

Cubriendo el vacío: mejorando las competencias socio-emocionales del profesorado en formación

Raquel Palomera*, Elena Briones*, Alicia Gómez-Linares*, y Jesús Vera**
*Universidad de Cantabria, **Universidad de Valladolid

Resumen

Aunque la investigación realizada sobre el Aprendizaje Socio Emocional (ASE), ha demostrado beneficios para el bienestar personal y el éxito, poco se ha investigado al respecto en la formación del profesorado. Es objeto de este artículo presentar el impacto de un programa de entrenamiento en ASE, implementado en el currículo de Magisterio. Con una metodología experiencial y colaborativa, se pretende desarrollar las competencias emocionales (autoestima, empatía, afectividad), así como las competencias sociales (asertividad, competencias comunicativas). Se ha utilizado una investigación de diseño cuasi-experimental con una muestra de 250 estudiantes, grupo control, y medidas pre y post-test mediante diversos instrumentos validados. Tras controlar los rasgos de personalidad, los resultados en el grupo experimental informan de un aumento significativo en las variables de autoestima, empatía y confianza para hablar en público, así como de una disminución significativa del miedo a hablar en público y de las emociones negativas experimentadas.

Palabras clave: educación superior, profesorado en formación, cuasi-experimental, aprendizaje social y emocional.

Abstract

Although research carried out over the last few decades into Social and Emotional Learning (SEL) has shown the benefits this can have for the well-being and success of both children and teachers, alike, little work has been done with regard to teacher training. The present study explores the impact of a training program focusing on SEL, implemented in a pre-service teacher curriculum. Through an experiential and collaborative methodology, this compulsory subject aims to develop students' emotional competencies (self-esteem, empathy, affect), as well as their social competencies (assertiveness, communicative competencies). It was conducted a quasi-experimental study with 250 students who completed several well-known scales in pre-test, post-test assessment and control groups. After controlling for personality traits, findings point to significant effects in favor of the experimental group, who increased self-esteem, empathy and confidence when speaking in public, while fear of public speaking, and negative affect was seen to decrease significantly.

Keywords: higher education, pre-service teachers, quasi-experimental, social and emotional learning.

Introducción

El siglo XX fue testigo de un creciente interés en el estudio de las Competencias Emocionales y Sociales (CES), como aprender a ser y a vivir juntos (Delors, 1996) y su influencia en el aprendizaje y la adaptación social. Recientemente, varios profesionales del sistema educativo han resaltado la importancia de comprender y gestionar las emociones propias y ajenas en la vida cotidiana y en la participación en procesos educativos eficaces. Diversos estudios en el campo del desarrollo evolutivo relacionan una alta habilidad en CES con mayor bienestar y rendimiento escolar, mientras que una baja habilidad en estas competencias puede conllevar dificultades en el ámbito personal social y académico (Eisemberg, Damon, y Lerner, 2006). Dichos beneficios se pueden conseguir si los docentes adquieren CES e implementan programas de Aprendizaje Social y Emocional (ASE).

Es por ello, que los investigadores demandan la promoción de ASE no sólo en niños sino también para los propios docentes (Greenberg et al., 2003; Mansfield, Beltman, Broadley, y Weatherby-Fell, 2016). El Departamento de Educación y Habilidades del Reino Unido en su informe *Every Teacher Matters* (Bassett, Haldenby, Tanner, y Trewhitt, 2010) concluye recomendando el desarrollo específico de CES, no sólo en las escuelas sino también en las instituciones para la formación docente, basándose en la idea de que una competencia que no se ha adquirido no se puede enseñar, como tampoco es posible la calidad en la enseñanza ante la ausencia de bienestar docente. Tomando todo esto en cuenta se diseñó en nuestra Institución una asignatura en el currículo de los Grados en Magisterio en Educación Infantil y Primaria para la promoción de CES de los futuros docentes.

Un reciente meta-análisis sobre programas de ASE con niños (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011) evidenció que los participantes mostraban una mejora significativa en CES. Sin embargo, apenas se encuentran experiencias y estudios validados en relación a la formación de docentes en ASE. Una investigación dirigida por Byron (2001), mostró la mejora de competencias emocionales con docentes noveles tras participar en un seminario. Dos experiencias, con docentes en formación inicial, señalaban resultados significativos en la mejora de CES y bienestar. En la primera, mediante técnicas cognitivo-corporales (Yoga, Mindfulness, Tai-chi), durante 16 sesiones de 30 minutos, decreció la ansiedad y el estrés (Gallego, Aguilar-Parra, Cangas, Rosado, y Langer, 2016). La segunda experiencia se refiere a una asignatura optativa de 40 horas, en la que a través de técnicas de dramatización y análisis cualitativo indicaban un incremento en la motivación del alumnado para utilizar CES en su futuro profesional, así como una mejor percepción de su conciencia, expresión y regulación emocional (Núñez-Cubero, 2008).

López-Goñi y Goñi (2012) analizó el grado en que esta necesidad de entrenar a docentes en CES estaba cubierta por el currículo ofrecido en las instituciones europeas, hallando que estas se encuentran en una baja posición en relación al resto de competencias docentes. Los autores demandan mayor atención a las CES, ya que son la base de un desarrollo profesional saludable y duradero.

¿Qué es el aprendizaje social y emocional?

Utilizamos la definición ampliamente aceptada de Aprendizaje Social y Emocional, (ASE), desarrollado por el *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2005), quien lo define como el proceso de promover el desarrollo de cinco competencias interrelacionadas (CES). Por tanto, un profesor social y emocionalmente competente mostrará altos niveles de:

Autoconciencia (CES1): evaluación precisa de los propios sentimientos, intereses, valores y fortalezas; y confianza en uno mismo. La percepción de autoeficacia y autoestima del docente tiene una influencia positiva en la disminución de su estrés (Reilly, Dhingra, y Boduszek, 2014) y en el incremento de la satisfacción laboral. La comunicación oral es uno de los principales recursos en la enseñanza y los estudiantes universitarios muestran “aprensión comunicativa” (miedo, ansiedad en la comunicación) con serias repercusiones sobre su rendimiento y bienestar (Horwitz, 2002).

