fin de reflexionar acerca de sus resultados y compartir sus principales aprendizajes durante el proceso.

Debido al interés institucional, la favorable recepción de la comunidad académica y la participación activa de los docentes inscritos, se espera dar continuidad a esta estrategia a través de un congreso sobre bienestar y aprendizaje socioemocional para toda la comunidad Duoc UC, en el que se presentará la propuesta, los principales aprendizajes y resultados obtenidos, junto con testimonios de los participantes y una invitación a formar parte de nuevas comunidades. Además, se replicará la experiencia para nuevos grupos de docentes internos y en el ámbito de la educación secundaria.



3. Resultados

Los resultados se presentan en dos momentos, el primero a partir del análisis comparativo de encuestas de inicio y término de la actividad realizada en enero de 2021. El segundo corresponde a la evaluación de las comunidades de bienestar, la que se encuentra en etapa de desarrollo.

La propuesta incluye instancias de evaluación inicial, continua y de término. Los participantes de la primera etapa respondieron en forma voluntaria a una encuesta de diagnóstico que evaluó el conocimiento de estrategias de cuidado del bienestar emocional personal y aplicables al aula. Al iniciar la actividad formativa, el 53% de los 143 docentes encuestados señaló que conocía estrategias de cuidado del bienestar emocional personal. Una vez concluida la primera etapa, el 90% de los participantes señaló conocer dichas estrategias. Respecto al conocimiento de estrategias aplicables al aula que permitan contribuir al bienestar emocional, al inicio de la primera actividad, el 42% de los participantes señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Una vez finalizados los talleres de la primera etapa, el 87% de los participantes indican estar de acuerdo o muy de acuerdo con ello.

En cuanto a los principales aprendizajes logrados por parte de los participantes, éstos destacan los siguientes: “excelentes estrategias para regular nuestras emociones como Woop, PARAR, gratitud y adquirir un vocabulario emocional”, “comprender y aplicar estrategias de autorregulación y regulación interpersonal. No ser tan severa con mis emociones” y “aprendí a reconocer algunas conductas poco favorables para mi desempeño docente y la forma de convertirlas en fortalezas”.

Por otra parte, 93% de quienes respondieron la encuesta final (127) recomiendan esta actividad a un(a) profesor(a) amigo(a). El 90% de ellos señala que el contenido abordado es relevante para su trabajo y el 97,7% de los docentes señaló que le gustaría participar de una continuación de la actividad.

En el desarrollo de las comunidades de bienestar, etapa que, como se mencionó anteriormente, se encuentra en desarrollo, se observa alto compromiso, participación y sentido de pertenencia por parte de los docentes. La evaluación de la propuesta completa culminará al término de la segunda etapa, en noviembre de 2021. Si bien aún no es posible conocer el impacto real del ciclo completo de formación, los datos preliminares dan cuenta de una alta satisfacción por parte de los participantes. Por otro lado, los datos cualitativos de la encuesta aplicada sugieren que éstos han adquirido un lenguaje técnico y herramientas concretas para cultivar el aprendizaje socioemocional en sus vidas. Al pedirle a los participantes que nombrarán el principal aprendizaje que obtuvieron durante las actividades formativas respondieron: “poder expresar las emociones y compartirlas con otras personas”, “granularidad emocional”, “gratitud y cierres optimistas”. A partir de estos resultados preliminares, esperamos dilucidar en el futuro con mayor precisión el impacto del programa formativo.

4. Conclusiones e indicaciones para otros contextos

Duoc UC junto con Fundación Impulso Docente proponen una estrategia innovadora para incorporar el aprendizaje socioemocional como elemento central de la formación continua de docentes en el ámbito de la educación superior, a través de la conformación de comunidades de bienestar con los principios pedagógicos de: participación, centralidad del aprendizaje, expectativas positivas y progreso permanente.

Esta estrategia, cuyo elemento más novedoso es posiblemente la construcción de comunidades de bienestar que se mantienen a lo largo del tiempo, ha demostrado un alto nivel de satisfacción por parte de sus participantes. También se ha observado un incremento en el sentido de autoeficacia de los docentes para emplear estrategias de autocuidado y aprendizaje socioemocional en sus vidas y en sus interacciones con sus estudiantes.



Considerando la alta satisfacción de los participantes con la implementación del proceso formativo y la participación y compromiso en las comunidades de bienestar, se puede inferir que la respuesta de los docentes aumenta cuando las estrategias formativas a nivel institucional responden a sus necesidades. Aunado a que estas acciones no son eventos aislados sino que mantienen una intencionalidad y propósito a largo plazo ofreciendo una formación continua, humana e integral.

Consideramos que esta experiencia puede ser referente para que otras instituciones en el diseño de estrategias de formación continua para adultos con foco en el desarrollo de sus competencias socioemocionales. Algunas preguntas que nos planteamos al proyectar esta experiencia a futuro son: ¿qué desafíos u oportunidades nos propondrán los integrantes de las comunidades de bienestar una vez terminada la segunda etapa del proceso formativo?, ¿cómo esta experiencia puede inspirar al diseño de nuevas estrategias innovadoras para el aprendizaje socioemocional de adultos?, ¿qué otras innovaciones en formación continua de docentes en educación superior pueden complementar la estrategia que hemos desarrollado?

Referencias Bibliográficas

- Barrett, L. (2017). *How Emotions Are Made: The New Science of the Mind and Brain*. Boston Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Bisquerra, R., Laymuns, G., & Punset, E. (2018). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. PalauGea.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive* (First ed.). New York: Celadon Books.
- CASEL (2019). *SEL 3 Signature Practices Playbook: A Tool that Supports Systemic SEL*. Disponible en: <https://casel.org/sel-3-signature-practices/>
- Character LAB (2020). *WOOP for Classrooms*. Disponible en: <https://characterlab.org/activities/woop-for-classroom>
- Duoc UC (2020) *Hechos y Cifras*. Disponible en: <https://www.duoc.cl/wp-content/uploads/2020/09/Hechos-y-Cifras-2020.pdf>
- Elboj C., Puigdemívol I., Soler Gallart M., Valls Carol R., (2006) *Comunidades de aprendizaje; Transformar la educación*.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave, la formación permanente del profesorado, nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists*. *Aspen Institute*.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2021). *Informe 2021 Matrícula de pregrado en Educación Superior*. Disponible en: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/06/Informe-Matricula-Pregrado-2021_SIES.pdf.



- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52.
- Summa (2020) SUMMA pública, junto a universidades de Chile, Encuesta “Docencia durante la crisis sanitaria”. Disponible en: <https://www.summaedu.org/docencia-crisis-sanitaria-chile/>



Fortalezas personales y virtudes de estudiantes en formación docente y su relación con la autoeficacia

Personal strengths and virtues of students in teacher training and their relationship with self-efficacy

Sandra Milena Acosta De Weikel
Universidad Del Atlántico (Colombia)
sandraacosta@mail.uniatlantico.edu.co

Para citar este documento:

Acosta De Weikel, S. (2021). Fortalezas personales y virtudes de estudiantes en formación docente y su relación con la autoeficacia. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 224-234.

Resumen

Los estudiantes en formación docente para la Primera Infancia deben reunir una serie de habilidades que permitan afrontar los retos que plantea la Pandemia del COVID-19. Desde la Psicología Positiva son las fortalezas personales una fuente para alcanzar mayores niveles de bienestar y calidad de vida. Es deber de las instituciones de educación superior, facilitar la formación de docentes que sean coherentes con las exigencias en la realidad actual, contar con un alto sentido de autoeficacia que se evidencie en el mejoramiento de su práctica. Se realizó un estudio correlacional, no experimental, que concluyó una frecuencia alta en las fortalezas perspectiva, prudencia, espiritualidad, integridad y esperanza, la ratio de ellas en cada sujeto estableció una correlación positiva leve con la autoeficacia general alta. Se aplicó la prueba VIA (versión corta) y la escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer. Finalmente, se exponen algunos aportes a la educación.

Palabras clave: Docente, eficacia, personal, educación, Psicología

Abstract

Students in Early Childhood teacher training must gain skills that allow them to face the challenges posed by the COVID-19 Pandemic. From Positive Psychology, personal strengths are a source to achieve higher levels of well-being and quality of life. It is the duty of higher education institutions to facilitate the training of teachers that are consistent with current demands to have a high sense of self-efficacy that is evidenced in the improvement of their practice. A non-experimental correlational study was carried out which concluded that a



high frequency in the strengths of perspective, prudence, spirituality, integrity, and hope established a slight positive correlation with high general self-efficacy. The VIA test (short version) and the Baessler and Schwarzer general self-efficacy scale were applied. Finally, some contributions to education are exposed.

Keywords: Teacher, efficacy, personal, education, Psychology

Introducción

Primero que todo, es conveniente considerar que, desde los inicios, la Psicología Positiva ha enfocado sus estudios en el comportamiento humano basado en sus fortalezas, (Palomera, 2017). Este aspecto ha sido de gran importancia si se mira en el campo de la educación como espacio para el desarrollo humano de la persona, pues implica un cambio de paradigma, una vez se ha entendido que se aprende mejor cuando se experimenta alegría y felicidad. Parte de este proceso son los maestros, por lo que se considera fundamental insertar este marco en su formación inicial; esto implica afrontar nuevos retos, innovar, transformar sus metodologías, motivarse a sí mismo, ser empático con sus estudiantes y padres de familia, etc. Por lo tanto, se requiere un sentido de eficacia personal, que garantice el éxito de su gestión.

En consecuencia, se propuso un proyecto de investigación cuantitativo, no experimental, correlacional, que arroje nuevos datos sobre cuáles virtudes prevalecen y su relación con la autoeficacia personal, dado que se han encontrado pocos estudios en los que se aborde desde la formación inicial en la Región Caribe Colombiana, las fortalezas personales y virtudes. En su mayoría las investigaciones se han dirigido a docentes en ejercicio.

Así mismo, este proyecto de investigación cobra vigencia en la actualidad, en el marco de la Pandemia Covid-19, puesto que los contextos escolares han sido afectados y como entornos humanos, han traído nuevos retos, situaciones que enfrentar, como el cierre de la presencialidad para mayo 2020 en más de 190 países, según informa la CEPAL (2020). Ello requiere un docente formado en el desarrollo de habilidades y fortalecimiento personal, que pueda resolver problemas, ser creativo y llevar con alegría a sus estudiantes en su diario vivir.

En consonancia con lo anterior, se requiere un docente con ciertas habilidades y destrezas específicas que hagan de este un “maestro bueno”, que propenda por una educación humana de calidad; sin embargo, en la actualidad, la medición y evaluación de la calidad educativa se sigue centrando en pruebas estandarizadas tipo saber pro o pisa, que enfatizan en competencias principalmente cognitivas más que socio emocionales, lo cual no es erróneo, pero desconocer que la calidad de la educación superior depende en gran medida de consolidar acciones que conduzcan a la construcción y desarrollo de mejores personas que han de ser reconocidas en la sociedad por sus cualidades y valores ético-morales (Ahumada et al., 2019), puede llevar a consecuencias no deseadas.

Es así como se propone este estudio desde la perspectiva de la Psicología Positiva, teniendo en cuenta como lo afirma Seligman (2012) “utilice sus fortalezas características cada día en los principales ámbitos de su vida para conseguir gratificaciones abundantes y alcanzar la verdadera felicidad”(p.240), por eso es importante, determinar cuáles están presentes en los estudiantes en formación, para así según afirma este autor, emplear estas fortalezas personales todos los días para lograr una felicidad auténtica, que repercuta en su práctica docente y por ende en sus estudiantes.

Por ello se presenta como un primer paso hacer conciencia de las fortalezas del carácter como parte de ese autoconocimiento del maestro, pero no solo pensarse el maestro a sí mismo, sino desde las instituciones educativas superiores, quienes desde su misma estructura y práctica pedagógica deben responder por la



formación de un profesional que sea coherente a las exigencias en la realidad actual, que responda a una sociedad más allá del conocimiento y la información. Adicionalmente, si se cuenta con maestros con un alto sentido de autoeficacia ello se evidenciará en su entusiasmo por la enseñanza y el compromiso hacia su profesión (Herrera et al., 2019), en la motivación de sus estudiantes y las conductas de estos en el aula de clases.

Para ello se plantean dos vertientes teóricas la Psicología Positiva de Martin Seligman, con su obra la auténtica felicidad (2012) y Rafael Bisquerra, con su libro Educación Emocional propuestas para educadores y familias (2011) y la Teoría Cognitiva Social, desde Bandura et al, con Self efficacy: The exercise of control (1999)

Para concluir, se parte entonces de dos premisas, la primera es que se educa con el ejemplo, pero siempre desde la identificación de las cualidades predominantes; sin un mínimo autoconocimiento no es posible hacerlo. La segunda es que la creencia en el logro se encuentra influida por lo anterior, generando una sensación de bienestar personal sin el cual no es posible educar con calidad. Los resultados de la investigación permitirán arrojar nueva información con la cual se pueda implementar a futuro planes de intervención específica o programas piloto con los estudiantes en formación docente para la primera infancia.

Objetivos

General

Describir la relación entre las fortalezas personales y virtudes de los estudiantes en formación docente con sus niveles de autoeficacia general

Específicos

Identificar la frecuencia de las fortalezas personales y virtudes en los estudiantes en formación docente con el test VIA de fortalezas personales (versión corta)

Conocer las fortalezas personales que los estudiantes en formación consideran más importantes

Determinar si los estudiantes en formación tienen una autoeficacia percibida adecuada con la Escala de Autoeficacia General creada por Baessler y Schwarzer

Métodos

El diseño de la investigación es no experimental correlacional y descriptivo, pretendiendo describir el comportamiento de dos variables medibles:

Variable 1. Fortalezas personales y virtudes, propuestas por Martin Seligman y que fueron medidas aplicando el test VIA, versión corta, el cual se encuentra disponible, en su versión español, en la siguiente web <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/es/testcenter>. El

test VIA ha sido utilizado ampliamente distintas investigaciones, tomando como referencia el estudio de Park et al., (2004) y Castro y Cosentino (2018), cuya fiabilidad evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.85.

Variable 2. Autoeficacia general, para evaluar el nivel de autoeficacia se utilizó la Escala de Autoeficacia General creada por Baessler y Schwarzer (1996) citado por Archila (2009) se basa en el concepto de expectativa de autoeficacia construido por Albert Bandura. Para la Escala de autoeficacia General (EAG) en español, se ha mostrado una fiabilidad utilizando el coeficiente alfa de Cronbach que mide la correlación promedio entre reactivos y el número de reactivos de un determinado instrumento, según el estudio de Cid et al., (2010) en



Chile, se obtuvo 0.84%, lo que significa que el instrumento mide de forma consistente, el constructo para el cual fue elaborado.

Finalmente, se menciona que la aplicación de ambos instrumentos se hizo de manera virtual e individual, se pasaron ambos de manera conjunta, realizando con antelación una sesión sincrónica explicativa y aclaratoria con los estudiantes.

Población y muestra

La población a la que va dirigido este estudio son los estudiantes en formación docente de los Programa de Licenciatura en Educación Infantil, de las universidades públicas de la Región Caribe Colombiana, la muestra seleccionada, se basó en un muestreo probabilístico intencionado, la muestra estuvo compuesta por 33 estudiantes, con edades comprendidas entre los 15 y 25 años, de género femenino en su totalidad. Pertenecientes a un estrato socioeconómico 1 y 2, mayoritariamente, es decir, bajo, y bajo- bajo, respectivamente.

Análisis de los datos

Para el estudio de los datos se utilizó el programa estadístico informático SPSS, con el fin de realizar los correspondientes análisis descriptivos y correlacionales. A continuación, se presentan los datos siguiendo los objetivos específicos propuestos:

Objetivo 1. Identificar la frecuencia de las fortalezas personales y virtudes en los estudiantes en formación docente con la prueba VIA de fortalezas personales (versión corta).

Tabla 1

Fortalezas Personales según frecuencia en los estudiantes

No. FORTALEZA FRECUENCIA

1	PERSPECTIVA 14
2	ESPIRITUALIDAD 13
3	PRUDENCIA 11
4	ESPERANZA 11
5	APRECIACION 10
6	INTEGRIDAD 10
7	PERDON 9



<u>8</u>	AMOR AL APRENDIZAJE 8
<u>9</u>	VALENTIA 7
<u>10</u>	INTELIGENCIA SOCIAL 7
<u>11</u>	PERSISTENCIA 7
<u>12</u>	AUTOREGULACION 7
<u>13</u>	HUMOR 6
<u>14</u>	AMOR 6
<u>15</u>	LIDERAZGO 6
<u>16</u>	CIUDADANIA 5
<u>17</u>	CURIOSIDAD 4
<u>18</u>	JUSTICIA 4
<u>19</u>	PENSAMIENTO CRITICO 4
<u>20</u>	CREATIVIDAD 4

Nota. Elaboración propia. Corresponde en orden descendente a las fortalezas personales con mayor frecuencia.



Tabla 2
Datos de Fortalezas por estudiante

	Spirituality	Hope	QualityRatio	Auto#ficacia	StudentID	Perspective	Prudence	Integrity	Appreciation
1	65	90	2	31	1	82	90	50	49
2	95	93	3	31	2	80	90	85	82
3	65	60	1	34	3	43	30	50	81
4	43	60	0	35	4	42	60	50	50
5	68	60	0	26	5	5	30	52	50
6	65	90	4	36	6	45	90	81	82
7	45	-	2	27	7	48	30	25	20
8	90	30	3	28	8	82	35	85	21
9	90	60	5	37	9	85	90	85	82
10	70	30	1	36	10	45	7	25	21
11	45	90	1	30	11	45	60	30	10
12	70	60	3	35	12	7	90	85	50
13	90	35	4	39	13	85	30	85	81
14	40	70	2	31	14	90	70	85	30
15	68	61	1	36	15	33	61	50	22
16	90	15	2	30	16	5	90	55	21
17	65	30	3	28	17	85	18	85	50
18	91	90	3	40	18	47	88	-	-
19	15	35	2	27	19	85	30	85	10
20	40	10	2	23	20	-	10	85	85
21	15	35	1	34	21	-	60	18	82
22	30	-	1	24	22	19	30	50	81
23	90	30	2	23	23	45	60	50	81
24	70	90	1	40	24	85	90	85	50
25	10	90	3	39	25	85	30	85	81
26	90	60	4	38	26	85	90	85	50
27	90	60	2	24	27	45	30	10	50
28	65	90	4	37	28	85	90	50	85
29	70	90	3	39	29	85	18	50	81
30	90	70	2	38	30	45	60	-	-
31	70	90	3	35	31	85	90	50	50
32	45	60	1	31	32	-	-	-	81
33	65	15	3	31	33	85	60	50	82

Nota. Elaboración propia. Corresponde a las puntuaciones otorgadas por cada estudiante (columna studentID), a las fortalezas con mayor frecuencia. La columna Quality Ratio indica cuántas de estas puntuaciones máximas posee cada sujeto.

