

TRABAJO FIN DE MÁSTER

FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas (Especialidad Orientación Educativa)**

CURSO 2022/2023

ALUMNO: Cynthia García Cuende

TUTOR: Miguel Ángel Carbonero Martín

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo Formación Socioemocional de los docentes de secundaria para la asignatura de Trabajo Fin de Máster en el curso académico 2022-2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es ayudar a los profesores de secundaria a mejorar y a desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para enfrentar de manera efectiva una variedad de problemas relacionados con el trabajo en un entorno educativo mediante el uso de métodos de aprendizaje activo, didácticos y respaldados científicamente. Para ello, se realizará una evaluación piloto desde el departamento de orientación del IES para evaluar las competencias socio emocionales de los docentes del IES, mediante el Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE-GROP-A35), el UWES y el Cuestionario de clima del aula. Posteriormente se impartirá desde el departamento de orientación del IES un programa de intervención en formación de competencias socioemocionales de 17 sesiones.

Palabras clave: Formación docente, Competencias Socioemocionales, Inteligencia emocional, Educación Emocional.

ABSTRACT

The objective of this paper is to help secondary school teachers to improve and develop the social-emotional skills necessary to effectively deal with a variety of work-related problems in an educational setting through the use of scientifically supported, didactic, and active learning methods. For this, a pilot evaluation will be carried out from the IES guidance department to assess the socio-emotional competencies of IES teachers, through the Emotional Development Questionnaire (QDE-GROP-A35), the UWES and the Classroom Climate Questionnaire. Subsequently, a 17-session training intervention program for socio-emotional skills will be taught from the IES guidance department.

Key words: Teacher Training, Socio-emotional Skills, Emotional Intelligence, Emotional Education

INDICE

1.	INTRODUCCIÓN	5
2.	JUSTIFICACIÓN.....	6
3.	COMPETENCIAS.....	8
3.1.	COMPETENCIAS GENERALES	8
3.2.	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	8
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4.1.	INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	9
4.2.	COMPETENCIA.....	11
4.2.1.	<i>Tipos de competencias</i>	12
4.3.	COMPETENCIAS EMOCIONALES	13
4.3.1.	<i>Características de las competencias</i>	13
4.4.	COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	14
4.5.	EDUCACIÓN EMOCIONAL	19
5.	EVALUACIÓN PILOTO	20
5.1.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	21
5.2.	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	22
5.2.1.	<i>Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE-GROP-A35)</i>	22
5.2.2.	<i>Utrecht Work Engagement scale (UWES)</i>	23
5.2.3.	<i>Cuestionario de clima del aula</i>	24
5.3.	POBLACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA	25
5.4.	PROCEDIMIENTO	26
5.5.	ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	26
5.5.1.	<i>Cuestionario De Desarrollo Emocional (QDE-GROP-A35)</i>	26
5.5.2.	<i>Cuestionario Utrecht Work Engagement Scale (UWES)</i>	29
5.5.3.	<i>Cuestionario clima de aula y de centro</i>	30
5.6.	CONCLUSIONES	33
6.	DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	35
6.1.	JUSTIFICACIÓN.....	35
6.2.	DESTINATARIOS	35
6.3.	OBJETIVOS	35

6.4.	METODOLOGIA	36
6.5.	ESTRUCTURACIÓN DE LAS SESIONES	36
6.5.1.	<i>Contenidos del Programa</i>	36
6.6.	TEMPORALIZACIÓN	37
6.6.1.	<i>Cronograma</i>	37
6.7.	DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA	41
6.8.	RECURSOS	42
6.9.	EVALUACIÓN	42
7.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	42
7.1.	RESULTADOS ESPERADOS	42
7.2.	LIMITACIONES	43
7.3.	CONCLUSIONES	44
8.	BIBLIOGRAFÍA	44
	ANEXOS	51
	ANEXO I. CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL (QDE-GROP-A35)	51
	ANEXO II. ESCALA UTRECH WORK ENGAGEMENT	53
	ANEXO III. CUESTIONARIO DE CLIMA DE AULA Y DE CENTRO	54
	ANEXO IV. AGRUPACIÓN DE ITEMS DEL CUESTIONARIO DE CLIMA DE AULA Y DE CENTRO	55
	ANEXO V. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA	56

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el sistema educativo se enfrenta a nuevos retos que exigen una formación integral del alumnado, donde no solo se valore su rendimiento académico, sino también su desarrollo socioemocional. En este contexto, el docente tiene un papel indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como persona transmisora de unos conocimientos, procedimientos y actitudes al alumnado. Esta profesión supone, situaciones interactivas continuadas con la autoridad, los compañeros y compañeras, los padres y madres del alumnado y los propios alumnos. Es decir, se encuentra en una situación en la que se le exigen excesivas responsabilidades. De este modo, el profesorado puede sentirse abrumado ante tanta responsabilidad y tareas surgiendo el desconcierto personal ante el contexto socio-escolar y la falta de concreción en las tareas (Sureda García y Colom Bauzá, 2002). Esto tiene consecuencia en el clima del aula y afecta la comunicación y las relaciones interpersonales entre docentes, estudiantes y padres de familia, obstaculizando también el aprendizaje y afectando en consecuencia la calidad educativa (Álvarez, 2018). Sin embargo, el entorno escolar debe ser un espacio privilegiado para la socialización emocional, no solo porque el alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que especialmente se produce el desarrollo emocional, sino por la cantidad de problemas que se presentan en el terreno educativo (fracaso escolar, violencia, dificultades en la convivencia, etc.) (Torrijos Fincias y Martín Izard, 2014).

Por ello, el desarrollo de competencias socioemocionales actúa como factor protector, que favorece la adaptación al contexto, el afrontamiento al estrés y a cualquier circunstancia en el ámbito educativo o laboral de las personas. Así, las competencias socioemocionales docentes son fundamentales, pues estas favorecen el clima de aula y pueden mejorar los resultados académicos, sociales y emocionales de los estudiantes (Lozano-Peña et. al, 2022).

2. JUSTIFICACIÓN

La mayoría de los métodos se enfocan solo en el desarrollo de estas competencias en los estudiantes y desconocen que, los profesores no siempre cuentan con las suficientes herramientas socioemocionales para hacer efectivos los contenidos de los cursos. Resulta entonces necesario entender con precisión cómo estas competencias aportan al docente (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). Los mismos docentes son conscientes de la necesidad de desarrollar estas competencias, considerándolas un complemento formativo útil e interesante no sólo para el desarrollo y mejora de su actividad docente, sino como estrategia que favorecerá la promoción del bienestar personal y social y como estrategia de prevención primaria inespecífica, favoreciendo una mejor adaptación al contexto educativo, minimizando riesgos y generando estrategias de afrontamiento a circunstancias de la vida con mayores posibilidades de éxito (Torrijos Fincias y Martín Izard, 2014).

Por ello, la formación en competencias socioemocionales es necesaria en los profesores de educación secundaria por varias razones. En primer lugar, son más eficaces en su enseñanza (Sutton y Wheatley, 2003). También son importantes para su bienestar personal y profesional (Fernández-Berrocal et al., 2019). Mejoran significativamente su bienestar emocional, su capacidad para gestionar el estrés y mejora la calidad de sus relaciones interpersonales (Taylor et al., 2017), las relaciones entre los estudiantes y los profesores, (Durlak et al., 2011). Es decir, les permiten gestionar adecuadamente sus propias emociones y relaciones interpersonales, y pueden establecer vínculos positivos con sus alumnos.

Otra razón es que, la formación en competencias socioemocionales en el profesorado permite identificar y abordar de manera efectiva las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes, promoviendo el bienestar emocional y social de sus alumnos, lo que se traduce en un aumento del rendimiento académico (Garaigordobil et al. 2017).

En segundo lugar, la formación en competencias socioemocionales en el profesorado ayuda a prevenir el acoso escolar y otros problemas de convivencia en el aula, como evidencia un estudio de Durlak et al., (2011) donde se encontró que la formación en competencias socioemocionales mejoró el comportamiento de los estudiantes en el aula

y redujo los problemas de conducta. Al igual que en otro estudio realizado por Garaigordobil et al. (2017) que observó una disminución significativa en los problemas de conducta y el acoso escolar en las aulas donde los profesores habían recibido formación. También otro estudio de Sutton and Wheatley (2003) indica que los profesores que tienen un alto nivel de inteligencia emocional son más eficaces en la gestión del aula, la resolución de conflictos y el establecimiento de relaciones positivas con los estudiantes.

Por consiguiente, en un estudio de Brackett et al., (2010) encontraron que los profesores que tienen un alto nivel de competencia socioemocional son más efectivos en la promoción del éxito de los estudiantes en el aula y son más efectivos en el fomento de un ambiente de aprendizaje positivo y de un clima escolar inclusivo y acogedor. Lo mismo sucedió en el estudio de Sánchez et al., (2018) donde se encontró que la formación en competencias socioemocionales en los profesores de educación secundaria mejoró significativamente su capacidad para gestionar conflictos en el aula y fomentar un clima de convivencia positivo. También, se observó un aumento significativo en la satisfacción laboral y el bienestar emocional de los profesores después de la formación. En esta línea sigue un estudio de Taylor et al. (2017) donde también se encontró que la formación en competencias socioemocionales se asoció con una reducción en el agotamiento emocional y una mayor satisfacción laboral.

Por estas razones, resulta necesario que se promueva la formación en competencias socioemocionales en los programas de formación docente y se propicien oportunidades para que los profesores en ejercicio puedan actualizar y mejorar sus competencias en esta área. Ya que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente (Rendón, 2019). Estas razones respaldan la importancia del presente trabajo y justifican la necesidad de promover la formación en competencias socioemocionales en los programas de formación docente y en el desarrollo profesional continuo de los profesores. Por lo que el objetivo del presente trabajo se centra en comprobar la formación de competencias socioemocionales en el profesor de secundaria, partiendo de la hipótesis de que los profesores de secundaria necesitan formación socioemocional.

3. COMPETENCIAS

Para completar este trabajo, se han alcanzado total y parcialmente una serie de competencias generales y específicas que se espera que posea el profesorado de secundaria.

3.1. COMPETENCIAS GENERALES

El grado de relación entre el trabajo que se presenta y las competencias generales a desarrollar según el nivel mínimo de preparación del docente de secundaria se muestra a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1

Relación entre el trabajo que se presenta y las competencias generales a desarrollar

Competencia	Total	Parcial	No
Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.			X
Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión.	X		
Actualizarse de manera permanente en las TIC.	X		
Implicarse en la propia formación permanente y mejorar en el ejercicio de la profesión.	X		

3.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

El grado de relación entre el trabajo que se presenta y las competencias específicas a desarrollar según el nivel mínimo de preparación del docente de secundaria se muestra a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2

Relación entre el trabajo que se presenta y las competencias específicas a desarrollar

Competencia	Total	Parcial	No
--------------------	--------------	----------------	-----------

Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al desarrollo personal y/o profesional de las personas.	X
Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades educativas.	X
Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.	X
Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.	X
Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.	X
Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica.	X

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Primero hay que aclarar que las habilidades sociales y emocionales hacen parte del constructo de inteligencia emocional (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

Alonso-Serna (2019), la inteligencia emocional definida por Goleman (2012):

“El término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas, aunque complementarias a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual...”