Autorregulación (CES2): regulación de las propias emociones para manejar el estrés, los impulsos y perseverar en la superación de obstáculos; establecimiento y comprobación del progreso hacia metas personales y académicas; expresión apropiada de las emociones. La regulación emocional influye en la frecuencia diaria de emociones positivas y negativas, la cual está inversamente relacionada con niveles de estrés docente (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, y Salovey, 2010), y facilita un clima positivo de enseñanza y bienestar de los estudiantes (Sutton y Harper, 2009). Se espera un aumento en la frecuencia de emociones positivas y descenso de las negativas como efectos indirectos del entrenamiento.

Conciencia Social (CES3): capacidad de tomar la perspectiva de los demás y empatizar; reconocimiento y apreciación de las similitudes y diferencias individuales y grupales. Sinclair y Fraser (2002) encontraron una mejora en el clima de aula de los docentes que habían sido entrenados en empatía. En la misma línea, Barr (2011) observó que la habilidad para adoptar perspectivas en docentes está positivamente asociada con percepciones más positivas sobre las relaciones entre los estudiantes, las normas académicas y las oportunidades educativas.

Habilidades Sociales (CES 4): creación y mantenimiento de relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación; resistencia a la presión social inadecuada; prevención y resolución de conflictos interpersonales. Ee y Chang (2010) afirmaron que el entrenamiento en asertividad sería útil para docentes en formación, con el fin de que se pudieran defender, trabajar eficazmente con la administración, los compañeros, las familias, además de para pedir asistencia y apoyo en el trabajo.

Toma responsable de decisiones (CES 5): toma de decisiones en base a la consideración de normas éticas, cuestiones de seguridad, normas sociales, respeto por los demás, y posibles consecuencias.

Debido a los hallazgos expuestos previamente, el programa ASE para docentes en formación que se presenta a continuación, está enfocado en las cuatro primeras competencias CES (ya que la quinta competencia se practica a través de diferentes asignaturas del currículo docente).

Diseño del programa ASE

El objetivo principal de esta nueva asignatura es proporcionar ASE siguiendo los criterios de éxito SAFE (secuenciación progresiva, metodologías activas, focalización en competencias concretas, entrenamiento explícito) identificados a partir del meta-análisis sobre programas ASE en escuelas (Durlak et al., 2011), así como las recomendaciones que versan sobre la metodología efectiva para ASE con adultos (Kornacki y Caruso, 2007): comenzar con dinámicas de cohesión grupal, utilizar experiencias personales, auto-evaluación y retroalimentación. En este sentido, el programa está diseñado para ser progresivo y cubrir las competencias emocionales y sociales básicas, dedicando el tiempo y empleando los procedimientos específicos requeridos por cada una de las competencias, además de una metodología activa y cooperativa.

Esta asignatura obligatoria se impartió durante el segundo semestre del primer curso académico, con una duración de diez semanas en dos sesiones semanales de dos horas cada una (40 horas en total). El entrenamiento fue llevado a cabo en cada grupo-clase, formado por 50-60 personas. Las primeras dos semanas, los estudiantes fueron organizados al azar en pequeños grupos, con el objetivo de profundizar el estudio en una de las CES específicas del programa (“equipos de expertos” de cada CES). Al tiempo, dinámicas de cohesión grupal tuvieron lugar durante la presentación del marco teórico general por parte de los docentes. A continuación, cada dos semanas, el docente introducía de forma teórica una nueva CES (siguiendo este orden: autoestima; regulación emocional; empatía, asertividad y habilidades sociales) y proponía prácticas (p.e. role-playing, estudios de caso, análisis de vídeos, auto-informes, dinámicas grupales), con la ayuda de los equipos de expertos, quienes complementaban la teoría, diseñaban e implementaban en el aula una actividad (supervisada previamente) para practicar la CES con sus pares. Cada equipo recibía retroalimentación a través de la visualización en vídeo y una calificación en base a varios criterios: coordinación grupal, habilidades comunicativas, calidad del contenido expuesto y creatividad en el diseño de la actividad. Además, los estudiantes participaban mediante procesos de auto-evaluación y hetero-evaluación a través de rúbricas relacionadas con actitudes y compromiso durante las actividades del equipo de expertos. También se recomendaron actividades no presenciales para generalizar el aprendizaje. El rol del docente es de coach: guiando el proceso de comprensión de la teoría y de las actividades por parte de los equipos de expertos; tutorizando las actividades vivenciales; facilitando la cohesión y creación de un clima de confianza en el aula e intentando ser un modelo.

Objetivos y contexto de estudio

El presente estudio está basado en la implementación de una asignatura específica de ASE, integrada en el currículo obligatorio de la formación inicial de docentes. Nos preguntamos: ¿Está siendo eficaz esta formación? ¿Se consigue algún cambio en las competencias de los estudiantes? Por tanto, el objetivo de este estudio es explorar el impacto del programa en las CES de profesores en formación. Las hipótesis derivadas de la literatura científica son:

Hipótesis 1: Los estudiantes que siguen el programa ASE aumentarán su autoestima (CES1), empatía (CES3), afecto positivo (CES2), asertividad (CES4),

confianza y seguridad para hablar en público (CES1), mientras que no lo hará así el grupo control.

Hipótesis 2: Los estudiantes que siguen el programa ASE experimentarán una disminución en su afecto negativo (CES2) y miedo a hablar en público (CES1), mientras que no será así en el grupo de control.

