

TESIS DOCTORAL

La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo
emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5
años de educación inicial en Ecuador

Maritza Yesenia Sylva Lazo

Director y tutor: Dr. Francesc Martínez Olmo

Directora: Dra. Èlia López Cassà



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2019

La inteligencia emocional para la prevención
y el desarrollo emocional en la formación del
profesorado del nivel de 3 A 5 años de
educación inicial en Ecuador

Memoria presentada para optar al grado de doctora por la
Universidad de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Doctoranda: Maritza Yesenia Sylva Lazo

Director y tutor: Dr. Francesc Martínez Olmo

Directora: Dra. Èlia López Cassà

Índice de contenidos

Índice de figuras.....	9
Índice de cuadros.....	10
Índice de gráficos.....	11
Dedicatoria	13
Agradecimientos	15
Resumen	17
Introducción	19
PARTE I: MARCO TEÓRICO	25
1 Aportaciones de las investigaciones sobre las emociones	27
1.1 Concepto de <i>emoción</i>	27
1.2 Componentes de las emociones	28
1.3 Funciones de las emociones	29
1.4 Clasificación de las emociones	30
1.5 Emociones y neurociencia	31
1.6 Emociones y aprendizaje	33
1.7 Clima emocional	34
1.8 Síntesis.....	35
2 Inteligencia y emoción	37
2.1 De la inteligencia clásica a las inteligencias múltiples	37
2.2 La inteligencia triárquica	38
2.3 Las inteligencias múltiples.....	39
2.4 Inteligencia emocional.....	40
2.4.1 Definición y modelos de <i>inteligencia emocional</i>	40
2.4.1.1 Modelo Salovey y Mayer	41
2.4.1.2 Modelo de competencias emocionales de Daniel Goleman	42
2.4.1.3 Modelo de Bar-On.....	43
2.4.1.4 Modelo de Petrides y Furnham	44
2.4.1.5 Modelo de inversión multinivel	45

2.4.1.6	Modelo competencial de Mikolajczak.....	46
2.4.2	Concepto de <i>competencia emocional</i> del GROP.....	47
2.5	Síntesis.....	48
3	Satisfacción con la vida y síndrome de <i>burnout</i>.....	49
3.1	Satisfacción con la vida y bienestar.....	49
3.1.1	Calidad de vida y satisfacción con la vida.....	49
3.1.2	Bienestar.....	51
3.2	Clima laboral y síndrome de <i>burnout</i> en los docentes.....	52
3.3	Síntesis.....	56
4	Inteligencia emocional y Educación.....	57
4.1	La inteligencia emocional y la educación emocional.....	57
4.2	Fundamentos de la educación en la inteligencia emocional.....	58
4.3	Objetivos y contenidos de la educación en la inteligencia emocional.....	60
4.4	Tipología de modelos de educación emocional.....	62
4.4.1	La educación en sentido amplio.....	62
4.4.2	La educación en sentido restringido.....	63
4.5	Programas de educación e inteligencia emocional.....	64
4.6	Evidencias sobre la efectividad de programas de inteligencia emocional.....	67
4.7	Síntesis.....	68
5	La Educación en el ciclo inicial (parvulario).....	69
5.1	Sistema educativo.....	69
5.2	Bases curriculares.....	70
5.3	Impacto de la educación en parvulario - ciclo inicial.....	78
5.4	Síntesis.....	79
6	El docente de ciclo inicial en Ecuador.....	81
6.1	Identidad del docente.....	81
6.2	Competencias profesionales de los educadores.....	82
6.3	Formación al profesorado de educación inicial.....	86
6.4	Síntesis.....	90
	PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	91
7	Proceso de la investigación.....	93

7.1	Planteamiento del problema	94
7.2	Objetivo.....	95
7.3	Diseño de la investigación	96
7.3.1	Temporalización del estudio empírico.....	98
7.4	Muestra.....	99
7.5	Técnicas de obtención de información.....	99
7.5.1	Documentos.....	99
7.5.2	Escalas	100
7.5.3	Guion de entrevista	104
7.6	Técnicas de análisis.....	106
7.6.1	Análisis documental.....	106
7.6.2	Entrevistas.....	107
7.6.3	Análisis estadísticos	107
7.7	Criterios de rigor científico	108
7.7.1	Validez interna	108
7.7.2	Validez externa.....	109
7.7.3	Fiabilidad	109
7.7.4	Objetividad.....	109
7.8	Aspectos deontológicos	110
8	El programa de educación de la inteligencia emocional en la formación del	
	profesorado.....	113
8.1	Características del programa	113
8.2	Diseño del modelo del programa de formación	115
8.3	Objetivos del programa.....	116
8.3.1	Objetivos generales.....	116
8.3.2	Objetivos específicos.....	116
8.4	Contenidos	117
8.5	Organización, planificación y temporalización	118
8.6	Metodología y actividades.....	126
8.7	Agentes implicados.....	134
8.8	Evaluación.....	134
8.8.1	Evaluación de la inteligencia emocional del profesorado.....	135
8.8.2	Evaluación del programa formativo.....	135

8.9 Síntesis.....	136
9 Análisis de datos.....	137
9.1 Fase 1: Análisis del contexto en el que se ha aplicado el programa	137
9.1.1 Características: zonas y distritos	138
9.1.2 Análisis del contexto y detección de necesidades	141
9.2 Fase 2: Diagnóstico de la situación inicial	145
9.2.1 Características de la muestra	146
9.2.2 Satisfaction with Life Scale (SWLS)	147
9.2.3 Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS)	148
9.2.4 Resultados de la entrevista a directivos.....	152
9.3 Fase 3: Valoración del proceso de aplicación del programa	168
9.4 Fase 4: Valoración de los resultados del programa.....	173
9.4.1 Análisis pretest-posttest.....	173
9.4.2 Análisis de la valoración de la satisfacción	177
10 Conclusiones	187
10.1 Síntesis de los resultados.....	187
10.2 Discusión.....	188
10.3 Limitaciones	190
10.4 Implicaciones educativas y de investigación.....	191
10.5 Propuesta para futuras investigaciones	191
11 Bibliografía	193
Anexo 1: Esquema de sesiones del programa de Nelis et al.....	215
Anexo 2: Actividades del programa de educación de la inteligencia emocional en el profesorado.....	217
Anexo 3: Actividad del programa: Proyecto de vida.....	239

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Componentes de la emoción.....	29
Figura 2:	Partes del cerebro.....	32
Figura 3:	Representación del multinivel.....	46
Figura 4:	Niveles de operatividad	47
Figura 5:	Variables del constructo <i>clima de clase</i>	54
Figura 6:	Espiral de desarrollo humano integral.....	75
Figura 7:	Competencias del profesorado	83
Figura 8:	Competencias en la formación del profesorado.....	88
Figura 9:	Temporalización del estudio empírico	98
Figura 10:	Modelo aplicado de la escala de satisfacción con la vida (SWLS).....	101
Figura 11:	Modelo aplicado de MBI-GS (Maslach Burnout Inventory-General Survey)	102
Figura 12:	Mapa político de Ecuador con sus provincias.....	137
Figura 13:	Organización de servicios públicos en Ecuador.....	138
Figura 14:	Mapa de las zonas de Ecuador.....	140
Figura 15:	Mapa de los distritos educativos de la Zona 5.....	141
Figura 16:	Porcentaje de instituciones educativas por nivel de formación	142
Figura 17:	Distribución de las instituciones educativas por tipo de sostenimiento.....	142
Figura 18:	Distribución de las instituciones educativas por zona urbana o rural	143
Figura 19:	Distribución del profesorado según su jornada laboral	143
Figura 20:	Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 1	153
Figura 21:	Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 2	155
Figura 22:	Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 3	157
Figura 23:	Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 4	159
Figura 24:	Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 5	161
Figura 25:	Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 6	163

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Funciones adaptativas de Plutchik (1980).....	29
Cuadro 2: Clasificación de las emociones.....	31
Cuadro 3: Inteligencias múltiples y sus principales características.....	40
Cuadro 4: Modelos de la inteligencia emocional.....	40
Cuadro 5: Precedentes de la Inteligencia emocional.....	59
Cuadro 6: Objetivos a considerarse en los programas de educación emocional.....	61
Cuadro 7: Recomendaciones o criterios internacionales.....	62
Cuadro 8: Ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos.	72
Cuadro 9: Progresión de habilidades para la vida priorizadas en el sistema educativo nacional.....	75
Cuadro 10: Similitudes entre el modelo de Salovey y Mayer y el del Ministerio de Educación.....	77
Cuadro 11: Composición de las sesiones por número de actividades.....	114

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Histograma de la variable “edad”	146
Gráfico 2	Histograma de la escala de satisfacción con la vida	147
Gráfico 3	Relación entre edad y SWLS	148
Gráfico 4	Histograma y descriptivos de la puntuación total MBI-GS.....	149
Gráfico 5	Histograma y descriptivos de MBI-GS Agotamiento.....	150
Gráfico 6	Histograma y descriptivos de MBI-GS Cinismo.....	150
Gráfico 7	Histograma y descriptivos de MBI- GS Eficacia profesional.....	151
Gráfico 8	Promedios del MBI-GS.....	151
Gráfico 9	Histograma y descriptivos MSCEIT-Comprensión emocional en el pretest	175
Gráfico 10	Histograma y descriptivos MSCEIT-Comprensión emocional en el postest	175
Gráfico 11	Comparación pre-post del número de emociones nombradas	176
Gráfico 12	Resultados a la pregunta 1 del cuestionario de satisfacción	177
Gráfico 13	Resultados a la pregunta 2 del cuestionario de satisfacción	178
Gráfico 14	Resultados a la pregunta 3a del cuestionario de satisfacción.....	179
Gráfico 15	Resultados a la pregunta 3b del cuestionario de satisfacción.....	179
Gráfico 16	Resultados a la pregunta 3c del cuestionario de satisfacción	180
Gráfico 17	Resultados a la pregunta 4a del cuestionario de satisfacción.....	181
Gráfico 18	Resultados a la pregunta 4b del cuestionario de satisfacción.....	181
Gráfico 19	Resultados a la pregunta 4c del cuestionario de satisfacción	182
Gráfico 20	Resultados a la pregunta 4d del cuestionario de satisfacción.....	182
Gráfico 21	Resultados a la pregunta 5a del cuestionario de satisfacción.....	183
Gráfico 22	Resultados a la pregunta 5b del cuestionario de satisfacción.....	184
Gráfico 23	Resultados a la pregunta 6a del cuestionario de satisfacción.....	184
Gráfico 24	Resultados a la pregunta 6b del cuestionario de satisfacción.....	185

DEDICATORIA

De quien aprendí:

A fluir,
aunque el tiempo sea un infortunio,
y mantener la esperanza,
como una base esencial
de un existir diferencial.

La fe,
una fuerza sobrenatural
fundamentada en amor y perdón,
te permite hacer girar el cosmos a tu favor.

La gratificación,
al extender la mano
y levantar al caído,
sin esperar un agradecimiento,
porque en la vida todo es retribuido.

A ti, mujer, te dedico esta etapa de mi vida,
sé que no te lo esperabas,
pero eres tú
el sol de mis días.

ROSA MARGARITA LAZO LEÓN

MI MADRE

AGRADECIMIENTOS

Alcanzar este sueño y que este haya llegado a vuestras manos ha sido factible gracias a un gran equipo humano de la Universidad Estatal de Milagro, que propuso, evaluó y asignó los recursos para desarrollar este estudio doctoral con estancia a tiempo completo en el extranjero. Para todos ustedes, mis sinceros agradecimientos:

Dr. Fabricio Guevara Viejo, rector

Dr. Richard Ramírez Anormaliza, vicerrector Académico y de Investigación

MSc Washington Guevara Piedra, vicerrector Administrativo y garante para el desarrollo de este estudio

MSc Rodolfo Robles Salguero, director de Investigación y Posgrado

Ing. Guillermo Medina Acuria, director de Talento Humano

Agradezco a las autoridades y al cuerpo colegiado de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona por la oportunidad de formación y por el respaldo institucional brindado durante mi estudio doctoral, en especial al CRAI Biblioteca del Campus de Mundet.

A mis directores Dra. Èlia López Cassà y Dr. Francesc Martínez Olmo por vuestra confianza, paciencia y, sobre todo, acompañamiento, que no resultó sencillo ante la diferencia cultural y de formación. Admiro vuestra pasión por la investigación, la rigurosidad científica, la firmeza con la que se ha evaluado cada fase de estudio; todo ello ha forjado en mí a una profesional competente en acciones socioeducativas.

Doy las gracias al Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) por la oportunidad de formación en su posgrado de Educación Emocional y Bienestar, así como en sus encuentros y jornadas. Estas actividades formativas me han ayudado al crecimiento personal y profesional, lo cual se ha convertido en una fortaleza para el desarrollo del estudio.

También hago un reconocimiento a los seres visibles; algunos fueron ángeles y otros demonios, pero hicieron posible mi estancia de estudios en España y en Barcelona, una ciudad cosmopolita catalana.

Mi gratitud a la Zona 5 y al Distrito 09D17 del Ministerio de Educación de la República de Ecuador por las facilidades ofrecidas para obtener la información solicitada y la autorización para participar el profesorado de educación inicial.

Al profesorado de educación inicial del Distrito 09D17 que voluntariamente ha asistido y colaborado en el desarrollo del estudio.

A mi equipo de logística: Econ. Pamela Rodas, Ing. Lorena Elizabeth Apiña Sagñay, Lic. Gabriela Yépez e Ing. Katty Ríos.

El agradecimiento a mi familia por el respaldo incondicional, el sacrificio y la espera. Esta es vuestra obra, mis queridos hijos: Joshua, mi primer amor; Rubén, mi cerebro mediático; Israel, el compañero leal, y Víctor, mi ángel de luz.

Acabo este apartado de reconocimientos con mis seres invisibles y existenciales, al único Dios verdadero, de quien recibo amor y fe. El amor es el don que me permite perdonarme los errores y asumir con paz las consecuencias. En cambio, la fe me permite alcanzar la sabiduría para desarrollar y culminar las metas como este estudio que hoy tienes en tus manos.

Por siempre agradecida y bendecida.

RESUMEN

Esta tesis se centra en el estudio de la educación de la inteligencia emocional en el profesorado de educación inicial, con el propósito de diseñar, desarrollar y evaluar un programa de educación de la inteligencia emocional en la formación del profesorado. El estudio parte de un marco teórico fundamentado en la educación de la inteligencia emocional que toma como referente el modelo de Mayer y Salovey y en referencia a los programas de educación emocional toma como referencia el modelo de Nelis, Quoidbach, Mikolaczak y Hansenne.

Los contenidos que integran la tesis están estructurado en dos partes: La primera establece el marco teórico relacionado con las aportaciones de las investigaciones sobre inteligencia y emoción, la satisfacción con la vida, el síndrome de burnout, la educación en el ciclo inicial (parvulario) y el docente de ciclo inicial en Ecuador; la segunda parte describe el estudio empírico detallando el proceso de la investigación, el programa de educación de la inteligencia emocional en la formación del profesorado, el análisis de datos y las conclusiones.

El método de investigación aplicado es una adaptación del modelo de evaluación de programas de Pérez Juste, e incluye cuatro fases. La fase previa desarrolla un análisis del contexto para la detección de necesidades, la fase inicial consiste en un diagnóstico de la situación del profesorado, la fase siguiente incluye la valoración del proceso y finalmente se valora el resultado del programa. La muestra del estudio está formada por 54 maestras del Distrito 09D17 de la Zona 5 de Ecuador. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son documentos, escalas y entrevistas.

Del análisis de los datos se concluye que la implementación del programa de educación en la inteligencia emocional está relacionada con la mejora de resultados en comprensión y vocabulario emocional del profesorado. Las evidencias de los estudios referenciados y el propio resultado de esta investigación permiten afirmar que la implementación de estos programas ayuda a mejorar la comprensión emocional, una de las cuatro habilidades de la inteligencia emocional.

Abstract

This thesis focuses on the study of emotional intelligence education in early childhood teachers, with the purpose of designing, developing and evaluating an emotional intelligence education program in teacher training. The study starts from a theoretical framework based on the education of emotional intelligence that takes as a reference the model of Mayer and Salovey and regarding emotional education programs takes as a reference the model of Nelis, Quoidbach, Mikolaczak and Hansenne.

The contents of the thesis are structured in two parts: The first establishes the theoretical framework related to the contributions of intelligence and emotion research, satisfaction with life, the burnout syndrome, childhood education (kindergarten) and childhood teacher in Ecuador; the second part describes the empirical study detailing the research process, the emotional intelligence education program in teacher training, the data analysis and the conclusions.

The applied research method is an adaptation of the Pérez Juste program evaluation model and includes four phases. The previous phase develops an analysis of the context for the needs analysis, the initial phase consists of a diagnosis of the situation of the teaching staff, the next phase includes the evaluation of the process and finally the result of the program is assessed. The study sample consists of 54 teachers from District 09D17 of Zone 5 of Ecuador. The instruments used for data collection are documents, scales and interviews.

From the analysis of the data it is concluded that the implementation of the education program in emotional intelligence is related to the improvement of results in emotional comprehension and vocabulary of the teaching staff. The evidences of the referenced studies and the very results of this investigation allow to affirm that the implementation of these programs helps to improve emotional comprehension, one of the four skills of emotional intelligence.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis es el producto de un estudio sobre la educación en la inteligencia emocional del profesorado de educación inicial, concretamente del Distrito 09D17, con la finalidad de diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación de inteligencia emocional para los docentes.

Los avances en el campo de la neurociencia, de la psicología positivista, de la psicología comportamental, etc. confirman la importancia que tienen las emociones en la salud física y mental de las personas, así como su trascendencia en la vida social y en el clima emocional. Por ello, es necesario contemplar la educación en la inteligencia emocional del profesorado como una acción estratégica para el desarrollo de las habilidades para la vida (Ministerio de Educación, 2018) en Ecuador.

Por otra parte, las aportaciones de Salovey y Mayer (1997; 1990) sobre el concepto de *inteligencia emocional* surgen de una revisión científica a partir de trabajos que, con el tiempo, han demostrado que componentes como la percepción, la atención, el aprendizaje, el lenguaje, la memoria o la cognición están presentes en el desarrollo de la emoción (Mestre *et al.*, 2018).

La inteligencia emocional hace referencia al reconocimiento, uso, comprensión y manejo emocional de uno mismo y de los demás, con el fin de favorecer el crecimiento integral de la persona y el desarrollo de habilidades emocionales que faciliten una mayor calidad de educación y de vida. Para tal fin es importante que esta sea compartida por todos los agentes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. Todos ellos son importantes por su valor educativo y pedagógico.

Todas estas aportaciones que se han mencionado conducen a la necesidad de invertir en programas de educación emocional hacia el profesorado como un recurso esencial para impulsar el desarrollo del Sistema Nacional de Educación en Ecuador, de manera que se puedan prevenir problemas que afectan a la sociedad, en niños, adolescentes y jóvenes ecuatorianos.

En este trabajo se presentan argumentos teóricos y metodológicos que sustentan el desenvolvimiento de un proyecto de estas características sobre el desarrollo y la evaluación de un programa de educación en inteligencia emocional para los docentes de la educación inicial del Distrito 09D17 (ciudad de Milagro, Ecuador). Además, se aporta el estudio empírico realizado bajo la fundamentación teórica que justifica esta investigación.

El proceso de investigación consiste en el diseño y la aplicación de un programa de intervención, inspirado en el modelo de programas de Nelis *et al.* (Nelis et al., 2011), mediante el empleo de una metodología de investigación evaluativa y de instrumentos para la evaluación del contexto inicial, de proceso y final (Pérez Juste, 2000). La información obtenida se ha tratado mediante varios tipos de análisis: análisis de documentos, estadística descriptiva, estadística inferencial con pruebas de contraste y análisis cualitativo de contenido.

El diseño del programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado se ha elaborado, reajustando el programa ofrecido por Nelis *et al.* (2011), para estudiantes universitarios, ofreciendo metodologías y recursos virtuales. Para el desarrollo y la evaluación del programa se ha seleccionado una zona de Ecuador según criterio de accesibilidad por parte de la investigadora.

Así pues, la tesis está estructurada de la siguiente forma: preliminares (introducción), fundamentación teórica (primera parte) y estudio empírico (segunda parte). En la introducción se presentan las atribuciones al estudio en educación a la inteligencia emocional y el marco general de la investigación.

La primera parte de la tesis está centrada en la fundamentación teórica, que recoge las aportaciones más relevantes para el estudio de las emociones: emoción, inteligencia, satisfacción con la vida y *burnout*, educación emocional, así como el marco legal del sistema educativo ecuatoriano y el perfil competencial de los docentes. Todo ello como base para fomentar la investigación empírica llevada a cabo. Así pues, se exponen los argumentos que justifican la necesidad de la inteligencia emocional así como sus antecedentes, el desarrollo de la inteligencia emocional, sus contenidos y una visión de algunos programas existentes sobre educación e inteligencia emocional.

Este marco teórico se fundamenta desde la conceptualización de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) y los aportes realizados por otros estudios en favor del desarrollo de la inteligencia emocional. Los apartados del marco teórico son:

- Aportaciones de las investigaciones sobre las emociones.
- Inteligencia y emoción.
- Satisfacción con la vida y síndrome de *burnout*.
- Inteligencia emocional y educación.
- Educación en parvulario - ciclo inicial.
- El docente del ciclo inicial de Ecuador.

En la segunda parte de la tesis se expone el estudio empírico. En esta parte se presenta el proceso de la investigación, el programa de inteligencia emocional así como su aplicación y evaluación. Los apartados de la investigación empírica son:

- Proceso de la investigación.
- Programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado.
- Análisis de datos.
- Conclusiones.

En el proceso de la investigación se presenta la metodología que se ha usado para la organización y el diseño dentro de la investigación, así como el procedimiento en la recogida y análisis de la información.

En cuanto al programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado se encuentran las siguientes fases: características del programa; objetivos y contenidos; organización, planificación y temporalización; metodología y actividades; agentes implicados, y evaluación.

En el análisis de datos se presentan las cuatro fases del estudio, adaptando el modelo evaluativo de Pérez Juste (Álvarez et al., 2011):

- Fase 1: Análisis del contexto y detección de necesidades.
- Fase 2: Diagnóstico de la situación inicial.
- Fase 3: Valoración del proceso de aplicación del programa.

- Fase 4: Valoración de los resultados del programa.

Finalmente, en las conclusiones se presenta una síntesis de los resultados, las conclusiones generales del estudio y sus limitaciones, así como las implicaciones educativas y de investigación surgidas en este estudio para dar a conocer la propuesta para investigaciones futuras.

Y finalizamos con los apartados de bibliografía y anexos, en los que se recoge la guía del programa CASEL y otros afines en educación infantil, programas de educación emocional, el esquema de sesiones del programa de Nelis *et al.* y el programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado.

La inteligencia emocional para la prevención y el desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1 APORTACIONES DE LAS INVESTIGACIONES

SOBRE LAS EMOCIONES

En este primer apartado se presenta el concepto de *emoción*, sus componentes, sus funciones y un modelo de clasificación de las emociones; también se da a conocer la importancia de la emoción en el campo de la neurociencia y aprendizaje y cómo influyen las emociones en el clima de los contextos educativos y laborales.

1.1 Concepto de *emoción*

La palabra *emoción* proviene del latín *movere* (*mover*) con el prefijo *e* (de *ex*), que significa ‘mover hacia afuera’. Eso sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción. Existen varias definiciones que van desde la tradición filosófica hasta nuestros tiempos, pero tan solo van a presentarse aquellas más relevantes para el estudio.

La primera teoría sobre la *emoción* fue anunciada por Platón (428-347 a. de C.), quien contempla la emoción desde una apreciación confusa, ubica el dolor excesivo como uno de los causantes de la disminución del razonamiento y considera las emociones como perturbaciones del ánimo opuestas a la razón. En cambio, Aristóteles (384-322 a. de C.) contrapone la concepción de Platón y admite que la emoción es un medio de transformación personal, de tal manera que puede afectar al modo de pensar de la persona. Las emociones están conectadas a la acción de la persona y van acompañadas de placer y dolor.

Salovey y Mayer definen la *emoción* de la siguiente manera: “Las emociones pertenecen a la segunda división de la mente, llamada también esfera afectiva del funcionamiento mental, la cual contempla las emociones en sí mismas, los estados de humor, las evaluaciones y otros sentimientos o estados, incluyendo la fatiga o la energía” (2015, p. 26).

Zaccagnini (2004) observa que las emociones han pasado a ser consideradas experiencias centrales de las personas, entre las cuales destacan el pensamiento y el comportamiento.

Para nuestro estudio se propone la definición de Bisquerra, que entiende la *emoción* como multidimensional. La emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (2000, p. 61).

Con el tiempo, las emociones han ido perdiendo la connotación negativa tradicional o como aspecto a reprimir para ocupar un lugar importante en la vida de las personas (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014; Damasio, 2010; Fridja, 1994; Obiols, 2005).

1.2 Componentes de las emociones

Existe una gran cantidad de autores que entienden la emoción como un concepto multidimensional que se manifiesta en tres sistemas de respuesta: el neurofisiológico bioquímico, el comportamental y el cognitivo (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra, Pérez González, y García Navarro, 2015; Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

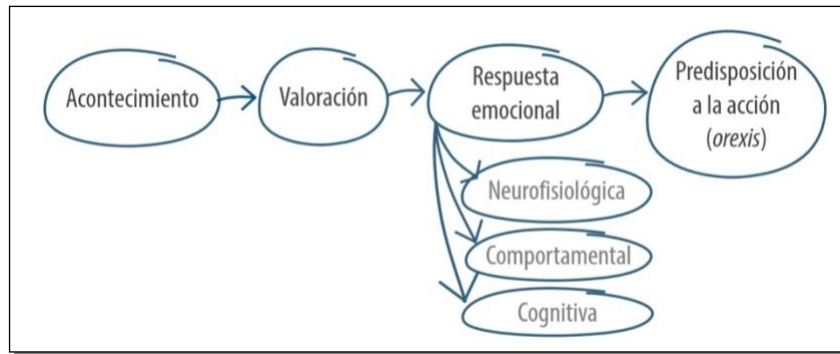
Tal y como define Bisquerra (2000), existen tres niveles de respuesta o manifestación de la emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo.

La expresión neurofisiológica de las emociones se manifiesta con síntomas como sudoración, taquicardia, tensión muscular y otros síntomas internos.