La inteligencia emocional contribuye a entender la función de las emociones y a generar estrategias para controlarlas y comprenderlas. Estas habilidades y/o estrategias podrían

incrementar el éxito en los individuos promoviendo una mejor calidad de vida, al fortalecer aún más las emociones positivas y no las negativas que podrían inducir a desventuras (Alonso-Serna, 2019),

La inteligencia emocional, producto de la unión de dos inteligencias descritas por Gardner (1983) la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, y que según Salovey y Mayer (1990) se considera, como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Igualmente podría decirse que es la capacidad de sentir, comprender, manejar y modificar estados emocionales propios y en otras personas, de tal modo que la convivencia y el entendimiento sean los mejores posibles (Oliveros, 2019).

Desde el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), la IE engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. En concreto, la definición más extendida describe la IE como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Palomera et. al, 2008).

Según Oliveros (2019), Bisquerra estructura la inteligencia emocional como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

- Percepción emocional: Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente.
- Facilitación emocional del pensamiento: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante.
- Comprensión emocional: Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación.
- Regulación emocional: Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida.

4.2. COMPETENCIA

Es importante a hacer una pequeña distinción entre habilidad y competencia. La habilidad se relaciona con tener el potencial para aprender habilidades ya sean cognitivas, afectivas, psicomotrices, entre otras, las habilidades son habilidades y comportamientos, es decir, son capacidades desarrolladas. Las competencias, por su parte, son las habilidades utilizadas de manera flexible, correcta y adecuadamente en diversas situaciones, en otras palabras, permiten desempeñarse con cierto grado de excelencia (Lozano-Peña et. al, 2022, como se citó en Acosta y Vasco, 2013). Es decir, las habilidades quedarían en el plano de lo instrumental, mientras que el concepto de competencia es más integrador, refiere no sólo habilidades, sino una serie de actitudes y valores, que en este caso se incluyen en el ejercicio docente y de manera específica en las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos (Bolaños, 2018).

Según Bisquerra y Pérez (2007), el concepto de competencia ha evolucionado y trascendido más allá del ámbito profesional o laboral como el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para desempeñar con eficacia tareas propias o resolver problemas en el ejercicio profesional; actualmente el concepto ha cobrado una dimensión más integral y se le concibe como: “(...) la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 63)

Así pues, la competencia puede definirse como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007)

También, las competencias pueden definirse como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes, predisposiciones motivacionales, capacidades y disposiciones de personalidad que conducen a una actuación eficiente ante ciertas tareas y situaciones, y cuyo logro debe ser constatado. Según diversos autores es una condición indispensable el uso estratégico del conocimiento, que constituye la base para distinguir entre los diferentes niveles de competencia (Cejudo, 2017).

4.2.1. Tipos de competencias

Existen taxonomías sobre las competencias; entre otras, se pueden señalar las competencias técnicas, competencias profesionales, competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares competencias genéricas, competencias emocionales, competencias socio- emocionales, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007). Según Bisquerra y Pérez (2007) la mayoría de estas clasificaciones incluyen diferentes clases de competencias y ponen el acento en dos dimensiones que podemos denominar competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal.

“Las competencias de desarrollo técnico-profesional, también denominadas funcionales, se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relaciona con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral. (Bisquerra y Pérez, 2007)

Las competencias de desarrollo socio-personal, es donde se incluye el subconjunto de competencias emocionales. Es decir, el desarrollo y aplicación de habilidades de tipo personal e interpersonal como la “motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control de estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo, altruismo (Bisquerra y Pérez, 2007).

Tabla 3

Clases de competencias (Bisquerra y Pérez, 2007)

TÉCNICO- PROFESIONALES	SOCIO-PERSONALES
- Motivación.	- Dominio de los conocimientos básicos y especializados.
- Autoconfianza.	- Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión.
- Autocontrol.	- Dominio de las técnicas necesarias en la profesión.
- Paciencia.	- Capacidad de organización.
- Autocrítica.	
- Autonomía.	
- Control del estrés.	

-
- | | |
|---|---|
| - Asertividad. | - Capacidad de coordinación. |
| - Responsabilidad. | - Capacidad de gestión del entorno. |
| - Capacidad de toma de decisiones. | - Capacidad de trabajo en red. |
| - Empatía. | - Capacidad de adaptación e innovación. |
| - Capacidad de prevención y solución de conflictos. | |
| - Espíritu de equipo. | |
| - Altruismo. | |
-

4.3. COMPETENCIAS EMOCIONALES

Según Bisquerra y García (2018), las competencias emocionales se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Además, en la competencia emocional se despliega la capacidad de autorreflexión (inteligencia intrapersonal), de identificar y regular las emociones, así como reconocer los sentimientos y pensamientos de otros (inteligencia interpersonal) (Moncada-Cerón y Gómez-Villanueva, 2016).

El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona, proposa un model de competències emocionals. És el model pentagonal de competències emocionals i se estructura en cinc blocs de competències: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i habilitats de vida per al benestar (Bisquerra y García, 2018).

4.3.1. Características de las competencias

Según Bisquerra y García (2018), las características de la competencia emocional, de acuerdo con el modelo del GROP son:

a. Conciencia emocional

“La conciencia emocional, que 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 conciencia emocional es el primer paso para poder desarrollar las otras competencias.

b. Regulación emocional.

La regulación emocional, definida como 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, etc.

c. Autonomía emocional.

La autonomía emocional, que 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.

d. Competencias sociales

Las competencias sociales, que se refieren 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.

e. Competencia para la vida y el bienestar.

Las competencias para la vida y el bienestar son 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. Las competencias para la vida permiten organizarla de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.”

Por último, las características de estas competencias, a su vez, incluyen otras micro competencias (Bisquerra y García, 2018).

4.4. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Según Redón (2011), la competencia socioemocional se entiende como:

“las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los

seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre.”

Vista de esta forma, la competencia socioemocional, en adelante CSE, es un proceso complejo de desempeño que implica idoneidad (con sus criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto) y responsabilidad social y emocional (analizar las consecuencias de los propios actos antes de proceder o corregir los errores), es decir, el ejercicio ético, el desempeño reflexivo y autorregulado de las emociones, la mediación entre pares, el respeto de las ideas y convicciones de los demás, y a la vez, la fuerza para expresar las opiniones y argumentarlas sin recurrir a la violencia, entre otros aspectos (Rendón, 2011).

La CSE implica las acciones o actuaciones sociales y emocionales que se llevan a cabo con un determinado fin en concordancia con las demandas o exigencias del contexto, por ello, involucra diferentes elementos y recursos necesarios para poder alcanzar el fin propuesto; tiene un inicio y un final identificable, esto significa que no es estática, sino dinámica; además, no constituye una condición implantada desde el nacimiento, sino que es gracias a la familia y a la escuela como se puede desplegar (Rendón, 2011).

En la CSE se combinan componentes cognitivos y afectivos, es decir, implica la relación entre el pensamiento (habilidades cognitivas), el sentimiento (una concepción de sí mismo y del otro) y la conducta (Rendón, 2011, como se citó en Trianes, de la Morena y Muñoz, 1999).

Tabla 4

Competencias socioemocionales (Rendón, 2019)

Competencia emocional	Competencia social
Conciencia de sí mismo (autoconciencia)	Conciencia social
- Conciencia emocional de uno mismo: Reconocimiento de nuestras	- Conciencia de las emociones del grupo al que pertenece.

emociones y sus efectos (Autoconciencia emocional).	
- Valoración adecuada de uno mismo: conocimiento de nuestras fortalezas y debilidades (Autoevaluación).	- Empatía: percepción y valoración de las emociones de los demás.
- Confianza en uno mismo: sentido de nuestros méritos y capacidades (Autoconfianza).	- Confianza en los demás.
Autogestión	Gestión de las relaciones
- Autocontrol emocional: control de nuestras emociones e impulsos.	- Gestión o manejo de los conflictos.
- Transparencia/Fiabilidad: muestra de integridad y honestidad.	- Liderazgo inspirado. Influencia: tácticas de influencia.
- Autonomía/Independencia: Responsabilidad y manejo de uno mismo.	- Construcción o establecimiento de vínculos.
- Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos.	- Catalizar el cambio: iniciación y manejo del cambio.
- Iniciativa para el logro: actuación para alcanzar la excelencia.	- Servicio, trabajo en equipo y colaboración.
- Optimismo: actitud positiva.	- Visión y desarrollo compartido con los demás.

Según Rendón (2011), la siguiente tabla muestra cuales son las categorías consideradas como componentes de la competencia socioemocional:

Tabla 5

Componentes de la competencia socioemocional (Rendón, 2011)

Componente emocional y		
afectivo motivacional	Componente cognitivo	Componente relacional
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de sí. Autoconcepto. - Valoración de sí mismo. Confianza en sí mismo. Automotivación. Autoeficacia. - Expectativas. - Preferencias y valores subjetivos. - Sistemas y planes de autorregulación. - Autocontrol. - Autonomía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constructos personales. - Capacidad para solucionar problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento de la conducta habilidosa apropiada. - Habilidades sociales y de comunicación. - Conocimiento de las costumbres sociales. - Conocimiento de las diferentes señales de respuesta. - Capacidad de ponerse en lugar de otra persona (empatía). - Percepción social o interpersonal adecuada.

Además, en las competencias socioemocionales, uno de los constructos más destacados se vincula al desarrollo del autoconcepto, el cual refiere la percepción de las propias capacidades, aun cuando objetivamente el sujeto no las posea o las tenga de modo incipiente (Moncada-Cerón y Gómez-Villanueva, 2016).

Por último, según Bisquerra y Pérez (2007), las competencias socioemocionales propuestas por varios autores se pueden resumir en los siguientes términos:

1. Toma de conciencia de los sentimientos: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. Manejo de los sentimientos: capacidad para regular los propios sentimientos.
3. Tener en cuenta la perspectiva: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
4. Análisis de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. Sentido constructivo del yo (self): sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios.
6. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. Cuidado: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
14. Cooperación: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
16. Negativa: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.

17. Buscar ayuda: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

No obstante, se habla de habilidades socioemocionales para referirse a la gama de competencias y disposiciones que permiten el manejo y regulación de estados de ánimo y sentimientos, lo cual genera diferentes respuestas expresadas de manera verbal y no verbal que conllevan la generación de comportamientos acertados según el contexto emocional y social de los individuos (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

4.5. EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar. Si la educación quiere preparar para la vida, debe atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria. En este sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida, y por lo tanto deberían estar presentes en la práctica educativa (Bisquerra y García, 2018).

En este sentido, la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra y García, 2018). Tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás; y se centra en el desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades identificadas como competencias emocionales (Álvarez Bolaños, 2020).

Además, la educación emocional, como vía para el desarrollo de la inteligencia emocional, potencia el crecimiento integral de personas capaces de convivir armónicamente consigo mismas y su entorno, y de enfrentar con asertividad las diversas situaciones y obstáculos que se le presenten en el quehacer cotidiano del aula y de la vida (Pacheco-Salazar, 2017).

Por ello, la educación emocional es un aspecto importante de la prevención y el desarrollo humano (Bisquerra y García, 2018) y se reconoce como una estrategia de prevención primaria de la violencia escolar (Pacheco-Salazar, 2017) consistente en intentar

minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia (Rueda Carcelén y Filella Guiu, 2016, como se citó en Bisquerra, 2007) y de construcción de una cultura escolar armónica y positiva (Pacheco-Salazar, 2017). Los niños y jóvenes necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida nos depara (Rueda Carcelén y Filella Guiu, 2016). Al igual que, es un pilar fundamental para considerar en el desarrollo profesional docente (Pacheco-Salazar, 2017).