Hipótesis 3: Estos resultados serán significativos después de controlar los rasgos de personalidad.

Método

Diseño de investigación y participantes

Esta investigación sigue un diseño cuasi-experimental con grupo experimental ($n = 192$), grupo control ($n = 58$) y medidas pre y post test. El muestreo fue intencional, contando con todos los estudiantes de la Facultad de Educación donde el programa ASE fue implementado. El grupo control se obtuvo en dos Facultades de Educación públicas con un contexto socio-cultural, tamaño y currículo básico equivalente. La muestra total fue de 250 estudiantes de primer curso universitario (82.8% mujeres) del Grado de Educación Infantil ($n = 129$) y del Grado de Educación Primaria ($n = 121$), con una edad media de 20.81 años ($DT = 3.22$), perfil que es representativo de la población de referencia. En el Tiempo 1, la muestra estaba compuesta por 381 estudiantes, de los cuales el 65.62% participaron en ambas medidas (Tiempo 1 y Tiempo 2), formando la muestra final. En el grupo experimental el 80.7% fueron mujeres, con edad media de 20.97 años ($DT = 3.39$); en el grupo control, las mujeres representaron el 89.7% y la edad media fue de 20.28 años ($DT = 2.55$). No hubo diferencias significativas entre los dos grupos en términos de edad $t(248) = 1.44, p = .15$, ni de género, $\chi^2(1, 250) = 2.49, p = .11$.

Instrumentos

Se utilizaron varios instrumentos para evaluar las principales CES entrenadas.

Autoestima

Se utilizó la Escala Rosenberg de Autoestima (RSES; Rosenberg, 1965) en su adaptación española para estudiantes universitarios de Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007). Consta de 10 ítems (p.e. “Soy capaz de hacer cosas tan bien como el resto de las personas”) que se puntúan mediante una escala Likert de 4 puntos (1 = *Totalmente de acuerdo*; 4 = *Totalmente en desacuerdo*).

Empatía

Se evaluó a través de la adaptación española del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Pérez-Albéniz, De Paúl, Etxebarria, Montes, y Torres, 2003) compuesta por una escala Likert de 5 puntos (1 = *No me describe bien*; 5 = *Me describe muy bien*). Los 28 ítems se agrupan en 4 subescalas, correspondientes a las cuatro dimensiones de *empatía*: 7 preguntas sobre la *toma de perspectiva* (PT: “Creo que hay dos caras en cualquier asunto y trato de atender a las dos”); 7 preguntas para

fantasía (F: “Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela”); 8 preguntas para la *preocupación empática* (EC: “Me describiría como una persona bastante sensible”); y 6 preguntas para el *malestar personal* (PD: “Tiendo a perder el control durante las emergencias”).

Afecto positivo y negativo

Se ha utilizado la adaptación española de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) de 10 ítems (Sandín et al., 1999) en la cual se solicita indicar el grado en que habitualmente se experimenta emociones positivas y negativas en una escala Likert de 5 puntos (1 = *Muy poco o en absoluto*; 5 = *Muy frecuentemente*).

Asertividad

Los estudiantes respondieron a 15 ítems sobre *hetero-asertividad* (p.e. “Me enfado cuando veo la ignorancia de algunas personas”) del ADCA-1 (García-Pérez y Magaz Lago, 2011) mediante una escala tipo Likert de 4 puntos de frecuencia (1 = *Nunca o raramente*; 4 = *Siempre o casi siempre*).

Ansiedad y confianza para la comunicación social

Estas variables se midieron con la versión española abreviada (Méndez, Inglés e Hidalgo, 1999) del Personal Report of Confidence as Speaker (PRCS). Los participantes contestaron a 12 ítems usando una escala tipo Likert de 6 puntos (1 = *Completamente en desacuerdo*; 6 = *Completamente de acuerdo*). Tiene dos subdimensiones compuestas cada una por 6 ítems: *seguridad al hablar en público* (SH: “Me siento relajado cuando doy una charla”;) y *miedo a hablar en público* (MH: “Me siento tenso y nervioso al participar en una discusión en grupo”). La *confianza para hablar en público* (CH) se computa con los 12 ítems.

Personalidad

Los participantes completaron la versión española abreviada conocida como NEO Inventario de Cinco Factores (NEO-FFI; McCrae y Costa, 2004), que consta de 12 ítems en una escala tipo Likert de 1 (*Completamente en desacuerdo*) a 5 puntos (*Completamente de acuerdo*) para cada una de las dimensiones: *neuroticismo*, *extraversión*, *apertura a la experiencia*, *amabilidad* y *responsabilidad*.

Procedimiento

Los estudiantes que participaron fueron encuestados al inicio y al final del segundo semestre. Al inicio rellenaron un formulario de consentimiento informado en relación a la voluntariedad de participación y permiso para uso de datos. Se les proporcionó un código anónimo de acceso a una plataforma en línea para completar los instrumentos de forma individual con la presencia del investigador en una sala de ordenadores durante una hora. Los instrumentos fueron administrados en el mismo orden que han sido presentados en las secciones precedentes.

Análisis estadístico

Un estudio clásico realizado por Davis, Stankov y Roberts (1998) advirtió que las medidas de autoinforme de CES muestran alta convergencia con los rasgos de personalidad, por lo que en este estudio serán sometidos a control. Se calcularon tres índices de fiabilidad para cada variable: el alfa de Cronbach utilizando el SPSS, y la varianza extraída promedio (AVE) y la fiabilidad compuesta (CR) utilizando AMOS (Tabla 1). El alfa de Cronbach y CR se consideran aceptables con valores por encima de .70; y la AVE cuando los valores son iguales o superiores a 0.5, aunque este último se considera demasiado conservador y son habitualmente aceptadas escalas con valores más bajos (Fornell y Larcker, 1981). Se ha calculado la puntuación media ajustada para cada medida y subescala en cada tiempo de medición. Los análisis se realizaron con el programa estadístico IBM SPSS 19.0. Se obtuvieron en primer lugar, los descriptivos de todas las variables utilizadas en el estudio (Tabla 1). En segundo lugar, se realizó un MLG de medidas repetidas para cada variable controlando los factores de personalidad como covariables (Tabla 2). Previamente se comprobó el cumplimiento de las condiciones de normalidad, linealidad y homogeneidad de las varianzas y medidas de fiabilidad de las covariables.