El componente conductual/comportamental es dado por el comportamiento de la persona, que, al ser observada, puede dar a conocer su estado emocional, es decir, el lenguaje no verbal, manifestado en su expresión facial, su postura corporal y la tonalidad de su voz. Este nivel puede ser aprendido y disimulado ante el observador (Bisquerra, 2000).

El componente cognitivo está vinculado con la vivencia subjetiva, que coincide con lo que se denomina *sentimiento*. Permite etiquetar una emoción en función del dominio del lenguaje. “Este déficit provoca la sensación de «no sé qué me pasa», lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona, de ahí la importancia de una educación emocional” (Bisquerra, 2000, p. 63).

Figura 1: Componentes de la emoción



Fuente: Bisquerra (2000, 2011)

1.3 Funciones de las emociones

En el estudio de las funciones de las emociones no existe un acuerdo entre los investigadores. Sin embargo, se consideran incuestionables las siguientes: de adaptación y supervivencia, de motivación y dinamización, y de información y socialización.

La función de adaptación y supervivencia trata de preparar el organismo para ejecutar eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizand así la energía necesaria y la conducta para conseguir un objetivo determinado. Las emociones producen una activación energética necesaria ante una repuesta de un estímulo que atenta a nuestro bienestar y que permite la supervivencia de la especie humana (Darwin, Zuleta y Ayala, 2009).

Cuadro 1: Funciones adaptativas de Plutchik (1980)

Lenguaje subjetivo	Lenguaje funcional
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpres	Exploración

Según algunos investigadores, las funciones de motivación y dinamización permiten el cambio y el uso de recursos diversos que van acompañados por respuestas fisiológicas, energizando una determinada conducta dirigida hacia la consecución de una meta,

ejecutándola con cierta intensidad, por lo que la motivación y la emoción van de la mano. En consonancia, muchos estudios están enfocados al aprendizaje con funciones adaptativas e informativas (Fernández, 1997; Blanco, Caso y Navas, 2013; Martínez Cantero, 2018).

Bisquerra (2000) presenta la función de información en dos dimensiones: para el propio sujeto y para otros sujetos en su contexto, lo que conlleva a un dinamismo social de las emociones respecto a cómo se siente la persona y cómo puede hacerse sentir a los demás.

Izard (1989) propone diferentes funciones sociales de las emociones: facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos o promover la conducta prosocial.

1.4 Clasificación de las emociones

A partir de la diversidad de propuestas empíricas de distintos investigadores, se presenta la clasificación de las emociones. No existe rigurosidad para etiquetar de forma general emociones buenas o malas, ya que pueden cambiar de acuerdo con la percepción personal. Estas tipologías presentadas encierran grupos de emociones que son propicias y otras que no lo son. Algunos autores emplean la división en emociones positivas y negativas o agradables y desagradables, como puede verse a continuación.

Las emociones se etiquetan como positivas, agradables o placenteras cuando se logra alcanzar un objetivo, meta o plan. En cambio, las emociones negativas, desagradables o displacenteras se dan cuando existe una barrera para alcanzar el objetivo (Bisquerra et al., 2015).

Existen dos categorías incorporadas, que son las emociones ambiguas y las emociones estéticas. Las emociones ambiguas se consideran positivas o negativas dependiendo del contexto desarrollado o relacionado, porque pueden considerarse emociones problemáticas o *borderline* (Lazarus, 1999, pp. 614-615); otras emociones son consideradas neutras (Fernández-Abascal, 2017).

Las emociones estéticas son todas aquellas que “se experimentan ante las obras de arte o la belleza” (Bisquerra, 2015, p. 113). Se experimentan al escuchar una ópera, leer una novela, ver una obra de teatro o un acontecimiento de la naturaleza (contemplar un atardecer o un amanecer, escuchar el canto de las aves o las olas del mar). A partir de estas experiencias

pueden desarrollarse emociones positivas, negativas o ambiguas, en función de la vivencia subjetiva experimentada ante esta situación.

Cuadro 2: Clasificación de las emociones

Emociones negativas	Ira. Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
	Miedo. Temor, horror, pánico, terror, desasosiego, pavor, susto, fobia.
	Ansiedad. Angustia, desesperación, nerviosismo, consternación, estrés, inquietud, desazón, anhelo, preocupación.
	Tristeza. Frustración, depresión, aflicción, decepción, dolor, pena, preocupación, disgusto, abatimiento, morriña, desgana, desaliento, desconsuelo, pesar, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad.
	Vergüenza. Culpabilidad, timidez, inseguridad, bochorno, vergüenza ajena, verecundia, sonrojo, rubor, recato, pudor.
	Aversión. Repugnancia, asco, recelo, rechazo, animosidad, antipatía, desprecio, acritud, hostilidad.
Emociones positivas	Alegría. Euforia, entusiasmo, deleite, contento, excitación, estremecimiento, diversión, placer, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, regocijo, alivio.
	Humor. Provoca: sonrisa, risa, carcajadas, hilaridad.
	Amor. Ternura, cariño, afecto, aceptación, simpatía, empatía, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, ágape, gratitud, enamoramiento, veneración, adoración, devoción.
	Felicidad. Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, satisfacción, dicha, placidez.
Emociones ambiguas	Compasión, sorpresa, esperanza.
Emociones estéticas	

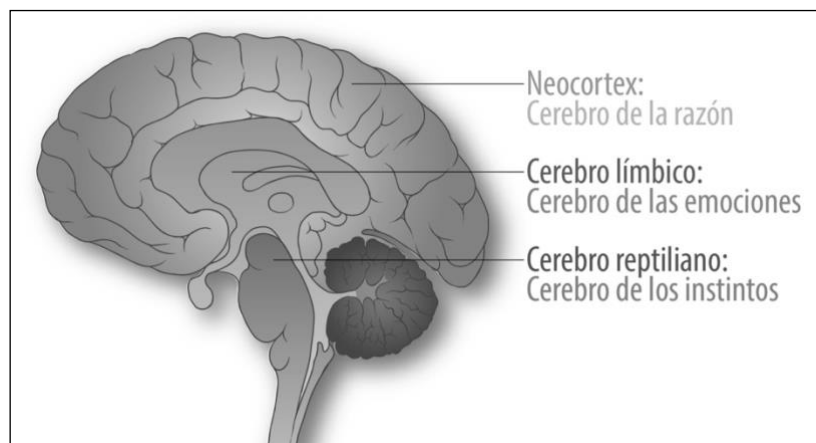
1.5 Emociones y neurociencia

Tal y como señala Filella (2014, p. 23), la neurociencia explica las emociones en el cerebro humano. Pueden distinguirse tres partes según el orden de la evolución de las especies:

1. Cerebro reptiliano: no tiene capacidad de pensar o sentir y se encarga de controlar la vida instintiva. Actúa cuando se le pide (hambre, sed, respiración, motivación reproductiva).

2. Sistema límbico: actúa como almacén de nuestras emociones, recuerdos. Se encuentra en la amígdala, considerada la base de la memoria afectiva.
3. Neocórtex o cerebro racional: es la parte consciente de la persona y desarrolla las capacidades cognitivas (memoria, concentración, autorreflexión, resolución de problemas, habilidades para escoger el comportamiento adecuado, etc.). Es importante que el ser humano tenga las necesidades básicas cubiertas, de lo contrario (si tiene hambre, frío, etc.), el cerebro reptiliano no permitirá un correcto funcionamiento del cerebro racional, lo cual obligará al sistema límbico a generar emociones negativas intensas.

Figura 2: Partes del cerebro



Fuente: Filella (2014, p. 23)

Según LeDoux (1999), el sistema límbico tiene un papel muy importante en la amígdala. Esta glándula es la encargada de valorar los estímulos que llegan al cerebro y decidir si son negativos o amenazantes. En caso afirmativo, realiza una doble función: segrega inmediatamente hormonas que activan el sistema nervioso autónomo (no voluntario) para preparar al organismo para luchar o huir y avisa al neocórtex (parte consciente o racional) para que analice lo que está pasando.

Para el neurólogo Damasio (1996, 2005, 2010) las emociones son cambios físicos y bioquímicos corporales desencadenados a través del pensamiento. Los sentimientos son la percepción y la experimentación de estos cambios corporales. Así pues, el cuerpo recibe las

señales de las emociones y al mismo tiempo envía una señal al cerebro. Se trabaja cuando se producen pensamientos asociados y sentimientos correspondientes a la emoción.

Rizzolatti, Fogassi y Gallese (2001) descubrieron lo que se llaman *neuronas espejo*. Cuando investigaban con un grupo de simios, vieron que las mismas neuronas del cerebro que se activaban en los simios mientras hacían una determinada actividad, también se activaban en los compañeros que los observaban (sin que realizaran la actividad). Este hecho va más allá de lo que se conoce como *conducta de imitación*, ya que el segundo simio llega a experimentar las mismas emociones que el primero.

Iacoboni (2009) constató los mismos mecanismos en los humanos. De todas formas, las investigaciones indican que se viven las mismas emociones, pero los observadores no las experimentan con la misma intensidad, por tanto, no se sienten tan motivados a imitar la conducta de los demás solo por verla. El principio fundamental de la empatía quedaría explicado por estos descubrimientos neurobiológicos.

En último término, puede hacerse referencia al concepto de *neuroplasticidad*, que se está imponiendo con unas connotaciones educativas muy importantes. La idea principal de estos postulados es que el cerebro está diseñado para cambiar a través de la experiencia y el aprendizaje.

Con la educación emocional, además de modificar comportamientos, también se cambia el cerebro a nivel estructural y funcional, con nacimientos de nuevas neuronas y nuevas conexiones sinápticas (Bisquerra et al., 2015; Blakemore y Frith, 2007; Davidson y McEwen, 2012).

1.6 Emociones y aprendizaje

Existe una estrecha relación entre emoción y aprendizaje, un campo abierto de recursos que los profesores deberán utilizar para los cambios trascendentales del modelo educativo actual. Es necesario tener presente el reconocimiento de lo que son las emociones y su contribución en los aprendizajes escolares.

Para que un estudiante aprenda debe lograrse sinapsis, conexiones con nuevos pensamientos o aprendizajes. Por ejemplo, un niño triste, aburrido o enfadado no aprende. Ello requiere

un esfuerzo por parte del profesorado que vaya más allá del plan de trabajo y los materiales para cumplir un currículo (Friguerio, 2019).

Lograr en los estudiantes eficiencia académica no garantiza que los niños sean felices y aprendan mejor. Puede existir una mayor predisposición de aprendizaje, pero no significa que su estado emocional sea el adecuado para alcanzar un aprendizaje. Lo que importa es reconocer el estado emocional del alumnado para poder fomentar la creatividad e innovación (Goleman, 2019).

Existe un modelo conocido como MBE (*mind, brain and education* [mente, cerebro y educación]) para mejorar la motivación de los estudiantes. Permite mejorar la práctica educativa en conjunto con un adecuado manejo de las emociones e intensifica la motivación del estudiante facilitando un aprendizaje más efectivo (Elizando, Rodríguez y Rodríguez, 2018).

Ortiz (2018) define la *neuroeducación* como una ciencia emergente, que abre las puertas para el entendimiento de cómo aprende el cerebro y cómo utilizar estos recursos para mejorar el nivel de rendimiento de los alumnos. Presenta un programa neuroeducativo conocido como HERVAT, que utiliza la emoción como uno de los recursos de su implementación.

Ibarrola (2013) afirma que el profesorado debe ser reflexivo y tener los conocimientos básicos sobre las emociones en el ser humano, tanto en lo personal, como en el desarrollo de sus aprendizajes. Todo ello permitirá transformar las estrategias educativas y optimizar los recursos y el tiempo frente a sus estudiantes.

Ante estas perspectivas presentadas son necesarias más investigaciones sobre el papel de la emoción y el aprendizaje en la educación inicial, ya que es la base de inducción del niño en la educación básica y el bachillerato.

1.7 Clima emocional

Cuando se hace referencia al clima emocional se está hablando del estado de ánimo que presentan los estudiantes en el aula.

Si los climas emocionales son positivos permiten alcanzar un desarrollo en equipo en habilidades cognitivas, sociales y culturales, ayudando así a la formación y al desarrollo integral de la persona (Bisquerra *et al.*, 2015).

Bisquerra (2017, p. 77) afirma que “el clima emocional es la consecuencia del contagio emocional, se refiere al estado emocional de un grupo de personas”, por lo que está presente en todo estatus social y en todos los contextos, aunque pase desapercibido para los profesores. Los climas emocionales pueden estar influidos por la emotividad positiva o negativa, beneficiando o perjudicando al colectivo de personas.

1.8 Síntesis

El análisis que se ha realizado a la fundamentación de las emociones permite establecer las perspectivas conceptuales que guiarán la base de nuestro estudio. El impacto demostrado que tiene la emoción en el aprendizaje y en el clima emocional hace notorio la necesidad de hacer un buen uso de las emociones para sostener un estado emocional apropiado a las circunstancias.

2 INTELIGENCIA Y EMOCIÓN

En este apartado se presentan los aportes y estudios científicos en la definición del constructo de la inteligencia, reconciliando inteligencia y emoción, dos conceptos que tradicionalmente han estado separados pero que, actualmente, van unidos de la mano bajo el nombre de inteligencia emocional.

2.1 De la inteligencia clásica a las inteligencias múltiples

La inteligencia es uno de los conocimientos más investigados desde el siglo XX. En la actualidad no existe un acuerdo en la definición de *inteligencia*. Esta diferencia o discordancia conceptual es lo que ha llevado a construir un supuesto conceptual operacional: la inteligencia es todo cuanto puede medirse a través de las pruebas de inteligencia. A continuación se mencionan los primeros estudios científicos sobre inteligencia con las aportaciones más relevantes:

- Broca (1863) presenta el estudio de medición del cráneo y sus características. Entre sus principales descubrimientos está la ubicación del área del lenguaje, conocida como el área de Broca.
- Galton (1892) investiga sobre los genios y aplica estadísticas tales como la campana de Gauss.
- Wundt (1862) estudia los procesos mentales por medio de la introspección.
- Binet (1916) elabora un instrumento por encargo del Ministerio de Educación de Francia en el que puede diferenciarse al estudiante de escolarización ordinaria del de educación especial. Así aflora el primer test de inteligencia, cuyo desarrollo construye la primera definición operacional de un constructo sobre inteligencia clásica. En el momento en que el test de Binet-Simon se traduce al inglés y al alemán, en 1908, Stern inserta el término *coeficiente intelectual* (CI). En 1916 surge la versión Stanford-Binet, que es una adecuación del test de Binet-Simon realizada por la Universidad de Stanford. Tiene una gran divulgación y se utilizó en la Primera Guerra Mundial para evaluar el nivel de inteligencia de los reclutas americanos (Mora y Martín, 2007).
- Cattell (1967) es vital en la difusión y uso de los test de inteligencia en Estados Unidos. Contribuye en la separación entre inteligencia fluida e inteligencia

cristalizada. Cuando existe la capacidad para descubrir las relaciones entre conceptos y la resolución de problemas sin tener conocimiento previo se trata de inteligencia fluida, y cuando existe la capacidad para adquirir conocimientos y aplicarlos en la resolución de problemas se habla de inteligencia cristalizada.

- Thorndike (1920) utiliza el término *inteligencia social* y hace referencia a él al observar y entender situaciones sociales. Aplica la técnica estadística de análisis factorial al estudio de la inteligencia.
- Thurstone (1938) aporta dentro del estudio de la inteligencia la identificación de un factor general del que se dividen factores específicos en el uso de los instrumentos de medición. Así, identifica las capacidades mentales primarias: comprensión verbal, memoria, razonamiento inductivo y rapidez perceptiva.
- De la misma manera, Guilford (1950) efectúa trabajos estructurales sobre inteligencia que son utilizados en la creatividad y el pensamiento divergente a través de un modelo tridimensional de la inteligencia. Se encuentra en el test de Wechsler (1958).
- Gardner (1995) toma como base las investigaciones anteriores y modifica los principios del concepto de *inteligencia básica*, aportando la conocida teoría de las inteligencias múltiples.

2.2 La inteligencia triárquica

Sternberg (1985) expone su teoría triárquica, conformada por las inteligencias práctica, creativa y analítica. Posteriormente, en 1997, incorpora la inteligencia exitosa.

La inteligencia práctica es aquella habilidad para resolver problemas del día a día e incluye: identificar y solucionar problemas; evaluar soluciones, y encontrar recursos para resolverlos. Es muy semejante a la inteligencia exitosa.

La inteligencia creativa es aquella habilidad de la persona para elegir, juntar, cifrar y relacionar la información a través de la experiencia.

La inteligencia analítica muestra parecido con la inteligencia clásica, conocida como *factor G*, cuyas habilidades están vinculadas con la memoria, el análisis y otros aspectos que guardan relación con la denominada *inteligencia académica*.

Sternberg (1997) afirma que la inteligencia práctica junto a la creadora son claves esenciales para alcanzar las metas. Esta inteligencia, que nos lleva al triunfo, difiere en el coeficiente intelectual y en la inteligencia emocional, por lo que requiere tres habilidades de pensamiento: la creadora, la práctica y la analítica.

Las personas que desarrollan esta inteligencia son autocontroladas, motivadoras, independientes, perseverantes, dan muestra de astucia y disponen de un saber práctico para el desarrollo de sus actividades.

2.3 Las inteligencias múltiples

La aportación sobre las inteligencias múltiples de Howard Gardner es relevante en el mundo de la enseñanza y del aprendizaje. Describe la inteligencia no con términos de conocimientos sino de habilidades y destrezas.

En el año 1995, Gardner dio a conocer siete tipos de inteligencia conocidas como inteligencias múltiples, que son las siguientes: lógica matemática, musical, espacial, lingüística, cinestésica corporal, interpersonal e intrapersonal.

Posteriormente, en 2001, incorporó dos inteligencias más, por lo que pasaron a ser nueve inteligencias múltiples: existencial y naturalista. A continuación definiremos cada una de ellas de forma breve.

Cuadro 3: Inteligencias múltiples y sus principales características (Gardner, 1983, 2005)

Inteligencia	Características
Lógica matemática	Capacidad para usar los números y el razonamiento de forma adecuada
Musical	Capacidad para producir y apreciar la expresión musical
Espacial	Capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y su uso
Lingüística	Capacidad para utilizar las palabras y el lenguaje oral o escrito de forma eficiente
Cinestésica corporal	Capacidad para resolver problemas o crear productos usando el cuerpo
Interpersonal	Capacidad para entender a las personas
Intrapersonal	Capacidad para entender desde el interior y lograr un desenvolvimiento armónico
Existencial	Capacidad para un autoconocimiento hacia una percepción universal con amor integral
Naturalista	Capacidad para ser sensible ante los fenómenos naturales

De estas inteligencias interesan para nuestro estudio las inteligencias interpersonal e intrapersonal por su vinculación con la inteligencia emocional.

2.4 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional hace referencia al nuevo modelo de estudio que toma la psicología que lleva a la intervención desde el reconocimiento, utilización, entendimiento y manejo de los estados emocionales propios y de los demás que permitan resolver diferencias y mejorar el comportamiento de la persona.

2.4.1 Definición y modelos de *inteligencia emocional*

Bisquerra (Bisquerra et al., 2015) presenta los diferentes modelos de *inteligencia emocional* que se consideran relevantes para nuestro estudio.

Cuadro 4: Modelos de inteligencia emocional

Inteligencia emocional de capacidad: se contempla la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva.
Inteligencia emocional de rasgo: se vincula la inteligencia con aspectos de la personalidad.
Inteligencia emocional de competencias: se considera la inteligencia emocional como un compuesto de competencias socioemocionales.

A continuación se presentan los diferentes modelos con sus respectivos referentes teóricos.

2.4.1.1 Modelo Salovey y Mayer

Salovey y Mayer (1990) definen la *inteligencia emocional* como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (1990, p. 189). En este modelo se incluyen tres procesos mentales implicados en el procesamiento de la información afectiva y su adecuación: valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás; regulación emocional en uno mismo y en los demás, y uso de las emociones de manera adaptativa.

En 1997, Salovey y Mayer amplían la definición a cuatro dimensiones o capacidades denominadas *ramas de la inteligencia emocional*, que implican desarrollos psicológicos básicos hasta evolucionar y lograr los progresos psicológicos complejos. A continuación se presentan de forma jerárquica estas cuatro ramas o habilidades:

1. Percepción, valoración y expresión de la emoción de la inteligencia emocional: hace referencia a la habilidad para recibir e identificar las emociones en uno mismo y en los otros, así como en otros estímulos, incluidas voces de personas, historias, música y obras de arte. Cuando se centra en el propio individuo, esta dimensión está relacionada con una mayor conciencia emocional, menor alexitimia y menor ambivalencia sobre la expresividad emocional. Cuando se centra en otras personas, esta dimensión engloba lo que se entiende por sensibilidad afectiva, habilidad para recibir afecto y sensibilidad no verbal.
2. Facilitación emocional del pensamiento: se refiere a la habilidad de utilizar las emociones para focalizar la atención y pensar de modo más racional, lógico y creativo. El uso de las emociones requeriría la habilidad de aprovechar los sentimientos de cara a ciertas tareas cognitivas, tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la comunicación interpersonal. Las emociones pueden crear diversos procesos mentales que resulten ser más o menos adaptativos para diferentes tipos de tareas de razonamiento.
3. Comprensión y análisis de emociones: implica una considerable cantidad de lenguaje y pensamiento proposicional para reflejar la capacidad de analizar las emociones. Incluye una comprensión del léxico emocional y del modo en que las emociones se combinan, progresan y evolucionan de una a otra. Los individuos que son hábiles en la comprensión de emociones tienen un vocabulario emocional particularmente rico

y aprecian las relaciones entre términos que describen diferentes estados emocionales. Es posible que estos sujetos sean especialmente sensibles al modo en que las palabras que expresan emociones se disponen como conjuntos organizados en torno a prototipos emocionales y sean expertos en la identificación del significado o temas fundamentales que subyacen en diversas experiencias emocionales.

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual: hace referencia a la habilidad para regular los estados de ánimo y las emociones propias y las de los demás. Al manejar los propios sentimientos, las personas deben ser capaces de observar, distinguir y etiquetar sus sentimientos de modo preciso, creer que pueden mejorarlos o modificarlos, hacer uso de estrategias que los cambien y valorar la eficacia de dichas estrategias.

Algunos investigadores han identificado claras diferencias individuales en la autoeficacia percibida de ciertas personas con respecto a esta habilidad. Algunas personas resultan ser igualmente eficaces a la hora de ayudar a otros a manejar sus emociones. Por ejemplo, algunas personas siempre saben hacer o decir lo apropiado con el fin de alegrar a su mejor amigo, motivar a un compañero en el trabajo o animar a otros, mientras que otras personas son menos capaces de lograr estos resultados (Mestre y Fernández-Berrocal, 2015).

De este modelo surgen unos instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional como el MSCEIT (Mayer, Salovey, y Caruso, 2016b) que evalúa las cuatro ramas de la inteligencia emocional. Este referente teórico va a ser el que sustentará la base científica de nuestro estudio, por lo que la inteligencia emocional —habilidad de Salovey y Mayer— se tomará como marco referencial en la investigación que se llevará a cabo.

2.4.1.2 Modelo de competencias emocionales de Daniel Goleman

Goleman (1995) propuso su primer modelo de inteligencia emocional en 1995. Está compuesto por:

- *Self-awareness* (conciencia de uno mismo): reconocer y tomar conciencia de los propios estados emocionales internos.
- *Self-management* (autorregulación): se refiere al uso de las emociones para una expresión adecuada.

- *Motivation* (motivación): orientar la emoción hacia la realización creativa usando el positivismo.
- *Social-awareness* (empatía): identificar el estado emocional en los demás.
- *Relationship management* (habilidades sociales): socializar de forma apropiada con los demás.

Goleman define la *inteligencia emocional* como una metahabilidad que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia.

Goleman (1995, 1998) establece la existencia de un cociente emocional (CE), que no se opone al cociente intelectual (CI) clásico, sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Puede observarse un ejemplo entre las comparaciones de un individuo con un alto cociente intelectual, pero poca capacidad de trabajo, y otro individuo con un cociente intelectual medio y alta capacidad de trabajo. Ambos pueden llegar al mismo fin, ya que los dos términos se complementan. De acuerdo con este autor, el cociente emocional puede sustituir, en un futuro, al cociente intelectual. Este no es un buen predictor del éxito en la vida, ya que el 80 % depende de otras causas, muchas de ellas de carácter emocional. La inteligencia emocional es independiente de la inteligencia académica; la correlación entre el cociente intelectual y el bienestar emocional es baja o nula (Bisquerra, 2009).

Finalmente, Goleman hace varias revisiones a su modelo y las publica en coautoría con Richard Boyatzis. Presenta el marco de su teoría, basado en un modelo enlazado con cuatro grandes competencias que responden a dos criterios: el carácter interpersonal o intrapersonal de las competencias y el desarrollo emocional que involucra el reconocimiento sobre la regulación emocional (Bisquerra et al., 2015).

2.4.1.3 Modelo de Bar-On

El modelo de Bar-On (1985) divide la inteligencia emocional en cinco áreas:

1. Inteligencia intrapersonal: se refiere a ser consciente, comprender y relacionarse con otros.
2. Inteligencia interpersonal: incluye la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.

3. Adaptabilidad: incorpora la solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.
4. Manejo del estrés: hace referencia a la tolerancia al estrés y al control de los impulsos.
5. Estado de ánimo en general: incluye un indicador de felicidad y otro de optimismo.

El modelo emplea la expresión *inteligencia emocional y social*, con la que hace referencia a las competencias sociales que deben tenerse para desenvolverse en la vida. Según Bar-On (1997), la modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

El EQ-I (*emotional quotient inventory* [inventario de cociente intelectual]) es el instrumento de evaluación de la inteligencia emocional basado en este modelo (Bar-On, 1997). A partir de análisis factoriales del instrumento EQ-I, revisó su modelo de inteligencia emocional y llegó a la conclusión de que existen diez factores que pueden considerarse componentes clave de la inteligencia emocional o socioemocional. Actualmente, el modelo se interpreta mayoritariamente como un modelo de inteligencia emocional rasgo.