Objetivo 2. Conocer las fortalezas personales que los estudiantes en formación docente consideran más importantes.

Tabla 3

Fortalezas Personales más importantes según frecuencia

No. FORTALEZA FRECUENCIA

- 1 PERSPECTIVA 14
- 2 ESPIRITUALIDAD 13
- 3 PRUDENCIA 11
- 4 ESPERANZA 11
- 5 INTEGRIDAD 10
- 6 APRECIACION 10

Nota. Elaboración propia. Esta tabla permite apreciar las fortalezas más importantes según la frecuencia de sus puntuaciones.

Objetivo 3. Determinar si los estudiantes en formación tienen una autoeficacia percibida adecuada con la Escala de Autoeficacia General creada por Baessler y Schwarzer

Tabla 4

Puntajes de Autoeficacia Percibida

No. PUNTAJE NIVEL

- 1. 31 ALTO
- 2. 31 ALTO
- 3. 34 ALTO
- 4. 35 ALTO
- 5. 26 MEDIO
- 6. 36 ALTO
- 7. 27 MEDIO
- 8. 28 MEDIO
- 9. 37 ALTO
- 10. 36 ALTO
- 11. 30 MEDIO
- 12. 35 ALTO
- 13. 39 ALTO
- 14. 31 ALTO
- 15. 36 ALTO
- 16. 30 MEDIO
- 17. 28 MEDIO
- 18. 40 ALTO
- 19. 27 MEDIO
- 20. 23 MEDIO



- 21. 34 ALTO
- 22. 24 MEDIO
- 23. 23 MEDIO
- 24. 40 ALTO
- 25. 39 ALTO
- 26. 38 ALTO
- 27. 24 MEDIO
- 28. 37 ALTO
- 29. 39 ALTO
- 30. 38 ALTO
- 31. 35 ALTO
- 32. 31 ALTO
- 33. 31 ALTO

Nota. Elaboración propia. Corresponde a las puntuaciones obtenidas por cada sujeto representando el nivel de autoeficacia percibida por cada uno.

Objetivo 4. Establecer si existe una relación entre las principales fortalezas con los niveles de autoeficacia presentes en los estudiantes en formación docente.

Tabla 5
Relación entre más altas frecuencias de fortalezas y puntajes de autoeficacia percibida

Correlations				Correlations			
		Numero Fortalezas	Auto Eficacia			Numero Fortalezas	Auto Eficacia
Numero Fortalezas	Pearson Correlation	1	.337	Numero Fortalezas	Pearson Correlation	1	.337
	Sig. (2-tailed)		.055		Sig. (2-tailed)		.055
	N	33	33		N	33	33
Auto Eficacia	Pearson Correlation	.337	1	Auto Eficacia	Pearson Correlation	.337	1
	Sig. (2-tailed)	.055			Sig. (2-tailed)	.055	
	N	33	33		N	33	33

Nota. Elaboración propia. Corresponde al nivel de correlación de Pearson entre las variables.

Discusión crítica de los resultados

Esta investigación ha sido de carácter cuantitativo, por lo que se ha planteado como primera hipótesis que los estudiantes en formación docente consideran algunas fortalezas personales más importantes para alcanzar la auténtica felicidad, con respecto a ello es posible afirmar que se ha cumplido totalmente, ya que ellos consideran en su auto reporte la importancia de poseerlas, lo que se observa con las puntuaciones reflejadas en la tabla 2, donde con puntuaciones de hasta 95 sobre 100, pudiéndose evidenciar una preferencia entre las fortalezas que fueron calificadas como las de mayor frecuencia, es decir, que sobresalieron la perspectiva, la prudencia, la integridad, la espiritualidad y la esperanza. Esto se sustenta a su vez, por Seligman (2012), quien coincide en afirmar que las fortalezas personales como se asocian a la voluntad y su práctica se desarrolla cotidianamente, se termina convirtiendo en una acción virtuosa, que despierta emociones positivas, acompañadas de gozo, por lo que se experimenta la auténtica felicidad.



Con respecto a la segunda hipótesis, los estudiantes en formación docente presentan un nivel medio de autoeficacia percibida, se puede decir que se alcanzó parcialmente, como se observa en la tabla 4, solo 11 estudiantes alcanzaron este nivel, lo que corresponde a un 33% de la muestra, sin embargo, es posible considerar que el resultado superó la expectativa pues la mayoría registró un nivel alto de autoeficacia percibida, es decir, que un 66% posee sentimientos de competencia para afrontar las situaciones que se le presenten. Vale la pena resaltar que no se presentaron puntuaciones bajas y que el para el nivel medio el rango de puntuaciones fue bastante amplio con un mínimo de 23 y un máximo de 30. Estudios que apoyan la presencia de la autoeficacia percibida con desempeños altos más en mujeres son hallazgos aportados por Aguirre et al., (2015), quienes enfatizan en la posibilidad de estudios con perspectiva de género. Ferradas y Freire (2020) también hacen aportaciones significativas sobre los beneficios y repercusiones de la autoeficacia en la motivación de estudiantes universitarios, dentro de contextos académicos.

Y finalmente, con respecto a la tercera hipótesis planteada, existe una relación significativa entre las fortalezas personales más frecuentes y los niveles altos de autoeficacia en los estudiantes en formación docente, se cumplió parcialmente, los resultados de la correlación de Pearson arrojan un $r=0.337$, con lo cual se establece una relación positiva entre ambas variables, lo que se fundamenta en estudios como el de Perandones (2010), el cual menciona la importancia de desarrollar estudios que afiancen las predicciones en torno a la relación causa – efecto fortalezas personales y autoeficacia en el docente. También, Bisquerra (2011), habla sobre cómo las personas con mejor autoconocimiento sienten que tienen mayor control de sus acciones y por ello afrontar mejor las situaciones, sintiéndose más competentes frente a la vida.

Conclusiones

En la actualidad, la pandemia Covid 19, ha traído innumerables cambios en la vida cotidiana, esta “nueva realidad” como se ha denominado, ha venido a cuestionar con mayor énfasis algunos aspectos de la vida del hombre, sobre cómo ser auténticamente felices, pese a las circunstancias y con qué recursos personales se cuenta para tratar de lograrlo. Es así como desde el campo de la educación, que también ha sido golpeado por la contingencia mundial, se han planteado interrogantes sobre la formación docente de estudiantes universitarios que deberán responder a futuro, por lograr procesos educativos integrales, basados no solo en las competencias cognitivas sino de manera integral en lo espiritual, emocional, social, en ser líderes virtuosos y para esto deberá formarse, reconociéndose desde una perspectiva personal, conociéndose y valiéndose de sus puntos más positivos, para llegar a ese objetivo que es común a todos, sentirse satisfechos, alcanzando sus logros, esforzándose por mejorar en su labor docente y alcanzando en sí el bienestar y finalmente experimentado la felicidad.

Por ello esta investigación, ha tenido como objetivo general determinar la relación entre las fortalezas personales de estudiantes en formación y su autoeficacia personal, entendiendo que de una interdependencia fuerte entre unas y otras, se puede mantener la motivación, la creencia para emprender una misión tan compleja como la docencia y especialmente, aportar en el mejoramiento personal y colectivo tanto de docentes como de estudiantes. Específicamente al interior de Programas de Educación Infantil, donde existe un vacío de estudios similares a nivel regional y nacional; tarea urgente, si se considera que los primeros años son el terreno fértil, donde se cultivará el futuro.



Con respecto a los objetivos específicos propuestos se puede concluir que son las fortalezas del carácter aquellos rasgos propios de cada persona susceptibles de convertirse en características en la medida que se reconocen individualmente y son puestas en práctica. Como primer objetivo se planteó identificar la frecuencia de las fortalezas en los estudiantes en formación docente, por medio de la aplicación del test propuesto, se pudo establecer que los estudiantes piensan que algunas de estas fuerzas del carácter son más valoradas que otras, así por ejemplo, se pudo observar en el resultado que la perspectiva es la favorita, lo cual es interesante, en tanto, los jóvenes creen que la sabiduría es la más importante de todas, así, un maestro podrá tener una visión lo más objetiva de las situaciones; esta característica es deseable si se cree que la función principal es ser guía, orientador de los procesos, no solo académicos, sino de la vida misma. También las fortalezas que siguieron en orden a saber: prudencia, integridad, espiritualidad y esperanza, arrojan un perfil de interés hacia el aprender a ser, aspectos claves en la educación infantil.

Finalmente, con el último objetivo presentado, los estudiantes pudieron reflejar en las puntuaciones de autoeficacia que poseen mayoritariamente una percepción de sí mismos, adecuada, capaces de afrontar las situaciones que se les presenten o por lo menos, se sienten en capacidad de ello. Aunque el objetivo se cumplió totalmente, al poder tener una idea general asociada a las fortalezas personales, se puede afirmar que es un trabajo que no debe descuidarse y que puede llevarse la autopercepción a niveles más elevados.

Para concluir, este estudio ha sido un piloto, que ha puesto en discusión, que efectivamente existe una relación positiva entre las fortalezas personales y la autoeficacia percibida, sin embargo, su correlación no es tan significativa, cuando se habla particularmente de la ratio de la frecuencia de las fortalezas presentes en cada estudiante. Uno de los aportes principales ha sido recabar información de ellos, cómo se perciben, cuáles son sus fuerzas, como se aprecian frente a las situaciones adversas, especialmente durante el primer año de ingreso al programa, este estudio transversal, importante pensar en los jóvenes futuros maestros hacedores de la infancia.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez-VillalobUnios, J., y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia general percibida en universitarios mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formación universitaria*, 8(5), 97-102.
- Ahumada,R., Gamboa ,M., y Guerrero, J. (2019). Calidad de la educación superior en Colombia: Eficacia de algunos programas académicos presenciales y a distancia en las pruebas Saber Pro. *Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia*, 1 - 257. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3017>
- Aldana, S. y Solano, C. (2012). El análisis de las virtudes y fortalezas en la infancia. *Anuario de investigaciones*, 19, 27-35.
- Archila, F. (2009). *Relación entre el nivel de ventas y la expectativa de autoeficacia de los gerentes de sector de una empresa de venta de catálogo* [Disertación Doctoral, Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar, Guatemala).10
- Bandura, A., Freeman, W., y Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. Worth publishers
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Castro, A. y Cosentino, A. (2018). IVyF abreviado —IVyFabre—: análisis psicométrico y de estructura factorial en Argentina. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 619-637. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4681>



- CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cid, P., Orellana, A., y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista médica de Chile*, 138(5), 551-557.
- Herrera, L., Perandones, T. y Sánchez, L. (2019). Fortalezas personales y eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 317- 323.
- Ferradas M. y Freire C. (2020). Relaciones positivas con otras personas y autoeficacia en estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 371-378.
- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: Un cambio con raíces profundas. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers*. 37. 66. 10.23923/pap.psicol2017.2823.
- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. doi:<http://bv.unir.net:2145/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Perandones T., Herrera L., y Lledó A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 141-150. ISSN: 0214-9877. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791015>
- Seligman, M. (2012). *La auténtica felicidad*. Zeta Bolsillo.



Necesidades de naturaleza emocional de los docentes en el aula

Needs of emotional nature of teachers in the classroom

Alejandro Gallardo Jaque
Universidad de Playa Ancha (Chile)
agallardo@upla.cl
Nelly Lagos San Martín
Universidad del Bío Bío (Chile)
nlagos@ubiobio.cl

Para citar este documento:

Gallardo Jaque, A., y Lagos San Martín, N. (2021). Necesidades de naturaleza emocional de los docentes en el aula. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 235-244.

Resumen

Aunque se ha generado evidencia sobre el impacto positivo de la formación emocional en profesores, existe la necesidad de construir datos empíricos y situados sobre el diseño, implementación y evaluación de procesos que permitan incrementar competencias/habilidades/destrezas emocionales en profesores. Es por esto que esta investigación tiene como objetivo identificar necesidades de naturaleza emocional relacionadas con el trabajo de aula de los y las docentes, para lo cual se realizó un análisis cualitativo de una entrevista grupal realizada a 54 profesores(as) de dos centros educativos de las regiones de Valparaíso y Ñuble, en Chile. Los resultados muestran que las situaciones experimentadas por los(as) docentes generan emociones tales como frustración, ansiedad, estrés, tristeza, pena y alegría, lo cual da lugar a necesidades relacionadas con tolerancia a la frustración y regulación emocional, el aprendizaje de estrategias para el manejo de la ansiedad y estrés, así como el requerimiento de reforzar una mirada positiva, de optimismo frente a estas situaciones. Se concluye que el reconocimiento de estas necesidades orientan el diseño de propuestas de acompañamiento a los integrantes de las comunidades educativas, desde una perspectiva situada.

Palabras clave: Necesidades de naturaleza emocional, trabajo de aula

Abstract



Although evidence has been generated on the positive impact of emotional training in teachers, there is a need to build empirical and situated data on the design, implementation and evaluation of processes that allow increasing emotional competencies / abilities / skills in teachers. That is why this research aims to identify needs of an emotional nature related to the classroom work of teachers, for which a qualitative analysis of a group interview was carried out with 54 teachers from two educational centers in the regions of Valparaíso and Ñuble, in Chile. The results show that the situations experienced by the teachers generate emotions such as frustration, anxiety, stress, sadness, grief and joy, which gives rise to needs related to tolerance to frustration and emotional regulation, learning strategies to the management of anxiety and stress, as well as the requirement to reinforce a positive outlook, of optimism in these situations. It is concluded that the recognition of these needs guides the design of accompaniment proposals to the members of the educational communities, from a situated perspective

Keywords: Needs of emotional nature, classroom work

Introducción

Durante las últimas décadas se ha ido poniendo de manifiesto la relevancia de los factores emocionales para los procesos de enseñar y aprender. De esta forma y considerando el protagonismo que tiene el o la docente para en los procesos de enseñar y aprender, las capacidades para favorecer climas o ambientes propicios para la enseñanza, es foco de especial interés en una de las cuatro dimensiones que orientan la evaluación docente en Chile. Cabe destacar que dichas destrezas no apuntan en modo alguno a un conocimiento meramente representacional y reproductivo sino que, precisamente, enfatiza la necesidad de observar lo que se hace, con el fin de ir anticipando e incorporando las transformaciones necesarias. De esta forma, en un ambiente tan complejo, como el que se ha descrito, el profesor se transforma en un profesional intuitivo, alguien que decide qué hacer de acuerdo a cómo se siente en un momento determinado y a las claves del contexto, dentro de las cuales destaca el lenguaje corporal de los alumnos (Atkinson y Claxton, 2010). Al respecto, Zembylas (2005) ha puesto de manifiesto la importancia de una “comprensión” o “conocimiento” de tipo afectivo para la realización del trabajo educativo.

Dada la necesidad de investigación para contribuir a clarificar el rol que desempeñan las emociones en el ámbito académico, suministrando pautas fundadas acerca de cómo ayudar a estudiantes y docentes a regular sus emociones de un modo sano y productivo, queda claro que la investigación sobre emociones en contextos de aprendizaje se constituye en un requerimiento en el contexto actual.

Estudios como el de Garrido y Gaeta (2016) muestran la relación entre las competencias socioemocionales en los docentes y el mayor éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a lo que se agrega que un inadecuado manejo de las emociones y situaciones sociales relacionadas con la actividad docente, puede afectar negativamente la vida emocional del docente, por lo que sugiere la necesidad de desarrollar programas para la formación de los docentes en el manejo de las emociones en su actividad profesional. Mismas indicaciones nos entregan Calderón, González, Salazar y Washburn (2014), agregando que esta formación requiere sea de manera permanente. Por otro lado, antes de aplicar un programa educativo centrado en el desarrollo de las emociones, conviene formar al profesorado que va a impartirlo (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

En general, existe un claro reconocimiento sobre la necesidad del manejo de conocimientos profesionales de educación socioemocional para introducir prácticas al aula. Sin embargo, los docentes también reportan una falta de preparación durante su formación inicial o porque la profundidad de estrategias de abordaje ha sido



delimitada al campo de acción de otros profesionales como psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos, etc. Por ello se propone incorporar contenidos y didáctica a la formación inicial para ejercer la pedagogía en temáticas de educación socioemocional. Actualmente existe la percepción de estar realizando una educación socioemocional de una manera más intuitiva, dependiendo de la experiencia, vocación, compromiso personal. Así, se podrían distinguir algunos profesores que tendrían mayor facilidad que otros para incorporar este tipo de herramientas socioemocionales en sus clases, pese a no haber tenido nunca una formación de este tipo, relacionando el saber socioemocional a la práctica propia de la profesión docente, proponiendo el poder contar con actualizaciones especializadas en contenidos socioemocionales y fortalecer sus conocimientos y herramientas socioemocionales para ser usados con los niños en el aula, con los apoderados en las reuniones y en validación profesional al discutir con otros profesionales que participan de la comunidad educativa sobre abordaje de situaciones específicas. (Alarcón y Riveros, 2017). En esta misma línea, se plantea que existe la necesidad de diseñar e implementar una propuesta de investigación que aborde esta dimensión emocional, que se ha detectado deficiente dentro del contexto escolar, dado que, la formación inicial docente evidencia carencias en relación a las dimensiones emocionales en profesionales que, aunque fueron formados técnica y académicamente en las aulas universitarias, inician su actividad docente sin apenas haber practicado ni aprendido competencias socioemocionales (Extremera, Rey y Pena, 2016).

Por su parte, Molero, Pantoja-Vallejo y Galiano-Carrión (2017) comprobaron que el profesorado está muy sensibilizado ante la necesidad de recibir una educación emocional adecuada; por ello sería importante que las administraciones educativas se involucren en ello, adoptando las medidas oportunas, así como desde la perspectiva investigativa, acercarse a intervenir en estos requerimientos. A su vez, a los(as) profesores(as) que no han contado con posibilidades de capacitación en el área socioemocional, les sería más difícil desarrollarla en sus estudiantes y estarían más propensos al desgaste profesional con consecuencias para la salud mental de ambos (Berger, Álamos y Milicic, 2016). De allí que se requiera un trabajo desde un punto de vista que, más allá de la formación inicial, se abra a la posibilidad de un perfeccionamiento continuo, con la entrega de herramientas concretas, enfocadas a saberes más bien prácticos y propios de la profesión docente (Alarcón y Riveros, 2017), más aún tomando en cuenta que en la actualidad hay una gran complejidad en las clases y los(as) docentes se encuentran en la necesidad de desarrollar su educación emocional para, de ese modo, tener habilidades que les permitan gestionar su aula de forma adecuada, logrando conformar un ambiente seguro, cálido, de confianza, equilibrado, con normas claras y en el que se favorezca la asertividad, la empatía, la autoestima y el respeto.