Resultados

Descriptivos

La Tabla 1 muestra las medias ajustadas y errores estándar en pre y post-test de todas las variables en los dos grupos de estudio: experimental y control.

Tabla 1

Estadísticos Pre y Post-Test y Fiabilidad de Todas las Variables

Variables	Pre-test			Post-test		
	Experimental adjM(SD)	Control adjM(SD)	Fiabilidad α CR AVE(%)	Experimental adjM(SD)	Control adjM(SD)	Fiabilidad α CR AVE(%)
<i>Autoestima</i>	2.92 (0.03)	2.96 (0.05)	.87 .88 43.10	3.08 (0.03)	2.97(0.05)	.89 .89 45.49
<i>Toma de perspectiva</i>	3.47 (0.04)	3.44 (0.08)	.75 .75 32.51	3.57 (0.04)	3.48 (0.07)	.74 .76 32.10
<i>Fantasía</i>	3.39 (0.05)	3.08 (0.09)	.78 .79 36.83	3.47 (0.06)	2.95 (0.11)	.86 .87 49.70
<i>Preocupación emp.</i>	4.03 (0.03)	4.09 (0.06)	.63 .61 20.73	3.96 (0.04)	3.89 (0.07)	.71 .71 25.64
<i>Malestar personal</i>	2.83 (0.05)	2.68 (0.09)	.76 .76 35.63	2.83 (0.05)	2.72 (0.08)	.78 .78 39.48
<i>CH</i>	3.32 (0.07)	3.38 (0.13)	.94 .95 61.28	3.64 (0.07)	3.47 (0.13)	.94 .95 63.25
<i>MH</i>	3.58 (0.08)	3.19 (0.14)	.89 .89 57.72	3.22 (0.08)	3.13 (0.14)	.89 .89 57.93
<i>SH</i>	3.21 (0.08)	2.96 (0.14)	.92 .92 64.85	3.51 (0.08)	3.06 (0.14)	.93 .93 68.56
<i>Afecto positivo</i>	3.47 (0.04)	3.47 (0.07)	.79 .79 28.12	3.45 (0.04)	3.38 (0.07)	.77 .79 29.44
<i>Afecto negativo</i>	2.46 (0.04)	2.44 (0.08)	.79 .80 29.02	2.36 (0.05)	2.63 (0.05)	.85 .86 37.50
<i>Asertividad</i>	2.47 (0.03)	2.49 (0.05)	.79 .79 19.90	2.52 (0.03)	2.45 (0.06)	.85 .85 27.59
Covariables						
<i>Neuroticismo</i>	3.00 (0.68)	2.84 (0.69)	.85 .85 34.05	2.89 (0.70)	2.81 (0.68)	.88 .87 37.28
<i>Extraversión</i>	3.74 (0.58)	3.91 (0.55)	.85 .84 31.48	3.77 (0.64)	3.81 (0.65)	.89 .88 38.48
<i>Apertura</i>	3.33 (0.58)	3.35 (0.65)	.80 .79 25.88	3.34 (0.61)	3.19 (0.60)	.81 .81 27.60
<i>Amabilidad</i>	3.65 (0.46)	3.77 (0.40)	.64 .69 16.76	3.68 (0.46)	3.72 (0.45)	.69 .71 17.88
<i>Responsabilidad</i>	3.52 (0.53)	3.51 (0.57)	.80 .82 29.80	3.56 (0.49)	3.49 (0.58)	.81 .81 27.27

Modelo lineal general (MLG) de medidas repetidas para los grupos control y experimental tomando como covariable la personalidad

A través de MLG de medidas repetidas (véase los resultados de los test intra e inter-sujetos en la Tabla 2) se obtuvieron resultados significativos y/o marginales para *autoestima*, *empatía* (en los factores fantasía y preocupación empática), CH (especialmente en MH), *afecto* (afecto negativo) y *asertividad*; y resultados no significativos para dos factores de *empatía* (toma de perspectiva y malestar personal) y en *afecto positivo*. El tamaño del efecto en cada análisis fue pequeño ($< .06$; Cohen, 1988) excepto para el test inter-sujetos de *fantasía* que puede considerarse moderado.

Tabla 2

MLG de Medidas Repetidas con Rasgos de Personalidad como Covariables

	Test intra-sujetos				Test inter-sujetos			
	<i>df</i>	<i>F</i>	η^2	<i>Potencia</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	η^2	<i>Potencia</i>
<i>Autoestima</i>	1,229	5.97 ^a	.03	.68	1,229	0.53	.00	.11
<i>Toma de perspectiva</i>	1,193	0.76	.00	.14	1,193	0.57	.00	.12
<i>Fantasía</i>	1,193	5.02 ^a	.03	.61	1,193	15.40 ^c	.07	.97
<i>Preocupación empática</i>	1,193	4.05 ^a	.02	.52	1,193	0.03	.00	.05
<i>Malestar personal</i>	1,193	0.27	.00	.08	1,193	2.18	.01	.31
<i>CH</i>	1,242	5.01 ^a	.02	.61	1,242	0.15	.00	.07
<i>MH</i>	1,242	4.40 ^a	.02	.55	1,242	2.71 ^d	.01	.37
<i>SH</i>	1,242	2.53	.01	.35	1,242	5.63 ^a	.02	.66
<i>Afecto positivo</i>	1,192	0.70	.00	.13	1,192	0.28	.00	.08
<i>Afecto negativo</i>	1,192	6.68 ^a	.03	.73	1,192	2.72 ^d	.01	.38
<i>Asertividad</i>	1,242	2.58 ^d	.01	.36	1,242	0.27	.00	.08

^a $p < .05$ ^b $p < .01$ ^c $p < .001$ ^d $p = .10$.