2.4.1.4 Modelo de Petrides y Furnham

Petrides y Furnham (2001) presentan su modelo de inteligencia emocional como medida de personalidad. Puede designarse como un modelo esférico de inteligencia emocional al destacar los cuatro elementos que lo integran (Bisquerra et al., 2015):

- Bienestar: incluye autoestima, felicidad y optimismo.
- Emocionalidad (comunicación emocional verbal o no verbal): percepción emocional, empatía, relaciones interpersonales.
- Sociabilidad (interacciones interpersonales): conciencia social, regulación emocional interpersonal y asertividad.
- Autocontrol: calma y estabilidad.

En 2001 estos dos autores publicaron el primer listado de facetas que definen la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad:

La inteligencia emocional rasgo abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad tales como la empatía y la asertividad (Goleman, 1995), así como también elementos de la inteligencia social (Thorndike, 1920), las inteligencias personales (Gardner, 1983) y la inteligencia emocional

capacidad (Mayer y Salovey, 1997), las tres últimas en la forma de capacidades autopercebidas (Petrides y Furnham, 2001, p. 427).

Así pues, la inteligencia emocional como rasgo se define como la autopercepción relacionada con las emociones que tienen relación al ponderar el nivel subordinado de la personalidad (Bisquerra et al., 2015).

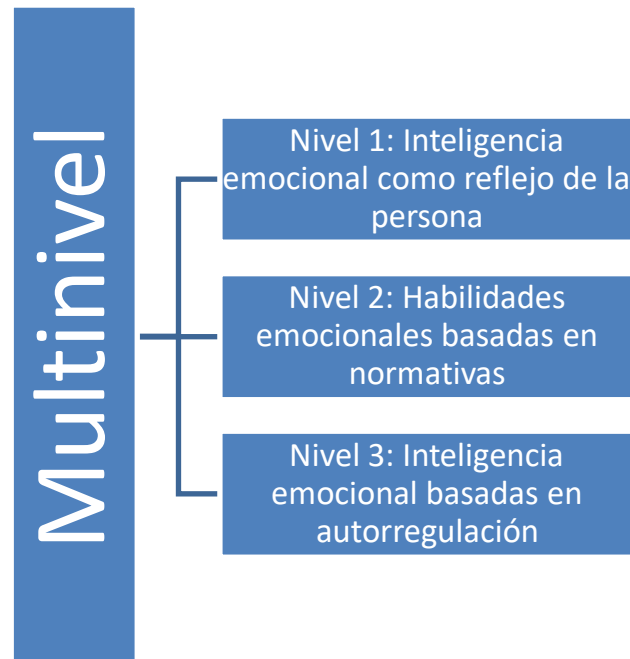
El TEIQue (*trait emotional intelligence questionnaire* [cuestionario de inteligencia emocional rasgo]) es el instrumento de evaluación de la inteligencia emocional rasgo por excelencia (Petrides, 2009).

2.4.1.5 Modelo de inversión multinivel

Zeidner, Matthews, Roberts y McCann (2003) presentan el modelo de inversión multinivel recurriendo a tres niveles de la inteligencia. Estos niveles de inteligencia emocional se desarrollan de forma secuencial, como un cambio estructural de la inteligencia emocional. “La investigación existente demuestra que hay diferencias sistemáticas e individuales en varios niveles de desarrollo emocional, que puede ser descrito como parte de la inteligencia emocional” (Zeidner, Matthews, Roberts, y MacCann, 2003, p. 93).

La inteligencia emocional incluye capacidades personales, niveles de regulación emocional que otorgan los tres niveles de inteligencia emocional: temperamento, aprendizaje basado en disposiciones y comprensión-regulación emocional, que permiten crear diversas concepciones emocionales (Bisquerra et al., 2015).

Figura 3: Representación del multinivel



Adaptación de Zeidner, Matthews, Roberts y McCann (2003)

Finalmente, el modelo presenta el temperamento como condicionamiento en la instrucción de las estrategias de regulación emocional e indica que estas son aprendidas por normas que condicionan la formación en regulación emocional.

2.4.1.6 Modelo competencial de Mikolajczak

Mikolajczak (2009) denomina a su estudio *modelo de competencia emocional*. Según esta autora, el término *competencia emocional* incluye tres niveles de funcionamiento, que son los siguientes:

- Nivel de conocimiento emocional: hace referencia al saber emocional, aquello que la persona sabe o conoce sobre las emociones.
- Nivel de inteligencia emocional capacidad: aquello que la persona puede hacer si se lo propone, por lo que hace referencia a la capacidad para aplicar el conocimiento emocional a una situación real.
- Nivel disposicional o de inteligencia emocional rasgo: se relaciona con la tendencia a comportarse de un determinado modo ante situaciones emocionales.

Figura 4: Niveles de operatividad



Adaptación de Mikolajczak (2009)

Así mismo, Mikolajczak considera estas cinco dimensiones: identificación, expresión, comprensión, regulación y uso. Todas estas dimensiones se consideran desde la perspectiva intrapersonal e interpersonal.

2.4.2 Concepto de *competencia emocional* del GROP

Bisquerra (2009, p. 146) define la *competencia emocional* como “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Este modelo de competencias emocionales, que ha sido desarrollado por el GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), se estructura en cinco bloques (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007):

- Conciencia emocional: es la capacidad para interpretar adecuadamente las propias emociones así como para captar el clima emocional de un contexto determinado. Es necesaria para poder trabajar el resto de las competencias.
- Regulación emocional: es la capacidad para usar las emociones de una forma adecuada.
- Autonomía emocional: incluye un conjunto de competencias relacionadas con la autogestión emocional.
- Competencias sociales: se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.
- Competencias de vida y bienestar: hacen referencia a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables con el fin de solucionar problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de la vida personal y social.

Para el mundo laboral se contempla como deber el incorporar las competencias emocionales a las competencias del trabajador, ya que permiten mejorar el ámbito laboral y la productividad (Elias, Zins, y Weissberg, 1997; Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002).

2.5 Síntesis

En este capítulo se ha presentado la evolución del estudio de la inteligencia y la emoción, cuyos orígenes se encuentran en la inteligencia clásica y cuyos primeros estudios hacen relación a la inteligencia emocional. También se ha hecho referencia a los modelos de inteligencia emocional y competencia emocional, que se diferencia en su forma de evaluar, así como de la inteligencia emocional rasgo o habilidad.

3 SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y SÍNDROME DE *BURNOUT*

En este apartado se presentan las diversas definiciones que dan varios estudios sobre la satisfacción con la vida y el síndrome de *burnout*, especialmente su relación con el bienestar y el clima organizacional.

3.1 Satisfacción con la vida y bienestar

El estudio sobre satisfacción con la vida tiene su base en la psicología positiva y va relacionado con el bienestar. Este bienestar hace referencia a la calidad de vida desde un bienestar subjetivo, personal y emocional (García Navarro, 2017).

Veenhoven (1994) presenta la investigación de la satisfacción con la vida, en la que nos lleva a indagar sobre una calidad de vida, buena vida, y evalúa el estilo de vida que se vive desde la ingeniería social como parte de su tradición científica. Este modelo permite evaluar a través de indicadores sociales, que pueden ser utilizados en la creación de planes y programas de gobiernos.

Se presenta el concepto de *bienestar* desde dos enfoques: el bienestar subjetivo y el bienestar social. Se entiende por *bienestar subjetivo* “cuando experimentamos emociones positivas” (Bisquerra, 2000) y por *bienestar social* “un concepto amplio que se utiliza con sentidos distintos en diversas ciencias como la psicología, sociología o política” (Bisquerra, 2017, p. 117).

Diener (1994) sostiene la equiparación de los conceptos *satisfacción con la vida* y *bienestar*, que en algunos casos son considerados sinónimos, porque para que exista satisfacción y bienestar siempre está inmersa la apreciación de sentir emociones positivas, y la carencia de estas emociones son consideradas por insatisfacción o malestar.

3.1.1 Calidad de vida y satisfacción con la vida

Se define *calidad de vida* desde dos perspectivas: la mirada como sociedad, que supone la presencia de condiciones para una buena vida, y la mirada sujeto social, que conlleva la práctica de vivir bien. La primera condición está orientada a nivel social, porque cumple

ciertos indicadores sociales. Así, por ejemplo, se dice que la calidad de vida de una región o nación es mala porque no hay suficiente acceso a los servicios básicos vitales como agua potable, salud, educación y otros. Si nos referimos al ámbito personal se hace referencia a la segunda condición, que está encaminada a sus habitantes (Veenhoven, 1994).

Bisquerra define la *calidad de vida* como “el grado en que una persona considera su vida como deseable o no” (2013, p. 92). El término *calidad de vida* se vincula a nivel social con la salud y la economía. Es a partir de los años 70 que cambia la percepción conceptual y se enfoca la calidad de vida desde una mirada psicosocial, en la que está inmersa el estado psicológico de la persona más que un constructo social. Aquí nace la conceptualización del término *satisfacción con la vida*.

Pérez Escoda (2013) se refiere a la satisfacción con la vida como la percepción personal sobre el estado de conformidad o disconformidad que tiene la persona de acuerdo a sus proyecciones personales, que pueden ser metas, intereses o expectativas.

Diener resalta dos factores relacionados de forma directa con la satisfacción con la vida: *bottom-up* (modelo de abajo-arriba) y *top-down* (modelo de arriba-abajo) (1985, p. 71). En el primer factor se experimentan situaciones satisfactorias, como sentirse satisfecho en su trabajo (Jugde y Watanabe, 1993) o sentirse apoyado y satisfecho consigo mismo (Aquino, Russell, Cutrona, y Altmaier, 1996). El segundo factor representa a las personas satisfechas de manera general por la vida, de la forma como toma los sucesos, si es capaz de entender y procesar la información emocional, como un sujeto con inteligencia emocional (Freundenthaler, Neubauer, y Haller, 2008).

Existen estudios como los que ofrecen López Cassà, Pérez Escoda y Alegre (2018) que confirman la relación que existe entre competencias emocionales y satisfacción con la vida en los adolescentes.

Según estudios de Veenhoven (1994), la calidad y la satisfacción de la vida son evaluadas a la par con indicadores de salud física y mental. Los estudios utilizan los datos para medir la calidad de vida, monitorizar el progreso social, evaluar a políticos o planes de gobierno e identificar condiciones necesarias para una buena vida. Concluye que “las mayores diferencias en la satisfacción con la vida tienden a estar en las relaciones socioemocionales y en cuestiones psicológicas” (1994, pp. 2-3).

Estas aportaciones ponen en evidencia la relación del desarrollo emocional con la satisfacción de vida en la persona. Considerando este aspecto, podríamos decir que una intervención para el desarrollo de competencias emocionales puede influir en la mejora de la satisfacción de vida de los docentes.

3.1.2 Bienestar

No existe una unificación de criterios para definir el concepto de *bienestar*. Por ello, van a presentarse algunas definiciones que, según su perspectiva, denominan el concepto de *bienestar*.

Casas (2015) presenta la definición de *bienestar* desde una denominación hedónica o eudemónica. La primera está sujeta a la emotividad vinculada a la felicidad y satisfacción con la vida, mientras que la segunda hace referencia al bienestar psicológico con el alcance de metas personales o profesionales que le dan sentido a su existencia.

López Sánchez plantea una definición desde la interpretación del sujeto: “¿Cómo me interpreto y siento?” (2008, p. 223). El bienestar subjetivo es todo cuanto se ha aprendido sobre el estado emocional; por lo general estas interpretaciones son aprendidas de nuestro contexto social.

Zubieta, Muratori y Mele (2012) definen el *bienestar* desde la perspectiva social, se valora desde la sociedad en su conjunto y está orientada a diferir entre lo que la persona alcanza y las expectativas que se plantea como un bienestar subjetivo.

Bisquerra (2000, 2013) manifiesta que existe relación entre el bienestar subjetivo y las emociones. Estas se perciben en la medida en que se sienten las emociones positivas. Si se revisa como un indicador, podría medirse a través de la cantidad y el nivel de emociones positivas que se tienen durante el día a día. El contexto rodeado por las noticias que son tragedias y negatividad lleva al ser humano a hundirlo en un pesimismo que, al no darse cuenta, está distante de sentir bienestar.

Es importante observar y reflexionar sobre nuestra sociedad, qué tipo de sentimientos nos embarga y, al hacernos conscientes de ello, podemos convivir y ver el lado bueno de las cosas. Varios estudios indican que a mayor riqueza social es probable sentir menor bienestar; esto puede deberse al limitante poder adquisitivo. En cambio, en sociedades de extrema pobreza

existe mayor nivel de bienestar, porque ven cada ayuda como una oportunidad y ello les permite fluir (Lazarus, 1999).

Bisquerra (2013, p. 93) presenta la siguiente división del bienestar:

- Bienestar material: está relacionado con los bienes inmuebles y capitales de una persona. En cuanto a lo social, se compara con los servicios que presta o recibe, que forma parte del desarrollo económico, tecnológico y demás.
- Bienestar físico: se refiere al estado de salud del cuerpo y la mente de una persona. En cuanto a lo social, se refiere al estado de salud y prevención de la población, que puede ser medido por el tipo de programas de atención que se lleven a cabo.
- Bienestar social: hace referencia a los componentes sociales que se tiene en el ámbito personal, familiar y político, todo enmarcado por el tipo de competencias emocionales que tengan desarrollado el bienestar social como persona. En cuanto a lo social, son el tipo de programas e intervención que se desarrollan para ayudar a los sectores menos privilegiados con el fin de mantener un equilibrio social.
- Bienestar profesional: se refiere al logro de formación y desarrollo laboral, cuando se está a gusto con nuestro campo profesional.
- Bienestar subjetivo: se reconoce como la valoración de la satisfacción personal, que lleva de la mano un reconocimiento emocional. “Este balance es el resultado de afecto positivo menos afecto negativo” (Bisquerra, 2013, p. 93).

3.2 Clima laboral y síndrome de *burnout* en los docentes

Un entorno laboral saludable es un lugar en el que todos trabajan unidos para alcanzar una visión conjunta de salud y bienestar para los empleados y la comunidad. Esto proporciona a todos los miembros fuerza de trabajo, condiciones físicas, psicológicas, sociales y organizacionales que protegen y promueven la salud y la seguridad, lo cual permite a los jefes y empleados tener cada vez mayor control sobre su propia salud, mejorarla y ser más energéticos, positivos y felices (World Health Organization, 2010, p. 14).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2007) informa en su compendio global de la necesidad de mejorar los estándares de trabajo, medio ambiente y anticorrupción dentro de un marco de compromiso y sustentabilidad, para ser revisado desde el punto ético

empresarial y gubernamental, y así mejorar los ambientes, lo cual conlleva a mejorar a su vez el clima laboral, con buenos tratos, derecho a ser escuchados y a que sus conquistas sean respetadas.

La OMS (2010), en miras de visibilizar el esfuerzo por mejorar la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores, de acuerdo a los objetivos de la OMS y a los de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), logra crear un comité de salud ocupacional, organismo encargado de promocionar la salud del trabajador, su clima laboral y ambientes laborables saludables.

La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2017) dentro de su plan de desarrollo, introduce el manejo racional de sus estados emocionales como elementos de construcción armónica para alcanzar ambientes saludables. Ello puede relacionarse con las definiciones sobre *clima laboral*.

Edel, García y Bustamante (2007) indican que el clima laboral, desde la fenomenología, está conformado por la percepción que tienen las personas y que comparten una visión extendida hacia la organización.

Rodríguez Guerrero (2015) desarrolla el concepto de *clima laboral* como un elemento decisivo del éxito o fracaso de una organización ya que influye en el estado de bienestar institucional, por la forma en cómo piensan y actúan los integrantes de la organización, que impacta en el desarrollo personal y organizacional.

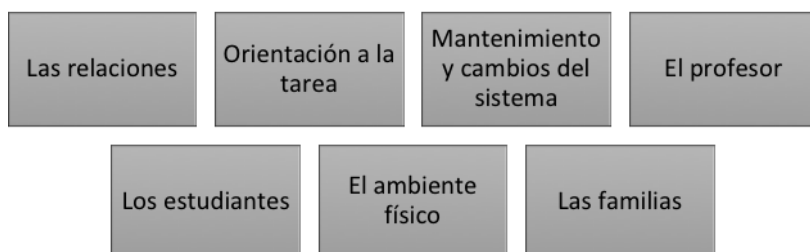
Rodríguez (2015, p. 7) menciona los elementos que conforman un clima laboral, que pueden ser objetivos y subjetivos. En el factor objetivo hace relación a sucesos que son visibles y cuantificables, y el factor subjetivo se debe al punto de vista y se basa en cómo se percibe un acontecimiento.

Para este estudio el clima laboral se considera como la percepción que tienen el profesorado y los directivos hacia sus ambientes laborales, en la que se incluye su satisfacción por el espacio asignado y los recursos entregados para el desarrollo de su labor docente.

Martínez Muñoz (1997) define el *clima del aula* como una situación o ambiente que se crea durante una clase o en proyecto de aula. Considera sinónimos los términos *clima de aula* o

clima de clase, así como también *clima de centro* u otras variables que puedan considerarse dentro del entorno educativo.

Figura 5: Variables del constructo *clima de clase*



Fuente: Martínez Muñoz (1997)

En tal sentido, Martínez Muñoz (1997) considera siete variables como constructo del *clima de clase*:

- La relación entre los integrantes de la comunidad educativa genera el tipo de clima positivo-negativo o neutro.
- La orientación a la tarea la facilita cada centro educativo, que establece sus planes de convivencia. Estos permiten orientar el rol y la convivencia de los individuos.
- El mantenimiento y cambio del sistema depende del atributo que se asigne y permita la estabilidad, permitiendo la participación y activación de sus integrantes.
- El profesor como líder del sistema educativo. Este incide en el clima de la clase de forma directa, con su actitud y aptitud para mejorar el sistema.
- Los estudiantes contribuyen a este sistema, de acuerdo al trato que perciben y que son capaces de gestionar entre sus compañeros, profesores y comunidad educativa en general.
- El ambiente físico. Considera el aula de clase y todos sus componentes.
- Las familias. Son consideradas como prioridad en la formación de la personalidad del estudiante, la disciplina, el orden y la predisposición. Queda demostrado en el centro que son aptitudes que traen de los hogares.

A continuación se expone el concepto de *síndrome de burnout* y se presentan algunas de las definiciones más relevantes para nuestro estudio.

Freudenberger (1975) describe el *síndrome de burnout* como un fenómeno, de acuerdo a la observación de las reacciones físicas y mentales de un grupo de trabajadores de una clínica de desintoxicación, que refleja la pérdida de la ilusión por el trabajo con los pacientes, por lo que evitan su trato con ellos.

Maslach (1976) describe el *síndrome de burnout* sin etiquetar a la persona. Este síndrome está presente en los profesionales que prestan ayuda y que trabajan en la salud, la docencia u otros servicios públicos. Es producto de las excesivas demandas emocionales que tienen relación con su rendimiento laboral. Maslach y Jackson (1981) afirman que la interacción personal-cliente, en torno a los problemas actuales del cliente (psicológicos, sociales y físicos) lleva al empleado a una frustración de insatisfacción en sus servicios, por lo que se convierte en un estrés crónico observable desde la emoción a un agotamiento emocional y cinismo (1981). Esta despersonalización puede llevar a una valoración negativa hacia sí misma.

Pines y Aronson (1988) presentan una amplia definición del *síndrome de burnout* como una implicación exhaustiva que refleja el agotamiento en los estados mental, físico y emocional, que puede alcanzar a todo trabajador y no solo a los que prestan servicios de forma directa cliente-empleado. Propone estrategias de prevención a través de la mejora en las relaciones interpersonales en el trabajo con mecanismos de preparación continua y desarrollo profesional del trabajador.

Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda (2004) consideran el *burnout* como un síndrome de interacción directa del profesorado ante su ineficiente relación laboral, y lo enmarcan en tres variables: individual, social y organizacional.

Fidalgo (2003, pp. 2-3) presenta unas conclusiones que delimitan el concepto SQT (síndrome de quemarse en el trabajo [*burnout*]) en cuatro características:

- El síndrome puede ser provocado por condiciones de riesgo laboral, que pueden deteriorar la salud del trabajador.
- La intensa interrelación laboral trabajador-cliente, trabajador-paciente, o trabajador-usuario, característica de trabajo de servicios humanos de ayuda como la salud o la

docencia. También puede encontrarse en mandos directivos, entrenadores deportivos, deportistas, etc.

- Existe un trazado empírico desde la comunidad científica que considera el agotamiento emocional, la despersonalización y la oprimida realización personal como elementos de desarrollo del síndrome.
- Existe diferencia entre estrés y *burnout*.

Fidalgo (2003, p. 3) define el burnout desde la operatividad como

una repuesta del estrés laboral crónico integrada por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. Esta repuesta ocurre con frecuencia en los profesionales de la salud y, en general, en profesionales de organizaciones de servicios que trabajan en contacto directo con los usuarios de la organización.

Para Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda (2004), los estudios internacionales sobre *burnout* lo presentan como problema que puede sufrir una persona de forma individual o colectiva y puede afectar de forma especial a profesionales de ayuda como la docencia u otros servicios sociales dadas sus elevadas expectativas y exigencias sociales ante la optimización extrema de recursos.

Como se ha demostrado, el *burnout* es un síndrome que afecta a los profesionales, como es el caso de los profesores de todos los niveles, ya que al brindar un servicio directo están expuestos a presiones de control y a tener un control emocional ante sus estudiantes, padres de familias, autoridades y compañeros.

3.3 Síntesis

Se ha visto que la satisfacción con la vida y el *burnout* están relacionados con nuestros estados emocionales. La importancia que tiene un buen clima laboral adecuado en los centros educativos apunta a un bienestar subjetivo, por lo que estos dos factores son considerados en nuestro estudio para ser evaluados como parte del análisis del contexto y de la detección de necesidades.

4 INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

En este apartado se presenta el sustento teórico de la inteligencia emocional y de la educación emocional, sus objetivos, las tipologías de los programas, sus evidencias y el modelo de programa seleccionado para nuestro estudio.

4.1 La inteligencia emocional y la educación emocional

El concepto de *inteligencia emocional* surgió de un marco de múltiples inteligencias, y con sus recientes investigaciones puede decirse que estas son un fundamento para la intervención mediante la aplicación de la inteligencia emocional en la educación.

Cuando se habla de inteligencia emocional y educación no pueden olvidarse las aportaciones que ha hecho la educación emocional en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Se entiende por *educación emocional* “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 243).

El concepto de *educación emocional* ha recibido diversas denominaciones. Así, en el Reino Unido se habla de SEAL (*social and emotional aspects of learning* [aspectos sociales y emocionales del aprendizaje]); en Estados Unidos se habla de SEL (*social and emotional learning* [aprendizaje social y emocional]); en países de lengua castellana se habla de *alfabetización emocional*, *educación emocional* o *socioemocional* y también de *educación social y emocional* o *emocional y social*, *educación de la inteligencia emocional*, etc. (Bisquerra, 2010).

La educación emocional tiene como objetivo desarrollar competencias emocionales y se basa en un marco teórico integrador que incluye la inteligencia emocional (Bisquerra *et al.*, 2015). Se contempla desde un enfoque de ciclo vital, ya que se trata de un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida. Un ámbito central de aplicación de la educación emocional es la educación formal. Ahora bien, la educación emocional no se concentra solo en este ámbito, sino que también se extiende a los medios sociocomunitarios y a las organizaciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

El profesorado, por tanto, es su principal destinatario. Así pues, la formación de educadores emocionalmente inteligentes debería ser uno de los objetivos de la formación inicial y continua del profesorado (Bisquerra *et al.*, 2015).

A continuación se presentan algunos de los objetivos de la educación emocional para el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2010):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

4.2 Fundamentos de la educación en la inteligencia emocional

El constructo de inteligencia emocional tiene sus raíces en múltiples teorías y conceptos anteriores en la historia de la filosofía y psicología, fundamentalmente. Algunos de ellos ya los hemos presentado en anteriores apartados y otros son los que queremos poner en relevancia vinculando la educación con la inteligencia emocional.

Las teorías de las emociones son un fundamento para la educación en la inteligencia emocional. A ellas se dedica el apartado 1 (Aportaciones de las investigaciones sobre las emociones).

La posición de la inteligencia toma fuerza en los años 90, con una faceta amplia de conceptualización realista por el influjo de Gardner y Sternberg con la incorporación de inteligencias múltiples y la inteligencia exitosa (Gardner, 1993; Sternberg, 1997), la

inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990) y la inteligencia práctica (Sternberg et al., 2000).

Cuadro 5: Precedentes de la Inteligencia emocional

Movimientos y/o Aportaciones	Propulsores	Época
Psicología Clásica: dos tipos de inteligencia: a) ideativa; b) instintiva	Bienet y Simon	1907
Concepto de Inteligencia Social	Thorndike	1920
Conductismo: Epistemología genética	Jean Piaget	Años 80
Teoría de la visión: a) Metáfora computacional; b) nivel explicativo representacional y c) Abordaje a la percepción	David Marr	1973 - 80
Inteligencias Múltiples	Howard Gardner	1993
Inteligencia exitosa	Sternberg	1996
Optimismo Inteligente	Aviá y Vásquez	1998
Inteligencia Emocional	Mayer y Salovey	1997
	Salovey y Mayer	1990
Inteligencia práctica	Sternber y Grigorenko	2000

Fuente: Mestre, Comunian y Comunian (2018)

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1983), en concreto, en lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, es un referente central de la educación emocional. En el apartado 2.3 dedicamos una breve explicación sobre esta teoría.

La inteligencia emocional definida por Salovey y Mayer (1990, 1997) y el modelo de Goleman (1995) son un referente esencial para el desarrollo de la educación en inteligencia emocional, desarrollados en el apartado 2.4.1.1 (Modelo de Salovey y Mayer) y 2.4.1.2 (Modelo de Daniel Goleman).

En relación con la educación podemos decir que los movimientos de renovación pedagógica proponen una educación para la vida de la que podríamos vincular la inteligencia emocional. Cabe destacar John Dewey (1909) como referente en esta línea.

Es indispensable que el desarrollo de la inteligencia emocional se lleve a cabo siguiendo unos principios éticos y morales. Cada vez hay más autores que relacionan la educación en valores y la educación emocional (Prinz, 2008; Sastre, 1998; Segura y Arcas, 2003; entre otros).

El informe Delors (1996) puede considerarse un marco programático de la educación del siglo XXI. De los cuatro pilares que se plantean en este informe (conocer, saber hacer, convivir y ser) al menos los dos últimos se pueden considerar fundamentos de la educación en la inteligencia emocional.