Dado que existe el requerimiento de construir datos empíricos y situados sobre el diseño, implementación y evaluación de procesos que permitan incrementar competencias/habilidades/destrezas emocionales en profesores, se requiere realizar estudios que permitan determinar: ¿Cuáles son las principales necesidades de naturaleza emocional de los docentes para realizar su trabajo educativo?

Por lo tanto, el objetivo que guía este estudio pretende identificar necesidades de naturaleza emocional relacionadas con el trabajo de aula de los y las docentes de un centro educativo de la zona norte y otro de la zona sur de Chile.

Método

Este proyecto se lleva a cabo desde un paradigma cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, con un diseño que se enmarca dentro de la investigación acción, puesto que el estudio considerará un proceso



participativo de diagnóstico que orientará el trabajo posterior de diseño e implementación de una propuesta y sobre el cual se realizarán acciones cuyos resultados serán evaluados en conjunto con las y los participantes. Adoptando un enfoque fenomenológico, se accede a la manera en que los sujetos del estudio entienden los supuestos centrales de la presente investigación.

Con el fin de identificar sus necesidades emocionales relacionadas con el trabajo de aula, se realiza un procedimiento de recogida de información con 54 profesores(as) de dos establecimientos educacionales, uno de la región de Valparaíso y otro de la región de Ñuble, en Chile. Al inicio de esta actividad, con el propósito de motivar una discusión grupal, se solicita que los(as) participantes respondan la pregunta ¿con qué ideas asocian las emociones en su trabajo?, completando en la aplicación mentimeter, con el recurso de la nube de palabras. Se promueve el análisis de los resultados planteando preguntas como ¿qué emociones han experimentado con mayor frecuencia en el trabajo en el aula?, ¿con qué situaciones asocian estas emociones?, ¿cuáles de estas emociones están asociadas a problemas en el trabajo en el aula?, ¿de qué manera?

Se invita a los(as) participantes a completar una pauta para establecer la relación emociones-situaciones por escrito en Google Forms, pidiendo que señalen emociones que frecuentemente le hayan provocado problemas en el trabajo de aula, describiendo cada una de las situaciones que las han generado (3 emociones con sus respectivas situaciones).

Se realiza un análisis de contenido para generar la comprensión de los datos obtenidos, siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, un método de análisis cualitativo de las observaciones registradas por escrito (Taylor y Bogdan, 1987). Se comienza por una codificación abierta que dé origen a un sistema de categorías emergentes desde un enfoque esencialmente inductivo, procurando que los códigos reflejen, en mayor grado la sustancia de las unidades (respuestas). Una vez categorizadas todas las unidades, se realiza un barrido de los datos para revisar si se han incluido todas las categorías posibles relevantes y comprobar si se ha captado el significado que buscaban transmitir las personas participantes. En el segundo nivel de codificación se trata de identificar similitudes y diferencias entre las categorías, considerando vínculos posibles entre ellas. En este punto del análisis, el objetivo consiste en integrar las categorías en temas y subtemas. Para ello, se localizan patrones que aparecen de manera repetida entre las categorías. Una vez codificado el material en un primer nivel (encontrar categorías, evaluar las unidades y asignar un código a cada categoría) y en un segundo nivel (encontrar temas o categorías más generales), se procederá a la interpretación de los resultados para entender el fenómeno de estudio.

Resultados

En relación a las emociones que los (as) profesores(as) asocian el trabajo en el aula, se encuentran los siguientes resultados, en los que para efectos de este trabajo, se muestran las emociones más predominantes con las respectivas situaciones asociadas.

Categorías y Fragmentos relevantes	Necesidades detectadas
Resultados de aprendizaje: “Cuando las clases no funcionan de la manera en que uno lo espera”, “Cuando a pesar de mis esfuerzos no se logra un aprendizaje óptimo”, “no lograr los objetivos”, “Al intentar trabajar un	De estos resultados se desprenden necesidades relacionadas con Tolerancia a la frustración y Regulación emocional, para asumir la necesaria adecuación a las



contenido con diversas metodologías y aún así no conseguir avances en los estudiantes en modalidad online”, “Muchas veces sucede sobre todo cuando se intenta de diversas maneras motivar a los estudiantes considerando sus estilos y ritmos de aprendizaje y no se logra llegar al aprendizaje, a pesar de tener contacto con la familia para mejorar lo anteriormente expuesto igual no hay buen desempeño” Desinterés: “al no haber interacción”, “Que los niños, niñas y apoderados no respondan con interés al trabajo que con tanto esfuerzo he realizado” Situación en el hogar: “Cuando no hay apoyo de la casa”, “Debido a la mala conexión o que el alumno no logra entender las actividades y como está solo, no tengo quién lo guíe o cuando un apoderado le está retando a su hijo”, “las pocas redes de apoyo desde su hogar”.	dificultades propias del trabajo telemático y la situación familiar y contextual.
--	--

Tabla 1: Necesidades detectadas en base a categorías y fragmentos relevantes asociados a FRUSTRACIÓN

Categorías y Fragmentos relevantes	Necesidades detectadas
Baja Motivación y participación en clases: “Cuando no hay adherencia de niños o niñas al aprendizaje”, “falta de motivación de los estudiantes ante el trabajo en el aula”, “La recepción de la clase por parte de los estudiantes en este contexto de educación remota”, “Baja participación de los y las estudiantes durante el proceso de consultas. Estudiantes conectados que no contestan nada (ni la lista)”, “la incertidumbre de no saber si mis estudiantes comprendieron el contenido” Trabajo pedagógico y administrativo: “Demasiado trabajo administrativo”, “Preparación de material” Problemas de Conectividad: “Trabajo remoto-problemas de conectividad”, “la mala conexión de internet, el poco alcance para ayudar a los estudiantes que están solos en el hogar y no encuentran sus cosas”, “En resumen a que la clase no funcione como lo había planificado” Multiplicidad de tareas: “Por mi autoexigencia, cumplir con todo a tiempo”, “problemas personales, diferentes roles que debo cumplir al hacer teletrabajo” Situación familiar: “Cuando estoy sola con mis tres hijos pequeños, seguiditos y debo realizar mis clases, el tener que dejarlos encerrados en la pieza a cargo del mayor de 8 años, cuando	Como necesidad surge el aprender a utilizar estrategias de afrontamiento para el manejo de la ansiedad, que les permitan comprender y manejar situaciones externas e internas.



van al baño, gritan que están listos y yo tengo mi micrófono encendido o cuando pelean entre ellos encerrados solos o lloran y yo no poder ir hasta finalizar mis clases”, “Después de terminada la jornada laboral online, me da una sensación de querer salir corriendo de la casa, despejarme, pero tengo un hijo que igual tiene clases remotas y todo se mezcla”

Incertidumbre: “Ansiedad muchas veces de lo que se nos viene, habiendo muchos cambios por los cuales estamos pasando y aprendiendo, tratando de ser mejores personas, muchas veces dejando de lado a nuestra propia familia por estar cumpliendo con la responsabilidad docente”.

Tabla 2: Necesidades detectadas en base a categorías y fragmentos relevantes asociados a ANSIEDAD

Categorías y fragmentos relevantes	Necesidades detectadas
Sobrecarga laboral administrativa: “Trabajar de lunes a domingo, en las tareas administrativas”, “carga laboral administrativa”, “Muchas veces siento que el trabajo administrativo y de papeleo hace que mis horas de trabajo se extiendan de sobremanera y eso me genera mucho estrés, debido a las ganas de terminar y descansar. Y, además el miedo a no poder cumplir con todo”, “la carga administrativa”, “La cantidad de trabajo administrativo que demanda el trabajar en el PIE, en pandemia se incrementó”, “muchas reuniones y solicitudes de cumplir con mucho papeleo” Falta de valoración del trabajo directivo: “En el caso mío, Dirección, me provoca estrés cuando las personas no valoran la gestión y la flexibilización que uno les otorga. Frente a conflictos, los docentes siempre toman las cosas de manera personal y no profesional”. Exigencias del trabajo telemático: “Aula virtual, porque estoy focalizada a realizar todo el trabajo y mi vida familiar en casa, sin mucha posibilidad de cambiar el contexto”. Mayor inversión de tiempo: “La necesidad de crear instancias llamativas y desafiantes en clases, por lo que su planificación muchas veces toma más tiempo del que mi carga laboral permite”, “Poco tiempo con la familia” Interferencias: “hay días en que no puedo concentrarme al realizar las clases por el ruido constante dentro del hogar, lo que afecta el desarrollo normal de mi clase” Multiplicidad de roles: “Al tener que cumplir todos mis roles como profesora, madre de tres hijos pequeños a los cuales debo	Necesidad de implementar estrategias para el manejo del estrés, que le permitan respetar horarios de trabajo y descanso, ver desde otra perspectiva las situaciones, diferenciando lo urgente de lo necesario.



apoyar en su escolaridad a distancia los cuales pertenecen a otro establecimiento distintos al que trabaja la mamá, esposa, dueña de casa, hija, con responsabilidades y funciones extras en la escuela, donde mis superiores tienen altas expectativas de mi trabajo, lo que me ha dificultado llegar a un equilibrio para poder cumplir en todas partes”, “ya que en el día haciendo clases, asistiendo a diversas reuniones de trabajo, acompañado a mis hijos en las clases que puedo, o si no dejándole todo listo para sus clases, conectándoles, haciendo tarea, cocinando, lavando, haciendo las cosas de la casa, bañando a los peques, el único momento para preparar mis clases, planificar, hacer vídeos, cumplir con lo administrativo es en la noche”

Tabla 3: Necesidades detectadas en base a categorías y fragmentos relevantes asociados a ESTRÉS

Categorías y fragmentos relevantes	Necesidades detectadas
Situaciones de los estudiantes: “Momentos de desigualdad entre contextos de vivencias de estudiantes”, “El no poder llegar a todos mis niños y niñas”, “Tristeza al estar alejada de poder abrazar, entregar cariño a los niños, enseñar de forma presencial los conocimientos, empatizando y dándose cuenta que muchos no tienen las mismas oportunidades, , tratando muchas veces de solucionar las situaciones que aquejan a los estudiantes, están solos, no pueden realizar sus actividades, no tienen a quien les acompañe en sus clases zoom, problemas de conectividad”, “Cuando mis estudiantes tienen dificultades en sus hogares , ya sea de índole económica, social o familiar y no pueden asistir a sus clases por situaciones ajenas a su voluntad” Baja participación en clases: “cuando no participan de la clase”, ““Cuando preparo una presentación o clase más dinámica y aún así al finalizar me doy cuenta que no participaron. Estudiantes que al encender su micrófono se escucha mucho ruido de fondo, es decir la poca seriedad por parte de los adultos del entorno. Estudiantes que presentan mala conexión y están recibiendo el conocimiento por partes. Estudiantes que no encienden su cámara debido a que viven en situación de vulnerabilidad de su vivienda (material de construcción, hacinamiento, entre otras) ”, “La falta de fe en sí mismos”, ““el poco apoyo que reciben los estudiantes de sus apoderados” Realidad de colegas: “ver a tus colegas estresadas y cansadas” Situación familiar: “Se presenta por el hecho de no poder compartir tiempo con familia o tiempo recreativo debido a las altas exigencias horarias del trabajo como profesor. Considero que en el trabajo remoto muchas veces se pierde el límite horario y no se logra identificar el periodo de trabajo con el de ocio”, “Realizar mis clases y tener que dejar a mi hijo conectándose solo	Necesidad de regulación emocional, que les permita expresar y compartir emociones con naturalidad.



y muchas veces por falta de tiempo no poder ayudarlo en sus tareas”, “Dejar a mis hijos solos en sus clases, no poder guiar sus aprendizajes como sí lo hago con los estudiantes que trabajo” Falta de apoyo laboral: “porque en algunas situaciones y conflictos no he recibido el apoyo que espero por parte del equipo directivo y cómo debería trabajar una comunidad educativa”, “Poco reconocimiento laboral”, “Cuando no me he sentido valorada como profesional, habiendo obtenido resultados históricos, por mucho tiempo estuve con muchas horas lectivas, sobrecargada en relación a mis pares (esta situación ya ha sido solucionada)”	
---	--

Tabla 4: Necesidades detectadas en base a categorías y fragmentos relevantes asociados a TRISTEZA, PENA

Categorías y fragmentos relevantes	Necesidades detectadas
Logro de los propósitos educativos: “Cuando los estudiantes se motivan y muestran interés por la experiencia de aprendizaje”, “Al comprobar que el estudiante ha aprendido lo que está en estudio, o cuando un apoderado (a) o el equipo directivo reconoce mi esfuerzo y entrega en mi labor educativa”, “Alegría cuando veo que todos mis alumnos se encuentran bien, van al día con sus deberes ver sus sonrisas”, “Cuando las clases funcionan, los estudiantes se motivan y responden. Es posible apreciar que están adquiriendo aprendizaje. Eso genera mucha alegría y sensación de bienestar” Satisfacción laboral: “cuando estoy con mis niños y niñas es la única emoción que siento, porque disfruto haciendo clases”, “La alegría del deber cumplido de ver a mis docentes su crecimiento profesional y de ver sus logros”, “convicción”	Necesidad de reforzar mirada positiva, optimismo, reconociendo los propios logros y de los demás.

Tabla 5: Necesidades detectadas en base a categorías y fragmentos relevantes asociados a ALEGRÍA

Las emociones mencionadas con mayor recurrencia corresponden a frustración, ansiedad, estrés, tristeza y pena, que en general las personas relacionan con experiencias displacenteras, lo que se refuerza al ver que se encuentran asociadas a situaciones relativas a los resultados de aprendizaje, baja motivación y participación de los alumnos, problemas de conectividad, situación familiar, sobrecarga laboral administrativa, el desempeño de múltiples roles, exigencias del trabajo telemático, realidad familiar propia y de sus estudiantes, corroborando resultados similares encontrados por Garrido y Gaeta (2016) en el sentido que un inadecuado manejo de las emociones y situaciones sociales relacionadas con la actividad pedagógica, puede afectar negativamente la vida emocional del docente. Sin embargo, también aparece mencionada como emoción la alegría, asociada al logro de los propósitos educativos y la satisfacción laboral, lo cual abre hacia aspectos importantes de considerar para su fortalecimiento en un proceso de acompañamiento.

A partir de lo anterior, se puede desprender que las necesidades que se derivan de lo señalado por los(as) docentes corresponden a requerimientos referidos a tolerancia a la frustración y regulación emocional, estrategias de afrontamiento para el manejo de la ansiedad, estrategias para el manejo del estrés, expresar y compartir emociones con naturalidad, con la necesidad de reforzar una mirada positiva, de optimismo, reconociendo los propios logros y de los demás.



Discusión y Conclusiones

Es importante destacar que los requerimientos planteados por los docentes son de tipo externo e interno, que brindan un carácter de situada a esta temática, permitiendo perfilar dos tipos de aproximación a las temáticas posibles de abordar en un acompañamiento a los docentes, observando lo que se hace, con el fin de ir anticipando e incorporando las transformaciones necesarias, de manera que se pueda hacer evolucionar las prácticas, describiendo las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes (Perrenoud, 2010) y de ese modo detectar los saberes que se requieren.

Resulta de gran interés el constatar que las mismas situaciones generan distintas emociones, desde la percepción de los(as) docentes, con lo cual es posible reafirmar el carácter subjetivo de la dimensión emocional en relación al desempeño profesional, que se va construyendo durante la historia de vida de cada persona (Barrett, 2018). Además hay que relevar que las situaciones asociadas a las emociones mencionadas por los(as) participantes en el estudio, se encuentran enmarcadas en la existencia de roles desempeñados en distintos escenarios (escolar, familiar, laboral), lo cual, a partir de lo señalado por Alarcón y Riveros (2017), muestra la relevancia de poder contar con actualizaciones especializadas en contenidos socioemocionales, fortaleciendo conocimientos y herramientas para ser implementados en los diversos contextos asociados al desempeño pedagógico.

Como conclusión, se pudo alcanzar el objetivo de identificar necesidades de naturaleza emocional relacionadas con el trabajo de aula de los y las docentes, las cuales corresponden preferentemente a experiencias displacenteras como frustración, ansiedad, estrés, tristeza y pena. Estos resultados orientan el diseño de propuestas de acompañamiento a los integrantes de las comunidades educativas, desde una perspectiva situada, respaldando lo señalado por Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), en el sentido que antes de aplicar un programa educativo centrado en el desarrollo de las emociones, conviene formar al profesorado que va a impartirlo.

A partir de este trabajo, surgen algunas interrogantes que podrían guiar futuras investigaciones como ¿de qué manera se pueden ofrecer herramientas pedagógicas para abordar situaciones que provoquen emociones consideradas displacenteras?, ¿qué características debería tener una propuesta de acompañamiento a docentes en relación a la dimensión emocional en su quehacer educativo?.

Agradecimientos. Este trabajo ha sido financiado por Proyecto “Implementación de una propuesta de desarrollo profesional docente referido a la dimensión socioemocional en base a necesidades detectadas en establecimientos educacionales”, código EDU 12-2122, de la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha.

Bibliografía

- Alarcón, C. y Riveros, L. (2017). Educación emocional: Una deuda pendiente en la educación chilena. Tesis para optar al grado de Magíster en Política Educativa. Universidad del Desarrollo.
- Atkinson, T. y Claxton, G.. (2010). El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro.
- Barrett, L. (2018). La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones. Barcelona: Paidós.



- Berger, C., Alamos, P., Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. En Manzi, J., García, M. Abriendo las puertas en el aula. Santiago, Chile. Ediciones UC.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades de Investigación en Educación*, 14(1), 1-23.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65-72.
- Garrido, P. y Gaeta, M.L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 137, 108-123.
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A. y Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20 (2017), 43-56. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.2993>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Varela, F.
- (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (18)4, 465-487.



Ideas asociadas con las emociones en el trabajo de aula

Ideas associated with emotions in the classroom work

Nelly Lagos San Martín
Universidad del Bío-Bío (Chile)
nlagos@ubiobio.cl

Alejandro Gallardo Jaque
Universidad de Playa Ancha (Chile)
agallardo@upla.cl

Para citar este documento:

Gallardo Jaque, A., y Lagos San Martín, N. (2021). Ideas asociadas con las emociones en el trabajo de aula. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 245-253.