Se obtuvieron diferencias significativas para la interacción entre las condiciones experimentales y los tiempos de evaluación en *autoestima*, $F(1, 229) = 5.97$; $p < .05$; $\eta^2 = .03$; *potencia* = .68. El test de Bonferroni arrojó diferencias pre y post test en el grupo experimental, $t(178) = -0.15$; $p < .01$, y diferencias marginales en Tiempo 2 entre los grupos experimental y control, $t(234) = 2.97$; $p = .08$ (Figura 1).

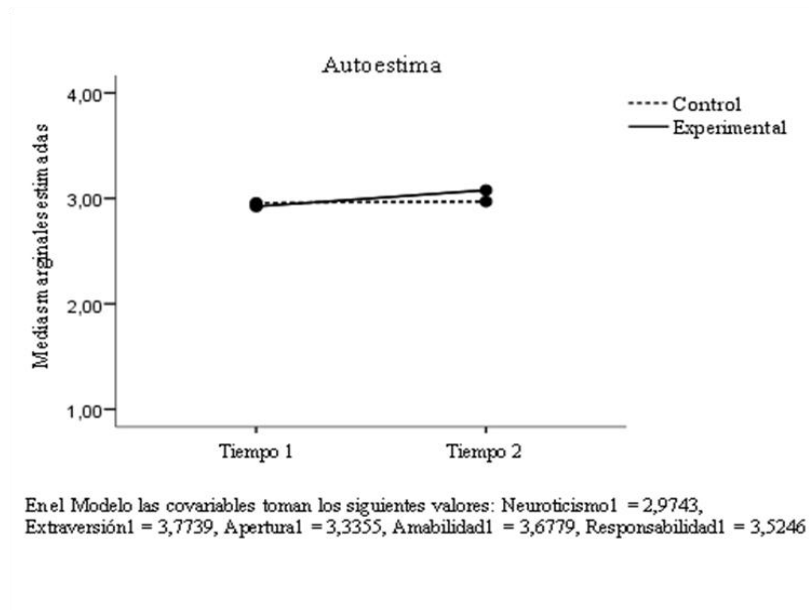


Figura 1. Resultados para *autoestima* en los grupos control y experimental.

La *empatía* mostró diferencias significativas sólo para *fantasía* y *preocupación empática* (Figura 2). En relación a la *fantasía*, la interacción fue significativa, $F(1,193) = 5.02$; $p < .05$; $\eta^2 = .03$; *potencia* = .61. Los resultados del test Bonferroni mostraron diferencias significativas en Tiempo 1, $t(198) = -0.31$; $p < .01$, y en Tiempo 2, $t(198) = -0.52$; $p < .001$ entre ambas condiciones, y se obtuvieron también diferencias marginales pre y post test para el grupo experimental, $t(151) = -0.08$; $p = .07$. En relación a la *preocupación empática*, fue también significativa la interacción, $F(1,193) = 4.05$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$; *potencia* = .52. El test de Bonferroni arrojó diferencias significativas pre y post test únicamente para el grupo control, $t(47) = 0.21$; $p < .01$, mientras que las diferencias para el grupo experimental fueron marginales, $t(151) = 0.06$; $p = .06$.

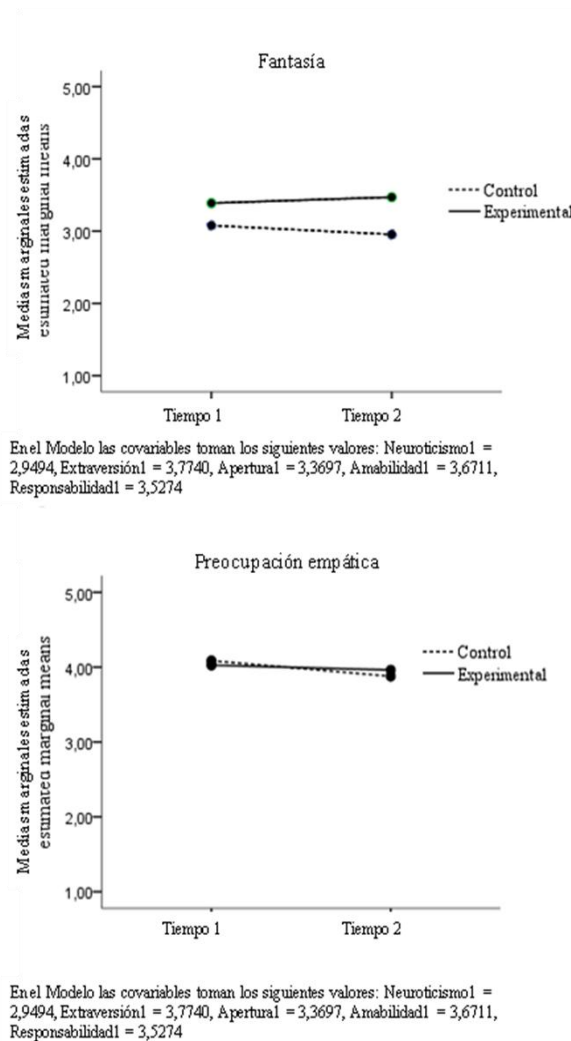
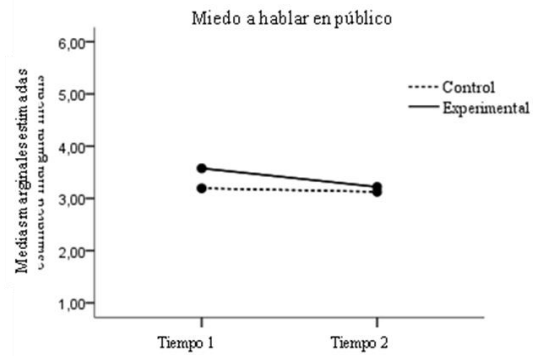
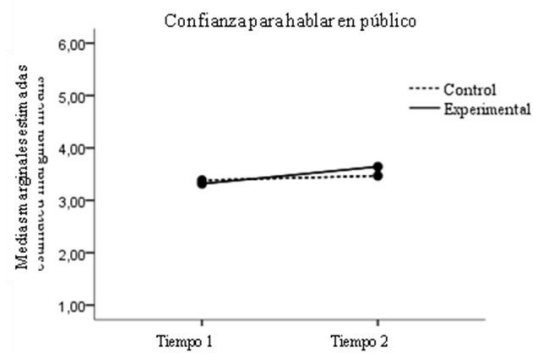