Mestre y Fernández Berrocal (2015, p. 209) presentan la aplicación de la inteligencia emocional a la práctica docente, toma como base:

Organización Mundial para la Salud, Observatorio Europeo de la Droga, el Ministerio de sanidad y consumo junto al Ministerio de Educación y otros organismos que presentan estudios en la incidencia de trastornos depresivos, aislamiento social y consumo de droga... por lo que la juventud necesita de recursos sociales y emocionales para hacer frente a las situaciones de riesgo con la que vive a diario.

Colom y Froufe (1999), afirma que para acentuar la inteligencia emocional en el estudiante, se debe empezar por una educación emocional al profesorado. Lo que impulsa programas efectivos de formación.

4.3 Objetivos y contenidos de la educación en la inteligencia emocional

En este apartado se presentan los objetivos y contenidos de la educación en la inteligencia emocional.

Siguiendo el modelo de IE-habilidad de Salovey y Mayer (1990), el objetivo principal de la educación en la inteligencia emocional es el desarrollo de la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta definición para la orientación y el pensamiento propio (Salovey y Mayer, 1990).

Ibarrola (2003) señala los siguientes objetivos como esenciales para elaborar planes y programas de educación para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Cuadro 6: Objetivos que hay que considerar en los programas de educación emocional

Proporcionar herramientas para el éxito a largo plazo, a manera personal y social.
Aumentar el comportamiento emocionalmente inteligente, desarrollando la empatía, la comunicación afectiva, la inclusión y la cooperación.
Prevenir factores de riesgo en el aula, conductas violentas, conflictos negativos, rechazos y bajos logros.
Crear ambientes de aprendizaje en los que la curiosidad del alumnado mantenga la motivación intrínseca con el fin de construir contextos que favorezcan la consecución de logros.
Aumentar el conocimiento de la interdependencia, de la responsabilidad personal, del uso de opciones y del pensamiento consecuente.
Transferir las habilidades de la inteligencia emocional en temas académicos al funcionamiento personal y social, desarrollando el pensamiento crítico y creativo.

Fuente: Mestre y Fernández Berrocal (2015, p. 215)

En general, los contenidos giran en torno a los cuatro componentes de la IE: valoración y expresión de emociones, regulación de las emociones y uso de las emociones. Estos componentes o contenidos están desarrollados en el apartado 2.4.1.1 (modelo de IE de Salovey y Mayer).

Es importante tener en cuenta ciertos criterios a la hora de seleccionar los contenidos (Bisquerra, 2010, pp. 17-18):

1. Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
2. Deben ser aplicables a todo el grupo.
3. Los contenidos y actividades deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.
4. Deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales.

Cuadro 7: Recomendaciones o criterios internacionales

Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales que se adopta.
Especificar los objetivos del programa en términos evaluables y comprensibles para los estudiantes, para que se comprometan con el cambio.
Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa en el desarrollo del programa, que incluya el desarrollo también de la comunidad de aprendizaje.
Asegurar el apoyo del centro, previo a la aplicación del programa.
Impulsar una implementación sistémica durante el tiempo de programación para que se unifiquen actividades y programas de centro.
Emplear técnicas de aprendizajes activos y participativos.
Ofrecer oportunidades para practicar las cuatro fases de la inteligencia emocional en múltiples situaciones del contexto.
Incluir planes de formación y asesoramiento del personal responsable del programa.
Incluir un plan de evaluación del programa en sus tres fases: antes, durante y al culminar.
Usar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos.

Fuente: Pérez González (2008, pp. 66-67)

4.4 Tipología de modelos de educación emocional

Pérez González (2012) indica dos modelos de educación emocional: la educación en un sentido amplio (*laxo*), que se refiere a diversos tipos de mediación educativa anticipada que puede aglutinar numerosos programas que agrupen la educación social, valores, salud y otros como parte de un programa educativo de la educación emocional, y una educación emocional en un sentido restringido cuando pretende mejorar específicamente la inteligencia emocional.

4.4.1 La educación en sentido amplio

Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro (2015) muestran las distintas denominaciones que ha recibido la educación emocional desde la asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) y la Social and Emotional Learning (SEL), que en la versión castellana se denomina ASE (aprendizaje social y emocional).

Pérez González (2012) afirma que ASE popularizó su programa, al que considera “un concepto paraguas, multifacético, que engloba diversos tipos de competencias sociales y emocionales” (2012, p. 58). En este proceso se enseña el reconocimiento y manejo emocional, el cuidado a los demás, la toma de decisiones, responsables y éticas y el mantenimiento de relaciones y comportamientos positivos (Zinz, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004).

Humphrey, Kalambouca, Wigelsworth, Lendrum, Deighton y Worpert (2001) mencionan la dificultad de estos programas en el momento de ser evaluados, ya que no poseen un constructo científico con definición uniforme, puesto que no tienen un instrumento de evaluación operacional o de medida. Estos programas se miden con instrumentos de inteligencia emocional, habilidades sociales o competencias emocionales.

La educación emocional en las instituciones educativas debe ser entendida de forma global, como programas o proyectos transversales dirigidos a promover varias competencias sociales y emocionales, o en desarrollo, como una asignatura específica del currículo. Este ha sido un punto que se trató en la mesa de diálogo y discusión en el XV Jornadas de Educación Emocional que tuvo lugar en Barcelona y que dejó la puerta abierta para un seguimiento de los acontecimientos en Cataluña, España y Latinoamérica (GROP - UB, 2019).

4.4.2 La educación en sentido restringido

Este tipo de programas que están enfocados a mejorar la inteligencia emocional se sustentan con instrumentos de medición validada desde el marco científico de la inteligencia emocional que han sido aplicados a estudiantes. Por esa razón, la efectividad de un programa de educación para mejorar la inteligencia emocional se basa en la medida de cambio de los niveles de inteligencia emocional de los participantes o receptores del programa (Pérez González, 2012).

Las demostraciones científicas de este tipo de estudios resultan limitantes: existen resultados inspiradores, que se restringen a muestras de participantes en edad adulta, en su mayoría estudiantes universitarios (Clarke, 2010; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, y Hansenne, 2009).

4.5 Programas de educación e inteligencia emocional

López Cassà (2012, p. 45) afirma que “una forma para desarrollar la inteligencia emocional es mediante programas de educación emocional” y asegura que la etapa de iniciación son los primeros años de vida y que debe proseguir durante toda la vida. El trabajo en el aula es fundamental en la etapa infantil al crear el vínculo de relación niño-maestro y “se pone en juego la carga emocional afectiva” (2012, p. 46).

A continuación se presentan algunos programas de formación en la educación infantil o en la educación inicial dirigidos a niños y adultos.

Programa	Dirigido a	Descriptor
Entrenamiento en desarrollo de la inteligencia emocional	Escuelas públicas del estado de Connecticut: Kindergarden	Desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el contexto de varios programas. Consta de 12 niveles de 25 a 50 horas cada nivel.
Self Science	Nueva School de Hillsborough, California	Programa flexible, integrado por 54 lecciones con 10 objetivos. Principio del programa: No hay ni pensamiento sin sentimiento, ni sentimiento sin pensamiento. Cuanto más consciente sea uno de lo que está experimentando, más posible es el aprendizaje. El autoconocimiento es parte importante del aprendizaje.
Resolving Conflict Creatively Program (Programa de Resolución Creativa de Conflictos) (RCCP)	Escuelas públicas de Nueva York, dirigida a profesorado y estudiantes	Duración para el profesorado: 25 horas El entrenamiento RCCP hace énfasis en la identificación de los propios sentimientos, en situaciones de conflicto y en la adaptación de la perspectiva y empatía con los sentimientos.
Emotional Literacy in the Middle School	400 estudiantes de primaria de diversas escuelas en Long Island (Nueva York)	Objetivo: aumentar el aprendizaje social, emocional y académico incluidos en lecciones de materias como lengua o educación plástica.
Desconócete a ti mismo	Estudiantes de segundo ciclo de la ESO y bachillerato	Programa de alfabetización emocional. Objetivo: mejorar la autoestima, aumentar el autoconcepto, la empatía, habilidades comunicativas, autocontrol emocional, mejorar las relaciones interpersonales...
Programa de educación emocional	Estudiantes de la ESO	Patrocinados por el GROP Pascual y Cuadrado (2011)
Programa de educación emocional	Educación infantil	Patrocinados por el GROP López Cassà (2003)

Programa	Dirigido a	Descriptor
Programa “Sentir y pensar” de inteligencia emocional	A niños y niñas de 3 a 5 años y 6 a 8 años	Son nueve módulos en los que hay dinámicas diferentes y actividades relacionadas con: autoconocimiento, autoestima, autonomía, comunicación, habilidades sociales, solución de conflictos, asertividad y pensamiento positivo.
Socialización de las emociones de las mujeres	Ayuntamiento de Cádiz	Basado en el modelo de Salovey y Mayer. Centrado en el estudio de las emociones básicas y sociales a través de diversas dinámicas de grupos, orientadas a las cuatro habilidades de la inteligencia emocional.
Programa de educación de la inteligencia emocional	Estudiantes universitarios	Basado en el modelo de Salovey y Mayer. Compuesta por seis sesiones, en tres días un día por semana. Total: 18 horas.
Programa de educación a la inteligencia emocional	Estudiantes universitarios	Basado en el modelo de Salovey y Mayer. Compuesta por seis sesiones, en tres días un día por semana. Total: 30 horas.

Fuente: Guil y Gil-Olarte (2018, pp. 209-213)

El programa CASEL sensibiliza al profesorado para que esté atento a las emociones de los niños, en sentimientos de hostigamiento, irritabilidad, aburrimiento, y hace referencia a la identificación de las emociones en los demás, como también a la empatía, que se relaciona con el uso emocional. Si el profesorado entiende la causa del aburrimiento, eso es comprensión emocional, y si le ayuda a manejar mejor la emoción al niño, eso es manejo emocional (Mestre y Fernández-Berrocal, 2015).

Programas afines en la educación infantil	Contenidos
Al's Pals: Kids Making Healthy Choices http://www.wingspanworks.com/alspals.htm	Expresión de sentimientos Autocontrol Parar y pensar Solución de problemas Hacer amigos Interés por los otros Habilidades de vida
Americans All http://www.americansall.com	Autoestima Habilidades socioemocionales
Conflict Resolution (k3) http://www.mnc.org/pg3.cfm	Sentimientos Resolución de conflictos

Programas afines en la educación infantil	Contenidos
Gemstones http://www.dreaminc.org/conflict_gemstone.html	Autocontrol Autoconocimiento Empatía Habilidades sociales Respeto Responsabilidad Disciplina
Giraffe Heroes Program http://www.giraffe.org/k12_12.html	Control personal de los sentimientos Autoestima Resolución de conflictos Competencia social Empatía Toma de decisiones Responsabilidad
High Scope Perry Preschool Project http://www.highscope.org	Hablar de sensaciones Yo puedo Autoconfianza Definir metas Definir y solucionar problemas Competencia social Comprender a los otros Habilidades sociales Toma de decisiones
I Can Problem Solve (ICPS) http://www.thinkingpreteen.com/icps.htm	Habilidades socioemocionales
Project Achieve http://www.coedu.usf.edu/projectachieve	Habilidades socioemocionales
Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) http://www.preventionscience.com/	Vocabulario de emociones Autocontrol Resolución de conflictos Competencia social y emocional Pensamiento crítico Habilidades cognitivas
Wiseskills http://www.wiseskills.com	Autocontrol Resolución de conflictos Respeto Responsabilidad

Fuente: Lòpez Cassà (2007a)

De entre estos programas se ha seleccionado para nuestro estudio el modelo de programa Nelis *et al.* (2011) como referente teórico-práctico (ver anexo 1), ajustado para implementar

el programa de educación emocional en la formación de los docentes. Está inspirado en el modelo de las cuatro ramas de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997), descrito en el apartado 2.4.1.1.

4.6 Evidencias sobre la efectividad de programas de inteligencia emocional

La evaluación y revisión de programas de educación y inteligencia emocional es esencial para comprobar el impacto y efectividad de estos.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) realizaron un metaanálisis de 213 programas universales de aprendizaje social y emocional que implicaron a 270.034 estudiantes, de preescolar hasta secundaria postobligatoria. Los resultados de este metaanálisis muestran diferencias significativas entre los grupos control y grupos experimentales en las competencias sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico. El 56 % de estos 213 programas se dirigían a estudiantes de infantil y primaria, el 31 % a secundaria y el 13 % a secundaria postobligatoria.

Actualmente contamos con más evidencias de la eficacia de programas que mejoran la inteligencia emocional rasgo que de programas que mejoran la inteligencia emocional capacidad. Algunos de estos estudios vinculados con la eficacia de programas de educación de la IE, obtenienen como resultado el aumento de la inteligencia emocional rasgo en estudiantes universitarios son los de Nelis *et al.* (2011, 2009).

No obstante, Dacre Pool y Quater (2012), basándose en el trabajo de Nelis et al. (Nelis et al., 2009), comprobaron que su programa de educación de la inteligencia emocional mejoró la autoeficacia emocional y las ramas 3 y 4 de la inteligencia emocional capacidad evaluada a través del MSCEIT.

Necesitamos muchas más investigaciones sobre ello y esta investigación pretende ser una más en cuanto a evidencias.

4.7 Síntesis

En este capítulo se ha definido el concepto de la inteligencia emocional y la educación emocional así como los fundamentos de la educación en la inteligencia emocional. Todo ello necesario para marcar el modelo del programa de intervención para el desarrollo de la educación en inteligencia emocional de los docentes. Los objetivos, contenidos así como la tipología de modelos de educación emocional son una paso para abrir la perspectiva de intervención mediante programas educativos. Las evidencias en los programas ofrecen oportunidades para dar a conocer los beneficios para el desarrollo de la inteligencia y educación emocional en la persona.

5 LA EDUCACIÓN EN EL CICLO INICIAL (PARVULARIO)

En este apartado se presentan los aspectos más relevantes que definen el sistema educativo que actualmente rige la educación en Ecuador, la base curricular de la educación inicial desde el marco legal hasta el pedagógico así como el impacto que tiene la educación en el ciclo inicial en la sociedad.

5.1 Sistema educativo

Salazar Jaramillo (2014) afirma que la educación ecuatoriana está orientada por el Sistema Nacional de Educación, el cual contempla el Sistema Intercultural Bilingüe y el Sistema de Educación Superior. Así, el Sistema Nacional de Educación se encuentra conformado por tres niveles de educación: inicial, general básica y bachillerato.

El sistema educativo ecuatoriano se rige por los principios de unidad, continuidad, secuencia, flexibilidad y permanencia, en la perspectiva de una orientación democrática, humanística, investigativa, científica y técnica, acorde con las necesidades del país. Además, tiene un sentido moral, histórico y social, inspirado en la nacionalidad, la paz, la justicia social y la defensa de los derechos humanos. Está abierto a todas las corrientes del pensamiento universal (World Data on Education, 2006).

El funcionamiento de un sistema educativo manifiesta un conjunto de políticas educativas que pueden ser explícitas o implícitas. Las políticas explícitas son aquellas que están diseñadas para producir ciertos estados en el equilibrio del sistema, mientras que las implícitas son las que, por omisión, por no decidir atender o cambiar ciertos aspectos del sistema, equivalen a la decisión de mantener un estado presente de cosas. La reforma de las políticas educativas hace referencia al conjunto de acciones deliberadas para modificar el equilibrio de un sistema educativo, cambiando la configuración de insumos, procesos o productos (Zorrilla, 2002).

La Ley de Educación es única, pero está regida por dos sistemas: el Ministerio de Educación, con la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (LOEI), y el Consejo de Educación Superior, que es el segundo organismo que rige el sistema educativo ecuatoriano, a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010).

De acuerdo con la LOEI art. 38 (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010), el sistema educativo comprende dos subsistemas:

- La educación escolarizada: es acumulativa, gradual y culmina con la obtención de un título o certificado de estudio. Está compuesto por años lectivos, que están definidos de acuerdo con los reglamentos o normativas que lo rijan, y responde a estándares y currículos de formación definidos por las autoridades educativas correspondientes.
- La educación no escolarizada cuenta con sistemas de homologación, acreditación y valoración de la educación recibida. Si los ciudadanos son mayores de quince años pueden acceder a homologar sus estudios para continuar con la educación general básica y el bachillerato.

El modelo educativo es parte de los fundamentos de la educación, expresa concepciones y precisa los elementos teóricos, acoge principios y determina objetivos generales, aclara la proyección filosófica y educativa de todo el sistema (Pesantes, 2018).

La escuela, en tanto que institución, es la célula básica del sistema educativo. La acción del maestro, si bien está ubicada en el aula y en la escuela, no es ajena al contexto más amplio en el que se sitúa ni debe serlo. Por ello, es importante hablar acerca de la naturaleza y la situación actual de nuestro sistema educativo (Zorrilla, 2002).

5.2 Bases curriculares

La base curricular tiene su fundamento en un marco legal vigente en la Constitución (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008) y la LOEI (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011), que se menciona a continuación:

- Constitución de la República de Ecuador

Art. 26:

La educación es un derecho de la persona a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión social, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

Art. 27:

La educación se centra en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco de respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia, será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa de calidad y calidez (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

Art. 92:

El currículo de la educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe. El currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas (2011, p. 121).

Educiudadanía (2010) informa que el Plan Decenal de Educación 2006-2015 se elaboró como un instrumento de gestión que permita la modernización de un sistema educativo y que garantice el derecho al ingreso y la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo ecuatoriano. Así surge la universalización de la educación inicial de 0 a 5 años, que alcanza la elaboración del currículo para la educación inicial comprendido en dos subniveles: de 0 a 3 y de 3 a 5 años.

Así, el currículo de educación inicial surge y se fundamenta en el derecho a la educación, atendiendo a la diversidad personal, social y cultural. Además, identifica con criterios de secuencialidad los aprendizajes básicos de este nivel educativo, adecuadamente articulados con el primer grado de la educación general básica. Contiene orientaciones metodológicas y de evaluación cualitativa que guiarán a los docentes de este nivel educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para garantizar la adecuada aplicación del currículo de educación inicial a nivel institucional y de aula, es necesario que se contextualice en función de las características y requerimientos específicos de los estudiantes (Ministerio de Educación Ecuador, 2014).

El proceso de actualización y fortalecimiento curricular de la educación inicial y la general básica tiene como objetivo desarrollar la condición humana y preparar para la comprensión,

para lo cual el accionar educativo se orienta a la formación de ciudadanos que practiquen valores que les permitan interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, aplicando los principios del buen vivir (Ministerio de Educación Ecuador, 2010).

El Ministerio de Educación (2014) presenta el diseño de la estructura curricular a través de características y elementos organizadores del diseño curricular, organización curricular de los aprendizajes y caracterización de los ejes de desarrollo que se sintetizarán en gráficos.

Las características del diseño curricular son: coherencia, flexibilidad, integración curricular, progresión y comunicabilidad (Ministerio de Educación, 2016).

Para el seguimiento, evaluación y mejora del aprendizaje considera los siguientes elementos: perfil de salida, ejes de desarrollo y aprendizaje, ámbitos de desarrollo y aprendizaje, objetivos de subnivel, objetivos de aprendizaje, destreza y orientaciones metodológicas, orientaciones para el proceso de evaluación (Ministerio de Educación, 2016).

La organización curricular de los aprendizajes está diseñada por tres ejes que, de forma global, contemplan los distintos ámbitos de aprendizaje:

Cuadro 8: Ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos

Ejes	Ámbitos Subnivel 1	Ámbitos Subnivel 2
Desarrollo personal y social	Vinculación emocional y social	Identidad y autonomía Convivencia
Expresión y comunicación	Manifestación del lenguaje verbal y no verbal Exploración del cuerpo y motricidad	Comprensión y expresión del lenguaje Expresión artística Expresión corporal y motricidad
Descubrimiento natural y cultural	Descubrimiento del medio natural y cultural	Relaciones con el medio natural y cultural Relaciones lógico-matemáticas

Fuente: Ministerio de Educación (2016, p. 19)

En la caracterización de los ejes de desarrollo y aprendizaje, se hace énfasis en el eje de desarrollo personal y social, que engloba los aspectos relacionados con el proceso de construcción de la identidad del niño, promoviendo el creciente desarrollo de su autonomía

mediante acciones que estimulen la confianza en sí mismo, el fomento de la construcción adecuada de su autoestima e identidad como parte de una familia, núcleo de una sociedad. Se consideran aspectos tales como el desarrollo de vínculos afectivos, propiciando interacciones positivas, seguras y amorosas con la familia, otros adultos y sus pares. Debe considerarse el proceso de adaptación y socialización del niño que propicie la empatía, la formación y práctica de valores, actitudes y normas que permitan una convivencia armónica (Ministerio de Educación, 2016).

Por otra parte, el nuevo Plan Nacional de Desarrollo “Toda una Vida” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017), como instrumento en el que se sujeta la política educativa en el “Eje 1: Derechos para todos durante toda la vida”, muestra evidencia del déficit de profesores, aulas y materiales didácticos. Reconoce los currículos vigentes, realiza un alcance para garantizar la educación de calidad y calidez e implementa el proyecto educativo de Desarrollo Humano Integral (DHI), con la ayuda de la *Guía de desarrollo humano integral*, dirigida al profesorado del Sistema Nacional Educativo:

El proyecto educativo de Desarrollo Humano Integral (DHI) se inscribe en el marco de la garantía de derechos y la prevención de todos los tipos de violencias y riesgos psicosociales asociados al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, y el embarazo, maternidad y paternidad en adolescentes. [...] Se trata de un proceso de sistematización y consolidación de una serie de teorías y metodologías de trabajo que se demostró que fortalecían las formas en que las personas de manera individual y grupal sorteaban positivamente los desafíos y adversidades de la vida cotidiana, a partir del desarrollo de destrezas sobre todo vinculadas con el desarrollo emocional y social (Ministerio de Educación, 2018, p. 5).

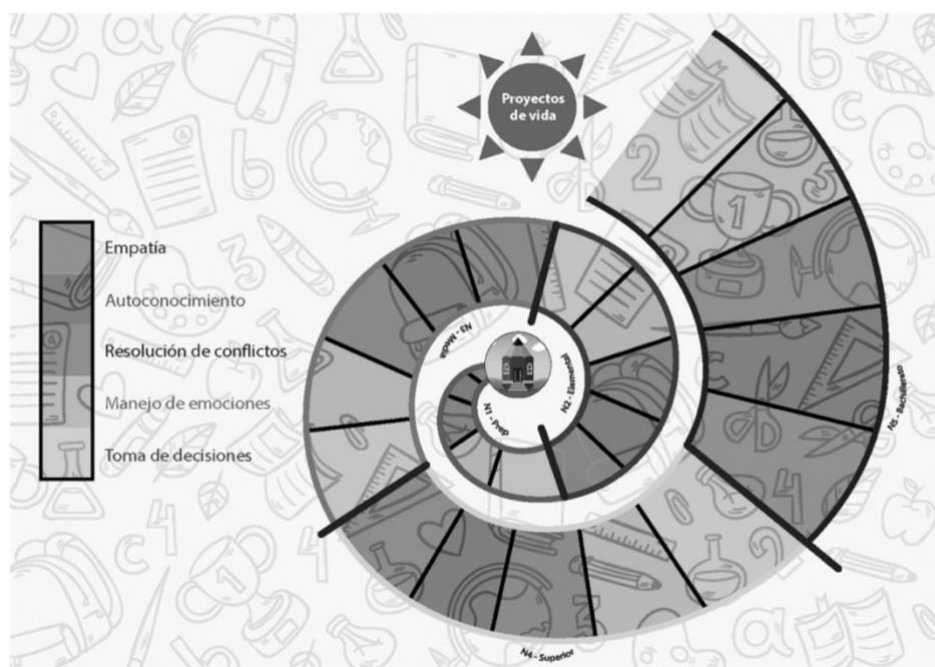
La *Guía de desarrollo humano integral* toma las definiciones de la Organización Panamericana para la Salud (OPS), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), que conforman cinco habilidades para la vida (Ministerio de Educación, 2018, p. 14):

- Empatía: es la habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona en una situación muy diferente a la primera. Esta habilidad ayuda al estudiante a comprender mejor al otro y, por tanto, a responder de forma consecuente con las necesidades y circunstancias de la otra persona. La empatía ayuda a aceptar a las personas diferentes a nosotros, a mejorar las interacciones sociales y a fomentar comportamientos solidarios con las personas del entorno.

- Autoconocimiento: es la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, sentimientos, qué nos gusta o disgusta, de dónde venimos, cuáles son nuestros límites y nuestros puntos fuertes/débiles.
- Manejo de emociones: es la habilidad de reconocer las propias emociones y sentimientos y saber cómo influyen en el comportamiento, aprendiendo a manejar las emociones más difíciles como ira, agresividad, etc.
- Resolución de conflictos: es la habilidad para buscar la solución más adecuada a un problema/conflicto, identificando en ello oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
- Toma de decisiones: es el proceso mediante el cual se realiza una elección entre las alternativas o formas para resolver diferentes situaciones de la vida. Estas pueden presentarse en diferentes contextos: familiar, escolar, social. Tomar una decisión implica elegir entre alternativas, preferir una cosa en vez de otra, formar un juicio sobre algo que genera duda y adoptar una determinación al respecto. Se trata de un proceso complejo, secuencial y no siempre consciente, que tiene lugar a lo largo de la vida y que se va sofisticando con el paso del tiempo, pasando de decisiones de menor trascendencia a decisiones de mayor trascendencia.

A través de un proceso sistemático y sostenido puede alcanzarse el aprendizaje de estas habilidades. Es un modelo de fácil aplicación y metodológico, pero que necesita que el profesorado tenga desarrolladas estas habilidades.

Figura 6: Espiral de desarrollo humano integral



Fuente: Ministerio de Educación (2018, p. 18)

Cuadro 9: Progresión de habilidades para la vida priorizadas en el sistema educativo nacional

Autoconocimiento				
Preparatoria	Básica elemental	Básica media	Básica superior	Bachillerato
Conocer quiénes y de dónde viene.	Reconocer sus fortalezas y limitaciones e identificar lo que necesita para terminar una tarea. Reconocer sus errores en los trabajos escolares e intentarlo nuevamente. Reconocer cómo su comportamiento afecta a las demás personas.	Reconocer sus fortalezas y limitaciones e identificar lo que necesita para mejorar. Reconocer sus errores en los trabajos escolares e intentarlo nuevamente. Reconocer sus errores en las relaciones sociales y enmendarlas.	Reconocer sus fortalezas y emplearlas para la vida en comunidad. Conocer sus limitaciones y trabajar para mejorar sus resultados individuales y los resultados de la comunidad.	Ser consciente de sus fortalezas y emplearlas para mejorar su calidad de vida y la de su comunidad. Reconocer sus limitaciones y trabajar para mejorarlas con el fin de obtener mejores resultados individuales y de la comunidad educativa.