5. EVALUACIÓN PILOTO

En el presente trabajo se llevó a cabo una evaluación piloto para hacer un sondeo y ver la tendencia sobre la necesidad de formación en competencias socioemocionales en el profesorado de secundaria. Los estudios piloto son una etapa fundamental del proceso de investigación, incluida la investigación educativa. Los estudios piloto son miniversiones de un estudio a gran escala que permiten a los investigadores identificar problemas de diseño, evaluar la viabilidad del estudio y probar el diseño y el proceso del estudio propuesto. Los estudios piloto ayudan a definir la pregunta de investigación y alertan a los investigadores sobre cuestiones que pueden afectar negativamente al proyecto. La realización de un estudio piloto no garantiza el éxito en el estudio principal, pero sí aumenta las posibilidades de éxito. Por lo tanto, el piloto de evaluación es una herramienta crucial en la investigación educativa, ya que permite a los investigadores ajustar y validar los instrumentos de evaluación antes de realizar una evaluación completa, asegurando que sus evaluaciones sean precisas, confiables y válidas (Van Teijlingen y Hundley, 2010).

Según Esteban-Guitart y Sureda (2019), la realización de una evaluación piloto es fundamental para garantizar la validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación, así como para garantizar que los resultados obtenidos sean válidos y fiables. Por lo que, la evaluación piloto en la formación de competencias socioemocionales en el profesorado de secundaria es esencial para garantizar la calidad de la formación y, así, mejorar la calidad de la enseñanza en general.

La evaluación y desarrollo de la competencia socioemocional de los docentes se ha convertido en un tema de interés en la educación. Por eso, realizar una evaluación piloto de las competencias socioemocionales de los docentes de secundaria puede ayudar a

identificar sus necesidades de formación y desarrollo, lo que redundará en una mejora del bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes (Romero-García et al., 2022).

5.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo se opta por un estudio de investigación-acción ya que se estudia una situación social, las competencias socioemocionales en los docentes de secundaria, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, a través de una propuesta de intervención. Mas concretamente el tipo de investigación realizada es una investigación cuantitativa, es un estudio descriptivo de corte transversal. El objetivo principal es comprobar la necesidad de formación en competencias emocionales en el profesorado de secundaria. Para ello, se pasaron unos cuestionarios (Cuestionario de desarrollo emocional (QDE-GROP-A35), que permitía evaluar la percepción del profesorado en relación con sus propias competencias socioemocionales y su aplicación en el ámbito educativo; Utrecht Work Engagement Scale (UWES) para evaluar el compromiso de los profesores con su trabajo; y otro Cuestionario de clima del aula, para evaluar el ambiente que hay en las clases).

Un estudio descriptivo de corte transversal es un diseño de investigación que se utiliza para obtener una instantánea de la situación actual de una población en un momento específico, sin seguimiento a lo largo del tiempo. Este tipo de estudio se enfoca en describir características, comportamientos, actitudes o enfermedades de la población en estudio, y se utiliza a menudo en la fase inicial de una investigación para establecerla prevalencia o la frecuencia de una condición o fenómeno en una población determinada. Los estudios transversales son observacionales y descriptivos, y su finalidad es estimar la frecuencia de una enfermedad o condición de salud en un momento dado (Cruz Licea y Moreno Altamirano, 2011, Capítulo 7, pp. 85-98; Molina Arias y Ochoa Sangrador, 2013; Rodríguez y Mendivelso, 2018).

Este tipo de estudio se justifica por la necesidad de obtener información sobre el nivel de desarrollo de las competencias emocionales en el profesorado de secundaria, ya que estas competencias son fundamentales para el adecuado desempeño docente y la mejora del clima y rendimiento escolar de los estudiantes. Además, un estudio descriptivo permitirá

conocer las características de la población y obtener una visión global de la situación actual en relación con la formación en competencias. Los estudios descriptivos de corte transversal han sido utilizados para evaluar la inteligencia emocional de profesores de educación básica y secundaria (Sánchez-Tarazaga Vicente, 2017; Valenzuela-Zambrano et al., 2021).

5.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se han utilizado tres instrumentos de evaluación para la recopilación de información: Cuestionario de desarrollo emocional (QDE-GROP-A35), para evaluar las competencias socioemocionales del profesorado, el cuestionario Utrecht Work Engagement Scale (UWES), para evaluar el carácter positivo que tienen los profesores en relación con el trabajo que desempeñan y un Cuestionario de clima del aula, para ver cómo es el ambiente en el desarrollo de las clases.

5.2.1. Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE-GROP-A35)

El Cuestionario de Desarrollo Emocional es una herramienta creada por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) para evaluar las competencias emocionales de los individuos. El objetivo principal del cuestionario es medir la capacidad de las personas para reconocer, comprender y regular sus propias emociones, así como la capacidad para entender y responder adecuadamente a las emociones de los demás (Bizquera y Pérez-Escoda 2007).

Desde el GROP se ha desarrollado un modelo de competencias emocionales. El modelo al que se ha denominado «modelo pentagonal de competencias emocionales» se estructura en cinco grandes dimensiones o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. Cada una de las dimensiones citadas comprende una serie de aspectos más específicos o micro competencias (Pérez-Escoda, 2016).

Este cuestionario tiene como destinatarios a adultos (personas mayores de 18 años) de un nivel socioeducativo medio-alto. Se aplica online, aunque también se dispone de una versión en formato lápiz y papel (Pérez-Escoda, 2016).

El CDE-A es la versión anterior al CDE-A35. El CDE-A es un cuestionario de autoinforme que consta de 48 ítems, que miden la conciencia emocional; la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las competencias para la vida y el bienestar. El CDE-A35 es la versión actual y consta de 35 ítems (ver Anexo I), distribuidos en las cinco competencias mencionadas anteriormente. Este cuestionario ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones mencionadas, y utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez, que va desde "completamente en desacuerdo" hasta "completamente de acuerdo. Las respuestas se suman para obtener una puntuación total que indica el nivel de competencia emocional de la persona evaluada (Pérez-Escoda, 2016).

En cuanto a la validez y fiabilidad del cuestionario, Pérez-Escoda (2016) destaca que se ha realizado un estudio para evaluar estas propiedades. Los resultados de este estudio muestran que se obtuvo un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, de 0,92 para la escala completa, y superior a 0,69 para cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total fue significativa en todos los casos con un nivel de $p < 0,01$. Además, el análisis factorial exploratorio permitió revelar la presencia de cinco factores coincidentes con el modelo teórico que explican el 50 % de la varianza.

5.2.2. Utrecht Work Engagement scale (UWES)

El cuestionario Utrecht de Engagement en el Trabajo (Utrecht Work Engagement Scale, UWES) es un cuestionario diseñado para medir el nivel de compromiso o engagement de los trabajadores en su trabajo (Schaufeli y Bakker, 2003).

El engagement en el trabajo se asume como el polo opuesto al burnout. Al contrario de los que padecen burnout, los empleados con engagement tienen un sentido de conexión energética y afectiva con las actividades de su trabajo y se perciben a sí mismos con las capacidades suficientes para afrontar las demandas de su actividad (Schaufeli y Bakker, 2003).

Según Schaufeli y Bakker (2003), "El engagement es un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado al trabajo, caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, el engagement se refiere a un estado

afectivo – cognitivo más persistente e influyente, que no está enfocado sobre un objeto, evento, individuo o conducta en particular”

Este cuestionario está formado por 17 ítems que miden tres dimensiones del engagement: vigor, dedicación y absorción (ver Anexo II):

- El vigor se evalúa mediante los seis ítems siguientes, que se refieren a los altos niveles de energía y resiliencia, la voluntad de dedicar esfuerzos, no fatigarse con facilidad, y la persistencia frente a las dificultades:(Ej: “En mi trabajo me siento lleno de energía”)
- La dedicación se evalúa mediante cinco ítems que se refieren al sentido o significado del trabajo, a sentirse entusiasmado y orgulloso por su labor, y sentirse inspirado y retado por el trabajo. (Ej: “Mi trabajo está lleno de significado y propósito”)
- La absorción se evalúa mediante seis ítems que se refieren a estar felizmente inmerso en su trabajo y presentar dificultad para dejarlo, de tal forma que el tiempo pasa rápidamente y uno se olvida de todo a su alrededor. (Ej: “El tiempo vuela cuando estoy trabajando”)

Finalmente, en términos de fiabilidad, se informa que los coeficientes alfa de Cronbach para las tres dimensiones de la UWES oscilan entre 0,70 y 0,95, lo que indica una consistencia interna satisfactoria. Además, se menciona que los estudios de validez convergente y discriminante sugieren que la UWES es capaz de distinguir entre el engagement y otros constructos relacionados, como el burnout y la satisfacción laboral (Schaufeli y Bakker, 2003).

5.2.3. Cuestionario de clima del aula

Este cuestionario fue elaborado en una tesis doctoral “Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación” en la Universidad de Barcelona. Es un cuestionario “ad hoc” que se basó en el original de Bisquerra y Martínez Muñoz (1998) donde se define el clima como “Una calidad total, relativamente estable, que es vivida por sus ocupantes o integrantes a través del trabajo, las interacciones que mantienen entre sí y las características físicas de este espacio. Esta calidad total distingue cada centro o aula, imprimiéndoles un determinado estilo y condicionando los procesos

y los resultados que se desarrollan”. Entre los objetivos del siguiente cuestionario, en el presente trabajo, los que nos han interesado y por lo que se ha elegido evaluar el clima del aula son:

- Disponer de una medida de clima de la escuela y aula para los diferentes colectivos del centro escolar.
- Disponer de datos que faciliten el planteamiento de propuestas de mejora en la escuela.

El cuestionario se estructura por tres dimensiones: relación, desarrollo y capacidad de reflexión; que se determinaron a partir de la propuesta conceptual de Bisquerra y Martínez-Muñoz (1998) (García Navarro, 2017).

El cuestionario se divide en dos partes (ver Anexo IV). Por un lado, las preguntas relacionadas con el clima de la escuela, y por otro, las preguntas relacionadas con el clima del aula. Ambas partes el cuestionario se estructuran por tres dimensiones: relación, desarrollo y capacidad de reflexión; que se determinaron a partir de la propuesta conceptual de Bisquerra y Martínez-Muñoz (1998). Cada dimensión, a su vez está, formada por diferentes factores que hacen referencia a aspectos nucleares del clima, del ambiente y tienen relación con la convivencia (García Navarro, 2017).

El cuestionario incluye el conjunto de afirmaciones (ver Anexo III) a la que los agentes debían responder en una escala tipo Likert de 4 puntos en función del grado de acuerdo y la frecuencia con la que cada individuo cree que se da una circunstancia concreta en la realidad vivida. En cada una de las afirmaciones que se valoran en el cuestionario se pedirá una respuesta graduada del 1 al 4, sin término medio, siendo. 1-Nunca; 2-A veces; 3- A menudo; 4-Siempre (García Navarro, 2017).

5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA

La población objeto de estudio es el profesorado de Educación Secundaria de un instituto de la localidad de Valladolid. Se seleccionaron un total de 77 profesores, es decir, todo el profesorado que trabajaba en el centro de los cuales se incluirán tanto hombres como mujeres. Finalmente, solo participo 12% del profesorado, es decir, 10 profesores.