Figura 2. Resultados para los dos factores de empatía: fantasía y preocupación empática.

La CH mostró un efecto intra-sujeto, especialmente en el grupo experimental, $t(190) = -0.33$; $p < .01$, al obtenerse un incremento en esta variable tras el programa ASE, mientras que el MH mostró una disminución significativa tras el entrenamiento $t(190) = 0.35$; $p < .01$, (Figura 3). Es decir, en CH se obtuvo un efecto de interacción significativo, $F(1,242) = 4.39$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$; potencia = .55. Por lo que se refiere a la variable MH, se obtuvo un efecto de interacción significativo, $F(1,242) = 5.01$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$; potencia = .61, además de diferencias significativas entre ambas condiciones en el Tiempo 1, $t(247) = 0.38$; $p < .01$, en el test Bonferroni. En SH no se obtuvo efecto de interacción significativo, mientras que el test de Bonferroni mostró diferencias significativas en Tiempo 2 entre ambas condiciones, $t(247) = 0.44$; $p < .01$.



En el Modelo las covariables toman los siguientes valores: Neuroticismo1 = 2,9606, Extraversión1 = 3,7821, Apertura1 = 3,3386, Amabilidad1 = 3,6781, Responsabilidad1 = 3,5207



En el Modelo las covariables toman los siguientes valores: Neuroticismo1 = 2,9606, Extraversión1 = 3,7821, Apertura1 = 3,3386, Amabilidad1 = 3,6781, Responsabilidad1 = 3,5207

Figura 3. Resultados para CH y MH.

El *afecto negativo* disminuyó significativamente en el grupo experimental y aumentó en el grupo control (Figura 4). Así, se obtuvo un efecto de interacción significativo, $F(1,192) = 6.68$; $p < .05$; $\eta^2 = .03$; *potencia* = .73, diferencias pre y post-test para el grupo control, $t(45) = -0.19$; $p < .05$, y marginales para el grupo experimental, $t(152) = 0.09$; $p = .08$), en el test de Bonferroni. Además, se obtuvieron diferencias significativas entre ambas condiciones en el Tiempo 2, $t(197) = -0.27$; $p < .01$.

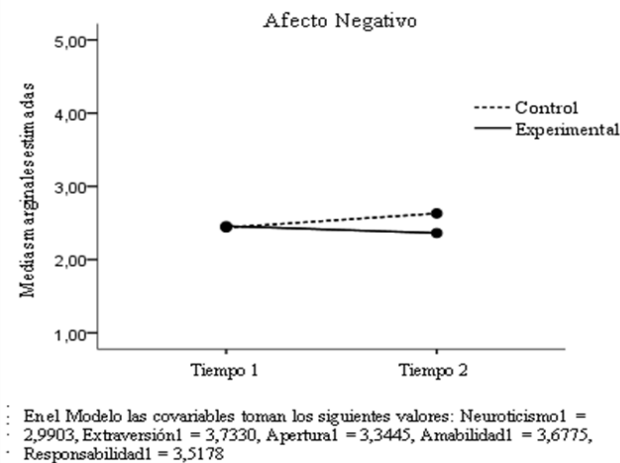


Figura 4. Resultados del *afecto negativo*.

Los resultados en *asertividad* fueron marginales en relación a los efectos de interacción, $F(1,242) = 2.58$; $p = .10$; $\eta^2 = .01$; *potencia* = .36, y también fueron marginales las diferencias pre y post-test encontradas para el grupo experimental, $t(190) = -0.05$; $p = .07$, a partir del test de Bonferroni.

Discusión

El presente estudio analiza, a través de una metodología cuasi-experimental, la efectividad de una formación ASE innovadora para profesores en formación. Por un lado, el programa ha incrementado la autoestima, la fantasía y la CH de los estudiantes, y marginalmente ha mejorado su preocupación empática y asertividad, confirmando parcialmente la Hipótesis 1 (ya que se esperaba también un impacto en emociones positivas). Por otro lado, el programa redujo el MH y la frecuencia de emociones negativas de los participantes, confirmando plenamente la Hipótesis 2. Finalmente, todos los resultados significativos se obtuvieron una vez que los rasgos de personalidad se habían controlado, lo cual confirma la Hipótesis 3. Resultados similares se encontraron en intervenciones más breves en educación superior (Bond y Manser, 2009) y programas en ámbitos educativos elementales (Diekstra, 2008), donde la eficacia de los programas se muestra modesta pero significativa desde una perspectiva del desarrollo. Además, Taylor, Russ-Eft y Chan (2005) encontraron en un meta-análisis que los efectos pequeños de los programas ASE permanecían estables en el tiempo. Otros informan sobre el “efecto durmiente” (p.e. Neill y Christensen, 2007) de los mismos, aumentando pasados seis meses o más desde del post-test.