Manejo de emociones				
Preparatoria	Básica elemental	Básica media	Básica superior	Bachillerato
Reconocer las emociones que vive y ser capaz de expresarlas.	Ser capaz de expresar e identificar sentimientos en su propio cuerpo y en el de las demás personas. Reconocer sus emociones ante situaciones que no le satisfacen.	Ser capaz de expresar e identificar sentimientos en su propio cuerpo y en el de las demás personas. Tener la capacidad de autorregulación ante situaciones que no le satisfacen. Iniciar actitudes de empatía con sus iguales, como el desarrollo de habilidades sociales.	Ser capaz de expresar e identificar sentimientos en su propio cuerpo y en el de las demás personas. Tener la capacidad de autorregulación ante situaciones que no le satisfacen. Iniciar actitudes de empatía con sus iguales, como el desarrollo de habilidades sociales.	Ser capaz de expresar e identificar sus sentimientos. Emplear su capacidad de autorregulación ante situaciones frustrantes. Emplear la empatía con sus iguales por medio de sus habilidades sociales.
Empatía				
Preparatoria	Básica elemental	Básica media	Básica superior	Bachillerato
Reconocer al otro como una persona como yo.	Ponerse en el lugar del otro en las situaciones cotidianas. Respetar y felicitar los logros de los demás y colaborar con los demás.	Ponerse en el lugar del otro en situaciones cotidianas respetando las vivencias de las demás personas y colaborar de forma oportuna con las y los compañeros que lo requieran.	Trabajar en equipo de manera solidaria y colaborativa. Ayudar en situaciones sociales externas que requieran la intervención de los estudiantes en los grupos de niños y niñas menores.	Liderar el trabajo en equipo de manera solidaria y colaborativa con respecto a los estudiantes menores, adultos, familiares y personas de la comunidad que requieran de la ayuda de los bachilleres.
Resolución de conflictos				
Preparatoria	Básica elemental	Básica media	Básica superior	Bachillerato
Expresar lo que le gusta o no y poder escuchar lo que les gusta o no a otras personas.	Ser consciente de que la negociación pacífica de los conflictos ayuda a encontrar soluciones a los problemas individuales o colectivos.	Encontrar soluciones creativas a los problemas individuales y colectivos.	Resolver junto a sus compañeros y compañeras los problemas que se presentan en su aula y en la institución educativa.	Negociar y reconocer la resolución creativa de los problemas, lo cual permite compartir con sus pares soluciones a los problemas que se presentan cotidianamente en la institución educativa.

Toma de decisiones				
Preparatoria	Básica elemental	Básica media	Básica superior	Bachillerato
Mediante el descubrimiento, decidir autónomamente en acciones que atañen a la organización de su vida diaria de acuerdo con sus preferencias: vestido, alimentación. En el juego, tomar decisiones respecto a su cuerpo y sus relaciones.	Considerar opciones para decidir acerca de las situaciones que le afectan en su familia y en la escuela.	Ser capaz de tomar decisiones autónomas en las situaciones que le afectan en su familia, en la escuela y en la comunidad educativa.	Tomar decisiones en función de las situaciones que afectan a su vida, la de su familia y la de su comunidad. Asumir con responsabilidad las decisiones tomadas.	Tomar decisiones en función de las situaciones que afectan a su vida, a la de su familia y a la de su comunidad. Asumir con responsabilidad las decisiones tomadas.

De estas aportaciones puede afirmarse que en las bases curriculares que sustentan el sistema educativo ecuatoriano se tiene presente la inteligencia emocional; aunque no se mencione específicamente, se incorpora como habilidades para la vida (Ministerio de Educación, 2018) y guarda relación con el desarrollo de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Cuadro 10: Similitudes entre el modelo de Salovey y Mayer y el del Ministerio de Educación

Habilidades de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997)	Habilidades para la vida (Ministerio de Educación, 2018)
Percepción, valoración y expresión de la emoción	Autoconocimiento Manejo de emociones
Facilitación emocional del pensamiento	Empatía
Comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional	Resolución de conflictos
Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual	Toma de decisiones

5.3 Impacto de la educación en parvulario - ciclo inicial

Morrison (2010) afirma que el impacto que tiene en la persona la educación en el ciclo inicial va desde el desarrollo cognitivo, social, moral, motriz y mucho más, porque se está ayudando a formar al ser humano en contextos apropiados para un buen desarrollo integral infantil.

Por esta razón, Ospina (2005), en el informe del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, proclama un periodo de diez años para convertir el Plan Decenal de Educación en un organismo rector de la promoción del decenio. Este cumplimiento dio lugar a una mayor cobertura de infantes en las unidades educativas.

Huiracocha hace mención en su estudio sobre los beneficios comprobados en la educación preescolar, desarrollado en la provincia del Cañar en Ecuador, de que arroja una muestra mayor de escolarización secundaria y postsecundaria, de acceso a mejores empleos, y una menor propensión a la marginalidad social para quienes han tenido acceso a una educación inicial frente a quienes no han tenido acceso a ella. Los programas de atención preescolar benefician a los niños de todos los grupos socioeconómicos, pero tiene efectos más apreciables en los niños provenientes de hogares de menos recursos, pues reducen sus desventajas relativas y facilitan su posterior inserción en la educación formal. Permiten, además, la detección precoz de las dificultades de aprendizaje, con lo que reducen la tasa posterior de repetición (Proaño y Huiracocha, 2010).

Barrera, Barragán y Ortega (2017) sostienen que la educación inicial es la formación oportuna de la persona para relacionarse con el contexto académico, social, cultural y deportivo. Por eso los ejes que se encuentran fundamentados en el currículo de educación inicial impulsan a una formación integral. Los niños son seres biológico-psicológicos y sociales. Por esta razón el profesor debe trabajar con un aprendizaje significativo, motivacional y vivencial. El aprendizaje significativo de Ausubel permite que el niño sea un constructor vivencial de sus aprendizajes, toma como base las preparaciones previas que fundamentalmente traen de sus hogares, costumbres y valores y permite desde esta primicia construir el nuevo aprendizaje.

Rojas, Sánchez y Zapata (2014) hacen relevantes los estudios de la plasticidad cerebral, desde la neurociencia, y mantienen que una inversión en estas edades es una inversión eficiente y efectiva.

Por su parte, Carneiro y Heckman (2003) indican que los años de escolaridad a temprana edad, en contextos adecuados, permiten mejorar la personalidad de sectores desfavorecidos, con la formación de habilidades sociales, que ayudan a construir una personalidad sólida lejos de los problemas que afectan a la sociedad. Una educación eficiente con equidad y justicia permite disminuir los niveles delincuenciales, porque se está invirtiendo en la formación de personas para un mundo del mañana sin complejos sociales.

Las intervenciones tempranas son las más eficaces en cuanto a los costos, ya que reducen al mínimo la necesidad de efectuar intervenciones especiales, surten los mejores efectos en el desarrollo y el aprendizaje de los niños e inciden de forma decisiva y duradera en la manera en que los niños crecen hasta alcanzar la edad adulta. La educación temprana reviste especial importancia para los niños de familias desfavorecidas: cuando ingresan en la primaria, las disparidades en las habilidades lingüísticas vinculadas con los ingresos y otros factores suelen ser tan pronunciadas que los niños nunca logran nivelarse con sus compañeros (Organización Internacional del Trabajo, 2012).

Morrison (2010) expone que el profesional de este ciclo debe conocer, adaptar y diseñar el currículo infantil, por lo que es esencial saber la fundamentación de la universalidad del desarrollo infantil, las modalidades de atención, estrategias, diseño y creación de recursos y adaptarse contextualmente al tiempo y los espacios que pertenecen al mundo infantil.

5.4 Síntesis

Es prioritario conocer el sistema educativo y las bases curriculares antes de crear o formular una propuesta de intervención dirigida a la mejora en la educación. Para nuestro estudio era esencial conocer las políticas educativas para poder sustentar una formación acorde a los planteamientos legales y curriculares.

6 EL DOCENTE DE CICLO INICIAL EN ECUADOR

En este apartado se hace una introducción a la identidad del profesor de educación inicial en Ecuador, a sus competencias laborales y a cómo es su formación profesional.

6.1 Identidad del docente

La identidad profesional puede ser considerada uno más de los componentes de las múltiples perspectivas de identidad de las personas: la asociada a su condición profesional (Gee, 2000). Al igual que otros aspectos de la identidad, la identidad profesional proviene de la posición del sujeto, en tanto que profesional, dentro de la sociedad, de sus interacciones con los demás y de las interpretaciones de sus experiencias (Sutherland, Howard, y Markauskaite, 2010).

La identidad docente se refiere a la forma en que los profesores definen y asumen sus tareas y compromisos, al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas (Avalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor, 2010). Desde una perspectiva sociológica, la identidad profesional se define como la construcción de significados referidos a tareas asignadas y asumidas (Iris y Avendaño, 2016).

Vaillant (2007) hace referencia al modo subjetivo que toma el profesorado ante la satisfacción o insatisfacción en su campo laboral, obedece a su identidad personal; cómo se ve dentro de la sociedad es cómo se ve profesionalmente. Su rol de identidad profesional va de la mano con su identidad en el marco social, no existe diferencia en estos roles.

La identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, cuánto se valora y se siente importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que cree tener o no para cumplir metas y realizar el trabajo requerido (Iris y Avendaño, 2016).

En cambio, otros especialistas (Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004; Flores y Day, 2006; Sachs, 2001) entienden la identidad profesional como un proceso dinámico y continuo, en el que los individuos les asignan sentido a sus experiencias para formar y (re)formar sus creencias acerca de lo que significa ser parte de una profesión, en este caso particular, ser profesor.

Sarceda Gorgoso (2017) afirma que la forma en la que el profesor le da sentido a su práctica docente marca su estilo, un estilo que se ve influido por cómo lleva su vida personal, el campo laboral y las reformas educativas. Todo eso marca su identidad profesional como educador infantil.

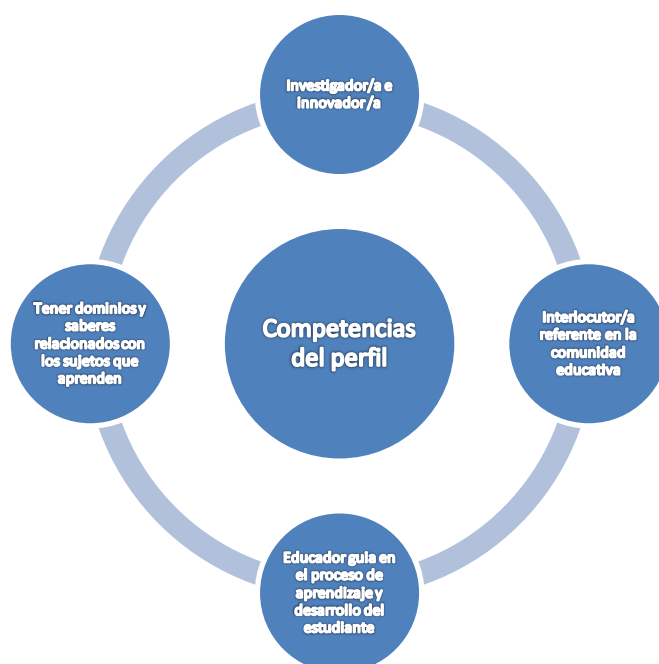
6.2 Competencias profesionales de los educadores

Bozu (2009) asegura que las competencias profesionales del profesorado pueden definirse como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Eso es, lo que ha de saber y saber hacer el profesorado para abordar de forma satisfactoria los problemas que le plantea la enseñanza.

Un modelo de competencias profesionales docentes debe entenderse como una concretización de las competencias clave para el desarrollo de la práctica docente a lo largo de toda la vida. Igualmente, una de las competencias clave es la de aprender a aprender, por lo que se refuerza más la idea de esta necesidad (Centro autonómico de formación e innovación, 2016).

Son diversos los trajes que viste un docente, y los caminos que recorre de manera simultánea o alterna en el desarrollo de su actividad diaria para conformar un perfil global de profesional competente, y muchas las herramientas y conocimientos que tiene que llevar en su mochila para poder llevar a cabo su actividad. Con esta metáfora se pretende diferenciar entre aquellas competencias que suponen un cambio de perfil profesional y aquellas que se refieren más a capacidades, conocimientos e incluso herramientas precisas para llevar a cabo uno o varios de esos perfiles (Centro autonómico de formación e innovación, 2016).

Figura 7: Competencias del profesorado



Elaboración propia adaptado del Centro autonómico de formación e innovación (2016)

Las competencias profesionales del profesor no están catalogadas por el Ministerio de Educación; en este momento se encuentran en los perfiles de salidas de las universidades ecuatorianas, para lo que se han creado redes educativas a nivel universitario que permitan unificar perfiles. Hermida (2012) presenta el perfil de salida del graduado como docente, que debe:

- Aplicar los paradigmas de la educación en la formulación y solución de modelos y problemas educativos de toma de decisiones que describen el comportamiento y las acciones de los actores, procesos y resultados de educación inicial.
- Utilizar los principios básicos de la educación inicial con el propósito de analizar al desarrollo integral en los procesos cognitivos del niño o la niña.
- Planear un experimento con relación a los problemas educativos que reúna la información adecuada para analizar el objetivo y conducir a deducciones válidas respecto a los problemas establecidos para llevar, de forma adecuada y científica, las etapas de los experimentos.

- Transformar datos sobre la planificación de actividades significativas, el seguimiento y evaluación permanentes con el objetivo de verificar y llegar a conclusiones que acepten o rechacen la validez de una propuesta.
- Desarrollar una estrategia general para el diseño de propuestas educativas que incluya los pasos para descomponer un problema de diseño en subtarefas, priorizarlas, establecer un cronograma que permita evaluar el proceso y el resultado de la ejecución del diseño, estableciendo mecanismos de monitoreo y de cambio de curso durante el diseño en respuesta a cambios de condiciones.
- Evaluar la factibilidad de los procesos de educación inicial propuestos, considerando las restricciones implicadas en su desarrollo y las diferentes alternativas para realizarlos con el fin de establecer los criterios adecuados de evaluación.
- Elaborar guías para padres, módulos y talleres relacionados con el cuidado, la educación y la formación a través de capacitaciones y actualización de conocimientos que contribuyan al desarrollo integral del niño o la niña.
- Identificar, formular y evaluar los problemas que nacen como resultado de la práctica educativa a través de los principios psicológicos, éticos y pedagógicos; planteamientos de interrogantes y situaciones derivadas de las mismas que inducen al replanteamiento científico del problema y a determinar críticamente las variables de mayor relevancia que deben ser analizadas.
- Manejar diferentes herramientas, incluido el *software*, como apoyo al trabajo de evaluar, diagnosticar y desarrollar actividades acordes con las necesidades identificadas en la educación inicial para contribuir al desarrollo armónico infantil.
- Aplicar los principios de las ciencias básicas de la carrera de educación inicial con el propósito de analizar la operación y el rendimiento de procesos y sistemas.
- Trabajar en equipo y poner en práctica las habilidades interpersonales para la comunicación efectiva, que vayan orientadas a la adaptación y transformación ética ante nuevas situaciones personales y profesionales.
- Evidenciar interés por el conocimiento del entorno y del desarrollo del aprendizaje continuo, que se expresa también en la capacidad de establecer líneas estratégicas para conseguir objetivos y metas personales y profesionales.

Así mismo se presenta el perfil de salida como profesor investigador (Hermida, 2012, p. 20):

- El docente de la carrera de educación inicial evidencia el manejo del pensamiento complejo para fortalecer la relación dialógica estudiante-docente, el encuentro de situaciones creativas de aprendizaje que propicien el desarrollo de un pensamiento crítico de los conceptos científicos de su área, de la realidad socioeconómica, de la responsabilidad profesional y del impacto de la sociedad globalizada como aportes a su formación integral.
- Dirige, orienta, facilita e impulsa a los estudiantes, con respeto a sus diferencias, para que descubran sus potencialidades y limitaciones y propongan alternativas de mejora para consolidar su formación integral.
- Modela con su comportamiento las actitudes éticas, reconociendo sus propios límites y respeto a la alteridad y convirtiendo sus acciones en situaciones de reflexión auténtica para los estudiantes.
- Maneja con rigurosidad los procesos del microcurrículo y valora la necesidad de la actualización continua como evidencia para mejorar la calidad educativa.

Según el Ministerio de Educación ecuatoriano, en cuanto a los profesionales de la educación, desarrollarán su carrera como docentes los que tengan nombramientos o laboren bajo cualquier forma y modalidad en los establecimientos públicos y fiscomisionales, de acuerdo con el artículo 93 de la LOEI (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Para ocupar las vacantes, el profesional en educación debe participar en los programas “Quiero ser maestro”, que se compone de dos fases: un concurso de mérito y un concurso de oposición, que le permite ocupar la vacante en el Magisterio Nacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019).

Los requisitos para ingresar en la carrera educativa del Magisterio Fiscal (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011, p. 122, Art. 94) son:

- Ser ciudadano ecuatoriano o extranjero con residencia en la República de Ecuador y con goce de derecho ciudadano.
- Poseer título de tercer nivel.
- Haber realizado un año de servicio rural como docente obligatorio.
- Estar como candidato elegible del programa “Ser Maestro”.

- Haber ganado el respectivo concurso de mérito y oposición.
- En educación bilingüe o intercultural, dominar un idioma ancestral.

6.3 Formación al profesorado de educación inicial

Game (2014) expone que la formación del profesorado en Ecuador se focaliza con los problemas vinculados a las disciplinas y no a solventar problemas existentes en la educación o derivados del accionar docente: “Un agente transformador del ser humano en sociedad, saber transmitir principios y valores que capaciten al sujeto en buenas herramientas para enfrentarse a la vida adulta, así como una actitud comprometida con el entorno social” (Game, 2014, p. 4).

El Ministerio de Educación impulsó un programa de formación a nivel nacional y dictado por las universidades ecuatorianas. El objetivo central de incorporación al ejercicio profesional, los recursos metodológicos y didácticos que les permita mejorar el desempeño docente (Game, 2014).

El análisis de pertinencia que utilizaron para elaborar el plan de formación consideró los siguientes aspectos:

- La situación del área: en referencia a los cambios estructurales que buscan redefinir las instituciones en el país. La organización educativa toma su base pedagógica, con sustentos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica con base cognitiva y constructivista; desde el punto práctico; en la revisión de los modelos educativos muestran problemas vinculados a las disciplinas escolares; resistencia y negatividad a una actitud de cambio del profesorado; la diversidad de titulación técnica y de tercer nivel da un bagaje de conocimientos y plantea la necesidad de formación del profesional en educación inicial. Existe una formación docente como una sucesión de un evento o cumplimiento de una planificación, mas no como un transcurso sistémico que permita alcanzar habilidades básicas profesionales para el desempeño estratégico en su área de acción (Game, 2014, pp. 3-5).
- Tendencias mundiales en relación con la formación del profesorado: la educación organizada en modelos tradicionales, con un currículo basado en métodos académicos y transmisión cultural. Un contenido estructurado de forma cíclica, de

acuerdo a los métodos académicos. La necesidad de currículos orientados al desarrollo humano de forma integral, con planes estratégicos, con organización de contenidos y actividades de enseñanza de forma integrada para potenciar un ser biopsicosocial, con experiencias de aprendizaje auténtico en la formación de competencias humanas (Villarini Jusino, 2000).

- Necesidades y demandas de los actores sociales: en Ecuador, ante las necesidades de actores sociales, mejora su cobertura en salud, educación, nutrición, cuidado infantil, con la finalidad de combatir la pobreza con programas que impulsan a grupos vulnerables a mejorar su estamento socioeconómico. Las directrices del sistema educativo reconocen las deficiencias en calidad y pertinencia. El Ministerio de Educación, atendiendo a las necesidades de la sociedad ecuatoriana, asume una transformación educativa como una necesidad de consolidar la sociedad del conocimiento. Por esta razón se crea y se incrementa la participación del profesorado en los cursos de inducción y formación continua que ayudan a nivelar los conocimientos pero no mejoran las habilidades personales (Game, 2014, pp. 5-9).

La formación del profesorado se basa en el desarrollo de competencias relacionadas con los cuatro saberes: saber ser, que lo convierte en un agente dinamizador de cambios que van desde su interioridad y la habilidad de afrontar los cambios educativos; saber saber, que guarda relación con la experiencia del profesorado y su influencia en el estudiante; saber conocer, que consiste en la habilidad para adquirir los nuevos conocimientos y actualizaciones curriculares, y saber hacer, que es aplicar los anteriores saberes en favor de la comunidad educativa con un impacto de defensa a los derechos humanos y a las agendas de políticas públicas.

Figura 8: Competencias en la formación del profesorado

SABER SER: Un agente de transformación, abierto al cambio y a las dinámicas de los distintos escenarios donde ocurre la educación, capaz de organizar el saber para reinventarse a sí mismo en función de los diferentes ambientes de aprendizaje

SABER SABER: Tener dominios relacionados con los saberes, centrados en los sujetos que aprenden en función de la experiencia, con sustentos o bases epistemológicas para responder adecuadamente al mundo de la vida, con capacidad para rediseñar o construir ambientes de aprendizaje que permitan recrear el saber para resolver problemas individuales y colectivos

SABER CONOCER: Fundamentar su práctica docente en la correlación de los dominios del conocimiento y las nuevas tendencias pedagógicas, incorporando la diversidad como un eje transversal de desarrollo que promueve la participación

SABER HACER: Integrar una comunidad de aprendizaje que de forma colaborativa reflexiona sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje, promoviendo valores y garantizando el ejercicio permanente de sus acciones didácticas en pro de los derechos humanos en el marco del buen vivir

Fuente: Game (2014, pp. 15-16)

Así mismo, los ejes de formación son los que responden a:

- Eje del conocimiento: vinculado al área de la formación disciplinar.
- Eje de la experiencia: relacionado con el área de los nuevos modelos pedagógicos.
- Eje de la inserción digital: corresponde al área de las TIC para la educación.
- Eje de la investigación para la resolución de problemas: se relaciona con el área de investigación educativa.

Desde 2016 se implementa un nuevo modelo de formación continua a través de la formación de la plataforma MOOC (*massive open online course* [curso en línea masivo y abierto]). Esta plataforma en la actualidad presenta diferentes alternativas para la formación docente con la finalidad de fortalecer las competencias pedagógicas en conocimientos y estrategias metodológicas. Este modelo facilita el desarrollo del aprendizaje autónomo ya que ofrece una variedad de recursos que están al alcance del profesorado, sin importar el lugar en que se encuentre conectado y el horario para su aprendizaje (Ministerio de Educación Ecuador, 2019).

La Dirección Nacional de Formación Continua (Ministerio de Educación, 2015) es la entidad creada para potenciar el proceso de formación continua con clases y certificados cien por cien en línea. Las áreas de formación en línea son:

- Curso de Legislación Educativa para Directivos
- Curso de Educación Ambiental I
- Curso de Educación Ambiental II
- Curso de Interculturalidad
- Curso de Prevención de la Violencia
- Curso de Lingüística General
- Tutorial Operatividad Boleta Electrónica AMIE

Además ofrecen otros tipos de capacitación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019):

- Formación inicial e inducción profesional: dirigido al profesorado de reciente incorporación al servicio docente. Este curso de 160 horas está dirigido a todos los profesionales que inician su carrera en el Ministerio de Educación, dirigido por la Dirección Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional.
- Maestrías: impulsan el desarrollo de los conocimientos del docente con la finalidad de afrontar los retos educativos. Ofrece e impulsa herramientas pedagógicas, en convenios interinstitucionales con la Universidad de Barcelona (Cataluña-España) y la Universidad Nacional de La Plata (República Argentina). Estas maestrías no son de especialización en educación inicial o relacionadas con el desarrollo infantil.

Ninguna de estas competencias profesionales y formativas está vinculada con la educación de la inteligencia emocional. Por tanto, es necesario un cambio de paradigma de formación al profesorado, como un manifiesto para cambiar la educación enseñando a vivir (Morin, 2016), desde la interioridad, con autonomía, con ilusión, sin miedo a equivocarse, con empatía, con resolución de problemas; estas sí son habilidades que guardan relación con el desarrollo de la inteligencia emocional.

6.4 Síntesis

La formación que recibe el profesorado desde su incorporación y durante toda la carrera tiene finalidades didácticas operativas, manteniendo una fórmula educativa de yo te doy y tú aprendes. La nueva generación que se forma es una generación a lo desconocido el avance de la ciencia y la revolución tecnológica nos da muestras de que el conocimiento es básico para saber manejar los cambios existenciales del mundo moderno. De este apartado podemos decir que en la formación inicial y permanente del docente deben desarrollarse contenidos que integren la educación en la inteligencia emocional. La formación es el camino para transferir y cambiar las realidades educativas y sociales.

PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

7 PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se ha realizado con el método de investigación evaluativa de programas —tanto con técnicas cuantitativas como cualitativas— (Álvarez et al., 2011; Bisquerra et al., 2015; Martínez-Olmo, 2014). El método concreto que se ha aplicado incluye una adaptación de las tres fases propuestas en el modelo de Pérez Juste (2000), más una fase previa a la inicial:

- Fase previa: análisis del contexto y detección de necesidades.
- Fase inicial: diagnóstico de la situación inicial de las maestras de educación inicial.
- Proceso: valoración del proceso de aplicación del programa.
- Fase final: valoración de los resultados del programa.

Para analizar el contexto se ha descrito detalladamente el entorno profesional de la educación inicial en la República del Ecuador.

El diagnóstico de las maestras de educación inicial se ha elaborado a partir de la aplicación de tres escalas que miden los siguientes aspectos: la satisfacción con la vida, el grado del síndrome del *burnout* y la inteligencia emocional. Todo ello se ha complementado con entrevistas a directores de instituciones escolares en las que se imparte el nivel de educación inicial.

El proceso de aplicación del programa se ha valorado mediante actividades y cuestionarios elaborados *ad hoc* aplicados a las maestras que han participado en el programa. Las actividades y los cuestionarios que se han utilizado están detallados en el capítulo 8, en el que se describe el programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado.