La forma de selección de los participantes del estudio se llevó a cabo por muestreo de conveniencia que es un muestreo no probabilístico. Según Creswell y Creswell (2018), el muestreo no probabilístico se caracteriza por seleccionar participantes de manera no aleatoria y sin que cada miembro de la población tenga la misma probabilidad de ser seleccionado. Dentro del muestreo no probabilístico, el muestreo de conveniencia se caracteriza por seleccionar participantes que están disponibles y dispuestos a participar en la investigación, lo que hace que este tipo de muestreo sea conveniente para el investigador, pero puede limitar la representatividad de la muestra. En la misma línea Babbie (2016), explica que el muestreo de conveniencia se utiliza a menudo en investigaciones exploratorias y en estudios piloto, como este caso, donde la selección de los participantes se basa en la accesibilidad y conveniencia. Este tipo de muestreo puede ser útil cuando se estudian grupos raros o difíciles de acceder, o cuando el objetivo de la investigación es simplemente explorar un tema de manera general.

5.4. PROCEDIMIENTO

El procedimiento llevado a cabo comenzó con la solicitud de permiso a la directora del centro para realizar la investigación. Una vez concedido el permiso, se procedió a preguntar al profesorado si estaban dispuestos a participar en la investigación. Los cuestionarios fueron elaborados con la plataforma de "Google Forms". Con la colaboración de la directora del centro, se envió vía correo electrónico el enlace de tres cuestionarios para que pudieran responderlos. El plazo para responder a los cuestionarios fue desde el 16 de marzo hasta el 29 de marzo. Al finalizar el plazo, se encontró que solo participó el 12% del profesorado, lo que se traduce en 10 profesores que completaron los cuestionarios.

5.5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

5.5.1. Cuestionario De Desarrollo Emocional (QDE-GROP-A35)

Para el análisis de este cuestionario, como la escala de Likert consta de once opciones de respuesta de cero a diez, que va desde "completamente en desacuerdo" hasta "completamente de acuerdo"; y debido a que la muestra es pequeña, y las respuestas

obtenidas son muy variadas vamos a considerar que de 0 a 3 se está en desacuerdo, de 4 a 6 que no se está ni en acuerdo ni en desacuerdo y de 7 a 10 que se está de acuerdo.

En primer lugar, en este cuestionario se hicieron unas preguntas iniciales como el sexo, el nivel de estudios acabados o si habían participado anteriormente en alguna actividad (curso, taller, conferencia...) relacionada con su desarrollo emocional. Respecto al sexo, el 60% de los participantes fueron mujeres y el 40% hombres. En cuanto al nivel de estudios acabados, el 60% realizaron estudios universitarios de segundo ciclo (Licenciatura/Ingeniería o Arquitectura Superior), frente al 20% que realizó estudios universitarios de primer ciclo (Diplomatura/Ingeniería o Arquitectura Técnica) y frente al otro 20% que realizó estudios básicos: certificado escolar, graduado escolar. Por último, a la pregunta de si habían participado en alguna actividad relacionada con su desarrollo emocional, el 60% indicó que sí y el 40% que no había participado. También se les indicó que, si habían respondido que sí, indicarían en que habían participado: 2 de ellos realizaron un “Curso de educación emocional”, otro de “Inteligencia emocional en las aulas. Neurociencia”, otro de “Control del estrés en el aula” y otros dos de los docentes indicaron que cursos, pero no especificaron que tipo de cursos.

Tabla 6

Resultados obtenidos en el Cuestionario De Desarrollo Emocional

Ítems	Porcentaje
Saben afrontar la vida	90-100%
Conocen sus emociones	90-100%
Saben poner nombre a sus emociones	90-100%
Describen sus sentimientos	90-100%
Piensas cosas agradables de sí mismos	90-100%
Se sienten una persona feliz	90-100%
Aprovechan su tiempo libre	90-100%
Se sienten tristes sin motivo	10%
Descontentos consigo mismos	10%
Les cuesta expresar sus sentimientos	40%

No saben responder cuando se les hacen un elogio	30%
Cuando tienen un estado de ánimo no muy bueno intentan hacer actividades que les resulte agradables	70%
Saben generar ocasiones para experimentar emociones agradables o positivas	60%
se sienten heridos cuando critican su trabajo	60%
Necesitan la aprobación de los otros para sentirse bien.	80%
Capaces de mantener el buen humor cuando hablan de ellos	70%
Les resulta difícil relajarse	70%
Se preocupan mucho tiempo cuando hacen algo mal	50%
Les cuesta dormirse cuando han hecho algo mal	40%
Se desaniman cuando algo les sale mal	40%
Se dejan llevar por la rabia y actúan bruscamente	30%
Se ponen nerviosos	60%
Saben ponerse en el lugar de los otros	100%
Se dan cuenta de cómo se sienten los otros	100%
No tienen conflictos con personas próximas a ellas	90%
Se bloquean cuando tienen que resolver conflictos	20%
Les resulta un poco difícil hablar con personas poco conocidas y se sienten nerviosos	30%

Les resulta difícil hablar delante de las personas y defender opiniones diferentes a las de otras personas 20%

5.5.2. Cuestionario Utrecht Work Engagement Scale (UWES)

En este cuestionario era una escala Likert de 0 a 6, de nunca a siempre; y debido a que la muestra es pequeña, y las respuestas obtenidas son muy variadas vamos a considerar de 0 a 2, nunca o pocas veces, 3 de forma regular, y de 4 a 6 siempre o muchas veces.

Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 7:

Tabla 7

Resultados obtenidos en las dimensiones del cuestionario de UWES

Dimensión	Ítems	Nunca o pocas veces	Regularmente	Siempre o casi siempre
Vigor	Energía en el trabajo			80%
	Fuertes y vigorosos en el trabajo			80%
	Ganas de ir a trabajar	10%		70%
	Persistentes en su trabajo		20%	80%
	Continúan trabajando cuando no les va bien			70%
Dedicación	Trabajo lleno de significado y propósito		20%	80%
	Entusiasmo su trabajo			70%

	Inspira su trabajo		80%	
	Orgullosos con el trabajo que realizan	30%	70%	
	Orgullosos de su trabajo		100%	
	Trabajo retador	10%	90%	
Absorción	Trabajando pasa el tiempo volando		70%	
	Se sienten felices cuando están absortos en el trabajo		80%	
	Están inmersos en su trabajo	20%	50%	
	Se dejan llevar por su trabajo	30%	30%	
	Difícil de desconectar del trabajo	40%	40%	20%

5.5.3. Cuestionario clima de aula y de centro

Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 8 y 9:

Tabla 8

Resultados obtenidos en cuanto al clima en la escuela

Clima	Ítems	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
De escuela	Comunicación entre el profesorado y las familias		10%	80%	

Comunicación entre el profesorado y el alumnado	30%	60%
Comunicación entre el profesorado y el personal de administración y servicios		30% 70%
Comunicación entre el profesorado y el equipo directivo		30% 60%
Comunicación entre el profesorado		50% 50%
Involucración del profesorado en las actividades de la escuela	70%	
Cohesión y apoyo en la escuela ante una dificultad		20% 40%
Actuación conjunta de la escuela y las familias ante un problema		70% 20%
Las actuaciones responden a las planificaciones previas		60% 30%
Los miembros de cada departamento mantienen una línea de trabajo común		30% 40%
Buen trato de los adultos con los alumnos de la escuela		20% 70%
Está abierta a nuevas ideas, propuestas y necesidades del entorno		50% 40%

Decoración, mobiliario, limpieza y mantenimiento adecuados para trabajar	80%
--	-----

Tabla 9

Resultados obtenidos en cuanto al clima en el aula

Clima	Ítems	Nunca	A	A menudo	Siempre
			veces		
De aula	Los alumnos se sienten a gusto en la escuela			60%	
	Se potencia que el alumnado participe en clase			60%	30%
	El alumnado se muestra predispuesto a la buena convivencia		50%	50%	
	Los alumnos se ayudan entre ellos cuando lo necesitan			60%	
	Los alumnos respetan a los profesores en el aula		50%	50%	
	La relación entre profesor y alumno es buena		30%	70%	
	El profesorado cree que conocer las necesidades del alumnado				90%
	El profesorado confía en el alumnado		30%		60%
	Los alumnos saben cuáles son los objetivos del trabajo que se lleva a cabo			60%	
	Los alumnos saben que se espera de ellos			70%	
	En las clases hay orden	10%	30%	40%	20%

Se tarda un poco en comenzar a trabajar	40%	40%
Hay la tranquilidad necesaria para trabajar en las clases	60%	
Se estimula al alumnado que se planteen preguntas	40%	50%
Se destina momento de la clase para que el alumnado reflexione		70%

5.6. CONCLUSIONES

La mayoría de los participantes presentan competencias socioemocionales. Esto parece tener una coincidencia con los participantes que habían participado previamente en cursos relacionados con el desarrollo de competencias socioemocionales, representando el 60% de los participantes, en comparación a los que no habían participado.

Los participantes saben poner nombres a sus emociones, pensar cosas agradables de sí mismos y generar ocasiones para experimentar emociones agradables. Sin embargo, algunos presentan dificultades a la hora de expresar sus sentimientos con amigos y responder a elogios. Además, un porcentaje significativo de los participantes indica que tienen dificultades para relajarse, dormir y resolver conflictos. También se encontró que un porcentaje significativo de los participantes necesita la aprobación externa cuando realizan una actividad. Por último, un pequeño porcentaje mostró que les resulta difícil hablar delante de las personas y defender opiniones diferentes a las de otras personas.

En cuanto al compromiso y a la actitud de los profesores hacia su trabajo, los resultados indicaron que los docentes de secundaria tienen una actitud positiva, motivadora y comprometida hacia su trabajo. Van motivados y llenos de energía a trabajar. Su trabajo les inspira y se sienten orgullosos de su labor. Además, cuando están trabajando se sienten felices y se olvidan de lo que sucede a su alrededor. Aunque, algunos participantes indicaron que les cuesta desconectar del trabajo. Esto también es importante ya que la falta de desconexión con lleva a la aparición de agotamiento laboral y a problemas de salud mental.

Por otro lado, el clima en la escuela en general es bueno. Hay buena comunicación tanto entre el profesorado y las familias, el alumnado, el personal de administración y servicios y el equipo directivo. Además, se observó que siempre o a menudo el profesorado encuentra apoyo en la escuela cuando se les presenta una dificultad. También, la mayoría de los participantes consideran que la familia y la escuela actúan conjuntamente en caso de problemas. Aunque se observó que el profesorado solo se involucra a veces en las actividades de la escuela, algo que puede afectar al clima de la escuela. En cuanto a la orientación a la tarea es buena, ya que un alto porcentaje indican que las actuaciones responden a las planificaciones previas. El ambiente de trabajo es respetuoso, positivo y agradable. Pero un porcentaje significativo observó que los departamentos no siguen una línea de trabajo común. En cuanto al clima del aula, el profesorado indicó que las relaciones en el aula son positivas, los alumnos se sienten a gusto en la escuela y la relación entre el alumnado y el profesorado es buena. Los alumnos se ayudan entre sí y saben cuáles son los objetivos del trabajo que se realiza en clase. Pero no hay respeto en el aula hacia los profesores, ni tranquilidad para trabajar en algunas clases.

Por último, el profesorado fomenta la participación y el pensamiento crítico de los alumnos.