Concretamente, el programa mejoró ligeramente la autoestima del alumnado. En esta línea un meta-análisis ha confirmado que la autoestima está relacionada con más satisfacción y rendimiento laboral (Judge y Bono, 2001). Además, los docentes con alta autoestima se perciben con mayor inteligencia emocional, autoeficacia y menos estrés docente (Extremera, Duran, y Rey, 2010).

El programa promueve la fantasía y marginalmente la preocupación empática, aunque parece ser necesario dedicar más tiempo y un tratamiento específico para

cambiar las habilidades cognitivas complejas como la toma de perspectiva, por ejemplo mediante el role-playing y trabajo de dilemas morales (Feshbach y Feshbach, 2009). Estudios de neuroimagen indican la implicación de circuitos neuronales compartidos durante la observación de dolor en los demás y la experiencia de dolor en uno mismo (lo que puede conducir a malestar personal) y, cómo la toma de perspectiva, la habilidad para diferenciarse uno mismo del otro, influye en este mecanismo compartido, previniendo de tal malestar. Esto puede explicar por qué el malestar personal no sufrió cambios, ya que primero requiere del desarrollo de toma de perspectiva (Decety y Lamm, 2009). El programa fue capaz de promover reacciones emocionales de simpatía, preocupación por las situaciones de otras personas y comprensión de sentimientos de caracteres imaginarios, al utilizar estudios de casos. Un reciente estudio revela que la habilidad del docente para percibir emociones predice las emociones de los estudiantes por encima del comportamiento instruccional (Becker, Goetz, Morger, y Ranellucci, 2014). Estudios sobre la eficacia del entrenamiento en empatía evidencian el hecho de que cuando los estudiantes son entrenados para reconocer estados emocionales en ellos mismos y en los demás, sus habilidades empáticas aumentan (Altmann, Schönefeld, y Roth, 2015).

Sin embargo, los resultados en asertividad fueron marginales. Creemos que este resultado se debe a que esta competencia social necesita más atención e intensidad para ser desarrollada, según las recomendaciones SAFE (Durlak et al., 2011). Por otra parte, el tamaño del grupo no permite ningún moldeado personalizado, según lo recomendado por Kornacki y Caruso (2007). Además, es una competencia social específica en el programa, mientras que las competencias emocionales pueden reforzarse entre sí durante el entrenamiento ya que se relacionan moderadamente (Zafra, Martos, y Martos, 2014).

El programa también prueba eficacia en la disminución de emociones negativas, lo que parece significar una mejor autorregulación emocional. Además, los estudiantes que no recibieron el entrenamiento, aumentaron su frecuencia de emociones negativas al final del semestre. Este resultado es importante ya que las emociones negativas, como la ansiedad, cuando no se regulan adecuadamente, provocan comportamiento laboral contra-productivo (Fida et al., 2015). De hecho, los docentes identifican la habilidad para regular sus emociones como una competencia esencial para conseguir metas académicas, crear relaciones positivas y controlar procesos del aula (Sutton y Harper, 2009). La regulación emocional docente se asocia con satisfacción laboral y autorrealización, previniendo el estrés docente (Brackett et al., 2010); otro estudio con docentes lo relacionó con satisfacción vital y compromiso laboral e inversamente con estrés percibido (Pena, Rey, y Extremera, 2012). Sin embargo, el programa no incrementa la frecuencia de emociones positivas en el alumnado. Esto puede explicarse porque el foco principal del programa está en regular emociones negativas. Estudios clásicos sobre la estructura de la emoción han mostrado independencia entre las emociones positivas y negativas (Diener, Smith, y Fujita, 1995).

En la misma línea, el MH disminuyó en los participantes entrenados (aunque debido a diferencias previas entre grupos, no puede afirmarse que fuera exclusivamente debido al programa) sucediendo lo inverso en la SH. Además, la CH mejoró después del programa. Orejudo, Fernández-Torrado y Briz (2012) encontraron resultados similares con un curso cero de nueve horas desarrollado con docentes en formación.

La conclusión más importante de este estudio es que es posible mejorar las competencias sociales (CES4) y especialmente emocionales (CES1, CES2, CES3) en profesores en formación, en tan solo un semestre. Esto significa que estamos preparando futuros profesionales capaces de ser conscientes de las emociones propias y ajenas, lo cual tiene efectos positivos en el ajuste psicológico de los estudiantes, un desarrollo saludable, aprendizaje óptimo y disminución de comportamientos desadaptativos (Westling, 2002). Por otra parte, los estudiantes mostraron valoraciones muy positivas de la experiencia en una encuesta final cualitativa y anónima (Gómez-Linares, Palomera, y Briones 2014).

Sería necesario repetir el estudio en una muestra más grande y con medidas más fiables para confirmar y avanzar en los posibles efectos positivos del programa. Los docentes son conscientes del rol que las emociones juegan en el trabajo diario. Las CES afectan a los procesos de aprendizaje, salud, calidad de las relaciones y rendimiento académico (Brackett y Caruso, 2007). La enseñanza es considerada una de las profesiones más estresantes, donde el docente debe gestionar sus propias emociones, y las de toda la comunidad educativa (Brotheridge y Grandey, 2002).

Los administradores y los educadores pueden contribuir al desarrollo saludable de profesores y estudiantes apoyando la inclusión de programas ASE validados en el currículo de formación de docentes.