Resumen

Dada la importancia de una investigación situada que permita clarificar el rol que tienen las emociones en el ámbito escolar, es que en este estudio se plantea la necesidad de identificar las ideas que los y las docentes asocian con las emociones en el trabajo de aula. El estudio responde a una metodología cualitativa y la información es recogido a partir de una entrevista grupal realizada a 54 docentes de dos centros educativos de las regiones de Valparaíso y Ñuble, en Chile. Los hallazgos muestran que coexisten ideas contrapuestas como satisfacción, alegría, compromiso, cansancio y agotamiento, ansiedad, estrés, trabajo excesivo, también se indica la relevancia de trabajar las emociones, debido a que éstas se perciben como una necesidad de ser abordadas dentro de un proceso educativo sistemático. Esta información tiene la relevancia de haber sido recogida desde los actores del proceso educativo y el potencial para orientar una propuesta de trabajo de acompañamiento a los docentes, ajustado a sus requerimientos y necesidades.

Palabras clave: emociones, trabajo de aula, investigación situada

Abstract

Given the importance of a situated research that allows clarifying the role of emotions in the school environment, this study proposes the need to identify the ideas that teachers associate with emotions in classroom work. The study responds to a qualitative methodology and the information is collected from a group interview with 54 teachers from two schools in the regions of Valparaíso and Ñuble, in Chile. The findings show



that there coexist opposing ideas such as satisfaction, joy, commitment, tiredness and exhaustion, anxiety, stress, excessive work, also indicating the relevance of working on emotions, because these are perceived as a need to be addressed within a systematic educational process. This information has the relevance of having been collected from the actors of the educational process and the potential to guide a work proposal to accompany teachers, adjusted to their requirements and needs.

Keywords: emotions, classroom work, situated research

Introducción

Para entender con más detalle los alcances de lo que se ha denominado genéricamente como dimensión emocional, es necesario referirse a los avances surgidos en las últimas décadas, en las ciencias psicológicas acerca del estudio de las emociones y que han posicionado al afecto en la base de la actividad mental (Barrett, 2018; Damasio, 1999; Varela, 2000), invirtiendo toda una tradición filosófica y psicológica que durante siglos privilegió la dimensión representacional (conceptual o teórica) por sobre cualquier otro tipo de actividad mental y sobre la cual se construyó finalmente la institucionalidad educativa.

Dada la necesidad de investigación que contribuya a clarificar el rol que desempeñan las emociones en el ámbito educativo, suministrando pautas fundadas acerca de cómo ayudar a estudiantes y docentes a regular sus emociones de un modo sano y productivo, queda claro que la investigación sobre emociones en contextos de aprendizaje, se constituye en un requerimiento en el contexto actual.

La entrega de herramientas para que las y los profesores puedan gestionar sus emociones a fin de potenciar el trabajo educativo se ha constituido en un objetivo central para la educación en general y, en especial, para la formación inicial y para el desarrollo profesional docente. En este sentido, han surgido diferentes conceptos que han contribuido a orientar esta tarea. Uno de ellos corresponde a la idea de “educación emocional” (Bisquerra, 2005) e íntimamente conectado al concepto de inteligencia emocional, y que básicamente apunta a la consciencia que tienen las personas de las propias emociones, a su regulación, a la generación de motivación a partir de éstas (automotivarse), a reconocer las emociones en los demás y a establecer relaciones satisfactorias con los otros.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), plantean un modelo teórico que permite organizar la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que favorece el desarrollo de competencias emocionales como un elemento esencial del desarrollo humano y así habilitarle para la vida y aumentar el bienestar personal y social.

El aporte realizado por Claudio Naranjo, desde una aproximación humanista y transpersonal, enfatiza la necesidad de considerar la presencia de diversos condicionamientos en el funcionamiento emocional de las personas, proponiendo un programa de formación para profesores(as), denominado SAT, cuyo objetivo es el incremento de la autoconsciencia (Naranjo, 2007).

Finalmente, en esta línea es destacable también el aporte realizado por Juan Casassus quien a partir de la realización de un estudio paradigmático sobre clima emocional de aula (2002), fue construyendo una conceptualización y un programa de formación del “ser emocional” dirigido especialmente a profesores(as).

Resulta evidente que, para lograr un buen manejo en esta área, es fundamental contar con un cuerpo de conocimientos fundamentado en la evidencia, que permita una descripción detallada de lo que aquello implica y que surja de la práctica real de las y los docentes. Dicho desafío no resulta simple puesto que por un lado la “comprensión” del fenómeno emocional ha cambiado radicalmente durante las dos últimas décadas y porque,



por otra parte, la “comprensión” de dichos estados mentales se contraponen directamente al tipo de conocimiento que es cultivado por la ciencia tradicional.

Esta situación permite apreciar la diversidad que existe en el mundo educativo para entender esta dimensión de la mente. Por ejemplo, en un estudio realizado en formación emocional inicial docente en Chile, Bachler, Meza, Mendoza y Poblete (2020), identificaron tres perfiles distintos entre estudiantes de las tres universidades que participaron: uno, caracterizado por la ausencia de un enfoque sobre formación emocional; otro, caracterizado por la formación emocional como contexto; y un tercer perfil, que considera la formación emocional como foco central.

Esta variedad de aproximaciones permite asumir que este campo de conocimiento, puede ser considerado como un verdadero “dominio en construcción” en donde incluso es posible encontrar contradicciones importantes. Por ejemplo, en relación a la medición de las habilidades emocionales en profesores(as), en una investigación realizada en Chile, se obtuvo como resultado que, si bien los(as) docentes obtienen en general niveles adecuados en un test de Inteligencia Emocional (TMMS-24), no promueven de manera frecuente el aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas (Zuñiga, 2019).

Si bien existe el reconocimiento claro sobre la necesidad de generar procesos de formación o educación emocional en docentes y se ha generado evidencia sobre el impacto positivo de la formación emocional en profesores, la literatura existente no da cuenta en detalle sobre aspectos específicos que permitan caracterizar y eventualmente reproducir este tipo de actividades.

Esto, aun cuando este dominio de saber ya ha sido identificado como relevante para los procesos de enseñar y aprender, su acercamiento empírico contiene una serie de vacíos en relación a la manera cómo se construye este tipo de conocimiento, cómo se investiga y cómo se utiliza adecuadamente para tales objetivos. Los trabajos no ahondan en detalles como metodologías, procedimientos e indicadores, remitiéndose solamente a destacar el carácter “vivencial” del proceso, lo cual si bien entrega una orientación general no entrega parámetros que permitan profundizar en este ámbito impidiendo replicar la experiencia.

En este sentido existe la necesidad de construir datos empíricos y situados sobre el diseño, implementación y evaluación de procesos que permitan incrementar competencias/habilidades/destrezas emocionales en profesores.

La adquisición de un vocabulario emocional rico, está justificada eminentemente por el hecho de que el lenguaje emocional es un instrumento para el autoconocimiento y para las relaciones interpersonales profundas. El lenguaje de las emociones es parte esencial de la capacidad comunicativa y determina significativamente la intención y respuesta recibida. Por esto se considera al mismo como instrumento práctico de gran valor pedagógico donde confluyen emociones y comunicación, lo que permitirá a los docentes comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, en particular del alumnado, en las interacciones sociales.

Aunque existen estudios que destacan la importancia de un adecuado conocimiento de las emociones para un correcto desarrollo del individuo (Di Maggio, Zappulla y Pace, 2016), éstos se ubican en las primeras etapas de formación académica, en los que, como se esperaba, existe cierta escasez de conocimiento del vocabulario emocional, por lo que la adquisición de más conocimiento y experiencia vendría acompañada necesariamente, de un aumento del vocabulario emocional. Este hecho pone de relieve la conveniencia de fomentar el desarrollo del vocabulario emocional en la educación y así potenciar el mundo emocional de los alumnos.

En este sentido, sería de vital importancia trabajar y profundizar en primer lugar, con el profesorado, observándose que cuando se analiza su vocabulario en el contexto laboral se encuentra que, en conjunto existen



una gran variedad de palabras relacionadas con las emociones, si bien muchas de ellas no lo son en un sentido estricto (Bisquerra y Filella, 2018).

En este sentido, el trabajo que a continuación se presenta se orienta en función de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las ideas que los y las docentes asocian con las emociones en el trabajo de aula?

Por lo tanto, el objetivo que guía este estudio está referido a identificar las ideas que los y las docentes asocian con las emociones en el trabajo de aula.

Método

En el marco de un proyecto que se lleva a cabo desde un paradigma cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, con un diseño que se enmarca dentro de la investigación acción, adoptando un enfoque fenomenológico, se accede a la manera en que los sujetos del estudio entienden los supuestos centrales de la presente investigación.

En una primera etapa del estudio, con el fin de identificar sus necesidades emocionales relacionadas con el trabajo de aula, se realiza un procedimiento de recogida de información con 54 profesores(as) de dos establecimientos educacionales, uno de la región de Valparaíso y otro de la región de Ñuble. Al inicio de esta actividad, con el propósito de motivar una discusión grupal, se solicita que los(as) participantes respondan la pregunta ¿con qué ideas asocian las emociones en su trabajo?, completando en la aplicación mentimeter, con el recurso de la nube de palabras. Posteriormente se promueve el análisis de los resultados, recogiendo las percepciones de los(as) docentes.

Se realiza un análisis de contenido para generar la comprensión de los datos obtenidos, siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, un método de análisis cualitativo de las observaciones registradas por escrito (Taylor y Bogdan, 1987).

Se comienza por una codificación abierta que dé origen a un sistema de categorías emergentes desde un enfoque esencialmente inductivo, procurando que los códigos reflejen, en mayor grado la sustancia de las unidades (respuestas). Una vez categorizadas todas las unidades, se realiza un barrido de los datos para revisar si se han incluido todas las categorías posibles y comprobar si se ha captado el significado que buscaban transmitir las personas participantes.

En el segundo nivel de codificación se trata de identificar similitudes y diferencias entre las categorías, considerando vínculos posibles entre ellas. En este punto del análisis, el objetivo consiste en integrar las categorías en temas y subtemas. Para ello, se localizan patrones que aparecen de manera repetida entre las categorías. Una vez codificado el material en un primer nivel (encontrar categorías, evaluar las unidades y asignar un código a cada categoría) y en un segundo nivel (encontrar temas o categorías más generales), se procederá a la interpretación de los resultados para entender el fenómeno de estudio.

Resultados

Después que los(as) participantes respondieran la pregunta ¿con qué ideas asocian las emociones en su trabajo?, completando en la aplicación mentimeter, con el recurso de la nube de palabras, es posible visualizar los resultados en la figura 1 y figura 2.



Figura 1 Nube de palabras Escuela de Viña del Mar

Como se observa en esta nube de palabras (figura 1) las ideas con las que los(as) participantes asocian las emociones corresponden a satisfacción, vocación apoyo, preocupación y alegría como las más destacadas.



Figura 2 Nube de palabras Escuela de Coelemu



En esta nube de palabras, se observa que entre las ideas con las que los(as) participantes asocian las emociones aparece de un modo destacado la responsabilidad, seguida de perseverancia, ansiedad, alegría, cariño y amor. Posteriormente se promovió un diálogo, recogiendo las percepciones de los(as) docentes, la que luego de su transcripción y análisis, permitió establecer las siguientes categorías con sus fragmentos relevantes.

Escuela de Viña del Mar, región de Valparaíso

Conciencia de las emociones: “a mí me hizo ruido el poner tantas palabras porque yo creo que uno tiene un cúmulo de emociones”, “se mueve un poco las emociones entre lo que a uno le toca vivir de las diferentes veredas en la que uno está”, “bonito ver digamos lo que se ha ido escribiendo como tú en las palabras más grandes a las que van notándose menos son las que menos salieron”, “porque en un día puedo tener miles de emociones”, “permite visibilizar sobre las emociones que estamos presentando nuestra comunidad educativa que para nosotros es súper importante”.

Alegría: “alegría creo que eso nos da esperanza a nosotros como equipo”, “porque eso indica que nos sentimos contentos, yo me siento satisfecha con lo que estoy haciendo, se me insta a mí a seguirme superando”, “Mucha alegría con lo que yo hago”.

Emociones displacenteras: “en este caso el estrés, la pena, cierto, cosas que a lo mejor son cosas más negativas entre comillas, pero ahí son válidas y hay que tratarlo porque, aunque sean distantes o no, todos nos enfrentamos, no sé a lo mismo cierto, son partes de las emociones y hay que trabajarlas también”, “uno en la vida vive el estrés, vive de la pena en términos laborales cierto, porque uno está inmerso en diferentes situaciones que van pasando como seres humanos que interactuamos”, “en el transcurso laboral uno también sufre situaciones que también te provocan pena, estrés, sobre todo en este mundo tan vertiginoso y en especial en este mundo que estamos viviendo de pandemia”, “quiero eliminar todo lo negativo que pudo haber existido especialmente en este último periodo en mi labor docente”.

Emociones contrapuestas: “nosotros siempre nos preocupamos en las cosas que se manifiestan mayormente pero tampoco podemos dejar de lado lo que aparece a la distancia”, “por un lado tengo emociones muy positivas frente a mi labor, ehh y también tengo una muy negativa y como que confluyo e influyen esas en mí, todo el día”.

Cansancio y agotamiento: “también ha sido extremadamente estresante, agotador, cansador este proceso, ya es agotador estar en la escuela que cuando estábamos presencial yo me acuerdo que uno se cansa en el día, está como “chata” uno se quiere ir a veces, ahora yo creo así el doble mucho el trabajo que hay que hacer”.

Relevancia de trabajar las emociones: “Es súper relevante para nosotros saber trabajar las emociones propias y saber proyectarlas hacia los niños y saber trabajarlas también con los niños y es algo que a nosotros no nos entrenan por ninguna parte”, “Son muy pocos los profesores que tienen una herramienta identificada o tienen una estrategia identificada para el manejo de las emociones”, “las formaciones de las emociones en el profesorado tienen que ser ojalá en la universidad”.

Escuela de Coelemu, región de Ñuble

Responsabilidad y compromiso: “Responsabilidad en nuestra escuela es primordial y ehhh..., de los años que llevo trabajando existe un gran compromiso en todos los que estamos aquí presentes por nuestra labor docente



con nuestros niños e incluso nuestros colegas”, “somos un equipo que le gusta dar lo mejor de cada uno para sus niños, eehh... damos lo mejor por... buscamos distintas alternativas”, “creo que la palabra de responsabilidad identifica muy bien al cuerpo docente de la escuela y yo lo relacionaría directamente también con altas expectativas que cada uno de los docentes que están aquí tiene una expectativa tan alta sobre su trabajo y sobre lo que puedan lograr con sus niños, que nos ha ido llevando hacia el otro lado”, “Pero la responsabilidad pasa por nivel de profesionalismo como educadores profesores, docentes y profesionales que trabajan en la escuela, o sea somos toda una comunidad responsable de nuestras funciones y labores”.

Ansiedad: “en cuanto a la ansiedad viene siendo más lo que estamos viviendo hoy en día, de que es igual, es agotante no tener la instancia de poder desconectarse de la parte laboral”, “se habla mucho de la vocación del docente, entonces por eso a veces que uno romantice un poquito esto, pero igual lo que nos produce la ansiedad, así que ahí enfocándome en ese ámbito”, “bueno estamos llenos de ansiedades. Por ejemplo, la ansiedad que estamos desde las redes sociales, en qué minuto sale algún comunicado, eehh... que es lo que está apareciendo desde nuestro ministro, cuales son las palabras o las frases que nos están indicando cuando nos están obligando a retornar, eehh... cuando nos enjuician que nosotros luchamos por quedarnos en casa con nuestros alumnos”, “También la ansiedad nuestra de que mi clase que preparé, que me amanecí preparando (ríe) irá a resultar, también enciendo el computador y veo cuántos niños se van a conectar, eehh... también por ejemplo hoy hago una invitación para una reunión de apoderados cuántos van asistir”, “

Trabajo excesivo: “Sé de muchos de mis colegas que han llegado hasta las 3 de la mañana, 4 de la mañana preparando material”, “trabajan hasta las tres de la mañana, eeh... se desvelan preparando contenidos que siempre es llamativo para sus niños”.

Dificultad para compatibilizar trabajo y familia: “uno mismo hace lo posible para no mezclar la parte laboral, en la casa deja un espacio en concreto lo posible”, “Hoy día la salud mental está en conflicto porque se está priorizando el trabajo antes que incluso la familia”, “porque hemos sacrificado como lo han dicho eeh... nuestro espacio familiar de nuestra vida personal, a la preocupación de nuestro entorno que es nuestra comunidad escolar”, “algunos que son papás en mi caso no, pero de tener que estar dando tu clase y que tu hijo está solito en su clase y quieres apoyarlo y no puedes, pero vas rapidito y lo ayudas y después tienes que hacer la comida. Tú tienes que seguir siendo dueña de casa o dueño de casa al mismo tiempo que ser profesor”, “podré responder a las necesidades de mi hijo, de mi hija eehh..., tendré tiempo para hacer una buena once, cena, para poder conversar y dialogar cosas que no lo hemos hecho durante todo el día, cosa que es por tiempo y podré lograr mis metas y objetivos”.

Estrés: “Entonces creo que todo ese estrés va dirigido a todo lo que estamos viviendo hoy en día. Que tampoco es fácil apoyar a nuestros estudiantes a nuestras familias a través de una pantalla”, “Sale el estrés igual que estamos viviendo, eehh... el exceso de trabajo que nos auto imponemos por dar lo mejor y lo que nos exigen los del ministerio, las personas que nos van a fiscalizar”.

Compromiso: “hacemos lo máximo que podamos para darles un poquito de alegría, un poquito de estabilidad, darle conocimientos obviamente, pero damos más”, “al final y al cabo la casa se ha abierto a nuestros alumnos, se ha abierto a nuestros apoderados y hacemos todo lo posible”, “no dejamos de ser felices, ser alegres, tener una mejor manera una convivencia y estar siempre dispuesto a los desafíos que hay”, “cada uno de nosotros cumple diferentes funciones y hemos tratado de dar lo mejor”.

Discusión y Conclusiones



El estudio da cuenta por una parte, del esfuerzo, dedicación y compromiso, con el que los profesores realizan su trabajo y por otra, de las dificultades que provoca el trabajo telemático y la compatibilización de roles y tareas que les corresponden como miembros de una comunidad escolar y de su grupo familiar. Por lo mismo, aparecen ideas contrapuestas como satisfacción, alegría, compromiso, cansancio y agotamiento, ansiedad, estrés y trabajo excesivo, así como también un gran número de emociones, asociadas a situaciones que tienden a reiterarse en los centros educativos consultados.

Se logró identificar ideas ligadas a las emociones que los y las docentes relacionan con el trabajo de aula y a través de ello es posible visibilizar el complejo escenario que ha traído para la vida laboral y especialmente para la docencia, la situación actual de pandemia. Específicamente, en lo referido a la dificultad que conlleva responder a los distintos requerimientos personales, familiares y laborales desde un mismo lugar; el hogar.