En conclusión, según los resultados obtenidos la hipótesis no se cumple. El profesorado de secundaria de este instituto presenta competencias socioemocionales, aunque tienen que mejorarlas en algunos aspectos. Sin embargo, como se ha indicado anteriormente en otros estudios, los resultados indican un mayor porcentaje de profesores que manifiestan tener problemas socioemocionales sobre todo en relación con el control del grupo en relación con la regulación emocional etc. Esto puede deberse a que la muestra es escasa y por tanto poco representativa. Además, puede que este sea sesgado por el interés en participar y por la deseabilidad social al contestar. Aún, así estos resultados proporcionan información valiosa para diseñar programas de intervención para mejorar las competencias socioemocionales de los docentes.

6. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. JUSTIFICACIÓN

Se considera que la persona emocionalmente competente es aquella que tiene la capacidad de identificar sus propias emociones y las de los demás al tener autocontrol y habilidades emocionales. Es fundamental profundizar sobre la formación docente y la influencia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido no podemos separar estos dos universos (Barcelar y Carbonero, 2019). Ofrecer educación en las emociones es una estrategia para lograr el bienestar general tanto de los estudiantes como de los profesores, ya que la gran mayoría de los profesores carecen tanto de la formación como de los recursos necesarios para desarrollar su inteligencia emocional y aplicarla en el aula (Carbonero-Martín et. al, 2022). Por ello, las habilidades socioemocionales deben implementarse en la formación permanente a través de programas de intervención, que se consideran la mejor estrategia de orientación educativa (Arteaga-Cedeño et. al, 2022).

6.2. DESTINATARIOS

El programa se destinará a los profesores de Educación Secundaria del IES. El departamento de orientación educativa dará una charla a los profesores del centro en el mes de septiembre en el salón de actos del IES, donde explicará la importancia de las emociones y de poseer competencias socioemocionales en su profesión. Seguidamente se explicará en qué consistirá la propuesta de intervención y la participación de estos.

6.3. OBJETIVOS

El programa se ha diseñado en base a los siguientes objetivos:

- Mejorar las competencias socioemocionales del profesorado.
- Mejorar la resolución de conflictos.
- Disminuir el estrés del profesorado
- Mejorar el ambiente educativo de la escuela.
- Mejorar de las relaciones interpersonales.
- Mejorar la habilidad comunicativa.
- Fomentar un equilibrio saludable entre el compromiso y la desconexión laboral.
- Aumentar la confianza y la cohesión entre los miembros de la escuela.

6.4. METODOLOGIA

El Departamento de Orientación del IES elaborará una propuesta de intervención para desarrollar y mejorar las competencias socioemocionales de los docentes de dicho IES, para que puedan incorporar estas habilidades a sus actividades docentes.

6.5. ESTRUCTURACIÓN DE LAS SESIONES

Las sesiones de la intervención se estructurarán de la siguiente manera:

En primer lugar, el orientador educativo expondrá lo que se va a tratar en la sesión correspondiente, y seguidamente se explicará y se profundizará sobre los contenidos del tema a tratar.

En segundo lugar, se realizará una o varias actividades o dinámicas en relación con el tema tratado (en cada sesión se realizará una dinámica o actividad distinta).

Por último, los participantes realizarán una reflexión final sobre los temas tratados en dicha sesión, y relacionándolo con su día a día.

6.5.1. Contenidos del Programa

Los contenidos que se van a trabajar durante el programa son las emociones y las competencias socioemocionales, la inteligencia y la educación emocionales. En segundo lugar, la autoconciencia y la autogestión, es decir, el reconocimiento y el manejo de las propias emociones, la motivación y el optimismo, hábitos de autocuidado y estrategias planificación y organización. También se trabajará el manejo del estrés mediante técnicas de relajación y mindfulness. Esto en cuanto a uno mismo. En tercer lugar, se trabajará las relaciones interpersonales, mediante la conciencia de las emociones de los demás, la empatía, la asertividad y la escucha activa. También se trabajará la gestión y el manejo de conflictos. Por último, se trabajará el autocuidado, la planificación y la cohesión y la confianza entre los docentes.

Algunas actividades de la intervención se han basado en el manual “Paso a Paso. Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación secundaria y media”; del manual de “Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en el nivel media superior;” y del manual para “el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de las y los docentes de Veracruz”.

6.6. TEMPORALIZACIÓN

La intervención de este programa durará 9 meses. Comenzará en octubre y terminará en mayo de ese mismo curso. En este programa se realizarán un total de 17 sesiones. De estas sesiones, en la sesión 17, que es la final, se realizará a finales de mayo para evaluar las habilidades desarrolladas durante el programa. Algunas sesiones serán de 60 min y otras de 90 min y se realizarán los miércoles a las 16:00h.

6.6.1. Cronograma

En la tabla 9 se muestra el cronograma de la propuesta de intervención respecto al periodo en el que se va a realizar dicha propuesta de intervención.

Tabla 9

Cronograma de la propuesta de intervención para la formación de competencias socioemocionales en el profesorado de secundaria

SESIONES	Contenidos	Actividades	Fecha
SESIÓN 1: ¿Qué son las emociones? ¿Y las competencias emocionales? ¿Cómo influyen en nuestro día a día?	<ul style="list-style-type: none"> - El concepto “emoción” y tipos de emociones. - Definición de las habilidades sociales. y emocionales. - Definición de Competencias socioemocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar emociones placenteras y displacenteras. 	04/10/2023
SESIÓN 2: La inteligencia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> - La inteligencia emocional. - Beneficios de la inteligencia emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de un cuestionario. 	11/10/2023

	- Habilidades socioemocionales básicas.		
SESIÓN 3: La educación emocional.	- La educación emocional	- Visualización de un vídeo. - Identificar diferencias entre la inteligencia y la educación emocional.	25/10/2023
SESIÓN 4: Conoce t. Reconociendo mis emociones.	- Conciencia emocional, autoconciencia y la percepción emocional. - Como aumentar el grado de autoconciencia. - Recomendaciones para estar en contacto con nuestros sentimientos.	- Pensar situaciones donde se hayan experimentado emociones fuertes. - Estrategia “Siento y Pienso”.	08/11/2023
SESIÓN 5: Conoce t. Manejo mis emociones.	- Pensamiento irracional y pensamiento tranquilo	- “Aprendiendo a reemplazar pensamientos irracionales por pensamientos tranquilos.	15/11/2023

SESIÓN 6: Conoce Manejo emociones 2.	<ul style="list-style-type: none"> - Autorregulación y proceso de autorregulación. - Ideas irracionales de Ellis. - Postergación de la gratificación y la tolerancia a la frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Inventario de la Vida”. 22/11/2023
SESIÓN 7: Motivación.	<ul style="list-style-type: none"> - El motivo de logro y de poder - Fuentes de la motivación - Motivación en el desempeño docente y su influencia en la calidad de la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “La chispa” 13/12/2023
SESIÓN 8: Manejo del estrés.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrés, causas y tipos. - Enfermedades relacionadas con el estrés. - Tolerancia al estrés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson. 10/01/2024
SESIÓN 9: Mindfulness y atención plena.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de atención plena y mindfulness. - Aprender a prestar atención - Aprende a respirar. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Mente y respiración” 24/01/2024

			Beneficios de la respiración.		
SESIÓN 10:	Relaciona t. Conociendo a las emociones de los demás.	- Conciencia social y componentes. - Habilidades sociales. - Empatía y sus dimensiones.	- Dinámica “Busca a alguien que...” - “En el lugar equivocado - “¿Está jugando? ... ¡No, está trabajando!”.	07/02/2024	
SESIÓN 11:	Relaciona t. Escuchando a los demás.	- ¿Qué es la escucha activa?	- Dinámica 1 “¿Sabemos escuchar?”. - Dinámica 2 “El trasplante del corazón”.	1 21/02/2024	
SESIÓN 12:	Relaciona t. ¿Cómo nos relacionamos? ¿Somos asertivos?	- ¿Qué es la asertividad? - Características de una persona asertiva - ¿Cuáles son los derechos asertivos?	- “Pensamiento en grupo”. - “Pensador asertivo”. - Dinámica “SI-NO”.	06/03/2024	
SESIÓN 13:	Relaciona t. Vamos a aprender manejar los conflictos.	- Definición conflicto. - Tipos de conflictos. - Formas de afrontar y resolver conflictos.	- ¿Estar enamorada quiere decir quiere renunciar a quién eres? - Dinámica “Los Obama”	20/03/2024	

SESIÓN 14: Tiempo para desconectar.	- ¿Qué es la planificación y la organización del tiempo? - Beneficios de una buena gestión del tiempo.	- Dinámica “Aprender a gestionar el tiempo”. - “Buena organización”	10/04/2024
SESIÓN 15: Hábitos de autocuidado.	- ¿Qué son los hábitos? Como generar hábitos saludables - ¿Qué es el autocuidado? ¿Cuáles son los principales beneficios del autocuidado?	- Preguntas sobre el autocuidado. - Clase de Zumba.	24/04/2024
SESIÓN 16: Cohesión y confianza.	- La importancia de la confianza y la cohesión en el trabajo en equipo. - El impacto en la calidad de la enseñanza.	- Dinámica “Árbol de confianza”. - Dinámica “La historia compartida”.	08/05/2024
SESIÓN 17: Evaluación.	- Reflexión y debate de lo aprendido.	- Realizar caso práctico.	29/05/2024

6.7. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA

Ver Anexo V para la descripción de las sesiones del presente programa.

6.8. RECURSOS

Para llevar a cabo el programa de intervención y su posterior evaluación se tendrán en cuenta una serie de recursos de los que disponer antes de empezarla. Se dispondrán de recursos humanos, como los orientadores educativos del centro, el equipo directivo del mismo y el profesorado, y de recursos materiales. Los recursos materiales serán:

- Cuestionario de desarrollo emocional (QDE-GROP-A35).
- Cuestionario de clima del aula.
- Ordenadores y proyectores.
- Cuadernos, papeles y bolígrafos.

6.9. EVALUACIÓN

Debido a que se realizó una evaluación piloto para realizar esta propuesta de intervención, no haría falta hacer una evaluación inicial. Respecto a la evaluación final se pasará nuevamente el Cuestionario de desarrollo emocional (QDE-GROP-A35), para evaluar si el programa ha desarrollado y mejorado las competencias socioemocionales del profesorado; y el Cuestionario de clima del aula, para evaluar si el ambiente de las clases a mejorado después de este programa.

Después de pasar los cuestionarios se analizarán y se sacarán los resultados para comprobar si los profesores han adquirido las competencias socioemocionales de las que carecían o si han fortalecido las que tenían; y así comprobar la efectividad del programa. Por último, durante las sesiones de la intervención se realizará una evaluación continua donde el orientador educativo apuntará la participación y la predisposición de los participantes en las sesiones; al igual que otra información que considere relevante para el programa.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1. RESULTADOS ESPERADOS

Aunque sea una propuesta y no haya resultados concluyentes, se esperan los siguientes resultados:

- Que los docentes adquieran las competencias socioemocionales tanto en su día a día como en su labor docente. En el programa se tratarán las competencias

socioemocionales mediante dinámicas y actividades reflexivas. Se espera que los docentes puedan aplicar estos conocimientos tanto en su día a día como en su labor docente.