Referencias

- Altmann, T., Schönefeld, V., y Roth, M. (2015). Evaluation of an empathy training program to prevent emotional maladjustment symptoms in social professions. *Psychology*, 6, 1893-1904. doi: 10.4236/psych.2015.614187
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369. doi:10.1080/03055698.2010.506342
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. doi:10.1016/j.tate.2014.05.002
- Bassett, D., Haldenby, A., Tanner, W., y Trehwhitt, K. (2010). *Every teacher matters*. London: Reform. [<http://www.reform.co.uk/wp-content/uploads/2014/10/Every-teacher-matters-FINAL1.pdf>](consulted on 28/02/2016)
- Bond, B., y Manser, R. (2009) *Emotional intelligence interventions to increase student success*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brotheridge, C. M., y Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39. doi:10.1006/jvbe.2001.1815
- Byron, C. M. (2001). *The effects of emotional knowledge education in the training of novice teachers*. PhD diss., Teachers College, Columbia University.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Collaborative for Academic, Social, y Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs-Illinois edition*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Davis, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015. doi:10.1037//0022-3514.75.4.989
- Decety, J., y Lamm, C. (2009). Empathy versus personal distress: Recent evidence from social neuroscience. En J. Decety y W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-98). Cambridge, MS: MIT Press.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. En V.V.A.A., *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 271-298). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Diener, E., Smith, H. L., y Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 130-141. doi:10.1037//0022-3514.69.1.130
- Delors, J. (1996). *Treasure within: Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty first Century*. Paris: United Nations Educational.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Ee, J., y Chang, A. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 321-331. doi:10.3860/taper.v19i2.1600
- Eisemberg, N., Damon, W., y Lerner, R. M. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology. Vol.3. Social, emotional, and personality development*. Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Feshbach, N. D., y Feshbach, S. (2009). Empathy and education. En J. Decety y W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-98). Cambridge, MS: MIT Press.
- Fida, R., Paciello, M., Tramontano, C., Fontaine, R. G., Barbaranelli, C., y Farnese, M. L. (2015). An integrative approach to understanding counterproductive work behavior: The roles of stressors, negative emotions, and moral disengagement. *Journal of Business Ethics*, 130(1), 131-144. doi:10.1007/s10551-014-2209-5
- Fornell, C., y Larcker, D. F.(1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Rosado, A., y Langer, A. I. (2016). Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 87-101. doi:10.1387/revpsicodidact.13256

- García Pérez, S., y Magaz Lago, A. (2011). *Autoinformes de actitudes y valores en la interacciones sociales. Manual de referencia*. Burceña-Barakaldo: COHS Consultores en CC.HH. S.L.
- Gómez-Linares, A., Palomera, R., y Briones, E. (2014, July). *Formación en valores y competencias personales para docentes. Valoración cualitativa del alumnado*. Paper presented at the meeting XI Foro Internacional sobre la evaluación de la Calidad de la investigación y de la Educación Superior (FECIES). Bilbao.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6-7), 466-474. doi:10.1037/0003-066x.58.6-7.466
- Horwitz, B. (2002). *Communication apprehension: Origins and management*. New York: Singular.
- Judge, T. A., y Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits -self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability- with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *86*(1), 80-92. doi:10.1037//0021-9010.86.1.80
- Kornacki, S. A., y Caruso, D. R. (2007). A theory-based, practical approach to emotional intelligence training: ten ways to increase emotional skills. En J. Ciarrochi y J. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 53-88). New York: Psychology Press.
- López-Goñi, I., y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, *357*, 467-489. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., y Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology* *10*(2), 458-467. doi:10.1017/s1138741600006727
- McCrae, R. R., y Costa, Jr. P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences* *36*, 587-596. doi:10.1016/s0191-8869(03)00118-1
- Méndez, F. X., Inglés, C. J., y Hidalgo, M. D. (1999). Propiedades psicométricas del cuestionario de confianza para hablar en público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, *11*(1), 65-74.
- Neil, A. L., y Christensen, H. (2007). Australian School-Based Prevention and Early Intervention Programs for Anxiety and Depression: A Systematic Review. *Medical Journal of Australia*, *186*(6), 305-308.
- Núñez-Cubero, L. (2008). Pedagogía emocional: Una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, *18*, 65-80.
- Orejudo, S., Fernández-Turrado, T., y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre Educación*, *22*, 199-217.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia

- emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi:10.1387/revpsicodidact.1220
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxebarria, J., Montes, M. P., y Torres, E. (2003). Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Reilly, E., Dhingra, K., y Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378. doi:10.1108/ijem-04-2013-0053
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Sinclair, B. B., y Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5(3), 301-328. doi:10.1023/A:1021976307020
- Sutton, R. E., y Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. En L. J. Saha y A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). New York, NY: Springer.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., y Chan, D. W. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692-709. doi:10.1037/0021-9010.90.4.692
- Westling, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5(3), 253-274. doi:10.1023/A:1021972206111
- Zafra, E. L., Martos, M. P., y Martos, P. B. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de psicología*, 110, 21-36.

Raquel Palomera es profesora doctora en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Investiga y ha publicado diversos artículos y capítulos en relación a la inteligencia emocional en el contexto educativo: evaluación, intervención y beneficios para el desarrollo y bienestar de docentes y estudiantes.

Elena Briones es profesora doctora en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su investigación se centra en los procesos de autoregulación y ajuste psicológico en contextos académicos, de salud y aculturación, cuyos resultados pueden consultarse en diferentes publicaciones.

Alicia Gómez-Linares es profesora doctora asociada en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Sus intereses de investigación incluyen la educación socioemocional de docentes y entrenamiento de profesionales de la danza. Ha publicado diversos artículos relacionados con estas líneas.

Jesús Vera es profesor ayudante doctor en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación; su investigación y publicaciones se centran en desórdenes evolutivos de las habilidades de comunicación y lenguaje en relación a la teoría de la mente.

Fecha de recepción: 04-05-2016

Fecha de revisión: 29-09-2016

Fecha de aceptación: 13-10-2016