Ante este escenario, los docentes destacan la relevancia de trabajar con las emociones debido a que perciben la necesidad de abordarlas como parte de un proceso educativo que les ayude a sentirse mejor y ayudar a sus estudiantes. Un proceso, que según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), deben darse de forma sistemática, gradual e integrada y para lo cual, los docentes deben estar debidamente preparados.

Las ideas esgrimidas por los y las docentes concuerdan claramente con la teoría interactiva (Endler 1973), en la medida en que ellos y ellas son muy conscientes de la interacción entre las situaciones que generan unas determinadas emociones. Dentro de esta misma línea, es posible señalar que también que estos hechos no necesariamente son internos, lo cual también orienta el trabajo a desarrollar posteriormente.

Finalmente, señalar que la importancia que estos hallazgos tienen, se debe a que han sido recogidos directamente desde los actores, en un proceso de conversación fluida y armoniosa, cuya finalidad es orientar una propuesta de trabajo de acompañamiento a los docentes y co-construida con los profesionales consultados para apoyar un proceso ajustado a sus requerimientos y necesidades.

El desarrollo de este trabajo, ha derivado en algunas interrogantes que según se cree podrían guiar la siguiente fase de este proyecto como por ejemplo ¿Qué aspectos son los más relevantes de considerar en el acompañamiento a docentes para que tenga un mayor significado para ellos?, del mismo modo interrogantes que podrían guiar futuras investigaciones como por ejemplo ¿Cómo afectan a los estudiantes estas ideas de los docentes referidas a las emociones en el trabajo?

Agradecimientos. Este trabajo ha sido financiado por Proyecto “Implementación de una propuesta de desarrollo profesional docente referido a la dimensión socioemocional en base a necesidades detectadas en establecimientos educacionales”, código EDU 12-2122, de la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha.

Bibliografía

- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L. y Poblete, O., (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106.
- Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro*. Cómo se construyen las emociones. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2005) La educación emocional en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.



- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10 61-82.
- Cassasus, J. (2002). *La educación del ser Emocional*. Santiago: Índigo|Cuarto Propio
- Damasio, A. (1999). *El error de descartes, la razón de las emociones*. Santiago: Andrés Bello.
- Di Maggio, R., Zappulla, C. y Pace, U. (2016). The Relationship Between Emotion Knowledge, Emotion Regulation and Adjustment in Preschoolers: A Mediation Model. [*Journal of Child and Family Studies* 25\(8\)](#)
- Endler, N. S. (1973). The person vs. the situación-pseudo issue? A response to Alker. *Journal of Personality*, 41, 285-303.
- Gallardo, M., y Sáiz, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar el mundo para cambiar la educación*. Santiago: Índigo.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- Zuñiga, T. (2019). Influencia de la Inteligencia Emocional presente en los profesores de Educación General Básica, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en la promoción de aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas. (Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional). Escuela Psicología PUC



Intervención en inteligencia emocional en tiempo libre educativo: niños/as, familias y monitorado

Emotional intelligence intervention in educational leisure groups: children, parents and group leaders

Txemi Santamaría

Centro de Orientación y Terapia Familiar Lagungo (España)

txemi.s@lagungo.org

Laura Merino

Universidad de Deusto (España)

laura.merino@deusto.es

Susana Cormenzana

Universidad de Deusto (España)

susana.cormenzana@deusto.es

Amalur Palacios Landera

Universidad de Deusto (España)

amalur.palacios@opendeusto.es

Para citar este documento:

Cormenzana, S., Merino, L., Palacios Landera, A., y Santamaría, T. (2021). Ideas asociadas con las emociones en el trabajo de aula. *Actas del I Congreso de Educación Emocional y Bienestar de la RIEEB*, 22-24 de octubre, 254-263.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una intervención sobre inteligencia emocional con niños/as y adolescentes participantes en grupos de tiempo libre educativo, teniendo en cuenta también a sus familias, y al monitorado de los grupos. En este estudio, realizado en contexto de pandemia, se presenta una adaptación de la intervención a la especificidad del contexto y se analizan la utilidad percibida de los contenidos por parte de los receptores, así como la satisfacción con la formación recibida. Así, los resultados muestran un alto nivel de satisfacción tanto en las familias como en el monitorado. En este contexto post pandemia cabe subrayar la importancia de programas de intervención en educación emocional con menores, así como con sus referentes adultos.

Palabras clave: inteligencia emocional; tiempo libre educativo; padres y madres; pandemia; intervención



Abstract

The aim of this work is to present an intervention on emotional intelligence with children and adolescents participating in educational leisure groups, taking into account their families and the leaders of the groups. The study was carried out in pandemic period, so the intervention was adapted to the context of COVID-19 pandemic restrictions. The perceived usefulness and satisfaction after the intervention were analyzed by the participants. The results show a high level of satisfaction both in the families and in the monitoring. In this post-pandemic context, it is worth highlighting the importance of intervention programs in emotional education with children, as well as with their adult referents such as parents and leisure group leaders.

Keywords: emotional intelligence; educational leisure; parents; pandemic; intervention

Introducción

En los últimos quince años se ha observado un notable crecimiento en la comprensión y desarrollo del concepto de Inteligencia Emocional (IE), contemplado en numerosas investigaciones científicas y aplicado a diferentes ámbitos (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Fernández-Berrocal et al, 2017). Actualmente, destacan las líneas de investigación que estudian la IE enfocada al ámbito de la educación, impulsando la Educación Emocional (EE). La dotación de estrategias y habilidades emocionales sirve como factor protector de la mayoría de los problemas socio- emocionales y factores de riesgo actuales (Elias, Hunter y Kress, 2001; Kusché y Greenberg, 2001; Shrier, Harns, Sternberg y Bearslee, 2001). Por ello, uno de los retos que se plantean hoy día es el desarrollo de programas de educación emocional que reúnan unas condiciones óptimas para el desarrollo integral físico, social y emocional de las personas. Para comprender el amplio constructo de Inteligencia Emocional, es conveniente mencionar los dos grandes modelos teóricos de IE existentes en la literatura científica: los modelos mixtos (Goleman, 1995; Bar-On et al., 2000) y el modelo de habilidad (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Existe, además, una variable esencial a la hora de que los/as niños/as adquieran las competencias sociales y emocionales: la socialización emocional de los/as padres/madres (Baker, Fenning, y Crnic, 2011; Horner y Wallace, 2013). Las respuestas de los/as padres/madres ante la exhibición de emociones de los/as niños/as tienen un gran impacto en cómo éstos/as consideren posteriormente sus emociones, creencias y esquemas mentales sobre ellas (Denham, Bassett, y Wyatt, 2010), debido a los mecanismos de aprendizaje social como el modelado, la educación emocional, y la contingencia (Denham, Bassett, y Wyatt, 2010). Una socialización positiva en los/as padres/madres tiene que ver con respuestas expresivas de ánimo, reacciones de apoyo centradas en las emociones y reacciones centradas en la resolución de un problema (Eisenberg, Fabes, y Murphy, 1996), y favorece que sus hijos/as puedan diferenciar sus emociones, estando más preparados y sensibles al aprendizaje de éstas (Denham y Grout, 1993). Además, la socialización emocional a través de la educación emocional genera en los/as niños/as la posibilidad de dar respuestas apropiadas a situaciones emocionales nuevas (Eisenberg et al., 1998). Además, otros adultos significativos podrían también convertirse en importantes educadores emocionales, como los profesores en el contexto de la educación formal o los monitores en el ámbito del tiempo libre educativo.

Teniendo en cuenta el amplio consenso en torno a la idea de que las competencias emocionales pueden aprenderse a lo largo del ciclo vital a través de entrenamiento (Grewall, Brackett y Salovey, 2006), y de que los primeros vínculos emocionales se establecen en el contexto familiar y escolar (Sevilla, 2016) parece primordial



señalar la importancia de una adecuada educación emocional de cara a facilitar una buena socialización de la persona, prevenir dificultades psicológicas y sociales. A pesar del creciente interés por la Educación Emocional, son escasas las propuestas que se han desarrollado para trabajar esta dimensión en diversos contextos.

Varias instituciones educativas han reconocido que, además de información y formación intelectual, los/as niños/as y los/as adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas (Berrocal y Pacheco, 2005), es decir, expresan la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000). De esta manera, se han planteado varias iniciativas para implementar programas de promoción de las emociones en escuelas, institutos, universidades y otros ámbitos menos explorados en el ámbito de la educación emocional. Uno de ellos es el contexto de Tiempo Libre (Trilla, 2012). La Educación en Tiempo Libre hace referencia a la pedagogía a través del ocio (Trilla, 2012). Es decir, se trata de instituciones, actividades, medios o equipamientos que asumen el ocio como objeto y medio principal de su acción intencionalmente educativa (Pérez, 2017). Movimientos como los grupos de tiempo libre o de scouts que organizan actividades educativas de vacaciones como colonias, campamentos, casales de verano, etc., donde los aprendizajes que se realizan suelen ser activos y contextualizados. A diferencia de programar contenidos, como se realiza en las instituciones académicas, en la educación en tiempo libre se programan actividades y juegos (Pérez, 2017). Las formas habituales y principales de aprendizaje consisten precisamente en ensayar o entrenar; palabras que reflejan su lema de aprender haciendo (Trilla, 2012; Pérez, 2017). Desgraciadamente, a diferencia de todo el conjunto de investigación en educación emocional en diferentes ámbitos, a día de hoy no se dispone aún de un volumen suficiente de investigación en la educación emocional en el contexto de tiempo libre.

Presente investigación

El presente estudio se engloba dentro de un proyecto de intervención sobre inteligencia emocional con niños/as y adolescentes participantes en grupos de tiempo libre educativo, teniendo en cuenta también a sus padres y madres y monitores. El objetivo es analizar la relación de estas intervenciones con el del bienestar, la regulación emocional de los niños/as y adolescentes, la socialización emocional de padres y madres, y la autorregulación emocional y educación emocional de los monitores. Durante el curso 2020-2021 se ha realizado una intervención adaptada a las restricciones COVID con niños/as, sus padres y madres y sus monitores de grupos de tiempo libre educativo. Se presentan los indicadores de satisfacción y aprendizaje de los padres, madres y monitores participantes.

Participantes

Monitorado

En el estudio han participado un total de 188 personas de las cuales 78 (41,5%) eran hombres, 108 (57,4%) mujeres y 2 (1,1%) no se identificaban con ninguna de las otras dos categorías. De las 188 personas participantes los de menor eran de 17 años y los de mayor de 35 años. A su vez, la media de edad del total era 22,55 años. En referencia de los años de experiencia como monitores de los participantes, siendo el mínimo 0 años y el máximo 15, la media total se sitúa en 1,60, siendo 3 años de experiencia la frecuencia más repetida. Con relación a los estudios de los participantes 76 (40,4%) habían finalizado los estudios de Bachillerato, 8 (4,3%) de Grado Medio, Grado Superior 35 (18,6%), Grado Universitario 50 (26,6%) y finalmente los estudios de Máster 19 (10,1%) del total de 188 participantes. Analizando la muestra recogida el mayor porcentaje es estudiante



con 46,3% siendo 87 personas, después para los que estudian y trabajan con el 28,7% de 54 personas, luego los que trabajan con el 19,7% de 37, en desempleo de encuentran el 4,8% de 9 personas y finalmente con una persona (0,5%) marcó la casilla de “Otros”.

Padres y madres

En el estudio han participado un total de 29 personas de las cuales 4 (13,8%) eran hombres y 25 (86,2%) mujeres. De las 29 personas participantes los de menor eran de 43 años y los de mayor de 58 años. A su vez, la media de edad del total era 48,83 años. Con relación a los estudios de los participantes 1 (3,4%) habían finalizado los estudios de Educación General Básica (EGB), 9 (31%) de Formación Profesional, Grado Universitario 11 (37,9%), Máster 7 (24,1%) y finalmente los estudios de Doctorado 1 (3,4%) del total de 29 participantes. Analizando la muestra recogida el mayor porcentaje es de trabajadores con 86,2% siendo 25 personas, después para los desempleados con el 6,9% de 2 personas, luego 1 persona se encontraba jubilado con el porcentaje de 3,4% y 1 persona marcó la casilla de “Otros” con el 3,4%. Del total de 29 personas participantes la mayoría se encontraba casado/a con el primer matrimonio siendo 22 personas y el 75,9%. El 10,3%; es decir, 3 personas estaban casadas pero no con el primer matrimonio, 2 personas (6,9%) estaban solteras, 1 (3,4%) divorciada y 1 (3,4%) tenía pareja de hecho.

Procedimiento

A lo largo del día 21 de noviembre de 2020 se realizó la formación “Educando las emociones en el grupo” dirigido a todos los monitores/as de Euskalerriko Eskautak Bizkaia y desarrollada por la Universidad de Deusto y el Centro de Orientación Familiar Lagungo. Esta formación tuvo una duración total de cuatro horas, a través de retransmisión en streaming y fue realizada por cuatro psicólogos/as formados/as en inteligencia emocional. Al terminar la formación los participantes rellenaron un breve cuestionario de satisfacción. Este contenía preguntas de aspectos como el nivel de esfuerzo que le ha supuesto, conocimientos adquiridos, habilidades y dedicación del formador/a, contenido del curso, etc.

A lo largo del día 9 y 10 de febrero de 2020 se realizó la formación “Educando las emociones en la familia” dirigido a las familias de Euskalerriko Eskautak Bizkaia y desarrollada por la Universidad de Deusto y el Centro de Orientación Familiar Lagungo. Esta formación fue dividida en dos grupos para ofrecer la oportunidad de participar por la mañana o por la tarde según preferencia de cada participante. Tuvo una duración total de cuatro horas, a través de retransmisión en streaming y fue realizada por psicólogos/as formados/as en inteligencia emocional. Al terminar la formación los participantes rellenaron un breve cuestionario de satisfacción similar al aplicado con monitorado.

Se realizaron tres tipos de trípticos: unos dirigidos al monitorado, otros a niños, niñas y jóvenes, y, por último, otros a familias. El objetivo era facilitar herramientas que ayudasen a la regulación emocional y, de ese modo, dar continuidad al trabajo realizado a lo largo del programa. Por tanto, los trípticos incluían enlaces a canciones o vídeos con prácticas de atención plena, o sugerencias para el autocuidado emocional. En el caso de los trípticos dirigidos a familias se ofrecían orientaciones para el acompañamiento emocional de los niños, niñas y adolescentes en el marco familiar. En el tríptico ofrecido a monitorado las pautas ofrecidas iban al contexto del tiempo libre educativo. Así, por ejemplo, se proponían rutinas vinculadas a la educación emocional al inicio o final de las reuniones en los grupos.



Resultados

Monitorado

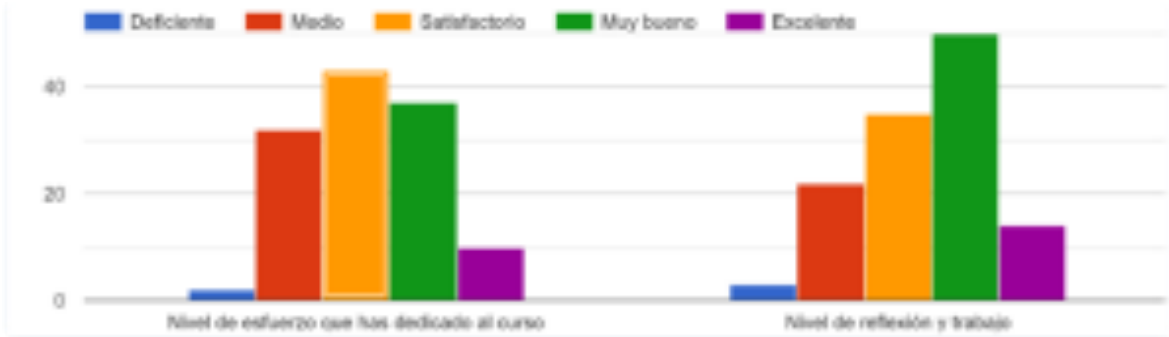


Figura 1.
Nivel de reflexión que ha supuesto a los monitores la participación

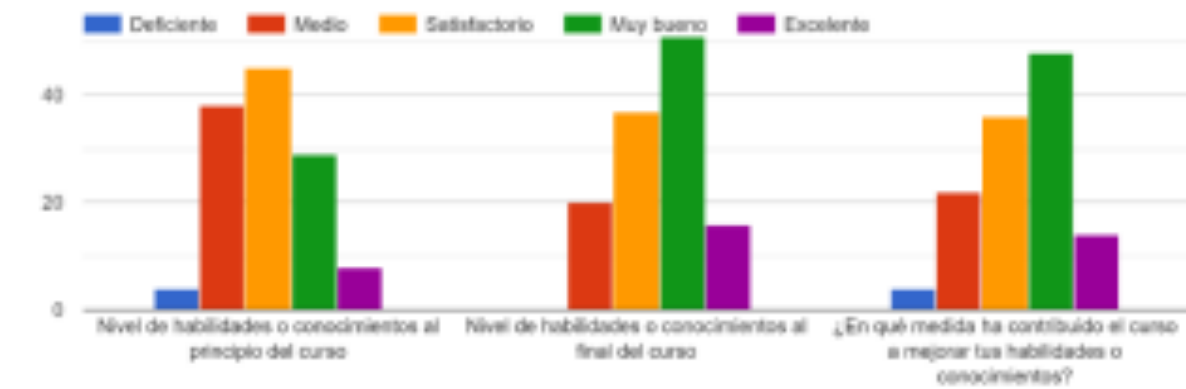


Figura 2.
Nivel de conocimientos adquiridos por los monitores tras la participación