- Que el profesorado maneje correctamente el estrés y obtenga conocimientos para mantener un equilibrio saludable entre el compromiso y la desconexión laboral. Ya que el programa cuenta con habilidades de autocuidado y de organización y planificación; al igual que de técnicas de relajación para que los docentes utilicen y cuando se presenten situaciones estresantes en su día a día.
- Que mejoren las relaciones interpersonales del profesorado tanto fuera del ámbito escolar como dentro del mismo. Para ello se espera que los docentes adquieran las habilidades necesarias, como uno de los objetivos del programa, que es mejorar la habilidad comunicativa. Algo muy importante a la hora de establecer relaciones interpersonales positivas.
- Que mejore la convivencia escolar. Debido a que dos de los objetivos del programa es mejorar la resolución de conflictos y aumentar la confianza y la cohesión entre los miembros de la escuela. Adquirir estas habilidades para manejar los conflictos y mantener a la comunidad educativa unida permite trabajar en un ambiente tranquilo, favoreciendo la salud mental del profesorado.

7.2. LIMITACIONES

Esta propuesta de intervención cuenta con una serie de limitaciones que desde el centro no se pueden controlar:

- Las situaciones personales del profesorado. Estas pueden influir tanto de forma positiva como negativa en la efectividad del programa, debido a que si hay situaciones personales negativas los participantes no prestarán atención al programa teniendo como consecuencia una mala formación en dichas competencias socioemocionales, y así poniendo en duda la efectividad del programa.
- La implicación, motivación y predisposición del profesorado. Esto es muy importante ya que si el profesorado no quiere o cree que no es necesaria su formación en dichas competencias, durante el programa no participará ni prestará la suficiente atención para el proceso de dicha formación.

7.3. CONCLUSIONES

Formar a los docentes en competencias socioemocionales es necesario, ya que no pueden desempeñar su labor de forma satisfactoria si no saben manejar situaciones emocionales propias, al igual que no pueden enseñar ciertas habilidades si carecen de ellas. También es necesario esta formación para que los docentes intervengan de forma competente en distintos entornos como el de la familia y la escuela. Además, es una medida preventiva para los conflictos en las aulas, ya que, si los docentes están formados en estas competencias, pueden manejar dichos conflictos y así, formar a los alumnos en las mismas para que puedan manejar ciertas situaciones no favorables y mejorar su salud mental. Por lo tanto, los docentes necesitan adquirir estas competencias socioemocionales para lidiar con diferentes situaciones que pueden acontecer tanto en su día a día como en el aula, como para poder transmitir dichas competencias a los alumnos.

Por lo anterior, la presente propuesta del programa de intervención pretender mejorar y adquirir estas competencias en los profesionales del ámbito educativo del IES desde las competencias socio emocionales, abarcando todo lo relacionado con la inteligencia y la educación emocional al profesorado para dotarles de dichas habilidades.

En conclusión, la formación de competencias socio emocionales en los docentes es importante, tanto para beneficiar a los profesores como para beneficiar a los alumnos. Con el objetivo de mejorar el bienestar personal de los docentes como el bienestar y las relaciones de la comunidad educativa en general, lo que permitirá un progreso sustancial en la educación. Por último, se enfatiza en la importancia de dominar la competencia emocional en el aula ya que las emociones son un componente crucial de nuestra identidad como seres humanos y quienes las dominan tienen más control sobre sí mismos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Serna, D. K. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*
- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.

- Álvarez, B. E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación
- Arteaga-Cedeño, Wendy L., Carbonero M.A., Martín-Antón, L.J. and Molinero, P. (2022). “El Perfil Sociodemográfico-Profesional y la Inteligencia Emocional en Profesores de Educación Infantil y Primaria” *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública* 19, no. 16: 9882. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>
- Babbie, E. (2016). *The practice of social research*. Cengage Learning. básica en México, 199-220
- Barcelar, L. de S., & Carbonero, M. Á. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação E Pesquisa*, 45, e186508. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945186508>
- Bisquerra A. R., y García, N. E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5.
- Bisquerra, A. R., y Pérez, E. N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bolaños, E. A. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2010). The role of teacher social and emotional competence in promoting student success. In J. R. J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 551-566). Guilford Press

- Carbonero-Martín, Miguel Á., Wendy L. Arteaga-Cedeño, Luis J. Martín-Antón, and Paula Molinero-González. (2022). “La segmentación grupal como estrategia para la implementación del Programa de Intervención en Educación Emocional para Maestras de Infantil y Primaria” *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública* 19, no. 23: 15702.
<https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 349-370.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Cruz Licea, V., y Moreno Altamirano, A. (2011). Estudios transversales. En *Epidemiología y estadística en salud pública* (pp. 85-98). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The need for social and emotional learning in schools: Assessment and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 48(5), 1-21.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Social and emotional learning in the classroom: A meta-analytic review of the effects of classroom-based SEL programs. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 880-903.
- Esteban-Guitart, M., y Sureda, J. (2019). Evaluación piloto. En S. Castillo (Ed.), *Manual de investigación cualitativa en educación* (pp. 253-268). Ediciones Morata.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2019). El papel de las competencias socioemocionales en el bienestar del profesorado. *Revista de Educación*, 385, 70-88.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., y Seguro, J. (2017). Impacto de la formación en competencias socioemocionales en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 81-87
- García Navarro, E. (2017). Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación (Tesis doctoral, Programa de Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona).
- Gutiérrez-Torres, A. M., y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22.
- Molina Arias, M., y Ochoa Sangrador, C. (2013). Estudios transversales. Medidas de frecuencia. Técnicas de muestreo. *Evidencia Pediátrica* 9:72
- Moncada-Cerón, JS., y Gómez-Villanueva, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia. Estudio de caso en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México. *Revista educación y desarrollo social*, 10(1), 112-135.
- Oliveros, V. B. (2019). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revistas de Investigación*, 42(93).
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y sociedad*, 42(1), 107-113.

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). *En Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Pulido, D. E., Daza, P. E., y Sanabria, F. J. (2020). Competencia emocional en docentes de educación secundaria en Colombia. *Ciencia y enfermería*, 26(3), 29-38
- Rendón, M. A. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 1-25.
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rodríguez, M., y Mendivelso, F. (2018). Diseño de Investigación de Corte Transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-146.
- Romero-García, C., Buzón-García, O., & Marcano, B. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. *Education Sciences*, 12, 161.
- Rueda Carcelén, P. M., y Filella Guiu, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Exchange*, (1), 212-219.

- Sánchez-Tarazaga Vicente, L. (2017). Formación del profesorado en educación emocional: Las Competencias docentes del profesorado de educación secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial (Tesis doctoral, Universitat Jaume I)
- Sánchez, E., Guerra, P., Gutiérrez-Soca, M., y Varela, J. (2018). Efectos de la formación en competencias socioemocionales en los profesores de educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación, 16(2)*, 65-84.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). UWES – Utrecht Work Engagement Scale Preliminary Manual. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Sureda García, I., y Colom Bauzá, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(3)*.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15(4)*, 327-358.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Social and emotional learning for teachers: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research, 87(2)*, 1-46.
- Torrijos Fincias, P., y Martín Izard, J., F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 15(1)*, 90-105.
- Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez Fabio, M., y Salgado Neira, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile.

REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación, 20(44), 29–42.

<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>

Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2010). The importance of pilot studies. *Social research update*, 35(4), 49-59.

4. Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Conozco bien mis emociones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: Magnífico!, Lo he conseguido!, He sido capaz de...!, etc.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Sé poner nombre a las emociones que experimento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Noto si los otros están de mal o buen humor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Me siento una persona feliz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. A menudo me siento triste sin saber el motivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Estoy descontento conmigo mismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. No sé qué responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Me desanimo cuando algo me sale mal	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Sé como generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Me resulta difícil saber como se sienten los otros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Puedo describir fácilmente mis sentimientos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Me preocupa mucho que los otros descubran que no se hacer alguna cosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas Gracias por tu colaboración

Pérez – Escoda, N. - Alegre A. – Bisquerra, R. GROP) 160928



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

ANEXO II. ESCALA UTRECH WORK ENGAGEMENT

Versión en español

Encuesta de Bienestar y Trabajo (UWES) ©

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastante veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

1. _____ En mi trabajo **me** siento lleno de energía (VII)*
2. _____ Mi trabajo está lleno de significado y propósito (DE1)
3. _____ El tiempo vuela cuando estoy trabajando (AB1)
4. _____ Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo (VI2)*
5. _____ Estoy entusiasmado con mi trabajo (DE2)*
6. _____ Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí (AB2)
7. _____ Mi trabajo me inspira (DE3)*
8. _____ Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar (VI3)*
9. _____ Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo (AB3)*
10. _____ Estoy orgulloso del trabajo que hago (DE4)*
11. _____ Estoy inmerso en mi trabajo (AB4)*
12. _____ Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo (VI4)
13. _____ Mi trabajo es retador (DE5)
14. _____ Me "dejo llevar" por mi trabajo (AB5)*
15. _____ Soy muy persistente en mi trabajo (VI5)
16. _____ Me es difícil 'desconectarme' de mi trabajo (AB6)
17. _____ Incluso cuando las cosas no van bien, continuo trabajando (VI6)

* Versión abreviar (UWES-9); VI= vigor; DE = dedicación; AB = absorción

© Schaufeli & Bakker (2003). The Utrecht Work Engagement Scale is free for use for non-commercial scientific research. Commercial and/or non-scientific use is prohibited, unless previous written permission is granted by the authors.

ANEXO III. CUESTIONARIO DE CLIMA DE AULA Y DE CENTRO

N.	Clima escuela /aula	Dimensión	Factores	Profesorado
1	Clima escuela	Dimensión de relación	Involucración / relación con las familias	El profesorado se involucra en las actividades que se hacen en la escuela a parte de las clases (fiesta final de curso, actividades de pastoral, fiestas tradicionales, actividades entre diferentes edades, etc.).
2	Clima escuela	Dimensión de relación	Cohesión y apoyo	El profesorado encuentra apoyo en la escuela cuando se le plantea alguna dificultad pedagógica.
3	Clima escuela	Dimensión de relación	Involucración	Si hay un problema, la familia y la escuela actúan conjuntamente.
4	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y las familias es bueno.
5	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y el alumnado es bueno.
6	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y el personal de administración y servicio es bueno.
7	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre las familias y el AMPA es bueno (ítem aplicable sólo al colectivo de padres y madres)
8	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y el equipo directivo es bueno.
9	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado es bueno.
10	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	En la escuela, las actuaciones responden a planificaciones previas (proyecto curricular, programaciones, políticas de asamblea, plan anual y otros objetivos).
11	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	Los miembros de cada departamento / ciclo / curso mantienen una línea de trabajo común.
12	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	Los adultos que trabajan en la escuela (monitores, profesorado, servicio de limpieza, recepción, etc.) mantienen un buen trato con los alumnos.
13	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Interés y desarrollo profesional	La escuela está abierta a nuevas ideas, propuestas y necesidades del entorno.
14	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Interés y desarrollo profesional	El profesorado está satisfecho con su trabajo.
15	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	Los colores, la decoración, el mobiliario, la limpieza y el mantenimiento, hacen de la escuela un lugar agradable para trabajar.