Finalmente, la valoración de los resultados del programa se ha llevado a cabo con el método de investigación preexperimental cuantitativo y con el método por encuesta (Torrado, 2014). El primero se caracteriza por tener algunos de los rasgos con que se define la investigación experimental (Sans, 2014). En este caso, los rasgos que se cumplen son los siguientes:

- Manipulación directa de una variable independiente (la aplicación del programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado).

- Medición de las variables dependientes, en este caso la comprensión emocional y el vocabulario emocional (más adelante se detalla, en un apartado específico, cómo se han medido estas variables).
- Uso de estadísticos inferenciales (más adelante se detalla, en un apartado específico, cómo se ha analizado estadísticamente cada variable).
- Diseño que permita un control máximo de variables extrañas (el control máximo es muy difícil de lograr, pero más adelante se detalla, en un apartado específico, cómo se ha intentado aplicando los criterios de rigor científico).

Las características que no se han cumplido y que, por tanto, hacen que esta fase no pueda considerarse plenamente experimental son las siguientes:

- Comparación de dos o más grupos o conjuntos de condiciones (no ha sido materialmente posible por razones logísticas, temporales y de recursos humanos; tampoco se ha considerado ético, en el contexto de la realidad estudiada, contar con varios grupos de la misma población formados al azar que permitieran comparar los efectos diferenciados que podría tener la aplicación o no de nuestro programa).
- Equivalencia estadística de sujetos en diversos grupos normalmente formados al azar (no se ha podido contar con dicha equivalencia por los mismos motivos expuestos en el punto anterior).

7.1 Planteamiento del problema

En este estudio se plantea el problema de la gestión emocional de los docentes de la educación inicial pertenecientes a los diferentes distritos y zonas educativas de Ecuador.

De acuerdo con el perfil que plantean el Instituto de Evaluación Educativa y la Dirección de Modelos y Estructuras de Evaluación (2015) del Ministerio de Educación de Ecuador, el problema se centra en el perfil de formación que recibieron los educadores de parvularios y otros títulos afines. Estos profesionales cuentan con el desarrollo de competencias disciplinares y pedagógicas, pero en ellas no se incluyen las competencias emocionales que les permitan desempeñar de forma eficiente el rol de compromiso en el desarrollo social y emocional con sus estudiantes, en el que debe preponderar el desarrollo de competencias emocionales en los niños de 3 a 5 años.

Los profesionales graduados antes de 2014 no están ligados a los requerimientos de la educación actual de acuerdo con el perfil de salida del Ministerio de Educación (2014) presente en el currículo de educación inicial. La Dirección Nacional de Educación Continua del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, s. f.) informa en su página web que los educadores de educación inicial y primer grado de educación básica fueron capacitados en un 8 % en 2014 y en un 68 % en 2015 en las siguientes áreas (Game, 2014): fortalecimiento disciplinar, nuevos modelos pedagógicos e investigación educativa, acción en mentorías, con un total de 330 horas asistidas.

Estos profesionales no han recibido formación sobre competencias emocionales, por lo que desconocen la importancia que tiene el desarrollo emocional desde su vida personal, familiar, social y laboral. Por esta razón, es urgente este estudio, para reconocer la importancia del desarrollo emocional y su implicación en la práctica educativa, familiar, social y profesional.

Formulación de la pregunta de investigación

Pregunta general: ¿Puede mejorar la inteligencia emocional de las maestras a través de un programa de educación emocional?

Sistematización de la pregunta de investigación

Pregunta específica 1: ¿Cuáles son los estudios que sustentan la inteligencia emocional como medio de ayuda en la prevención y desarrollo emocional en la educación?

Pregunta específica 2: ¿Qué modelos de prevención y desarrollo emocional serán necesarios en la formación del profesorado de educación inicial?

Pregunta específica 3: ¿Qué diseño de formación continua es el adecuado para mejorar la comprensión emocional?

7.2 Objetivo

El objetivo general de la investigación es identificar y analizar desde la inteligencia emocional las necesidades de capacitación en el profesorado de educación inicial del Distrito de Educación 09D17 mediante un estudio empírico que permita diseñar una propuesta de intervención para la prevención y el desarrollo emocional.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Describir qué se entiende por inteligencia emocional y su implicación en la formación del profesorado para la prevención y el desarrollo de competencias emocionales.
- Identificar el modelo de intervención de inteligencia emocional para la prevención y el desarrollo emocional que requiere el profesorado de educación inicial correspondiente a los niveles 1 y 2.
- Diseñar y evaluar una propuesta de intervención en inteligencia emocional para atender las necesidades de prevención y desarrollo emocional del profesorado del Distrito de Educación 09D17 de la República de Ecuador.

7.3 Diseño de la investigación

El diseño completo de esta investigación está organizado en las cuatro fases que se detallan a continuación.

Fase 1

El análisis del contexto se ha llevado a cabo mediante un estudio documental a partir de fuentes de información oficiales; algunas de ellas son públicas y otras se han solicitado expresamente. Se ha considerado, en primer lugar, la organización educativa en la República de Ecuador de forma global, para ir concretando la descripción hasta el nivel de distrito.

En esta fase también se ha tenido en cuenta el análisis de un estudio previo elaborado por la misma investigadora (Sylva Lazo, 2012a) sobre el control emocional en la práctica docente con niños de 4 a 6 años en la escuela Guillermo Robles Florencia Parroquia Mariscal Sucre - Milagro en el periodo lectivo 2011-2012.

Fase 2

El diagnóstico de la situación inicial se ha diseñado desde una perspectiva de estudio descriptivo cuantitativo. Se ha obtenido información sobre el nivel de satisfacción con la vida, el grado de síndrome de *burnout* y la inteligencia emocional que tienen las maestras de educación inicial.

El diagnóstico se ha complementado con una perspectiva cualitativa obtenida a través de entrevistas realizadas a directores.

Fase 3

La valoración del proceso de aplicación se compone del análisis aplicado a los datos obtenidos con varias técnicas, en las que se combina visiones cuantitativas y cualitativas, que versan diversos aspectos del programa tratados a lo largo de las sesiones.

Fase 4

La valoración de los resultados del programa se ha llevado a cabo, por una parte, con un diseño cuantitativo de pretest-posttest con un grupo (Sans, 2014), según el diagrama que se muestra a continuación:

Tabla 1: Diseño de pretest-posttest con un grupo aplicado en esta investigación

Grupo	Asignación	Pretest	Tratamiento (programa)	Posttest
1 grupo, $n = 54$	No azar	O1	Sí	O2

De esta manera, se ha aplicado un pretest (O1) a un grupo de maestras, después se ha realizado el tratamiento (programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado) y finalmente el posttest (O2). Así, el resultado se concreta en la valoración del cambio ocurrido desde el pretest hasta el posttest.

La principal hipótesis estadística de este diseño es que la puntuación media del pretest será significativamente diferente (en este caso menor) a la puntuación media del posttest: $O1 \neq O2$ (y más concretamente $O1 < O2$). Esta hipótesis general se concreta en dos subhipótesis, una para cada variable dependiente observada:

- Variable dependiente “comprensión emocional”
(rama medida en el test MSCEIT)
H1: $O1 \neq O2$ (y más concretamente $O1 < O2$)

- Variable dependiente “vocabulario emocional”
(medida como cantidad de emociones que las maestras pueden nombrar)

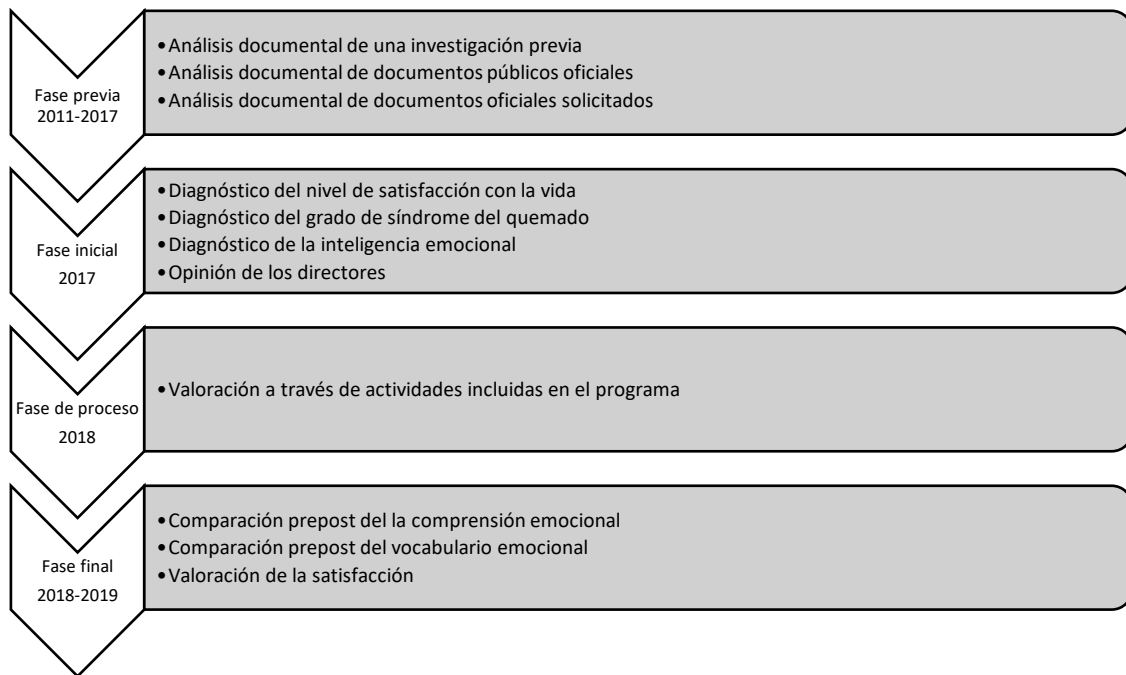
H2: $O1 \neq O2$ (y más concretamente $O1 < O2$)

Por otra parte, a modo de evaluación de la satisfacción (realizada al finalizar el programa),¹ se ha diseñado un estudio por encuesta a través de un cuestionario *ad hoc*.

7.3.1 Temporalización del estudio empírico

En la siguiente figura se expone un esquema de la temporalización que se ha seguido en el estudio empírico de esta investigación.

Figura 9: Temporalización del estudio empírico



La temporalización ha venido determinada en gran parte por la necesidad de ajustarse a los calendarios disponibles para reunir a las maestras que participaron en el programa y cuadrarlos con los tiempos requeridos para obtener los permisos pertinentes, organizar la

¹ Por motivos logísticos (temporalización, visados de viaje, permisos...), la encuesta de satisfacción no se pudo aplicar justo al finalizar el programa. Con el fin de lograr el mayor rigor posible en la aplicación de dicha encuesta, se tuvo que calendarizar todo el proceso (solicitud de permisos, espacios...) para febrero de 2019.

logística, así como los viajes necesarios relacionados con los estudios de doctorado de la investigadora entre España y Ecuador.

7.4 Muestra

La muestra para las fases 2, 3 y 4 está compuesta de 54 maestras, procedentes de 20 instituciones educativas de zona urbana de sostenimiento fiscal (públicas) del Distrito 09D17. Los detalles sociodemográficos de dicha muestra se exponen en el capítulo de resultados.

La técnica de muestreo aplicada ha sido no probabilística, por conveniencia y facilidad de acceso (Ruiz-Bueno, 2008), aunque se ha tenido en consideración que las maestras de la muestra fueran representativas de la población de referencia de este estudio (maestras de educación inicial de Ecuador).

Para las entrevistas, se ha aplicado la técnica de muestreo intencional opinático (Ruíz Olabuénaga, 2007) considerando el criterio estratégico de selección de los informantes en función de su conocimiento del problema a investigar, puesto que son los más idóneos y representativos de la población a estudiar. En concreto se ha entrevistado a 10 directivos que han accedido voluntariamente a participar en el estudio y que trabajan en el Distrito 09D17.

7.5 Técnicas de obtención de información

En los siguientes subapartados se describen las distintas técnicas utilizadas en la investigación.

7.5.1 Documentos

Los documentos analizados para el análisis del contexto (fase 1) son los siguientes:

- Documentos oficiales facilitados por el Distrito de Educación 09D17 y la Zona 5.
- Estadísticas oficiales disponibles en la página web del Ministerio de Educación de Ecuador (<http://educacion.gob.ec>) y en la Secretaría Nacional de Educación Superior (SENESCYT).
- Tesis de maestría sobre el control emocional de las maestras de educación infantil de una escuela de Ecuador (Sylva Lazo, 2012a).

7.5.2 Escalas

Para realizar el diagnóstico inicial se han aplicado tres escalas:

- SWLS - Escala de satisfacción con la vida (Diener et al., 1985).
- MBI-GS (Maslach Burnout Inventory - General Survey) de Maslach, Jackson y Leiter (1996), en version española de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000).
- MSCEIT - Test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (Mayer et al., 2016).

Todas las respuestas se obtuvieron mediante una aplicación en lápiz y papel de forma presencial. Para las escalas SWLS y MBI-GS, las respuestas se vaciaron en una hoja de cálculo y se exportaron al programa SPSS (versión 25) (Yepes, 2006). Para la escala MSCEIT, la investigadora envió las respuestas a una página de internet de la empresa TEA que se encarga de hacer la corrección automatizada.

En el proceso de vaciado se hizo un control de calidad que reconfirmaba las respuestas introducidas en los protocolos en papel y en la matriz de la hoja de cálculo.

SWLS - Escala de satisfacción con la vida

- Cantidad de ítems: 5.
- Escala de cada ítem: la escala aplicada es de 1 a 5 (Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Aunque la escala original utiliza un rango de 1 a 7, se ha utilizado un rango de 1 a 5 de acuerdo con la traducción de la escala definida para el lenguaje español en Ecuador.
- Escala total: de 5 a 25 puntos.
- Fiabilidad (alfa de Cronbach): 0,87 (este valor es el reportado en la versión original de la escala, que utiliza un rango de respuestas de 1 a 7). En la versión con cinco grados de rango se reporta un alfa de Cronbach de 0,84.

La validez de constructo de esta escala está documentada por un análisis factorial exploratorio y confirmatorio elaborado por Atienza *et al.* (2000) y la validez de contenido viene dada por la fundamentación teórica expuesta en el capítulo 3 y los detalles que se comentan a continuación:

Los niveles de satisfacción con la vida se consideran una satisfacción experimentada en áreas específicas delimitadas de acuerdo a los rasgos de personalidad, relacionadas con la satisfacción laboral, el entorno, la personalidad y hacia uno mismo (Pérez-Escoda y Alegre, 2014). Los niveles de *Satisfaction with Life Scale* —que en su traducción es Escala de satisfacción con la vida— (Diener et al., 1985) se evalúan para saber cuál es la apreciación valorativa que tiene una persona sobre la vida que lleva, desde un estado mental subjetivo propio, enlazando la cognición con el nivel emocional (Veenhoven, 1994). Se evalúa la vida en conjunto, no el estado momentáneo, es decir, que sentirse con euforia no es lo mismo que estar satisfecho con la vida (Atienza et al., 2000; Padrós Blázquez, Gutiérrez Hernández, y Medina Calvillo, 2015). La valoración se hace en base a las reflexiones personales de la propia vida de la persona evaluada, a la que se le pregunta de forma global sobre su vida (Diener, 1984). Un afecto momentáneo puede influir en la percepción de experiencias vitales y en el juicio global sobre la vida. Así, por ejemplo, disfrutar del trabajo docente es una apreciación positiva, aunque no constituye una satisfacción de la vida en general (López Cassà et al., 2018; Pérez Escoda y Alegre, 2014; Wechel Group, 2017).

Figura 10: Modelo aplicado de la escala de satisfacción con la vida (SWLS)

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA (SWLS)

Por favor, indica tu grado de acuerdo con cada frase rodeando con un círculo el número apropiado (sólo uno por afirmación).

Por favor, sé sincero con tu respuesta.

		Muy en desacuerdo		Neutro		Muy de acuerdo
1	En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea	1	2	3	4	5
2	Las circunstancias de mi vida son muy buenas	1	2	3	4	5
3	Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5
4	Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	1	2	3	4	5
5	Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	1	2	3	4	5

Fuente: Atienza et al. (2000).

MBI-GS (Maslach Burnout Inventory - General Survey) (Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson, 1996), en su versión española de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000)

- Cantidad de ítems: 16, divididos en tres áreas (5 de agotamiento, 4 de cinismo y 6 de eficacia profesional).
- Escala de cada ítem: de 0 a 6.
- Escala total: de 0 a 6 para cada área.²
- Fiabilidad (alfa de Cronbach): 0,87 (agotamiento); 0,85 (cinismo); 0,78 (eficacia profesional).

La validez de esta escala viene dada por la fundamentación teórica del constructo que mide, que se ha expuesto en el capítulo 3.

Figura 11: Modelo aplicado de MBI-GS (Maslach Burnout Inventory - General Survey)

0	1	2	3	4	5	6	
Nunca / Ninguna vez	Casi nunca/ Pocas veces al año	Algunas Veces / Una vez al mes o menos	Regularmente / Pocas veces al mes	Bastantes Veces / Una vez por semana	Casi siempre / Pocas veces por semana	Siempre / Todos los días	
1. Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo (A)							☐
2. Estoy "consumido" al final de un día de trabajo (A)							☐
3. Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo (A) ...							☐
4. Trabajar todo el día es una tensión para mí (A)							☐
5. Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo (E)							☐
6. Estoy "quemado" por el trabajo (A)							☐
7. Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización (E)							☐
8. He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto (C)							☐
9. He perdido entusiasmo por mi trabajo (C)							☐
10. En mi opinión soy bueno en mi puesto (E)							☐
11. Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo (E)							☐
12. He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto (E)							☐
13. Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo (C)							☐
14. Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo (C)							☐
15. En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas (E)							☐

² En los manuales no se reporta la puntuación total, pero en esta investigación se ha calculado obteniendo la media de todos los ítems (se ha invertido la escala de los ítems del área de eficacia profesional, ya que están redactados con un sentido inverso a las otras dos áreas).

MSCEIT - Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso, en su adaptación española de Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal (Mayer et al., 2016)

- Cantidad de ítems: 141.
- Escala de cada ítem: el test se divide en ocho secciones, y no todas usan la misma escala, pero en general la escala utilizada es de 1 a 5 (Nada probable - Muy probable).
- Escala total: las puntuaciones se obtienen como percentiles empíricos y después se transforman, posicionándolos en una curva normal, a una escala con una puntuación media de 100 y una desviación típica de 15.
- Fiabilidad: rama de percepción emocional (0,93), rama de facilitación emocional (0,76), rama de comprensión emocional (0,83), rama de manejo emocional (0,85).

La variable dependiente considerada en la fase 4 de esta investigación es la “comprensión emocional” medida en el test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso MSCEIT (Mayer *et al.*, 2016). En el test, esta variable es considerada como la rama 3; por *rama* puede entenderse la subdimensión de la inteligencia emocional.

De acuerdo con el manual del MSCEIT, una de sus aplicaciones es el ámbito educativo, ya que puede ayudar a identificar a aquellas personas que “sean incapaces de afrontar adecuadamente las demandas sociales” (Mayer *et al.*, 2016, p. 19). Asimismo, estamos de acuerdo con lo que se indica en el propio manual cuando establece que la utilización de los resultados del test “de forma aislada para seleccionar candidatos para un puesto de trabajo no es una práctica ética” (p. 18), por lo tanto, en ningún caso es el objetivo de este estudio detectar características emocionales que orienten la selección de futuras maestras. Este test se ha utilizado ampliamente con fines de investigación y, en concreto, el manual indica que puede utilizarse en programas preventivos. La población a la que va dirigido el MSCEIT incluye contextos laborales y personas de 17 años en adelante.

La definición de la variable *comprensión emocional* es la siguiente (Mayer *et al.*, 2016, p. 23): “La capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones interpersonales y apreciar los significados emocionales”.

El procedimiento de corrección de este test lo ha realizado por internet la empresa que proporciona el test (TEA). La validez de dicho test está ampliamente argumentada en su

manual, considerando tanto la validez aparente, la validez de contenido, la validez factorial y la validez predictiva.

Las puntuaciones en el test se interpretan como cociente intelectual (media 100 y desviación típica 15) y el manual ofrece la siguiente guía de interpretación:

Tabla 2: Guías para la interpretación de las puntuaciones del MSCEIT

Rango de puntuación	Rango cualitativo	Descripción
Menor de 70	Necesita mejorar	Es posible que exista cierta dificultad en esta área, por lo que podría ser útil mejorar las habilidades o el conocimiento de ella.
Entre 70 y 89	Puede mejorar	Esta área no constituye un punto fuerte, por lo que puede ser interesante tratar de mejorar la habilidad en esta área si forma parte importante de la vida diaria del sujeto.
Entre 90 y 110	Competente	La persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.
Entre 111 y 130	Muy competente	Esta área constituye un punto fuerte para la persona.
Mayor de 130	Experto	Esta área parece estar muy desarrollada en la persona, lo que sugiere que tiene un elevado potencial en ella.

Fuente: Mayer *et al.*, (2016, p. 71)

7.5.3 Guion de entrevista

Para obtener la opinión de los directores se ha elaborado un guion de entrevista atendiendo a su objetivo —elaborar un diagnóstico inicial de la situación de las maestras— y a la disponibilidad de tiempo para hacer la entrevista.

La entrevista se ha aplicado para obtener información oral y personalizada sobre las opiniones en relación con la situación que se está estudiando (Massot, Dorio, y Sabariego, 2014). El tipo de entrevista realizada ha sido estructurada con un guion preestablecido, secuenciado y dirigido por la investigadora. A pesar de ser estructurada, las preguntas han sido abiertas para permitir que los entrevistados pudieran explicarse profusamente.

Por lo que respecta al momento de su realización, las entrevistas en este estudio pueden considerarse iniciales, exploratorias o de diagnóstico, ya que el objetivo ha sido identificar aspectos relevantes de la situación en que se encuentran las maestras de educación inicial. El desarrollo de las entrevistas se ha hecho de acuerdo con las indicaciones propias de las técnicas de investigación (Massot et al., 2014):

- Se creó un clima de familiaridad y confianza.
- Se mantuvo una actitud por parte de la entrevistadora que favoreciera y facilitara la comunicación.
- Se registró la información de la entrevista en una grabadora de audio digital y a la vez se iban tomando notas en papel durante el transcurso de la entrevista.

Las preguntas de la entrevista contemplan tres dimensiones, tal y como se muestra en la siguiente tabla de especificación:

Tabla 3: Tabla de especificación del guion de entrevista

Dimensión	Número de pregunta de la entrevista
Ambiente laboral	1 y 2
Perfil profesional y competencias emocionales (bienestar subjetivo)	3 y 4
Desarrollo profesional y competencias emocionales (necesidades de formación)	5, 6, 7 y 8

De este modo, el guion aplicado ha sido el siguiente:

- ¿Sus maestros se encuentran satisfechos con el ambiente laboral (que incluye: número de estudiantes por aula, mobiliario, recursos didácticos y actividades a desarrollar)?

- ¿Qué tipo de actividades extracurriculares están encaminadas al desarrollo de ambientes laborables saludables?
- ¿Cuál es el perfil profesional con el que debe contar el profesorado para trabajar en educación inicial en su plantel?
- ¿Cree necesario o importante que el profesorado cuente con competencias emocionales además de las habilidades que usted menciona? ¿Qué tipo de competencias emocionales?
- De acuerdo con su conocimiento del profesorado, ¿cuáles de las siguientes actividades deben ser incorporadas a la capacitación: comprensión de las emociones, identificación de las emociones, escucha de las emociones de los demás, expresión de emociones a los demás, gestión de las emociones y aumento de las emociones positivas.
- ¿En qué jornada o temporada es más conveniente para sus maestros asistir a capacitaciones o programas de formación?
- ¿Cuál sería su sugerencia para mejorar las competencias emocionales en su profesorado?
- ¿Usted querría participar con nosotros en un programa de formación de educación emocional? ¿Qué tipo de competencia emocional le gustaría desarrollar?

7.6 Técnicas de análisis

A lo largo de la investigación se han aplicado varias técnicas de análisis en función de la naturaleza de los datos y del objetivo del análisis. A continuación se detalla cada una de ellas.

7.6.1 Análisis documental

De acuerdo con Massot, Dorio y Sabariego (2014), el análisis documental “es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (p. 349).

A través de este tipo de análisis, se han examinado documentos de manera sistemática y planificada para captar información valiosa, fidedigna y práctica que permita entender mejor la necesidad y oportunidad de diseñar y aplicar el programa de educación emocional.

Para ello, se han llevado a cabo los siguientes pasos:

- Un rastreo de los documentos disponibles que traten algún aspecto relacionado con el tema de esta investigación.
- Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados para extraer elementos que puedan ser interesantes para la investigación.
- La anotación de las ideas principales que emergen en los documentos.
- La elaboración de un discurso narrativo-descriptivo que favorezca la comprensión del contexto.

7.6.2 Entrevistas

El análisis de las respuestas a las entrevistas se ha realizado siguiendo la propuesta de Fernández Núñez (2006), quien sugiere, entre varios métodos, las taxonomías (clasificaciones) a partir del análisis del contenido de dichas respuestas. Los pasos concretos que se han llevado a cabo son:

- Obtener la información a través del registro sistemático de las respuestas.
- Transcribir y ordenar la información.
- Codificar la información, agrupándola en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares.
- Integrar la información relacionando las categorías entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

En la exposición de los resultados, además de mostrar el análisis de contenido, se ha optado por transcribir la literalidad de las respuestas para poder captar mejor y con su propio lenguaje sus opiniones.

7.6.3 Análisis estadísticos

Los cálculos estadísticos aplicados han sido los siguientes (Berlanga-Silvente y Rubio-Hurtado, 2012; Reguant Álvarez, Vilà Baños, y Torrado, 2018; Rubio-Hurtado y Berlanga-Silvente, 2012; Torrado et al., 2014; Vilà Baños, 2006; Vilà Baños y Bisquerra, 2014):

- Cálculo de frecuencias y estadísticos descriptivos para todas las variables. Las puntuaciones totales de las escalas aplicadas se consideran escalares.
- Prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) para comprobar este supuesto paramétrico en las variables escalares.
- Gráficas de histogramas para las variables medidas a nivel escalar.
- Comparación de medias (t de Student, T de Wilcoxon o U de Mann-Whitney, en función del tipo de distribuciones). En los resultados de estos análisis se ha incorporado el tamaño del efecto con el índice r^2 , el cual se interpreta como el porcentaje de la varianza de la variable dependiente que se explica por el efecto de la variable independiente.³
- Correlaciones (inicialmente se aplicaron las pruebas de Pearson y de Spearman simultáneamente, pero como en ambos casos se obtenían resultados que podían interpretarse igual, y dado que se trata de un estudio exploratorio, se ha optado por reportar solo los resultados de la prueba de Pearson) y gráficas de dispersión.