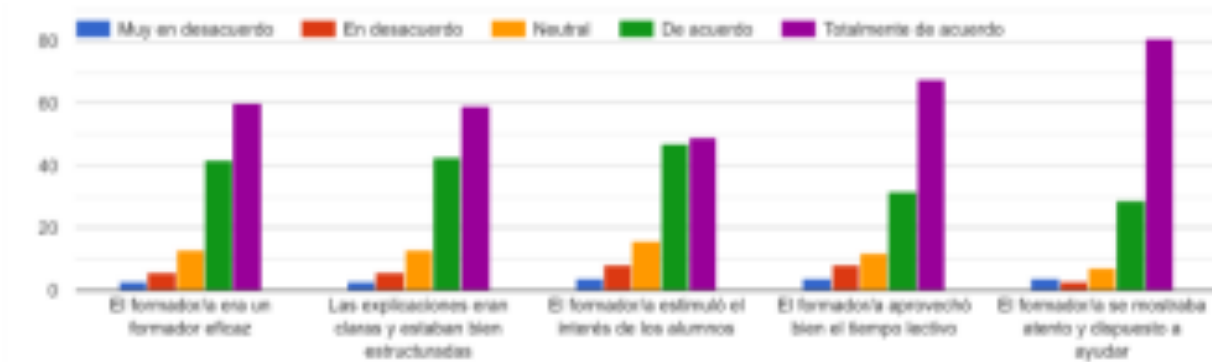


Figura 3.
Nivel de habilidad y dedicación del formador/a según los monitores

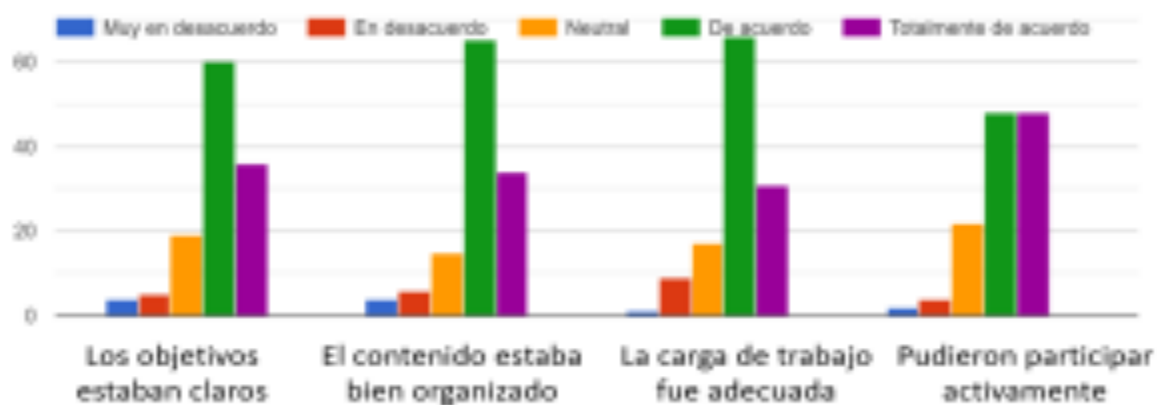


Figura 4.
Nivel de satisfacción de los monitores en cuanto a la estructura y contenido



Figura 5.
Nivel de satisfacción de los monitores en cuanto a la aplicabilidad de los contenidos



Padres y madres

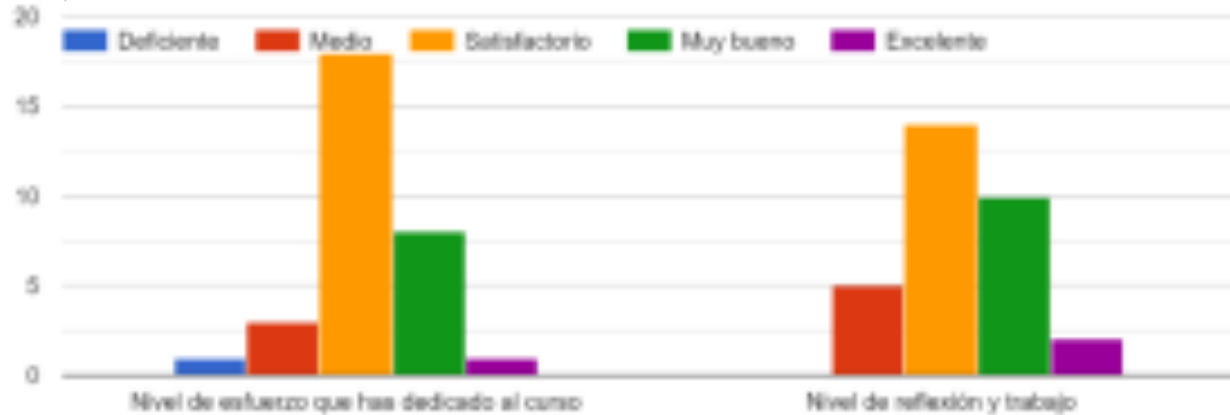


Figura 1.
Nivel de reflexión que ha supuesto a padres y madres la participación



Figura 2.
Nivel de conocimientos adquiridos por padres y madres tras la participación

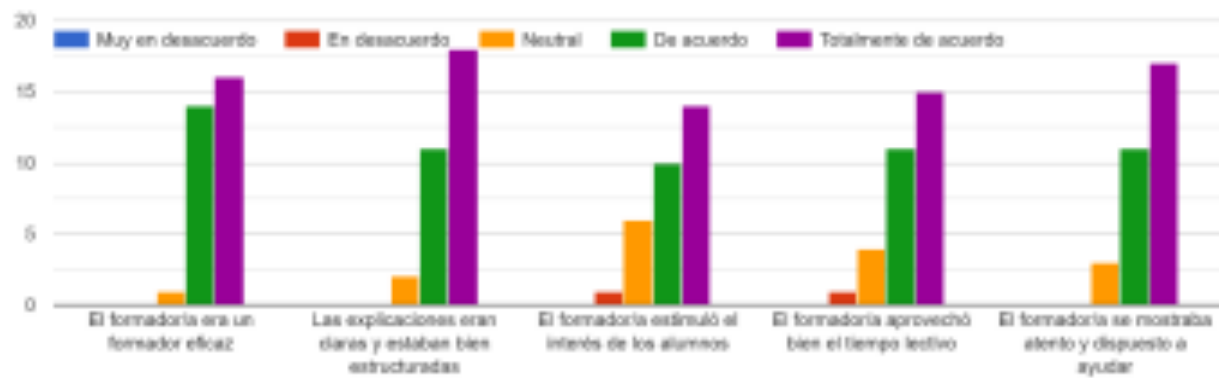


Figura 3.



Nivel de habilidad y dedicación del formador/a para padres y madres

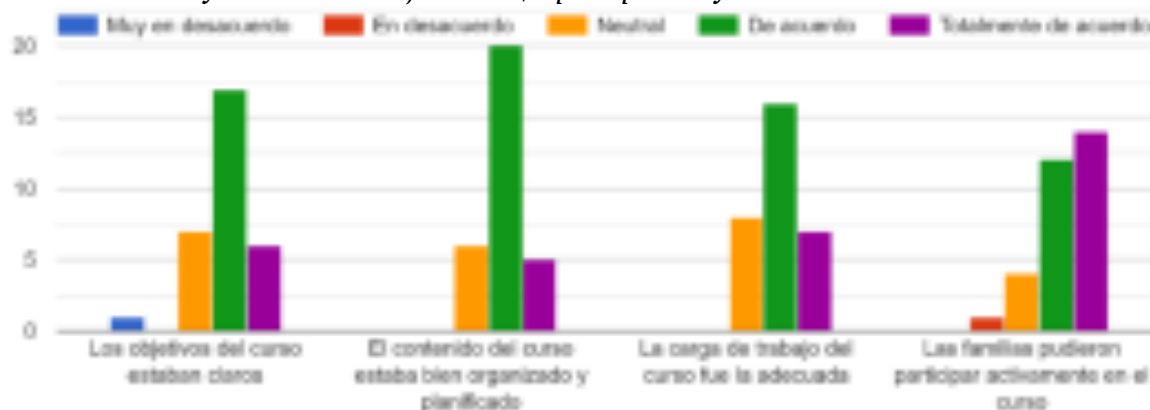


Figura 4.

Nivel de satisfacción de padres y madres en cuanto a la estructura y contenido

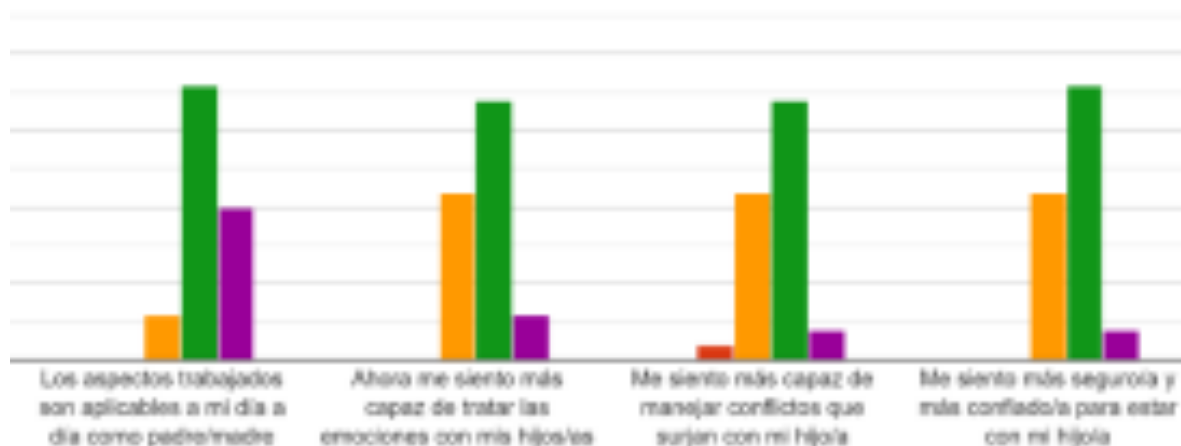


Figura 5.

Nivel de satisfacción de padres y madres en cuanto a la aplicabilidad de los contenidos

Discusión

En primer lugar, sería importante resaltar el esfuerzo de adaptación de la intervención propuesta inicialmente a las restricciones impuestas por la pandemia COVID-19, encontrando en la formación en remoto y en la elaboración de los trípticos una alternativa eficaz para conseguir que tanto padres, madres como monitores adquirieran competencias propias y de acompañamiento en la regulación emocional de los niños/as. Así, los resultados muestran un alto grado de satisfacción tanto de padres y madres, como de los monitores, con las sesiones de formación. Asimismo, los padres, madres y monitores se han sentido más competentes a la hora de poder acompañar emocionalmente a los niños/as, así como las estrategias que ellos mismos/as han adquirido para favorecer sus propios procesos de regulación emocional. Por ello, podríamos considerar esta formación grupal, incluso no siendo presencial, como una herramienta útil para desarrollar las competencias emocionales de adultos de referencia para los niños/as participantes de grupos de tiempo libre, especialmente en un tiempo de pandemia.



Con respecto a los trípticos, también hemos de reseñar la valoración positiva que han tenido. Tanto las familias, como el monitorado, como los propios niños/as han señalado su dimensión práctica; por ejemplo, enlaces a canciones que invitaban a la calma en momentos de intensidad emocional. También se ha valorado muy positivamente el formato digital, ya que ha sido una herramienta que se ha podido compartir de modo sencillo y rápido.

Respecto a la continuación de este proyecto de intervención, sería recomendable para futuras intervenciones aumentar la muestra y realizar evaluaciones a todos los agentes implicados (niños/as, padres y madres y monitores) y en diferentes momentos (pre intervención, post-intervención y seguimiento). Asimismo, el programa INTEMO está diseñado desde un marco cognitivo-conductual, y se podrían ir incluyendo perspectivas más centradas en

la emoción experimentada y sentida, tanto en la expresión emocional alejada de la palabra, así como el papel del cuerpo en la regulación emocional. Estas nuevas perspectivas serían especialmente interesantes para el ámbito del tiempo libre educativo por su carácter más informal, activo y dinámico. Por último, la adaptación presentada se ha realizado entre participantes de infancia media por lo que sería interesante ampliar el rango de edad, para así conseguir unos resultados más completos en población distinta.

Referencias

- Baker, J. K., Fenning, R. M., y Crnic, K. A. (2011). Emotion Socialization by Mothers and Fathers: Coherence among Behaviors and Associations with Parent Attitudes and Children's Social Competence. *Social Development*, 20(2), 412–430.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., y Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28(6), 1107–1118.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 29–49.
- Denham, S. A., y Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(3), 205–227.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., y Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Murphy, B. C. (1996). Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior. *Child Development*, 67(5), 2227–2247.
- Elías, M. J., Hunter, L. y Kress, J. S. (2001). Emotional intelligence and education, en J. Ciarrochi; J. P. Forgas Y J. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday A Scientific Inquiry*. Philadelphia: Psychology Press, 2001, 133–149.
- Extremera, N. y Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98–101.
- Fernández-Berrocal, P., y Aranda, D. R. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421–436.



- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Díaz Herrero, Á., García-Fernández, J. M., e Inglés, C. J. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23(1), 141-160.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. [Emotional Intelligence.] Barcelona: Kairós.
- Grewal, D., Brackett, M., & Salovey, P. (2006). *Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect*. En D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (p. 37-55). American Psychological Association.
- Horner, C. G., y Wallace, T. L. (2013). Measuring Emotion Socialization in Schools. *Journal of School Health*, 83(10), 697-703.
- Kusche, C. A., y Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. *Social emotional learning and the elementary school child: A guide for educators*, 140-161.
- Lopes, P., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, y H.J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- López, M. V., Gómez, R. J. F., Guadarrama, R. G., y González, N. E. (2016). Inteligencia emocional: Factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16(1), 35-50.
- Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational psychology review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Noguera, J. M. S., Aranda, D. R., Martín, R. P., Berrocal, P. F., Pacheco, N. E., & González, R. C. (2014). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.
- Sevilla, D. H. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 67-74.
- Shrier, L. A., Harris, S. K., Sternberg, M., y Beardslee, W. R. (2001). Associations of depression, self-esteem, and substance use with sexual risk among adolescents. *Preventive medicine*, 33(3), 179-189.
- Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 50, 30-44.
- Pérez, I. M. M. (2017). *Programación, ejecución y difusión de proyectos educativos en el tiempo libre*. SSCB0211. IC Editorial.



Pósters

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA INFANTIL: ESTUDIO PILOTO DEL PROGRAMA "DULCINEA"

El programa de entrenamiento en Inteligencia Emocional fue utilizado en el presente estudio para evaluar las variables de inteligencia emocional, comprensión emocional y problemas emocionales y de conducta en alumnado de 5 años. Se utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest. Los participantes en el estudio fueron 13 infantes siendo un total de 7 niñas y 6 niños. La edad media del alumnado fue de 5,46 (DT = 0,52).

Los resultados mostraron que el programa estimuló en alumnado una mejora significativa en variables inteligencia emocional, comprensión emocional y problemas emocionales y de conducta. Estos resultados sugieren que los programas de inteligencia emocional pueden ser eficaces en el alumnado.

Palabras clave: inteligencia emocional; comprensión emocional; problemas de conducta; infantil; programa.

INTRODUCCIÓN

Existen diversos meta-análisis los cuales muestran positivos efectos en investigaciones sobre IE, observándose un resultado en la mejora de salud, desempeño académico y profesional, una mejora del desarrollo personal y social en base a diversos indicadores (Joseph y Newmam, 2010; Martins et al., 2010; Sánchez Álvarez et al., 2015). Una revisión de los estudios contrastan resultados empíricos sobre la formación de la IE a través de programas de educación emocional, indican que es posible aumentar la IE a través de una formación adecuada Schutte et al., 2013).

OBJETIVOS

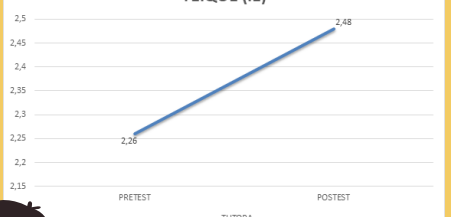
Trabajar la IE a través del modelo de Mayer y Salovey (1997, 2016) con infantes de 3º de Educación Infantil para facilitar el desarrollo de la expresión emocional, percepción emocional, regulación emocional, autoestima y empatía.

PROCEDIMIENTO

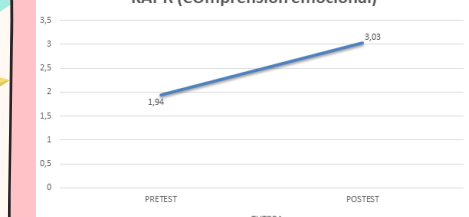
El programa tiene como OBJETIVO desarrollar la inteligencia emocional. La intervención consistió en 5 sesiones basadas en el modelo de Mayer y Salovey (1997, 2016). Cada sesión con una duración de entre 60 y 90 minutos cada una. El alumnado recibió capacitación para facilitar el desarrollo en áreas de contenido relacionadas con la expresión emocional, percepción emocional, regulación emocional, autoestima y empatía. En las sesiones se emplearon diversas técnicas, como dramatizaciones, juego, participación activa, reflexión de grupo y lluvia de ideas.

RESULTADOS

TEIQUE (IE)



KAI-R (Comprensión emocional)



- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey y D. Sluyter (Eds). Emotional development and emotional intelligence: educational implications (p. 10). New York, USA: Basic Books.
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & Saber, 10(24), 23-42.

PhD. Pablo Luna
MSc. Alba Rodríguez-Donaire
Silvia Desdentado
PhD. Mª Luz López-Delgado
PhD. Javier Cejudo

Mujeres Líderes en Pandemia

Natalia De Vita
contacto@natalidevita.com

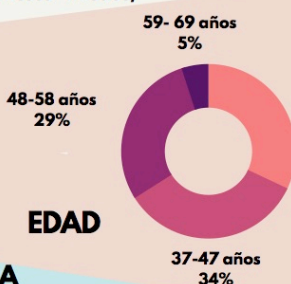
El manejo de emociones y su impacto en la vida diaria

INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19 ha significado un nuevo desafío para las mujeres, y requiere de capacidades y habilidades fortalecidas para hacer frente a este escenario que ha puesto de manifiesto miedos, inseguridades y vulnerabilidades.

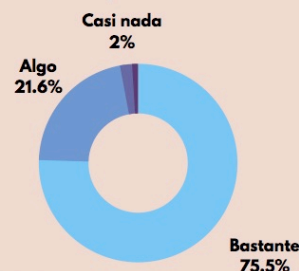
ESTADO CIVIL

52,9% Casadas
33,3% Solteras
13,7% Divorciadas



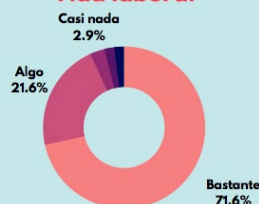
IMPACTO DE LA PANDEMIA

Vida personal



IMPACTO DE LA PANDEMIA

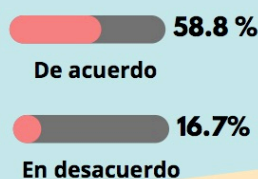
Vida laboral



DIFICULTAD DE ADAPTACIÓN AL TRABAJO REMOTO



HA VISTO DISMINUIDO SU ESTADO DE ÁNIMO DESDE LA PANDEMIA



EMOCIONES DURANTE EL CONFINAMIENTO

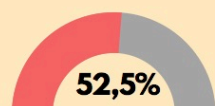


CONCLUSIONES

Los resultados del estudio sugieren que la pandemia COVID-19 afectó notablemente la vida laboral y personal de las mujeres. Durante el periodo de confinamiento experimentaron mayormente ansiedad y tristeza, aunque otras tranquilidad.