N.	Clima escuela /aula	Dimensión	Factores	Profesorado
16	Clima de aula	Dimensión de relación	Involucración	Los alumnos se sienten a gusto en la escuela.
17	Clima de aula	Dimensión de relación	Involucración	El profesorado potencia que el alumnado participe en clase.
18	Clima de aula	Dimensión de relación	Cohesión entre iguales	El alumnado se muestra predispuesto a la buena convivencia.
19	Clima de aula	Dimensión de relación	Cohesión entre iguales	Los alumnos se ayudan entre ellos cuando lo necesitan
20	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	En el aula los alumnos respetan los profesores.
21	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	La relación entre alumnado y profesorado es buena.
22	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	El profesorado conoce las necesidades de su alumnado.
23	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	El profesorado confía en el alumnado.
24	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	En el aula los alumnos saben cuáles son los objetivos del trabajo que se lleva a cabo.
25	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	Los alumnos saben qué se espera de ellos.
26	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	En las clases hay orden.
27	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	Cuando el profesor lo dice, se tarda poco en comenzar a trabajar.
28	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	En las clases hay la tranquilidad necesaria para trabajar.
29	Clima de aula	Capacidad de reflexión	Reflexión e interiorización	Se estimula al alumnado a plantearse preguntas sobre los temas que se trabajan.
30	Clima de aula	Capacidad de reflexión	Reflexión e interiorización	El profesorado destina momentos de la clase para ayudar al alumnado a reflexionar, pensar e interiorizar.
31	Clima de aula	Capacidad de reflexión	Reflexión e interiorización	El profesorado observa y toma conciencia del grado de agitación, motivación, dispersión, etc. del alumnado y actúa en consecuencia.

ANEXO IV. AGRUPACIÓN DE ITEMS DEL CUESTIONARIO DE CLIMA DE AULA Y DE CENTRO

- Clima de escuela:
 - Dimensión de relación, se miden los siguientes factores:
 - Comunicación (4, 5, 6, 7, 8, 9)
 - Involucración/relación con las familias (1)
 - Cohesión y apoyo (2)
 - Involucración (3)

- Dimensión de desarrollo, se miden los siguientes factores:
 - Orientación a la tarea (10,11,12)
 - Interés y desarrollo profesional (13, 14)
 - Orden y organización (15)
- Clima de aula:
 - Dimensión de relación:
 - Involucración (16, 17)
 - Cohesión entre iguales (18, 19)
 - Relación profesor/alumno (20, 21, 22, 23)
 - Dimensión de desarrollo:
 - Orientación hacia la tarea (24, 25)
 - Orden y organización (26, 27, 28)
 - Capacidad de reflexión:
 - Reflexión e interiorización (29, 30, 31)

ANEXO V. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA

Fase inicial

Sesión 1: ¿Qué son las emociones? ¿Y las competencias emocionales? ¿Cómo influyen en nuestro día a día?

Objetivo de la sesión:

Conocer el funcionamiento del programa y su finalidad, además de conocer el conocimiento sobre las emociones, las competencias sociales y emocionales y como estas influyen en nuestra vida diaria y en la práctica docente.

Desarrollo de la sesión:

- Se realizará una dinámica: ¿Cómo te sientes hoy? Se entregará un folio con unos emoticonos de diferentes caras, las cuales expresan un sentimiento diferente cada una. Una vez entregados los participantes se presentarán indicando con que cara del folio se sientes identificados ese día.
- Presentación del programa: objetivos, duración y contenidos.

- Explicación teórica:
 - El concepto “emoción” y tipos de emociones (primarias, secundarias, placenteras, displacenteras etc.)
 - Definición de las habilidades sociales y emocionales.
 - Definición de Competencias socioemocionales.
 - Evidencia científica de la influencia de las competencias emocionales en las actividades de la vida diaria (AVD) y en la práctica docente.
- Actividad. Identificar tres emociones placenteras y tres emociones displacenteras que experimentas constantemente.
- Reflexión final. Los participantes tendrán que escribir en un cuaderno, como ese sentimiento que indicaron en la dinámica “¿Cómo te sientes hoy?” ha influido en su día.
- Tarea para casa. Se explicará a los participantes que desde la primera sesión hasta la última sesión tendrán que apuntar en un cuaderno las emociones que han sentido ese día y la consecuencia de esa emoción. Quien o que les ha producido esa emoción, la situación en la que ocurrió... Además, mientras van avanzado las sesiones y van aprendiendo diferentes habilidades socioemocionales tendrán que indicar, por ejemplo, que hacer para no experimentar esa emoción o que han hecho para experimentar otra.

Sesión 2: La inteligencia emocional.

Objetivo de la sesión:

Conocer el concepto y las dimensiones de la inteligencia emocional, así como las ventajas y beneficios de desarrollarla para la generación de bienestar. También conocer las habilidades socioemocionales básicas.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - La inteligencia emocional (definición, etapas de desarrollo y dimensiones)
 - Beneficios de la inteligencia emocional
 - Habilidades socioemocionales básicas (conciencia emocional, regulación emocional, expresión emocional)

- Actividad. Realizar un cuestionario sobre habilidades socioemocionales que se basa en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Meyer (1997), y evalúa el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación y la expresión emocional.
- Reflexión final. Actividad: reflexionar sobre el papel activos de los participantes como docentes de los estudiantes. Responder en un cuaderno las siguientes preguntas:
 - Con respecto al desarrollo de mi propia inteligencia emocional, ¿Qué habilidades emocionales identifico en este cuestionario como fortalezas?
 - Después del estudio de esta sesión, ¿Qué habilidades emocionales puedo fortalecer (conciencia, autorregulación o expresión emocional)?

Sesión 3: La educación emocional.

Objetivo de la sesión:

Conocer el concepto de educación emocional e identificar las diferencias conceptuales sobre la inteligencia y la educación emocional para reconocer su impacto y beneficios en la vida cotidiana y la práctica docente.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - La educación emocional (definición, objetivos y principios)
- Visualización vídeo: Fomento de la educación emocional:
<https://www.youtube.com/watch?v=jCH2L6JHlwY>
- Actividad. Indicar las tres diferencias que existen entre la inteligencia emocional y la educación socioemocional.
- Reflexión final. Actividad: reflexionar sobre el papel activos de los participantes como docentes de los estudiantes. Responder en un cuaderno a la siguiente pregunta: “Después de entender la importancia de implementar la educación emocional en el aula, ¿Cómo puedo contribuir a la práctica de esta?”

Fase intermedia

Sesión 4: Conoce t. Reconociendo mis emociones.

Objetivo de la sesión:

Mejorar las competencias socioemocionales, adquiriendo un mejor conocimiento de las propias emociones y denominándolas correctamente, además de identificar los aspectos que han bloqueado las emociones e identificar las consecuencias de las propias emociones en mí mismo y en el entorno.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - Definición de la conciencia emocional, autoconciencia y la percepción emocional.
 - Como aumentar el grado de autoconciencia.
 - Recomendaciones para estar en contacto con nuestros sentimientos.
- Actividad. Los participantes tendrán que pensar en dos situaciones en las que hayas sentido emociones fuertes y difíciles de manejar. Luego, tendrán que describir la situación, qué emoción estaban sintiendo, qué hicieron en ese momento (como reaccionaste) y qué pasó después (qué consecuencias tuvieron tus acciones o reacciones)
- Realizar la Estrategia “Siento y pienso”. Se entrega la hoja de trabajo “Siento y pienso”.

Se expone un ejemplo para enseñar a rellenarla.

Por ejemplo, “*Cuando...* un compañero me insulta”,
“*Me siento...* furioso”,
“*Y pienso...* le daría dos patadas, pero esto sería peor”.
“*Como consecuencia...* intento controlarme y mantener la calma”.
- Reflexión final. Responder y dialogar sobre las siguientes preguntas
 - ¿Qué han aprendido en la sesión de hoy?
 - ¿Por qué es tan importante desarrollar la capacidad para visualizar las consecuencias de nuestras acciones?
 - ¿Qué pues hacer para aprender a anticiparme a mis acciones?

Sesión 5: Conoce t. Manejo mis emociones.

Objetivo de la sesión:

Mejorar las competencias socioemocionales conectando los pensamientos irracionales con las emociones que los provocan para reemplazarlos por pensamientos tranquilos.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - Definición de pensamiento irracional y pensamiento tranquilo
- Actividad. “Aprendiendo a reemplazar pensamientos irracionales por pensamientos tranquilos”.

Situación:

Pensamiento irracional:

Emoción (es).....

1ro. Al identificar un pensamiento irracional en tu mente, detente y revisa ese pensamiento. Pregúntate si estás exagerando un pequeño incidente o si insultarte o señalar constantemente tus faltas te ayuda o te hace daño.

.....

2do. Visualiza ese pensamiento irracional en tu mente y sustitúyelo por un pensamiento opuesto, es decir, por un pensamiento tranquilo.

.....

- Reflexión final. Responder y poner en común las respuestas las siguientes preguntas:
 - ¿Qué pasaría con nosotros si solo tuviéramos pensamientos irracionales, o estos se nos presentaran de manera frecuente?
 - ¿Y si tuviésemos más pensamientos tranquilos?
 - ¿Qué les parecen los pasos presentados en esta sesión?
 - ¿Podemos aplicarlos durante la semana?

Sesión 6: Conoce t. Manejo mis emociones 2.

Objetivo de la sesión:

Mejorar las competencias socioemocionales controlando nuestras emociones e impulsos a través de conocer la importancia de la autorregulación y el proceso de autoregulación experimentado ante el reconocimiento de ideas irracionales.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - Conceptualización de la auto regulación y proceso de auto regulación.
 - Ideas irracionales de Ellis
 - Definir la postergación de la gratificación y la tolerancia a la frustración
- Actividad. “Inventario de la Vida”. Se reparten unas hojas con 9 preguntas y cada participante tiene que escribir tantas respuestas a las preguntas como se le ocurran sin detenerse a reflexionar.

Ejemplos de preguntas: ¿Cuándo me siento totalmente vivo? ¿Cuáles son las cosas, los acontecimientos, las actividades, que me hace sentir realmente vale la pena vivir, que es maravillo estar vivo? Etc.
- Reflexión final. Comentar el ejercicio realizado y las experiencias vividas de cada participante.

Sesión 7: Motivación.

Objetivo de la sesión:

Mejorar las competencias socioemocionales a través de la motivación para alcanzar la excelencia y desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - Concepto de motivación
 - El motivo de logro y de poder
 - Fuentes de la motivación
 - Afán de triunfo, compromiso, iniciativa y optimismo.

- Motivación en el desempeño docente y su influencia en la calidad de la enseñanza.
- Dinámica “La chispa”. Los participantes tendrán que formar un círculo. A continuación, cada participante tendrá un minuto para compartir una experiencia, un recuerdo o una situación que le motivo para dedicarse por la enseñanza. Mientras los demás participantes tendrán que escuchar y aplaudir a cada compañero después de compartir su historia.
- Reflexión final. Los participantes tendrán que reflexionar sobre las emociones y sensaciones que surgieron durante la actividad.

Sesión 8: Manejo del estrés.

Objetivo de la sesión:

Disminuir el estrés determinando y manejando efectivamente el nivel de estrés.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - Definición de estrés.
 - Causas del estrés
 - Tipos de estrés
 - Enfermedades y su relación con las emociones
 - Tolerancia al estrés.
 - Estrategias para afrontar el estrés.
- Técnicas de relajación:
 - Técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson.
- Reflexión final. Responder una serie de preguntas y compartir las respuestas con los participantes:
 - ¿Es importante identificar las causas de estrés en nuestra vida? ¿Por qué?
 - ¿Qué consecuencia tiene en mi vida y en mis relaciones manejar niveles altos de estrés? ¿Cómo se afectan mis emociones? ¿Cómo se afecta mi capacidad de cumplir mis metas y alcanzar mi proyecto de vida?
 - ¿De qué manera nos ayuda el identificar la intensidad con la que sentimos estrés y las emociones que sentimos?