7.7 Criterios de rigor científico

En el transcurso de la investigación se han llevado a cabo las estrategias que se comentan a continuación para garantizar el rigor científico (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 2003).

7.7.1 Validez interna

Para garantizar que los datos obtenidos reflejan la realidad investigada se han aplicado las siguientes estrategias:

- La investigación se ha llevado a cabo siguiendo el protocolo diseñado.
- Se ha aplicado control de calidad para el vaciado de las respuestas de las escalas.

³ Para interpretar y valorar la relevancia del tamaño del efecto (r^2), a partir de la de d de Cohen y según la tabla comparativa entre varios valores del tamaño del efecto, puede considerarse que (Fritz, Morris, y Richler, 2012; Tomczak y Tomczak, 2014):

- Valores de r^2 a partir de 0,010 indican que el efecto es pequeño.
- Valores de r^2 a partir de 0,059 indican que el efecto es medio.
- Valores de r^2 a partir de 0,140 indican que el efecto es grande.

- Se ha intentado controlar las variables extrañas aplicando el programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado según la programación preestablecida, detallando cualquier tipo de incidencia y resolviéndola de la manera que afectara lo mínimo posible para evitar introducir factores no deseados que pudieran distorsionar el estudio planteado. Las técnicas de obtención de información se han aplicado de acuerdo con los protocolos establecidos a fin de que se midiera exactamente aquello para lo que estaba previsto cada técnica.

7.7.2 Validez externa

Para garantizar la posibilidad de aplicar o generalizar las conclusiones en otros contextos se han aplicado las siguientes estrategias:

- La muestra es representativa de la población.
- Se han aplicado unas condiciones en el programa que son realistas y pueden reproducirse en entornos reales. De hecho, este aspecto ha condicionado el diseño del programa aplicado, ya que en un inicio era mucho más pretencioso por lo que respecta a sus objetivos, pero luego se valoró que no era realista teniendo en cuenta la disponibilidad horaria laboral de las maestras.

7.7.3 Fiabilidad

Para garantizar la consistencia de los resultados se han utilizado técnicas de obtención de información fiables.

7.7.4 Objetividad

Para asegurar cierta objetividad a lo largo del estudio se han seguido las siguientes estrategias:

- Se han definido las variables del estudio.
- Una de las estrategias que se ha llevado a cabo para lograr mayor objetividad ha sido aplicar las técnicas de obtención de información siguiendo escrupulosamente sus normas de aplicación indicadas en los respectivos manuales.

- Para evitar sesgos, de acuerdo con las normas de aplicación de los test, se ha procurado evitar todo aquello que pueda condicionar las respuestas. Así: no se han revelado los resultados deseados; las personas evaluadas han respondido por sí mismas, sin la influencia directa o indirecta de otras; se ha respondido de forma no directiva a las preguntas surgidas durante la evaluación y se ha informado sobre la confidencialidad de las respuestas para no condicionarlas.

7.8 Aspectos deontológicos

Para realizar este estudio se han tenido en cuenta las indicaciones que se exponen en el código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Barcelona (2010).

Por lo que respecta a la honestidad:

- Se han respetado los derechos de propiedad intelectual de los materiales y recursos utilizados.
- En la elaboración de los talleres se han seleccionado actividades en las que se reconocen los derechos de sus autores, aunque se han adaptado al contexto ecuatoriano para su desarrollo de acuerdo con las normativas vigentes.
- No se han manipulado los resultados.

Por lo que respecta al rigor:

- Se ha llevado a cabo lo estipulado en el diseño de investigación indicado en este estudio.
- Se han respetado los plazos acordados y en los casos necesarios se han negociado oficialmente los cambios requeridos.
- Se han revisado los resultados antes de difundirlos.

Por lo que respecta a los procedimientos y métodos:

- El protocolo de investigación se fundamenta en estudios rigurosos procedentes de publicaciones científicas.
- Se ha ido haciendo un seguimiento continuo del protocolo.
- Los procedimientos aplicados se han documentado y referenciado.

- Los datos registrados van a conservarse durante cinco años, garantizando la protección de datos. Los datos personales registrados se han codificado para mantener la confidencialidad.
- Se han solicitado y obtenido los consentimientos informados oportunos.
- En cuanto a la participación del profesorado, se ha hecho respetando los principios para el desarrollo de las investigaciones educativas, manteniendo la confidencialidad en la manipulación y el desarrollo del estudio, por lo que cada profesor participante firma la carta de autorización para que sus resultados sean utilizados netamente en calidad de información para el estudio (Sabariego, 2014).

8 EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En este apartado se presenta el programa de Educación de la Inteligencia Emocional para la Formación del Profesorado con sus características, objetivos, contenidos, organización, planificación y temporalización así como la metodología y actividades, los agentes implicados y la evaluación del programa de formación.

8.1 Características del programa

- El programa de Educación en Inteligencia Emocional que pretende llevarse a cabo para la formación de los docentes de la educación inicial se inspira en el programa de Nelis *et al.* (2009), con algunas adaptaciones propias ajustadas a las necesidades contextuales.
- Aunque el programa de Nelis va dirigido a universitarios, puede adaptarse perfectamente a la formación de adultos y docentes.

Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne (Nelis *et al.*, 2009) plantean un programa que está basado en el modelo de inteligencia emocional capacidad de Salovey y Mayer (1990) con sus cuatro ramas: percepción, valoración y expresión de la emoción; facilitación emocional del pensamiento; comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional, y regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

- El diseño es de sencilla estructura, de corta duración y se organiza en tres jornadas y seis sesiones. Una jornada consta de dos sesiones y cada una de ellas está organizada por actividades de componente teórico, dinámica emocional o trabajo grupal, una actividad de evaluación de la jornada y una actividad virtual.

Las actividades virtuales consisten en la organización de materiales de apoyo y de consulta de los temas tratados en las sesiones de trabajo. Además, se han diseñado espacios de foro y

chat para realizar el seguimiento y desarrollo del programa de formación a los docentes. Un recurso que se incorpora es el diario emocional, cuya finalidad es resumir diariamente las experiencias emocionales vividas en relación con los temas de trabajo.

Una sesión cuenta con seis actividades organizadas de la siguiente manera:

- **Componente teórico:** se desarrolla al inicio y permite, a través de una breve conferencia, inducir desde los contenidos a una conceptualización mediante foro o talleres que ayuden a interiorizar el nuevo conocimiento emocional.
- **Dinámica emocional o trabajo grupal:** se desarrollan tres actividades para permitir llevar a la práctica la interiorización del nuevo conocimiento.
- **Actividad de cierre o de evaluación:** es una actividad evaluadora de corta duración con la cual, mediante la observación, puede verse el nivel de desarrollo del grupo.
- **Actividad virtual:** es el vínculo de comunicación con el profesorado durante la semana. Para realizar la actividad, la plataforma Moodle cuenta con un chat programado y el desarrollo de la actividad.

Cuadro 11: Composición de las sesiones por número de actividades

Actividad	Número de actividades	Tiempo total
Componente teórico	1	10-20 minutos
Dinámica emocional o trabajo grupal	3	30-40 minutos
Actividad de cierre o evaluación	1	10-20 minutos
Virtual	1	40-60 minutos

El esquema de sesiones es sencillo: cuenta con un título de la sesión, seguido de las actividades, que se inician con una explicación o recordatorio y se cierran con un resumen de la sesión e informando de las actividades que van a desarrollarse de forma autónoma durante la semana.

El contenido se desarrolla mediante una metodología activa que combina conferencias, juegos de rol, discusiones grupales y trabajos en parejas y grupales.

8.2 Diseño del modelo del programa de formación

El diseño del programa consta de los siguientes aspectos notables para su comprensión e implementación:

- **Fundamentación del programa:** hace referencia a la fundamentación teórica que sustenta el diseño del plan. Se basa en tres aspectos: formación previa, metodología y juicio de valor sobre el diseño.
- **Objetivos:** la formulación de objetivos debe ser clara, operativa y evaluable. En este programa se plantean dos tipos de objetivos: los generales y los específicos.
- **Contenidos:** deben estar acordes y permitir alcanzar el objetivo general y los específicos por cada sesión y acordes también a los destinatarios a los que van dirigidos.
- **Actividades:** es importante manejar un equilibrio en el desarrollo de las actividades, que deben ser secuenciales, de fácil comprensión y desarrollo y encaminadas a alcanzar el objetivo general.
- **Recursos:** se consideran los materiales físicos y espaciales que se necesitan para el desarrollo de la actividad. Deben ser suficientes.
- **Temporalización:** hace referencia al tiempo organizado para la jornada y, por ende, a las sesiones de educación. Deben tener un manejo flexible: quizás haya actividades que lleven menos tiempo frente a otras que lleven un poco más.
- **Destinatarios:** el profesional con el que se va a trabajar. En este caso son educadoras que trabajan con niños de 3 a 5 años y por eso la graduación de la actividad es muy sencilla y lúdica. Al aumentar el nivel con el que trabaja el profesorado deben incorporarse algunas estrategias de mayor perplejidad emocional.
- **Evaluación:** se ha desarrollado en forma de una actividad de corta duración dentro de la sesión para que el profesorado no perciba que su nivel de desarrollo emocional está siendo evaluado.
- **Presupuesto:** es necesario un presupuesto para el desarrollo del programa, para el refrigerio, los materiales y la difusión.

8.3 Objetivos del programa

8.3.1 Objetivos generales

- Emprender la toma de conciencia de las propias emociones en el profesorado.
- Impulsar la facilitación emocional del pensamiento en el profesorado.
- Conocer e identificar las emociones a través del conocimiento emocional en el profesorado.
- Gestionar emociones negativas.
- Promover sentimientos positivos.

8.3.2 Objetivos específicos

- **Sesión 1**

Emprender la toma de conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Se incluye la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado.

Conocer el modelo de programa de Educación Emocional para la Formación del profesorado.

Comenzar a percibir con precisión sentimientos y emociones.

Iniciar la identificación y etiquetación de las emociones.

Empezar a ser conscientes de los propios sentimientos.

- **Sesión 2**

Impulsar la atención a informaciones importantes.

Valorar los niveles que puede desarrollar una emoción.

Facilitar estados emocionales acordes a la labor educativa.

Introducir el humor para conseguir un cambio de perspectiva.

- **Sesión 3**

Reforzar el vocabulario emocional.

Analizar cómo se producen las diferentes emociones.

Fomentar la autoconciencia emocional.

Validar el impacto de las emociones en uno mismo y en los demás.

- **Sesión 4**

Reforzar el aprendizaje previo de autoconciencia emocional.

Recapitar sobre las características personales, propias y ajenas.

Evaluar la imagen que los demás tienen de uno mismo.

Fomentar la conciencia emocional.

- **Sesión 5**

Fomentar la participación grupal emocional.

Reflexionar sobre la negatividad en nuestra personalidad.

Asociar la emoción y su significado.

Recurrir a la música como un medio de ayuda para la relajación.

Valorar la experiencia de relajación individual y grupal.

Fomentar la participación grupal en tareas de refuerzo emocional.

- **Sesión 6**

Fomentar la participación grupal.

Asociar la emoción y su significado.

Distinguir el estar en su centro y la molestia que causa la ausencia.

Prestar atención a las decisiones que se toman para poder estar presente.

Meditar de forma personal y reconocer lo aprendido.

Medir el nivel de comprensión emocional en el profesorado.

8.4 Contenidos

Los contenidos del programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado de la educación inicial son los siguientes:

- Comprensión de las emociones: es la habilidad para comprender el estado emocional, el cómo me estoy sintiendo y por qué lo estoy sintiendo, para lo cual es necesario saber el significado de las emociones. Entre los contenidos abordados están el concepto, la clasificación y los componentes de la emoción.
- Identificación de las emociones: es el primer paso para percibir, valorar y expresar la emoción. Los contenidos abordados son las funciones de las emociones y el clima emocional.
- Escucha de las emociones de los demás: es importante trabajar la escucha activa y la atención al lenguaje no verbal. Se ha hecho énfasis en la importancia que tiene la emoción en el aprendizaje y la comunicación no verbal.
- Expresión de las emociones a los demás: es importante saber etiquetar una emoción, ya que nos permite expresarnos emocionalmente de manera adecuada sin herir la susceptibilidad de los demás. Se ha dado a conocer la importancia de la inteligencia emocional y las 4 ramas del modelo de Salovey y Mayer.
- Gestión de las emociones: para saber gestionar las emociones hay que ser conscientes de nuestro estado emocional y del nivel de intensidad en que se encuentra. Eso nos lleva a un estado consciente que permite llevar a cabo una acción de cambio ante el estado de malestar en el que podemos encontrarnos. El tema que se ha trabajado ha sido la importancia de una educación emocional.
- Aumento de las emociones positivas: si trabajamos por nuestro bienestar subjetivo, podemos crear un clima emocional o ambientes emocionales favorables. Estos han sido los temas que se han desarrollado.

8.5 Organización, planificación y temporalización

La organización de todo el proyecto ha quedado constituida por las direcciones de todos los centros educativos del Distrito Educativo 09D17 y por mí misma como impulsora y dinamizadora.

El número de docentes previstos para realizar las formaciones ha sido de 82 aproximadamente, aunque finalmente han sido 54 profesoras del nivel de 3 a 5 años, correspondiente a la educación inicial, de Ecuador. Para implementar el programa es necesario contar con la participación voluntaria del profesorado para que haya esa

predisposición al cambio de paradigmas mentales que a veces se encuentran arraigados en nuestras mentes y que nos hace ver el mundo a través de un solo perfil.

Se ha planteado implementar el programa de Educación de la Inteligencia Emocional por instituciones educativas, en el periodo vacacional del estudiante, para que sea replicado en su contexto de trabajo, creando una cadena de formación. Las estrategias presentadas en el programa pueden adaptarse a los diferentes niveles de trabajo.

Estas formaciones se planifican para el curso del programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado de educación inicial. Para realizar la formación se ha contado conmigo como formadora, ya que tengo el perfil docente de la especialización en el posgrado en Educación Emocional y Bienestar.

Cada programa formativo tiene una duración de 30 horas, repartidas en sesiones de 5 horas, con periodicidad de dos sesiones a la semana, generalmente en horario de 8:00 a 15:00 h. La duración total es de unas 3 semanas, y se ha llevado a cabo en las aulas de posgrado de la Universidad Estatal de Milagro.

Para diseñar y planificar las formaciones, definir los objetivos, contenidos y actividades a trabajar en cada una de ellas y concretar líneas de trabajo compartidas, se ha contado con el apoyo y la consulta de profesionales especialistas en la materia. Así mismo, ha sido esencial contar con el apoyo de la Dirección de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), para poder coordinarnos y disponer de la sala los días necesarios, gestionar las listas de asistencia y la documentación y organizar todos los aspectos logísticos y administrativos necesarios para el buen funcionamiento de la formación.

La planificación establece las acciones realizadas en la implementación y el desarrollo del programa. En cada encuentro se realizan dos jornadas con sus respectivos objetivos específicos y actividades a desarrollar en modalidad presencial y virtual con el apoyo de la plataforma Moodle de la Universidad Estatal de Milagro y el equipo técnico del Departamento de Tecnología TICS. Ante la necesidad de disponer de habilidades emocionales en el profesorado se ha desarrollado el plan mediante esquemas de fácil comprensión.

A cada participante se le ha creado una cuenta con sus datos personales, lo cual permite habilitar la matriculación y su incorporación al sistema de plataforma Moodle. Este *software* está confeccionado en base a la pedagogía social constructivista, en la que la comunicación tiene un espacio relevante en el camino de la construcción del conocimiento (Rios Sylva, 2014).

Por otra parte, con el equipo operativo se ha desarrollado la matriculación del profesorado, para lo cual se han solicitado los datos durante el desarrollo de la inscripción. De acuerdo al código de ética en referencia a la participación del profesorado en las investigaciones, se ha respetado el principio de la autonomía de las participantes y se les ha informado de los fines del estudio (Sabariego, 2014) y la libertad de seguir en el programa o poder retirarse cuando crean conveniente.

Pasos para crear el curso

Se han constatado los listados de inscripción que han realizado los directores de las instituciones educativas a través de correos electrónicos. A partir de ahí, el equipo operativo ha depurado el listado y ha actualizado los datos informativos.

He accedido al enlace www.unemi.edu.ec/moodle y he hecho clic en “Agregar nuevo curso” dentro de mi perfil de profesora de la Universidad Estatal de Milagro. He rellenado los requisitos obligatorios y he agregado una pequeña descripción del programa de Educación de la Inteligencia Emocional. He configurado el programa con las opciones de formato, apariencia, archivos y subida, accesos de invitados y las seguridades y he guardado los cambios.

Los recursos necesarios para implementar el curso son: recursos tecnológicos (computadora, proyectores, equipos de audio y sonido); recursos informáticos (internet, plataforma Moodle); recursos didácticos (tarjetas, diccionarios, cartel “Universo de emociones”, folletos...); material didáctico (papeles, marcadores, cintas, globos, cartulina, carpetas, lapiceros, priódicos...); refrigerios y espacios amplios (internos y externos) para el desarrollo de las actividades. Como alternativa, se han utilizado espacios exteriores a la sala de posgrado y otras salas adyacentes para llevar a cabo estas prácticas.

Los materiales del curso se han entregado al finalizar la formación. Durante el curso se han repartido las fichas y ejercicios necesarios para el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en las diferentes sesiones y se ha utilizado la plataforma digital como medio de consulta y comunicación.

La organización general del programa es la que se muestra a continuación.

Contenido	Objetivos	Actividades
Área: Percepción, valoración y expresión de la emoción. Sesión 1. Identificar y expresar la emoción.	Conocer el modelo del programa de Prevención y Desarrollo Emocional desde la Inteligencia Emocional (PDEIE). Comenzar a percibir con precisión sentimientos y emociones. Iniciar la identificación y etiquetación de las emociones. Empezar a ser conscientes de los propios sentimientos.	Memoria y organización emocional. Me siento... Identificación de tres emociones. Emociones conocidas. Mi galaxia emocional.
Área: Facilitación emocional del pensamiento. Sesión 2. Armonía y buen humor.	Trabajar la introspección. Impulsar la atención a informaciones importantes. Valorar los niveles que puede desarrollar una emoción. Facilitar estados emocionales acordes a la labor educativa. Introducir el humor para obtener un cambio de perspectiva.	El malentendido. Respiro y siento. El almacén de la risa. Mapa emocional. Proyecto de vida emocional (fase 1).
Área: Comprensión emocional. Sesión 3. Comprender emociones.	Reforzar el vocabulario emocional. Analizar cómo se producen las diferentes emociones. Fomentar la autoconciencia emocional. Validar el impacto de las emociones en uno mismo y en los demás.	Reconocimiento de tres emociones básicas. Te envío un beso... porque te quiero. Pon nombre a tus emociones. Decálogo. Proyecto de vida emocional (fase 2).
Área: Comprensión emocional. Sesión 4. Reconocer emociones.	Reforzar el aprendizaje de la autoconciencia emocional. Recapacitar sobre las características personales propias y ajenas. Evaluar la imagen que los demás tienen de uno mismo. Fomentar la conciencia emocional.	Adivino emociones. La rueda de los sentimientos. Los títeres se emocionan. Mapa emocional II. Proyecto de vida emocional (fase 3).
Área: Regulación emocional. Sesión 5. Gestión de emociones negativas.	Fomentar la participación grupal emocional. Reflexionar sobre las negatividades en nuestra personalidad. Asociar la emoción y su significado. Recurrir a la música como medio de ayuda para la relajación. Valorar la experiencia de relajación individual y grupal. Fomentar la participación grupal en tareas de refuerzo emocional.	Las emociones y sus caras. Consultorio sentimental. Actividades corporales de relajación. Emociones conocidas. Gimnasia emocional.

Contenido	Objetivos	Actividades
Área: Regulación emocional. Sesión 6. Aumento de emociones positivas.	Fomentar la participación grupal. Asociar la emoción y su significado. Distinguir el estar en su centro y la molestia que causa la ausencia. Prestar atención a las decisiones que se toman para poder estar presente. Meditar de forma personal y reconocer lo aprendido. Medir la comprensión emocional en el profesorado.	Masaje en parejas. Baile ausente, baile presente. Sentido del humor. Emoción y dolor. VALORACIÓN MSCEIT

Desde la perspectiva metodológica y didáctica, se han elaborado las planificaciones por sesiones:

Sesión 1

Objetivo general: Emprender la toma de conciencia de las propias emociones en el profesorado.

Objetivos específicos:

- Conocer el modelo del programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado.
- Comenzar a percibir con precisión sentimientos y emociones.
- Iniciar la identificación y etiquetado de las emociones.
- Empezar a ser conscientes de los propios sentimientos.

Título de la actividad	Temporalización	Modalidad
Memoria y organización emocional	30-40 minutos	Presencial
Me siento...	30-40 minutos	Presencial
Identificación de tres emociones	30-40 minutos	Presencial
Emociones conocidas	10-20 minutos	Presencial
Mi galaxia emocional	40-60 minutos	Virtual

Sesión 2

Objetivo general: Impulsar la facilitación emocional del pensamiento en el profesorado.

Objetivos específicos:

- Impulsar la atención a informaciones importantes.
- Valorar los niveles que puede desarrollar una emoción.
- Facilitar estados emocionales acordes a la labor educativa.
- Introducir el humor para obtener un cambio de perspectiva.

Título de la actividad	Temporalización	Modalidad
El malentendido	30-40 minutos	Presencial
Respiro y siento	30-40 minutos	Presencial
El almacén de la risa	30-40 minutos	Presencial
Mapa emocional	10-20 minutos	Presencial
Proyecto de vida emocional (fase 1)	40-60 minutos	Virtual

Sesión 3

Objetivo general: Conocer e identificar las emociones a través del conocimiento emocional en el profesorado.

Objetivos específicos:

- Reforzar el vocabulario emocional.
- Analizar cómo se producen las diferentes emociones.
- Fomentar la autoconciencia emocional.
- Validar el impacto de las emociones en uno mismo y en los demás.

Título de la actividad	Temporalización	Modalidad
Reconocimiento de tres emociones básicas	30-40 minutos	Presencial
Te envío un beso... porque te quiero	30-40 minutos	Presencial
Pon nombre a tus emociones	30-40 minutos	Presencial
Decálogo	10-20 minutos	Presencial
Proyecto de vida emocional (fase 2)	40-60 minutos	Virtual

Sesión 4

Objetivo general: Conocer e identificar las emociones a través del conocimiento emocional en el profesorado.

Objetivos específicos:

- Reforzar el aprendizaje previo de autoconciencia emocional.
- Recapacitar sobre las características personales propias y ajenas.
- Evaluar la imagen que los demás tienen de uno mismo.
- Fomentar la conciencia emocional.

Título de la actividad	Temporalización	Modalidad
Adivino emociones	30-40 minutos	Presencial
La rueda de los sentimientos	30-40 minutos	Presencial
Los títeres se emocionan	30-40 minutos	Presencial
Mapa emocional II	10-20 minutos	Presencial
Proyecto de vida emocional (fase 3)	40-60 minutos	Virtual

Sesión 5

Objetivo general: Gestionar emociones negativas.

Objetivos específicos:

- Fomentar la participación grupal emocional.
- Reflexionar sobre las negatividades en nuestra personalidad.
- Asociar la emoción y su significado.
- Recurrir a la música como medio de ayuda para la relajación.
- Valorar la experiencia de relajación individual y grupal.
- Fomentar la participación grupal en tareas de refuerzo emocional.

Título de la actividad	Temporalización	Modalidad
Las emociones y sus caras	30-40 minutos	Presencial
Consultorio sentimental	30-40 minutos	Presencial
Actividades corporales de relajación	30-40 minutos	Presencial
Emociones conocidas	10-20 minutos	Presencial
Gimnasia emocional	40-60 minutos	Virtual

Sesión 6

Objetivo general: Promover sentimientos positivos.

Objetivos específicos:

- Fomentar la participación grupal.
- Asociar la emoción y su significado.
- Distinguir el estar en su centro y la molestia que causa la ausencia.

- Prestar atención a las decisiones que se toman para poder estar presente.
- Meditar de forma personal y reconocer lo aprendido.
- Medir el nivel de comprensión emocional en el profesorado.

Título de la actividad	Temporalización	Modalidad
Masaje en parejas	30-40 minutos	Presencial
Baile ausente, baile presente	30-40 minutos	Presencial
Sentido del humor	30-40 minutos	Presencial
Emoción y dolor	10-20 minutos	Presencial
Evaluación MSCEIT	40-60 minutos	Presencial

8.6 Metodología y actividades

La metodología que se ha utilizado en el programa de formación a los docentes es una metodología activa, práctica, dinámica, vivencial, cooperativa y participativa, en la que se ha combinado una parte teórica con unas actividades prácticas en modalidad presencial y virtual.

Se han utilizado diferentes tipos de dinámicas, como introspección, *role playing*, relajación, respiración, modelado, dinámicas de grupo, etc. Además, tomando como base la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), se ha incluido el modelado como estrategia de intervención, de modo que el análisis de los modelos ha permitido reconocer cómo pueden influir estos en las actitudes, creencias, valores, comportamientos y relaciones.

Se ha organizado el aula para realizar pequeños grupos de seis docentes con el fin de trabajar de forma más cooperativa algunas actividades y de favorecer el contacto visual, la participación y la comunicación entre ellos.

A continuación se presenta una síntesis de todas las actividades del programa organizadas por sesiones con sus objetivos y contenidos de trabajo. En el anexo 2 se pueden consultar con detalle todas las actividades del programa.

Sesión: Inducción del estudio

Objetivo general: Identificar los modelos de prevención y desarrollo emocional que requiere el profesorado de educación inicial.