Aún en esta situación, estas mujeres han sido capaces de motivar a otras personas que experimentan situaciones difíciles, siendo conscientes de la importancia del bienestar personal, sus motivaciones y las emociones que experimentan.

Ref: Webinar Como gestionar emociones es tiempos de crisis - Bisquerra, Chao, Canales, Malaisi, Cavia



Durante la pandemia se ha sentido más vulnerable

80.2 %

Suele identificar el estado emocional de las personas con facilidad.

92.2 %

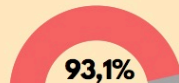
Tiende a motivar a las personas cuando están experimentando situaciones difíciles



Ha sabido adaptarse a la pandemia



Durante la pandemia mis expectativas de vida han cambiado



Es consciente de la importancia del bienestar en su vida

Comprensión del libro-álbum como mediación para el desarrollo de habilidades socioemocionales en primaria

Karen Lorena Rodríguez Turriago
Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad del Quindío
Colombia

RESUMEN

La enseñanza de la literatura ha desvinculado las emociones como elemento insustituible del proceso educativo, por lo que resulta fundamental consolidar, no solo competencias cognitivas, sino también, emocionales. Con este proyecto esperamos favorecer habilidades de comprensión literaria y socioemocionales con la idea de que una vez el niño conozca sus propias emociones pueda reconocerlas en otros y mantener buenas relaciones con los demás.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera la comprensión del libro-álbum favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de educación primaria?

OBJETIVO

Favorecer la comprensión de textos narrativos (libro-álbum) como mediación para el desarrollo socioemocional en estudiantes de educación primaria.

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

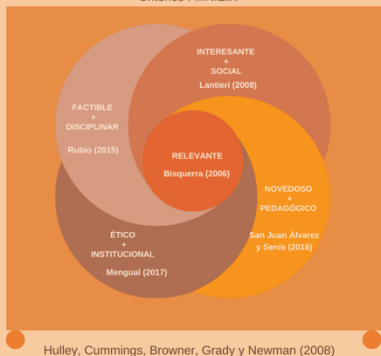
Categorías temáticas	Tipo de fuente			Número de investigaciones
	AR	TM	TD	
Competencia literaria	14	5	4	23
Libro-álbum	7	8	3	18
Educación emocional	11	1	3	15
Investigaciones reseñadas				56

ESTADO DEL ARTE

Tras una revisión sistemática exploratoria realizada con trabajos de maestría, tesis de doctorado y artículos científicos, constatamos que los aspectos emocionales son importantes para el acercamiento del niño a la literatura, sin embargo, no hallamos estudios que precisen, de manera sistemática, la relación entre la literatura de un género como el libro-álbum y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

JUSTIFICACIÓN

Crterios F.I.N.E.R



MARCO TEÓRICO



METODOLOGÍA



ALGUNA BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerria, F. Y Andrés, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Inteligencia emocional. Barcelona: Horsori.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Bosch, E. (2007) "Hacia una definición de álbum". *AILIJ*, Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil, (11), 25-45.
- Colomer, T. (2015) "La adquisición de la competencia literaria". En C. Lomas (Coord., 121-138). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Serón, M. y Jiménez, R. (1992). *Paradigmas de investigación en educación: hacia una concepción crítico-constructiva*.

✉ klorodriguez@uquvirtual.edu.co
☎ 57 3152300027

267

Desarrollo de la Competencia de Empatía en la Formación Profesional Inicial de Educadoras de Párvulos:

Una Educación para la transformación Social



INTRODUCCIÓN

Propuesta de integración curricular de la Competencia Emocional de Empatía en estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia (Early Childhood Educators), como parte de la Educación Emocional. Se medirá con el Test TECA los efectos de un ciclo de 8 talleres, en las dimensiones cognitiva y afectiva de la capacidad empática. Los resultados serán insumo para incorporar el desarrollo de la empatía como competencia necesaria en futuros profesionales de la educación infantil.

OBJETIVO

Analizar el efecto de una propuesta de integración curricular de la Competencia Emocional de Empatía, sobre la capacidad empática de las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, mención Inglés, de la Escuela de Pedagogías en Inglés, en la Facultad de Ciencias Educación de la Universidad de Talca, Chile, según el enfoque teórico de la Educación Emocional y la Pedagogía Cognitivo-Constructivista de la Formación Inicial Docente.

METODOLOGÍA

Diseño cuasiexperimental con dos grupos (control y experimental) de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, mención Inglés, de la Universidad de Talca, Chile. Se aplica el Test TECA de Empatía Cognitiva y Afectiva (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008) en dos momentos, Pre y Post Test, mediado por la intervención de la situación experimental de un ciclo de 8 talleres, de una hora semanal, que busca integrar el desarrollo de la Empatía. En cada sesión se irá avanzando en las Competencias Emocionales señaladas por Casasus (2015): capacidad de estar abierto a experimentar el mundo emocional; estar perceptivo y atento a lo que aquí ocurre; poder ligar la emoción y el sentimiento; comprender y analizar la información otorgada por éstas; regular y modular la emoción; y, finalmente, acoger, contener y sostenerse a uno mismo para acompañar de manera compasiva y explícita los procesos emocionales de otro, por medio de la escucha empática (EMPATÍA).

RESULTADOS PRELIMINARES

El Post Test será aplicado en octubre. Los resultados del Pre Test a 62 sujetos, arrojan un perfil de optimidad global de empatía y 4 Dimensiones.

El perfil será no óptimo cuando está por debajo o sobre los percentiles de optimidad, mostrando un nivel extremo de falta de empatía (frío emocional) o extremadamente volcado a los demás.



EMPATÍA

Capacidad que nos permite saber cómo se sienten los otros personas o qué es lo que están pensando, comprender las intenciones de los otros, predecir sus comportamientos y entender sus emociones, interactuando eficazmente con el mundo social.

Dimensión Cognitiva

Adopción de Perspectiva: Establece la capacidad imaginativa de colocarse en el lugar de otro.
Comprensión Emocional: Capacidad para reconocer estados emocionales, intenciones e impresiones de los otros.

Dimensión Afectiva

Estrés Empático: Capacidad de compartir emociones poco agradables de los otros.
Alegria Empática: Capacidad de compartir emociones de alegría y felicidad de los demás.

CONCLUSIÓN

La pregunta que guía el estudio se enmarca en "La capacidad empática inicial que los estudiantes exhiben en una medición inicial a través del Test TECA, ¿se ve modificada de forma significativa al introducir una estrategia curricular centrada en el desarrollo de la competencia emocional de empatía?".

De acuerdo a estudios anteriores, se espera que los estudiantes diagnosticados, tras aplicar los talleres, tengan entre un 50% y un 80% de porcentaje de mejora en cada Sub área, y un 60% a nivel Global. Es decir, de las 62 estudiantes, entre 11 a 19 de ellas pueden mejorar el Nivel de Optimidad en algunas de las Dimensiones señaladas, y 18 de ellas pueden optimizar a nivel global.

Si cada docente, durante su formación profesional inicial, pudiera mejorar un 50% su Nivel e Empatía, estaríamos frente a un cambio del sistema educativo de nuestras niñas y niños.

Autores

Investigadora Responsable: Miriam Canitrot Paniagua, Académica, Educadora de Párvulos, PUC, Magister en Educación Emocional, Umayor, Doctorado en Educación, en curso, USEK. Miembro Rieeb, miriamcanitrot@gmail.com
Co-investigadora: Sylvia Antúnez Contreras, Psicóloga, Magister en Psicología Social, Mención Metodología de la Investigación Social, Universidad de Talca.
Analista de datos: César Contreras Gutiérrez, Sociólogo, Universidad de Concepción, Máster en Gestión Educativa, IEDE - Universidad Europea de Madrid.

Acreditación

Pedagogía en Educación Parvularia, mención Inglés. Escuela de Pedagogías en Inglés. Universidad de Talca, Chile. IV Concurso Proyectos de Investigación 2020 Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Talca. Recursos otorgados por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, Convenio Marco FID-TAL 1856 de la Universidad de Talca.



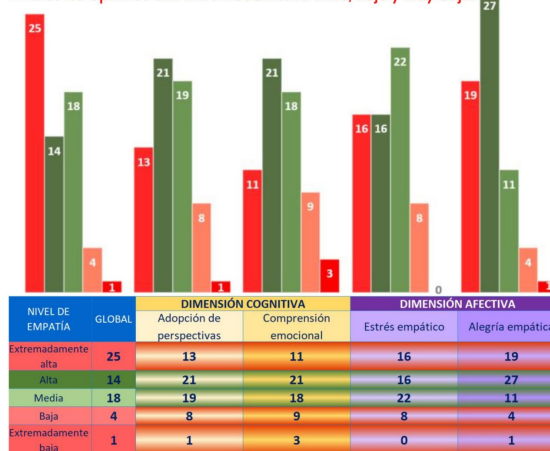
ANÁLISIS

De las 62 estudiantes que ya han rendido el Pre Test, solo 12 tienen un Resultado Óptimo en la Capacidad Empática a nivel global y en cada Sub área (Dimensión Cognitiva: Adopción de perspectiva y Comprensión Emocional; y Dimensión Afectiva: Estrés Empático y Alegría Empática).

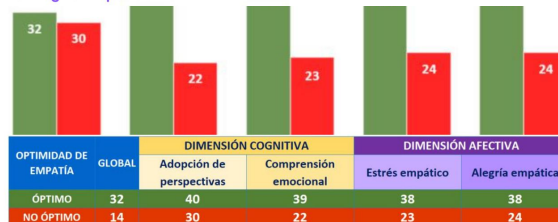


De las 62 estudiantes solo 25 tienen un Nivel Óptimo de Empatía en la Dimensión Cognitiva (Adopción de perspectiva y Comprensión Emocional) y 25 en la Dimensión Afectiva (Estrés Empático y Alegría Empática).

Cada Sub área tiene 5 Niveles. En el contexto de que son Educadoras en formación, se consideraron Óptimos cuando arroja un Nivel Alto y Medio, los Niveles No Óptimos son Extremadamente altos, Bajo y Muy bajo.



Por tanto, de las 62 estudiantes, 30 podrán mejorar el nivel de optimidad de Empatía General, ajustando su Puntuación Total, una vez que concluya el ciclo de 8 Talleres. En la Dimensión Cognitiva, 22 estudiantes pueden mejorar su Adopción de Perspectivas y 23 la Comprensión Emocional. Y, en la Dimensión Afectiva, 24 estudiantes podrán ajustar el Estrés Empático y 24 la Alegría Empática.



BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, Rafael. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. RIFOP Núm. 54 Pág. 95-114.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
Canitrot, M. y Serrano, C. (2018). Propuesta de intervención para el desarrollo en los niveles de empatía, para II año de educación media del Colegio La Concepción de La Florida, con base en la Educación Emocional, en el año 2017 [Tesis de maestría en Educación Emocional no publicada]. Universidad Mayor, Chile.
Casasus, Juan (2015). La educación del ser emocional. Santiago: Cuarto propio.
Fernández-Pinto, Irene; López-Pérez, Belén; Abad García, Francisco. (2008). TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: TEA Ediciones.

INTRODUCCIÓN/ JUSTIFICACIÓN

La formación de los docentes siempre ha girado en torno al conocimiento y no hacia aspectos emocionales y creativos (Palomares, Briones y Gómez, 2007). Sin embargo, la integración del desarrollo de competencias emocionales y destrezas creativas a través de las artes en programas formativos, supone un aspecto fundamental en el bienestar personal y social de los docentes.

1. Existe una escasez de estudios de formación docente que fomenten el desarrollo integrado de competencias emocionales y destrezas creativas a través de las artes (Palomares, Briones y Gómez, 2007).
2. Publicación de las investigaciones interactivas en el 2. Encuentro de Artes, Emociones y Creatividad (2009).
3. Análisis de los factores de las competencias emocionales y de la creatividad: el bienestar de los docentes y alumnos (Echeburua, Muriel y Sánchez, 2009).
4. La finalidad de la educación prioriza el afianzamiento del desarrollo personal y el bienestar de los estudiantes, así como desarrollar habilidades creativas y efectivas (LONCE, 2016).
5. Por último, entre las competencias clave no aparecen explícitas las competencias emocionales necesarias para conseguir el desarrollo personal y el bienestar de los estudiantes (Ordoñez, 2015/2016).

- Las emociones pueden beneficiar y perjudicar al proceso creativo (Ducini, 2009).
- La creatividad y el desarrollo de competencias emocionales reducen el estrés (turner) (Kaufman, 2009).
- Las artes predisponen al autoconocimiento y a la comprensión de otros realidades (Specker, E, 2009).

*DESTREZAS COGNITIVAS	*BASES DE LA PERSONALIDAD
1. Enfocar desde diferentes perspectivas.	a. Perseverancia ante los obstáculos.
2. Flexibilidad de pensamiento ante la resolución de problemas (INSIGHT).	b. Capacidad de asumir riesgos.
3. Superación de bloqueos y tendencias pre-establecidas.	c. Mantener el fracaso.
4. Pensamiento analógico.	d. Tolerancia a la ambigüedad.
	e. Apertura a la experiencia.
	f. Autoconfianza.
	g. Independencia.
	h. ESTADO DE FLUJO (FLOW).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Las artes como componente de la creatividad humana: habilidades de Infraestructura, conocimiento, "destrezas de pensamiento, diez años o más de trabajo sistemático, característico de la "personalidad, motivación intrínseca. (Reno, 2007).
2. Según el "Flow" (Csikszentmihalyi) las cinco competencias esenciales para la mejora del bienestar personal y social (Shigehisa, 2000).
3. Las Artes como la medida más adecuada de la apreciación del arte, en procesos creativos emocionales. Las Artes permiten experimentar emociones en un entorno seguro. (Friedland, Berl, 2004).
4. Clave: Compartir imágenes, actitudes, pensamientos, actitudes de recuerdo, formas, interacciones, patrones, la integración y la capacidad creativa.
5. Teatro: reglas de actuación. Desarrollo del pensamiento divergente. Ficción de ideas. Ayudas para mejorar el pensamiento.
6. La música: Fomenta el desarrollo de la propia identidad y las relaciones interpersonales.
7. Artes Plásticas: La creatividad comienza con la visión, una habilidad a través de la cual se puede transformar una idea en una obra de arte.
8. Literatura: La lectura activa como el motor necesario para impulsar un pensamiento creativo y divergente. Ayuda a ser más empático y más tolerante ante la diferencia.
9. Danza: el movimiento y el pensamiento flexible y creativo ayudan a establecer relaciones. Facilita la identificación de ideas originales y la tolerancia a la frustración. Reduce el estrés y aumenta la satisfacción vital.
10. Características de programas de formación docente efectivos de Educación emocional y social (Palomares et al, 2007):
11. Sesiones estructuradas para desarrollar habilidades de forma gradual.
12. Formas activas de aprendizaje.
13. Tiempo y atención individualizada para cada habilidad.
14. Enseñanza explícita.



Figura 1. Adaptación propia. Modelo de Competencias emocionales GRIOP (Escuela N. Rivera, A. y Calabrese, M., 2018).

OBJETIVOS

1. Explorar la relación entre Educación emocional, artes y creatividad.
- 1.1 Análisis de las últimas investigaciones realizadas desde la Universidad de Yale y la Fundación Botín sobre la relación entre artes, emociones y creatividad.
- 1.2 Debate de referencias bibliográficas a través de la Red Internacional de la Educación Emocional (RIEEM).
2. Implementar un programa integrado de desarrollo de habilidades socioemocionales y destrezas creativas a través de las artes dirigidas a docentes de Educación Primaria.
- 2.1 Desarrollar las competencias emocionales del GRIOP (Grupo de Recursos de Orientación Psicológica de la UR) a través de las artes: conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencia para la vida y el bienestar.
- 2.2 Desarrollar diferentes destrezas creativas a través de las Artes: Artes plásticas, cine, literatura, música y teatro.
- 2.3 Contribuir al bienestar de los docentes a través de experiencias creativas que disminuyan los niveles de estrés.
3. Evaluar la efectividad del programa formativo "SERENDIPIA".
- 3.1 Análisis de la evolución del desarrollo de competencias emocionales de los docentes.
- 3.2 Análisis de la evolución del desarrollo de destrezas creativas de los docentes.

Programa Serendipia

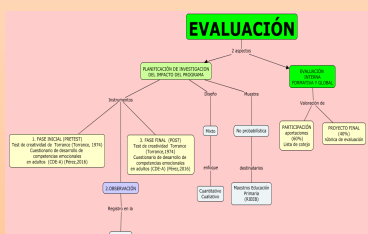
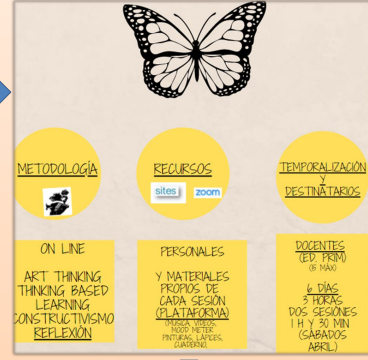
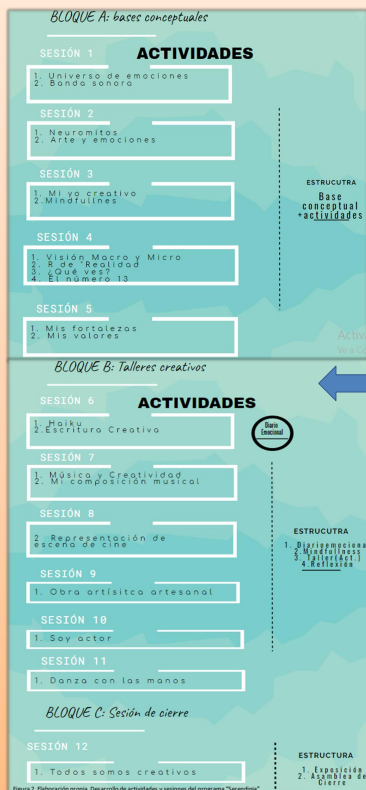


Figura 3. Elaboración propia. Integración de los diferentes bloques del programa "Serendipia".

BIBLIOGRAFÍA
Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Esguerra, Prensas.
Echeburua, N., Briones, A. y Calabrese, M. V. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el programa de ocupación y formación (previa para el empleo). Inteligencia Emocional y Bienestar 11. (pp.408-423) Zaragoza: Universitat de Zaragoza.
Echeburua, N., Briones, A., Sánchez, M. (2009). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la relación educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. N° especial 2.
Echeburua, N. (2009). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en el proceso creativo. I Encuentro Internacional de Artes, Emociones y Creatividad. Fundación Botín y Universidad de Yale. Lleida a cargo de Santander. Centro Botín.
Kaufman, J. (2009). Un marco para el desarrollo de la creatividad. I Encuentro Internacional de Artes, Emociones y Creatividad. Fundación Botín y Universidad de Yale. Lleida a cargo de Santander. Centro Botín.
Reno, M. (1995). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. Tendencias pedagógicas. N° extraordinario vol. pp. 251-260. Universidad Autónoma de Madrid.
Specker, E. (2009). Las Emociones en las experiencias artísticas. I Encuentro Internacional de Artes, Emociones y Creatividad. Fundación Botín y Universidad de Yale. Lleida a cargo de Santander. Centro Botín.