- ¿Dónde y en quiénes podemos encontrar apoyo para reducir nuestro nivel de estrés?

Sesión 9: Mindfulness y atención plena.

Objetivo de la sesión:

Reconocer la atención plena como factor facilitador de la regulación emocional y la generación de emociones placenteras.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - Concepto de atención plena y mindfulness.
 - Aprender a prestar atención
 - Aprende a respirar. Beneficios de la respiración.
- Actividad “Mente-Respiración”
- Reflexión final. Comentar como se sienten los participantes después de meditar.

Sesión 10: Relaciona t. Conociendo a las emociones de los demás.

Objetivo de la sesión:

Mejorar las relaciones interpersonales identificando las emociones de los demás. Y reconocer la importancia de la empatía en las relaciones interpersonales.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - ¿Qué es la conciencia social? ¿Cuáles son sus componentes?
 - Habilidades sociales que se pueden desarrollar.
 - ¿Qué es la empatía? Dimensiones de la empatía.
 - Relación entre empatía y conducta prosocial
- Dinámica “Busca a alguien que...”
- Actividad 1. “En el lugar equivocado”. Leer dos relatos juntos y que los participantes subrayen las partes que les produzcan una emoción.

- Actividad 2. “¿Está jugando? ... ¡No, está trabajando!”. Hay que observar una fotografía durante un minuto y responder a unas preguntas:
 - ¿Qué emociones crees que está sintiendo el niño?
 - ¿Qué emociones experimentas tú y qué sientes cuando observas la situación del niño?
- Reflexión final. Plantear a los participantes que a veces nos cuesta tener empatía con una persona en concreto. Los participantes tienen que pensar en una persona con la que les cueste tener empatía y tienen que coger un papel para que puedan escribir las respuestas a las preguntas:
 - Apunta el nombre de esta persona y la relación que tiene contigo.
 - Describe las situaciones en las que te resulta difícil ser empático con esta persona.
 - Describe qué hace la otra persona para que te resulte difícil ser empático con ella (por ejemplo, actitudes, expresiones, etc.).
 - Describe lo que la actitud de la otra persona te hace sentir.
 - Reflexiona acerca de por qué la otra persona podría estar actuando de la manera que lo está haciendo. Piensa en qué situaciones tú actúas de la misma manera que esa persona.
 - Adopta la forma de construir la realidad de la otra persona.

Sesión 11: Relaciona t. Escuchando a los demás.

Objetivo de la sesión:

Mejorar las relaciones interpersonales utilizando la escucha activa como una habilidad de la comunicación efectiva.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - ¿Qué es la escucha activa?
- Dinámica 1 “¿Sabemos escuchar?”. Se divide al grupo en parejas, se le da un cuestionario a cada participante y se les pide que responda. Luego cada pareja debe comentar entre sí las respuestas, y así evaluar la capacidad de escucha.

- Dinámica 2 “El trasplante del corazón”. Esta dinámica se utiliza para trabajar las técnicas de parafraseo y la escucha activa. Se solicitan 10 voluntarios que se van a poner en el centro del aula. Nueve se entrenarán en técnicas de parafraseo y otras la décima actuará en calidad de árbitro. Las nueve personas expresarán sus ideas sobre un tema que se van a plantear para llegar a un acuerdo, con la condición de que antes de hablar deben parafrasear y reflejar las ideas y sentimientos de la persona que hablo previamente.
- Reflexión final. Responder una serie de preguntas y compartir las respuestas con los participantes:
 - ¿Escucho, aunque pueda anticipar lo que se va a decir?
 - ¿Trato de comprender lo que me dicen?
 - ¿Hago preguntas para ayudar al otro a explicarse mejor?
 - ¿Pido, en caso necesario que el otro explique en qué sentido está usando tal o cual palabra?

Sesión 12: Relaciona t. ¿Cómo nos relacionamos? ¿Somos asertivos?

Objetivo de la sesión:

Mejorar las relaciones interpersonales y aprender a como ser asertivo y como defender las ideas de forma asertiva sobre el pensamiento de un grupo.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - ¿Qué es la asertividad?
 - Características de una persona asertiva
 - ¿Cuáles son los derechos asertivos?
- Actividad 1. “Pensamiento en grupo”. Leer en común un texto y comentar en común que es el pensamiento en grupo.
- Actividad 2. “Pensador asertivo”. Los participantes tendrán que leer tres situaciones que se exponen y responder que diría el pensador asertivo sobre situaciones.
- Dinámica “SI-NO”.

- Reflexión final. Responder una serie de preguntas y compartir las respuestas con los participantes:
 - ¿La idea de pensador asertivo, podría funcionar con ustedes? ¿Por qué si y por qué no?
 - ¿Alguna vez han sido el pensador asertivo con sus amigos, miembro de familia, novios u otras personas?

Sesión 13: Relaciona t. Vamos a aprender a manejar los conflictos.

Objetivo de la sesión:

Gestionar los conflictos de forma adecuada para mejorar las relaciones interpersonales y a la vez, mejorar el ambiente educativo de la escuela.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - ¿Qué es un conflicto?
 - Objetivos por los que se aborda un conflicto.
 - Tipos de conflictos en el entorno educativo.
 - Formas de afrontar y resolver conflictos.
 - Mediación en un conflicto.
- Actividad ¿Estar enamorada quiere decir quiere renunciar a quién eres? Los participantes tienen que leer por parejas una situación y preparar la conversación de como los protagonistas van a manejar esa situación. Luego se escuchan algunas conversaciones que se prepararon los participantes.
- Dinámica “Los Obama”.
- Reflexión final. Responder una serie de preguntas y compartir las respuestas con los participantes:
 - ¿Qué pasa cuando en una sociedad las personas manejan los conflictos con agresión física, verbal o psicológica?
 - ¿Por qué las conversaciones que vimos hoy son una forma de manejar los conflictos de manera constructiva?

Sesión 14: Tiempo para desconectar.

Objetivo de la sesión:

Capacitar al profesorado de estrategias de planificación y organización laboral y así, fomentar un equilibrio saludable entre el compromiso y la desconexión laboral

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - ¿Qué es la planificación y la organización del tiempo?
 - Beneficios de una buena gestión del tiempo (reducción del estrés, aumento de la eficiencia)
- Dinámica “Aprender a gestionar el tiempo”. Se reparte a cada participante una hoja de trabajo con una serie de preguntas relacionadas con la gestión del tiempo y se les da tiempo para reflexionar y responder a las preguntas:
 - ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrentas al planificar y organizar tu tiempo como profesor/a?
 - ¿Cuáles son tus fortalezas actuales en la gestión del tiempo y cómo puedes aprovecharlas más eficazmente?
 - ¿Qué cambios te gustaría implementar para mejorar tu planificación y organización del tiempo?

Después de divide a los participantes en grupos de 3 o 4 personas y se dice a cada grupo que exprese en voz alta sus respuestas y discuta las estrategias que han utilizado o les gustaría utilizar. Para terminar cada grupo deberá exponer las estrategias más destacadas de su discusión, y así, crear una lista de todas las estrategias mencionadas en la sesión.

- Actividad. Los participantes tendrán que elaborar los siguientes ejercicios para una buena organización:
 - Elaborar un plan semanal o diario.
 - Hacer una lista de identificación y eliminación de distracciones que les puedan impedir esa organización.
 - Establecer metas en un plazo determinado.
- Reflexión final. Los participantes tendrán que resumir los principales puntos aprendidos durante la sesión.

Sesión 15: Hábitos de autocuidado

Objetivo de la sesión:

Fomentar un equilibrio saludable entre el compromiso y la desconexión laboral, capacitando al profesorado en el desarrollo de hábitos saludables y de autocuidado.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:
 - ¿Qué son los hábitos? Como generar hábitos saludables
 - ¿Qué es el autocuidado? ¿Cuáles son los principales beneficios del autocuidado?
- Actividad 1. Se entregará a los participantes una hoja de trabajo con una serie de preguntas sobre el autocuidado y se les dará tiempo para reflexionar y responder. Después dividir a los participantes en grupos para que compartan sus ideas y discutan sobre estrategias de autocuidado. Para terminar cada grupo deberá exponer los hábitos de autocuidado más destacados en su discusión.

Ejemplos de algunas preguntas:

- ¿Qué hábitos de autocuidado practicas actualmente?
- ¿Cuáles son las áreas de autocuidado en las que te gustaría mejorar?
- ¿Qué barreras o desafíos enfrentas al intentar cuidarte a ti mismo/a?
- Actividad 2. Clase de Zumba guiada en la web.
- Reflexión final. Los participantes tendrán que hacer una recapitulación de los hábitos saludables destacados y compartir ideas sobre actividades de ocio que disfruten y si consideran que les beneficia en su salud mental.

Sesión 16: Cohesión y confianza.

Objetivo de la sesión:

Mejorar el ambiente educativo de la escuela promoviendo la confianza mutua y fortaleciendo la cohesión entre los miembros del profesorado.

Desarrollo de la sesión:

- Explicación teórica:

- La importancia de la confianza y la cohesión en el trabajo en equipo.
- El impacto en la calidad de la enseñanza.
- Dinámica 1 “Árbol de confianza”. Los participantes tendrán que formar un círculo y se les dará una hoja de papel de diferentes colores y marcadores. Cada participante tendrá que escribir su nombre en una hoja y pegarla en el centro de la sala y así formar el tronco del “árbol de confianza”. Después cada participante escribirá en hojas adicionales sus fortalezas o habilidades en las que confían y las pegará en las ramas del árbol.
- Dinámica 2 “La historia compartida”. Se dividen a los participantes en grupo de 4 personas. Cada grupo creará una historia colaborativa, donde cada miembro añadirá una parte de la narrativa. Por último, cada grupo presentará su historia al resto de sus compañeros.
- Reflexión final. Los participantes tendrán que compartir sus reflexiones personales sobre la importancia de la confianza y la cohesión y cómo las dinámicas han contribuido en sus reflexiones.

Fase final

Sesión 17: Evaluación.

Objetivo de la sesión:

Evaluar si el programa ha sido efectivo, mediante la resolución de casos prácticos para comprobar si los participantes han mejorado o adquirido sus habilidades socioemocionales.

Desarrollo de la sesión:

- Actividad. Se planteará a los participantes un caso práctico en el entorno escolar y se les pedirá que lo resuelvan de forma adecuada y con las habilidades aprendidas.

Por ejemplo: En un instituto, dos estudiantes han estado involucrados en un conflicto constante, teniendo varios enfrentamientos verbales y físicos tanto en el aula como en el recreo. El conflicto ha generado malestar entre los compañeros

de clase y ha afectado negativamente el ambiente de aprendizaje. ¿Cómo actuarías como docente?

- Cierre. Los participantes tendrán que traer el cuaderno donde han apuntado sus sentimientos y emociones experimentadas en el día a día. En esta sesión cada participante hará una reflexión y pondrá en común como han trabajado y han aplicado las habilidades recibidas con las emociones experimentadas y que han hecho para cambiarlas, repetirlas o eliminarlas.