PROGRAMA AMAR(NOS) CONSCIENTEMENTE

Resultados de un programa de Educación Socioemocional para fomentar el autoconocimiento y las relaciones sanas de pareja en estudiantes universitarias mexicanas



Mirelur González Oronoz
Egresada de la Especialidad en Educación Socioemocional de la
Universidad Iberoamericana de Ciudad de México
mirelur.gonzalez@opendeusto.es



INTRODUCCIÓN

Actualmente, la violencia en la pareja sigue siendo una de las mayores preocupaciones sociales en todo el mundo. El 43.9% de mujeres mexicanas de 15 años y más han vivido violencia dentro de la pareja (INEGI, 2017). Esto tiene importantes consecuencias en la salud física, mental y emocional de las mujeres jóvenes. Por ello, es fundamental desarrollar programas e intervenciones de Educación Socioemocional orientadas a su prevención y reparación desde una perspectiva de género.

DIAGNÓSTICO

- 25 estudiantes inscritas:
- Edad media: 25.8 años
 - El 44% tenía pareja.
 - El 95% había tenido una relación tóxica o violenta.
 - El tiempo medio de permanencia en este tipo de relación fue de 2 años y 8 meses.
 - El 100% había sentido una desconexión con su esencia y el 76% lo relacionó con la pareja o expareja.
 - El 70% mostró niveles moderados o altos de dependencia en la pareja o expareja.

OBJETIVO

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de educación socioemocional para fomentar el autoconocimiento y las relaciones sanas de pareja en estudiantes universitarias mexicanas.

METODOLOGÍA

- Diseño y aplicación del programa:
- 16 horas en 8 sesiones
 - Febrero y marzo del 2020
 - Universidad Iberoamericana de Ciudad de México
 - Semipresencial
 - Dirigido a mujeres estudiantes
 - Muestra final: 14 mujeres
 - Perspectiva de género
 - Integración del Mindfulness
- Evaluación:
- 2 cuestionarios *ad hoc* mixtos
 - Test mitos del amor romántico

RESULTADOS

- Al finalizar el programa:
- El 83.3% afirmó ser más consciente de sus emociones y saber utilizar nuevas estrategias para autorregularlas.
 - En una escala de Likert de 5 puntos, consideraron que el programa contribuyó a su autoconocimiento un 4.5, a su autonomía emocional un 4.85, a prevenir la violencia de pareja un 4.85 y a sanar heridas emocionales un 4.7.
 - El autoconocimiento autopercebido aumentó de un 6.38 a un 7.5 sobre 10 de la primera a la última sesión.
 - La autoestima autopercebida aumentó de un 6.23 a un 8.33 sobre 10.
 - El 100% consideró que el programa supuso un cambio en su vida, sobre todo en la conciencia y gestión emocional (66.7%), la forma de ver las relaciones de pareja (83.3%) y la relación con una misma (83.3%).
 - Se redujeron las creencias sobre los mitos del amor romántico.
 - Aumentaron las emociones positivas tras las sesiones.

- Evaluación del programa:
- El 100% de las participantes lo recomendaría.
 - Afirieron sentirse cómodas y seguras a la hora de expresarse.
 - Puntuación final de 5 sobre 5.
 - Aspectos de mejora: aumentar la duración del programa, más espacios de participación para compartir experiencias y fomentar la cohesión grupal.

CONCLUSIONES

- Las participantes consideraron que el programa tuvo efectos positivos en su autoconocimiento, autoestima, conciencia y gestión emocional y en la capacidad de identificar la violencia en la pareja y construir relaciones sanas y respetuosas.
- Se resalta la importancia de incorporar la perspectiva de género en la Educación Socioemocional y el Mindfulness.
- Se ha visto la necesidad de intervenciones de este tipo, con enfoque de género y de mayor duración, incidiendo en:
 - Desarrollo de la autoestima
 - Autoconocimiento, identidad y autorregulación
 - Bienestar emocional y gestión del estrés y ansiedad
 - Relaciones sanas de pareja (prevención y reparación de violencia)

"Abrir mi mente"
"De la angustia y la desesperación a la calma y claridad"
"Transformador, interna y externamente"
"Consciencia, reflexión y observación de la pareja"



INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2016). Boletín de prensa núm. 379/17. Comunicación Social.

ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UN CENTRO DE E.S.O. DE CASTILLA Y LEÓN

María Sánchez Calvo, Patricia Torrijos Fincias y Ángela Ruiz Barrón

mariasanchezc@usal.es; patrizamora@usal.es; ansa@usal.es

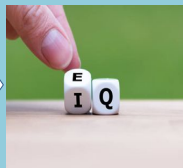
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca



La Inteligencia Emocional, al ser evaluada, ha mostrado sus múltiples beneficios: mejora en nuestro alumnado su salud física y mental (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016), proporciona mayor bienestar y reducción en el consumo de sustancias (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015), evidencia un descenso de las conductas agresivas (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014) y mejora el rendimiento académico (Costa y Faria, 2015). Estamos ante una concepción más amplia de inteligencia donde, además de los aspectos puramente racionales, se tienen en cuenta factores de carácter emocional para determinar los resultados escolares (Peralta, 2017; Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi, y Uka, 2018; Supervia y Bordás, 2019).

INTELIGENCIA EMOCIONAL

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



RENDIMIENTO ACADÉMICO

Supone el cumplimiento de una serie de metas, logros y objetivos incluidos en el programa o asignatura que cursa un alumno, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

¿POR QUÉ INCLUIR LA IE EN LAS AULAS? Porque esperamos encontrar una relación significativa entre IE y rendimiento académico, ya que la IE:

- Favorece una mayor regulación emocional, controlando los efectos de los estados de ánimo negativos, por lo que su interferencia en la ejecución de las tareas es menor (Lam y Kirby, 2002).
- Es un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).
- Se relaciona con menores síntomas de ansiedad y depresión y menor tendencia a pensamientos intrusivos (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).
- Se manifiesta en la actitud en clase del alumnado, lo cual es percibido positivamente por el profesorado (Navas, Márquez y Bozal, 2004).
- Favorece una actitud prosocial, estrategias de resolución de problemas sociales, búsqueda de soluciones alternativas, liderazgo prosocial, autoeficacia de rendimiento y constancia en las tareas (Guil, Gil-Orlante, Mestre y Núñez, 2005).

OBJETIVO:

Demostrar la relación entre los niveles de IE del alumnado y su rendimiento académico. A partir de ello, pretendemos implementar un programa de educación emocional que contribuya a su éxito escolar.

DISEÑO METODOLÓGICO: Se determinarán los niveles iniciales de IE de la muestra, así como su rendimiento académico. Posteriormente, se implementará el programa INTEMO con aquellos alumnos que presenten mayores necesidades en el ámbito emocional. Por último, se valorará la relación existente entre niveles de IE tras la aplicación del programa y el rendimiento escolar para determinar si dicha implementación ha potenciado, en manera alguna, el avance académico.

HIPÓTESIS DE PARTIDA:

Las variables emocionales, de acuerdo al modelo de Mayer y Salovey (1997, 2000), constituyen un predictor con un peso significativo sobre el rendimiento académico, por lo que el desarrollo de un programa formativo específico en este ámbito, en el primer curso de Educación Secundaria, redundará en un incremento del éxito escolar.

POBLACIÓN Y MUESTRA:

Inicialmente, se tomará como población de referencia el alumnado de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria escolarizado en el colegio diocesano: «Asunción de Nuestra Señora» de Ávila. Corresponde a un muestreo intencional o de conveniencia.

Posteriormente, participarán en el programa de educación emocional aquellos alumnos que presenten mayores necesidades en el ámbito evaluado.

INSTRUMENTOS

Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA): es una medida de IE capacidad de carácter comprensivo, dirigida a adolescentes (12 a 17 años) que evalúa la capacidad a la hora de percibir, facilitar el pensamiento, comprender y regular las emociones, de acuerdo al modelo de habilidad de la IE de Mayer y Salovey (1997). Ha sido elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz Aranda y Salguero en 2015, a través de la Fundación Mariano Botín.

La **TMM5-24** es una escala adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMM5-48) de Salovey et al., (1995). Mantiene las tres dimensiones de la escala original: Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones.

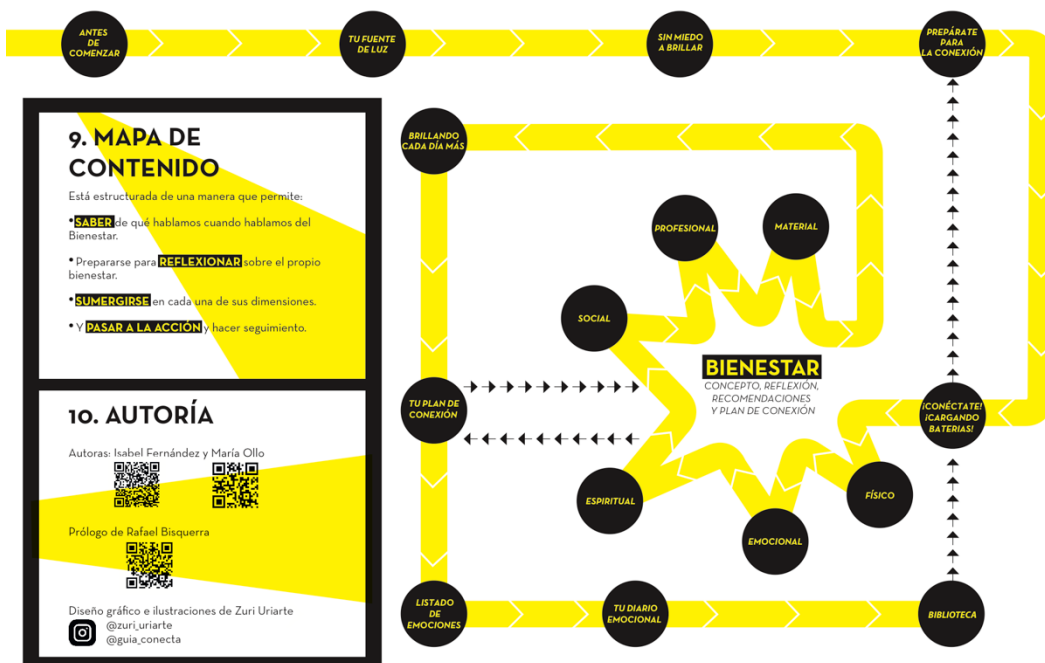
Actas de calificaciones correspondientes a primer y último trimestre de curso de los alumnos evaluados.

Otros: Cuestionarios ad hoc, cuaderno de campo, diario de emociones.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Existe una correlación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico.
- La implementación del programa de educación emocional mejorará la inteligencia emocional, entendida como capacidad, del alumnado implicado.
- El desarrollo de programas de educación emocional puede incrementar los niveles de rendimiento académico.

- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Costa, A. y Faria, L. (2015). El impacto de la inteligencia emocional en el logro académico: Un estudio longitudinal en la escuela secundaria portuguesa. *Aprendizaje y Diferencias Individuales*, 37, 38-47.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Habilidad inteligencia emocional, depresión y bienestar. *Emotion Review*, 8(4), 311-315.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591.
- Guil, R., Gil-Orlante, P., Mestre, J. M. y Núñez, I. (2005). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología Social y Problemas Sociales*. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación (pp. 359-366). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-145.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Navas, J. M. M., Márquez, P. G. O. y Bozal, R. G. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *REME*, 6(16), 2.
- Peralta, D. R. (2017). Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, (24), 27-39.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfrey, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Mantener la satisfacción de la vida en la adolescencia: Mediadores afectivos de la influencia de la inteligencia emocional percibida en los juicios de satisfacción general de la vida en un estudio longitudinal de dos años. *Frontiers en Psicología*, 6, 1892.
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z. y Uka, V. (2018). Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Supervia, P. U., y Bordás, C. S. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en una muestra de escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(47), 5-26.



Últimas investigaciones y avances en educación emocional



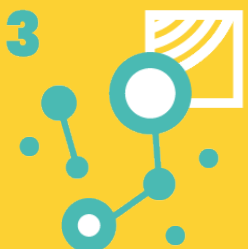
Conferencias

Actualízate y fórmate con expertos y académicos de todo el Mundo.



Talleres

Desarrolla competencias a través de la práctica.



Networking

Conecta con expertos y profesionales para crear sinergias para el desarrollo de la educación emocional.



Comisión Organizadora

Blanca Barredo Gutiérrez

Rafael Bisquerra Alzina

Marta Bisquerra Prohens

Antoni Giner Tarrida

Carme Pujol Serrano

Comité Ejecutivo

Alexis Adato Benzaquen

Marta Bisquerra Prohens

Johana Copete González

Deisy Loaiza Gómez

María Laura Mosquera Fernández de Castro

Júlia Pérís Giménez

Comité de Honor

Dr. Rafael Bisquerra, presidente de la RIEEB.

Dra. Roser Bosch, decana de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona.

Dr. David Bueno, profesor de la Universidad de Barcelona.

Dra. Cimenna Chao Rebolledo, Universidad Iberoamericana de México.

Sra. Mercè Conangla, Instituto de Ecología Emocional (Barcelona).

Dr. Robert Emmerling, Rutgers University (Estados Unidos).

Dr. Pablo Fernández Berrocal, Universidad de Málaga (España).

Dr. Joan Mateo, Universitat de Barcelona (España).

Dr. John Pelletieri, International Society for Emotional Intelligence, (Estados Unidos).

Dra. Núria Pérez, directora del GROU, Universidad de Barcelona (España).

Dr. Juan Carlos Pérez González, UNED (España). Dr. Juan Antonio Planas, COPOE (España).

Dr. Xavier Triadó, Universitat de Barcelona (España).



Comité Científico

Presidenta: Dra. Gemma Filella Guiu, del GROP, Universidad de Lleida (España).

Adela Sáenz Cavia, Directora de Red Communia, Buenos Aires (Argentina).

Agnès Ros Morente, Universidad de Lleida (España).

Albert Alegre Rosselló, East Stroudsburg University (Estados Unidos).

Alberto Amutio, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), (España).

Alejandra Cortés Pascual, Universidad de Zaragoza (España).

Alejandro Gallardo Jaque, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso (Chile).

Amèlia Tey Teijón, Universidad de Barcelona (España).

Ana Rita Russo de Sánchez, Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia).

Anna Carpena Casajuana, Departament Educació, Barcelona (España).

Anna Forés Miravalles, Universidad de Barcelona (España).

Anna Soldevila Benet, Universidad de Barcelona (España).

Annalisa Morganti, University of Perugia (Italia).

Antoni Giner Tarrida, Universidad de Barcelona (España).

Aurora Adina Colomeischi, Stefan cel Mare University, Suceava (Romania).

Begoña Ibarrola, escritora y experta en educación emocional, Madrid (España)

Begoña Piqué Simón, Universidad de Barcelona (España).

Blanca Barredo Gutiérrez, Universidad de Barcelona (España).

Carmel Cefai, Director Centre for Resilience & Socio-Emotional Health (Malta).

Caterina Calderon, Universidad de Barcelona (España).

Cimenna Chao Rebolledo, Universidad Iberoamericana, (México).

David de la Oliva Granizo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).

Eleni Fotopoulou, National Technical University of Athens (NTUA), (Grecia).

Èlia López Cassà, Universidad de Barcelona (España).

Esther García Navarro, Universidad de Barcelona (España).

Fiorella Magnano, Fe y Alegría, Montevideo (Uruguay).

Gemma Filella Guiu, Universidad de Lleida (España).



Gemma Pérez Clemente, Universidad de Barcelona (España).

Gloria Soler Burgues, Universidad de Barcelona (España).

Inmaculada Sureda Garcia, Universidad de las Islas Baleares, (España).

Insaf Ben Amor Kanoun, University of Manouba (Túnez).

José Andrés Cortés, Instituto Tecnológico Superior Cordillera, Quito (Ecuador).

José Luis Bimbela, Junta de Andalucía, Granada (España).

Josefina Álvarez Justel, Universidad de Barcelona (España).

Josep Alsina Masmitjà, Universidad de Barcelona (España).

Josep Gustems Carnicer, Universidad de Barcelona (España).

Judit Teixiné, Universidad de Lleida (España).

Kattia Salas Pérez, Universidad Nacional de Costa Rica (Costa Rica).

Manuel Álvarez González, Universidad de Barcelona (España).

Mar Aldámiz-Echevarria, Universidad de Barcelona (España).

Marcelo Saravia Gallardo, Universidad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia).

María Cecilia Marino, directora de CEPA, Buenos Aires (Argentina).

Maria Jesús Agulló Morera, Universidad de Lleida (España).

Maria Navarrete Fa, FUB (Fundació Universitat del Bages), (España).

Maria Poulou, University of Patras (Grecia).

Meritxell Obiols Soler, Universidad de Barcelona (España).

Nair Zarate Alva, Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Natalie Galea, Research Officer, IJEE (Malta).

Nelly Gromiria Lagos San Martín, Universidad del Bío-Bío (Chile).

Núria Fuentes-Peláez, Universidad de Barcelona (España).

Núria García Aguilar, Universidad de Barcelona (España).

Núria Pérez Escoda, Universidad de Barcelona (España).

Núria Rajadell Puiggrós, Universidad de Barcelona (España).

Patricia Torrijos Fincias, Universidad de Salamanca (España).

Pedro Sáenz-López Buñuel, Universidad de Huelva (España).

Petruta P. Rusu, University Stefan cel Mare, Suceava (Romania).

Rafel Bisquerra Alzina, Universidad de Barcelona (España).



Raquel Palomera, EDESC, Universidad de Cantabria, Santander (España).

Raquel-Amaya Martínez González, Universidad de Oviedo (España).

Raúl Genovés, Universitat de les Illes Balears (España).

Robert Emmerling, Rutgers University (Estados Unidos).

Rodolfo Bächler Silva, Universidad Mayor, Santiago de Chile (Chile).

Rosa Miralles Pascual, Universidad de Lleida (España).

Salvador Oriola Requena, Universidad de Barcelona (España).

Valeria Cavioni, ENSEC, University of Milano-Bicocca (Italia).

Victoria Castellà (Toia), Departament d'Educació, Barcelona (España).

Xavier Oriol Granado, Universidad Andres Bello (Chile).

Yon Berastegui Martínez, Universidad del País Vasco (España).