Objetivos	Contenidos	Actividades
Socializar el objetivo del estudio para compartir de forma activa entre la población que participa.	Marco conceptual del estudio.	Presentación del estudio a desarrollar.
Aplicar y verificar las propiedades psicométricas del MSCEIT (test de inteligencia emocional Mayer, Salovey y Caruso) (2016).	Valoración al profesorado.	Aplicación del MSCEIT.
Aplicar y verificar las propiedades psicométricas de los instrumentos: síndrome de estar quemado (<i>burnout</i>) (Bresó <i>et al.</i> , 2004) y escala de satisfacción con la vida (SWLS) (Diener, 1985). Aplicar entrevistas a directivos de las unidades educativas que deseen colaborar con el estudio, referente al estado actual de sus profesores de educación.	Valoración al profesorado y directivos.	Aplicación del SWSL y <i>burnout</i> . Opinión de directores.
Identificar los modelos de prevención y desarrollo emocional que requiere el profesorado de educación inicial.	El <i>burnout</i> / satisfacción con la vida e importancia de la inteligencia emocional.	Foro y discusión.

Sesión: Identificar y expresar las emociones

Objetivo general: Emprender la toma de conciencia de las propias emociones en el profesorado.

Guía de contenidos

Cuadro 1: Estructura sesión 1

Objetivos	Contenidos	Actividades
Emprender la toma de conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás que incluya la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado.	Metodología de los talleres. Memoria y organización emocional.	Dinámica de presentación.
Conocer el modelo de programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado.	Comprensión de las emociones.	Conferencia-foro.
Comenzar a percibir con precisión sentimientos y emociones. Iniciar la identificación y etiquetación de las emociones. Empezar a ser conscientes de los propios sentimientos.	Dinámicas emocionales / actividades grupales.	Memoria y organización familiar.
		Me siento...
		Identificación de tres emociones.
Empezar a ser conscientes de los propios sentimientos.	Actividad de cierre.	Emociones conocidas.
	Actividad virtual.	Mi galaxia emocional.

Sesión: Armonía y buen humor

Objetivo general: Impulsar la facilitación emocional del pensamiento en el profesorado.

Guía de contenidos

Cuadro 2: Estructura sesión 2

Objetivos	Contenidos	Actividades
Impulsar la atención a informaciones importantes.	Identificación de las emociones.	Vídeo-foro.
Valorar los niveles que puede desarrollar una emoción. Facilitar estados emocionales acordes a la labor educativa. Introducir el humor para obtener un cambio de perspectiva.	Dinámicas emocionales / actividades grupales.	El malentendido.
		Respiro y siento.
		El almacén de la risa.
Valorar los niveles que puede desarrollar una emoción.	Actividad de cierre.	Decálogo emocional del profesor.
	Actividad virtual.	Proyecto de vida emocional.

Sesión: Comprende emociones

Objetivo general: Conocer e identificar las emociones a través del conocimiento emocional en el profesorado.

Guía de contenidos

Cuadro 3: Estructura sesión 3

Objetivos	Contenidos	Actividades
Analizar cómo se producen las diferentes emociones.	Escucha de las emociones.	Conferencia-foro.
Reforzar el vocabulario emocional. Fomentar la autoconciencia emocional. Validar el impacto de las emociones en uno mismo y en los demás.	Dinámicas emocionales / actividades grupales.	Reconocimiento de tres emociones básicas.
		Te envió un beso... porque te quiero.
		Pon nombre a tus emociones.
Fomentar la autoconciencia emocional.	Actividad de cierre.	Mapa emocional 1.
	Actividad virtual.	Proyecto de vida emocional (fase 2).

Sesión: Reconoce emociones

Objetivo general: Conocer e identificar a través del conocimiento emocional en el profesorado.

Guía de contenidos

Cuadro 4: Estructura sesión 4

Objetivos	Contenidos	Actividades
Reforzar el aprendizaje previo de autoconciencia emocional.	Expresión de las emociones a los demás.	Conferencia-foro.
Evaluar la imagen que los demás tienen de uno mismo. Fomentar la conciencia emocional.	Dinámicas emocionales / actividades grupales.	Adivino emociones.
		La rueda de los sentimientos.
		Los títeres se emocionan.
Recapacitar sobre las características personales, propias y ajenas.	Actividad de cierre.	Decálogo.
	Actividad virtual.	Proyecto de vida emocional (fase 3).

Sesión: Gestión de emociones negativas

Objetivo general: Gestionar emociones negativas.

Guía de contenidos

Cuadro 5: Estructura sesión 5

Objetivos	Contenidos	Actividades
Fomentar la participación grupal emocional.	Gestión de las emociones.	Conferencia-foro.
Reflexionar sobre la negatividad en nuestra personalidad. Asociar la emoción y su significado. Recurrir a la música como medio de ayuda para la relajación.	Dinámicas emocionales / actividades grupales.	Las emociones y sus caras.
		Consultorio sentimental.
		Actividades corporales de relajación.
Valorar la experiencia de relajación individual y grupal. Fomentar la participación grupal en tareas de refuerzo emocional.	Actividad de cierre.	Rompecabezas.
	Actividad virtual.	Gimnasia emocional.

Sesión: Aumento de emociones positivas

Objetivo general: Promover sentimientos positivos.

Guía de contenidos

Cuadro 6: Estructura sesión 6

Objetivos	Contenidos	Actividades
Fomentar la participación grupal.	Aumento de las emociones positivas.	Taller: Lluvia de ideas.
Asociar la emoción y su significado. Distinguir el estar en su centro y la molestia que causa la ausencia. Prestar atención a las decisiones que se toman para poder estar presente.	Dinámicas emocionales / actividades grupales.	Masaje en parejas.
		Baile ausente, baile presente.
		Sentido del humor.
Meditar de forma personal y reconocer lo aprendido.	Actividad de cierre.	Emoción y dolor.
Medir la comprensión emocional en el profesorado.	Evaluación.	Evaluación del MSCEIT.

8.7 Agentes implicados

Los agentes implicados en el programa son, esencialmente:

- El profesorado del Distrito 09D17 de educación inicial, es decir, de la etapa de 3 a 5 años, como receptore directo del programa.
- La investigadora (yo misma), como formadora y facilitadora del programa.
- Algunas autoridades del Distrito de Educación 09D17, como responsables administrativos, facilitadores de la logística (permisos, espacios, certificaciones, becas...) para implementar el programa.
- La dirección de los centros educativos, familias y alumnado de las instituciones educativas de educación inicial, como receptores indirectos del programa.
- La Universidad Estatal de Milagro como agente que facilita los recursos (beca): dinero otorgado por el Estado de la República de Ecuador para la formación y el desarrollo profesional en la educación superior (estancia en el extranjero).

8.8 Evaluación

La evaluación del programa se ha desarrollado en tres fases de acuerdo al modelo Pérez Juste (1995, 2000, 2006):

- Evaluación inicial: durante el curso lectivo 2017-2018 se evalúa el nivel de la habilidad para la inteligencia emocional del profesorado mediante el instrumento de evaluación estandarizado MSCEIT.
- Evaluación de proceso: los instrumentos que permiten evaluar la aplicación del programa y llevar a cabo la evaluación de progreso con valoración de las actividades desarrolladas en el programa: mapa emocional, crucigramas, rompecabezas y decálogos. Son actividades que están presentes en la planificación de cada sesión como actividad de cierre.
- Evaluación final: se realiza una vez finalizada la formación. Es un instrumento para evaluar la inteligencia emocional de las participantes después de hacer la intervención y satisfacción del profesorado. Así pues, los instrumentos para evaluar el nivel de habilidad para la inteligencia emocional del profesorado han sido la prueba de MSCEIT, el vocabulario emocional y la valoración de satisfacción.

A continuación se concretan los instrumentos de evaluación aplicados, así como en qué momento se han llevado a cabo.

8.8.1 Evaluación de la inteligencia emocional del profesorado

En la sesión inicial (o sesión 0), que se desarrolló en el periodo lectivo 2017-2018, se ha presentado el MSCEIT, que evalúa las 4 ramas de la inteligencia emocional (percepción, uso, comprensión y regulación de las emociones), con 141 ítems que se dividen en 8 tareas: caras, dibujo, facilitación, sensaciones, cambios, combinaciones, manejo emocional y relaciones emocionales (dos tareas por cada rama) (Brackett y Salovey, 2018, p. 72).

El test proporciona 7 puntuaciones: percepción emocional (CIEP), facilitación emocional (CIEF), comprensión emocional (CIEC), manejo emocional (CIEM), área experiencial (CIEIX), área estratégica (CIES) y un total (CIE).

Salovey, Brackett y Mayer (2004) afirman que el MSCEIT se ajusta a las mediciones clásicas de la inteligencia, ya que cuenta con una estructura factorial que es congruente a las 4 ramas de la inteligencia emocional. Estas habilidades cuentan con una varianza única y están relacionadas con otras habilidades mentales como la inteligencia verbal. Esta inteligencia se desarrolla con la edad y la experiencia, y las habilidades son medibles de forma objetiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Esta prueba estandarizada se usa para evaluar el pretest.

Al finalizar el programa es cuando se pasa de nuevo el MSCEIT para evaluar los efectos del programa (postest) respecto al nivel de habilidad de inteligencia emocional, y así puede compararse cuáles han sido los resultados antes y después de la formación que ha realizado el profesorado sobre la inteligencia emocional.

Para más información puede consultarse el apartado 9.4 y el anexo de instrumentos de evaluación.

8.8.2 Evaluación del programa formativo

Para evaluar el programa de formación al profesorado se han utilizado cuestionarios de satisfacción y actividades de cierre de sesión. Estas actividades son actividades cortas de

evaluación, como una forma discreta de observar el nivel de alcance y avance del programa.

A continuación se mencionan las actividades de cierre más relevantes para el estudio:

- Número de emociones conocidas: desarrollada en las sesiones 1 y 5.
- Mapa emocional “Mis emociones positivas y mis emociones negativas”: desarrollada en la sesión 2.
- Mapa emocional “Aspectos novedosos o aburridos del taller”: desarrollada en la sesión 4.

Las actividades de cierre de la sesión 3 y 6 no se han considerado para este estudio debido a situaciones imprevistas relacionadas con la recolección total de la información.

Finalmente, se ha tomado como base teórica el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste (2000), expuesto en el capítulo 7. En el apartado 9.3 del capítulo de análisis de datos se describe la evaluación desarrollada en cada una de sus fases.

8.9 Síntesis

Se detalla la organización, planificación, metodología y evaluación, lo cual permite ser una referencia como modelo de aplicación a la formación del profesorado en educación inicial con el fin de mejorar la habilidad para la comprensión emocional.

9 ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se reportan los resultados para cada una de las fases de la investigación.

9.1 Fase 1: Análisis del contexto en el que se ha aplicado el programa

La República de Ecuador, de acuerdo a su organización territorial, cuenta con 24 provincias, 221 cantones y aproximadamente 1.500 parroquias con una población de 14.483.499 según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2010).

Figura 12: Mapa político de Ecuador con sus provincias



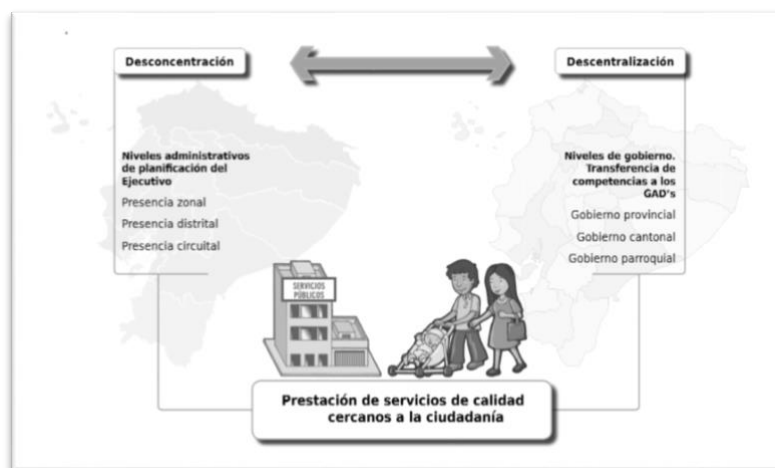
Fuente: TUBS (2014).

Para el estudio se toma como referencia la organización ecuatoriana por niveles administrativos, instaurados en la Constitución (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). En la actualidad el Estado ecuatoriano promueve una descentralización y desconcentración para distribuir los servicios básicos como salud, educación, vivienda, agua, energía eléctrica y policía. Esta estrategia permite transferir los recursos a los gobiernos autónomos descentralizados (GAD), que pertenecen a los gobiernos provinciales, municipales y parroquiales.

La descentralización consiste en transferir los recursos para el funcionamiento de forma directa, como la Dirección de Tránsito y Transporte, entregados a los GAD municipales, que están dispuestos asumir esta función. Por concerniente, la desconcentración es la transferencia de servicios que ofrecen los ministerios a nivel nacional hacia las dependencias de nivel zonal, distrital o circuital, por lo que la entidad nacional vigila la calidad y el cumplimiento del servicio (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2012).

La desconcentración y la descentralización permiten que los recursos económicos, las responsabilidades, los servicios y beneficios no se centren en capitales de provincias y se administren con equidad y justicia social en todos los rincones del país con una prestación de servicio de calidad cercana a la ciudadanía.

Figura 13: Organización de servicios públicos en Ecuador



Fuente: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, (2012, p. 4)

9.1.1 Características: zonas y distritos

La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) fue la encargada de organizar los niveles administrativos de planificación en zonas, distritos y circuitos en el territorio ecuatoriano, con la participación directa de los involucrados, mediante mesas de diálogo y discusión que permitieron la identificación de necesidades y la solución efectiva de prestación de servicios públicos.

Las zonas de planificación están conformadas por provincias que no desaparecieron de acuerdo con el modelo, solo se agrupan en algunos casos de acuerdo con la cercanía

geográfica, étnica y económica. Existen nueve zonas administrativas de planificación, que son las que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4: Niveles administrativos de planificación: zonas y provincias de Ecuador

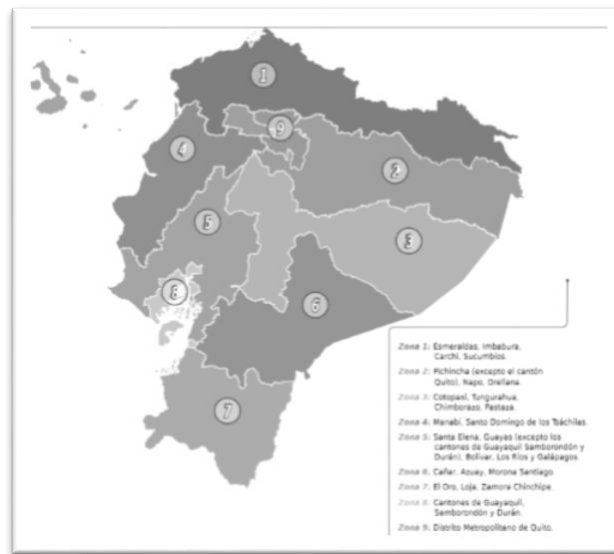
Zonas	Provincias que integran cada zona
Zona 1	Esmeraldas, Imbabura, Carchi, Sucumbíos
Zona 2	Pichincha (excepto el cantón Quito), Napo, Orellana
Zona 3	Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Pastaza
Zona 4	Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas
Zona 5	Santa Elena, Guayas (excepto los cantones de Guayaquil, Samborondón y Durán), Bolívar, Los Ríos, Galápagos
Zona 6	Cañar, Azuay, Morona Santiago
Zona 7	El Oro, Loja, Zamora Chinchipe
Zona 8	Cantones de Guayaquil, Samborondón, Durán
Zona 9	Distrito Metropolitano de Quito

Fuente: (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2012).

Estas nueve zonas, que son los niveles administrativos de planificación, están formadas por distritos y estos distritos por circuitos, que permiten coordinar el sector público estratégicamente al modelo de desarrollo. Así, los recursos económicos son entregados de forma efectiva para que se conviertan en servicios y beneficien de manera equitativa y responsable a los ecuatorianos.

Este nivel de gobierno permite la autonomía y su propio gobierno a nivel provincial, cantonal y parroquial, con una oferta de servicio idónea dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017).

Figura 14: Mapa de las zonas de Ecuador



Fuente: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2012).

En referencia a la organización educativa, el modelo de gestión educativa incluye nueve zonas educativas con subsecretarías en Quito y Guayaquil, 140 distritos y 1.117 circuitos educativos.

Para un mejor entendimiento, se explican a grandes rasgos las conceptualizaciones *zonas* y *distritos* en la educación:

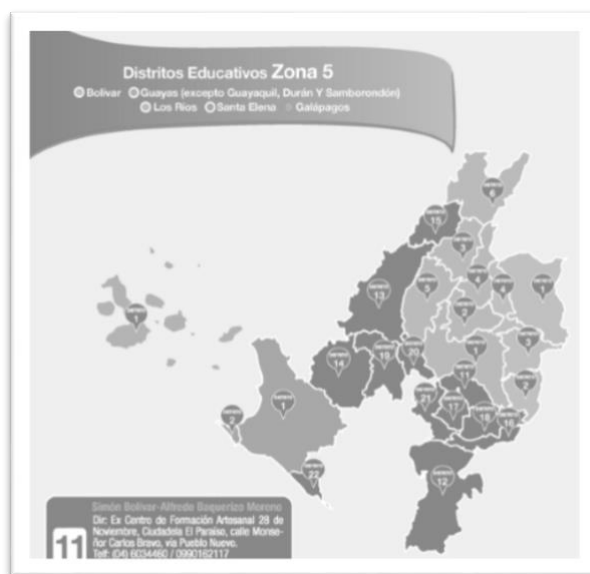
- Las zonas están conformadas por provincias de acuerdo con una aproximación geográfica, cultural, social y económica, lo que permite mejorar la organización y las gestiones en el cumplimiento de las políticas públicas. Existen un total de nueve zonas de organización.
- Los distritos están considerados una unidad básica en la planificación y son los que prestan servicios públicos. Cada distrito tiene una población de 90.000 habitantes aproximadamente, lo que conlleva a la unión de cantones con menor población. Por esta razón, de 221 cantones solo están conformados 140 distritos en Ecuador.

Así, las zonas y los distritos son niveles desconcentrados para la administración y planificación educativa. Por esta razón, para desarrollar el estudio se ha solicitado la autorización al coordinador zonal de educación de la Zona 5 del Ministerio de Educación, para trabajar con el profesorado en el área de educación inicial del Distrito 09D17, ubicado en el cantón San Francisco de Milagro.

9.1.2 Análisis del contexto y detección de necesidades

El Distrito 09D17 se encuentra ubicado en el cantón San Francisco de Milagro, en la provincia del Guayas. Corresponde a un modelo de organización gubernamental que permite la entrega efectiva y eficiente de los recursos financieros, de servicios de forma equitativa y responsable correspondiente al porcentaje poblacional.

Figura 15: Mapa de los distritos educativos de la Zona 5

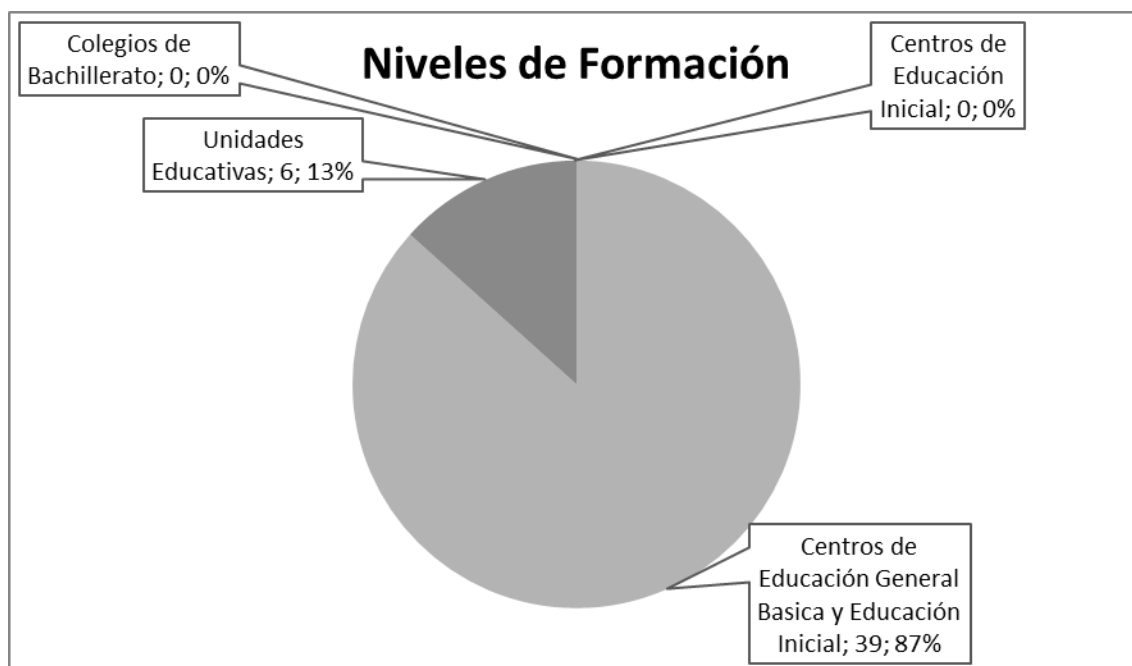


Fuente: <https://educacion.gob.ec/distritos-educativos-zona-5/>.

Las oficinas del Distrito 09D17 se encuentran ubicadas en las avenidas La Colón y 17 de Septiembre, en las instalaciones del Centro de Atención Ciudadana (CAC), bloque 2, planta baja. El Distrito está conformado por las parroquias rurales Mariscal Sucre, Chobo, Roberto Astudillo y la parroquia urbana Milagro. Cuenta con 45 instituciones educativas.

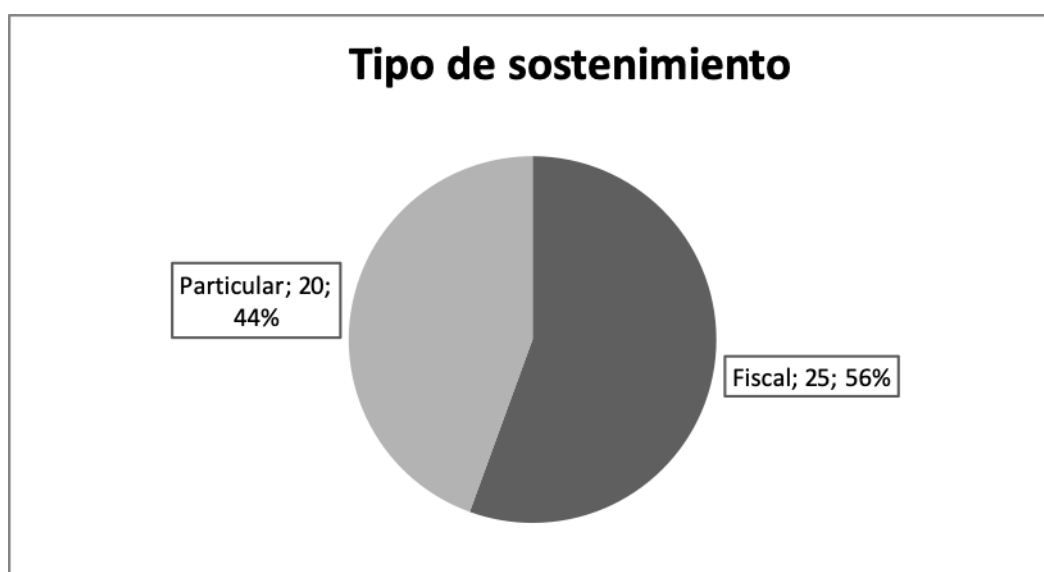
En niveles de formación cuenta con 39 centros de educación general básica y educación inicial (87 %) y 6 unidades educativas (el 13 % restante de la población de un total de 45 instituciones educativas). En el Distrito 09D17 no existen centros de educación inicial ni colegios de bachillerato especializados en esa formación. De acuerdo al artículo 39 de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural en el artículo 39, las instituciones educativas (jardines, escuelas y colegios) se fusionaron (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Figura 16: Porcentaje de instituciones educativas por nivel de formación



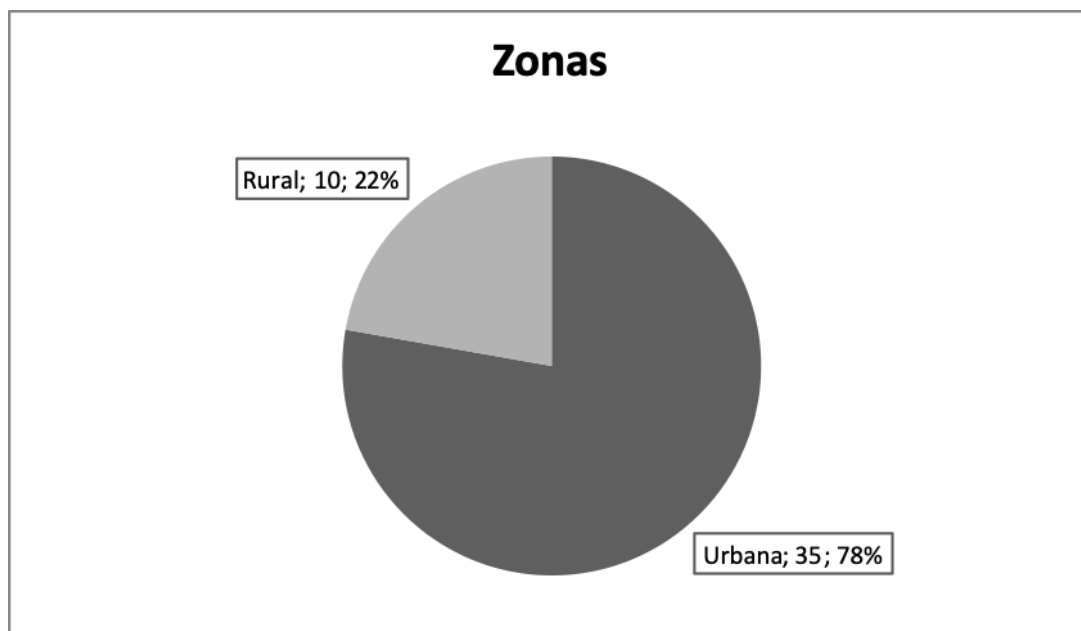
De acuerdo con el archivo maestro del Ministerio de Educación correspondiente al Distrito 09D17, 25 instituciones educativas son de sostenimiento fiscal (56 %) y 20 son de sostenimiento particular (44 %) de un total de 45 que funcionan. Estos datos consideran las instituciones educativas tanto de la zona urbana como de la zona rural (Ministerio de Educación, 2017).

Figura 17: Distribución de las instituciones educativas por tipo de sostenimiento



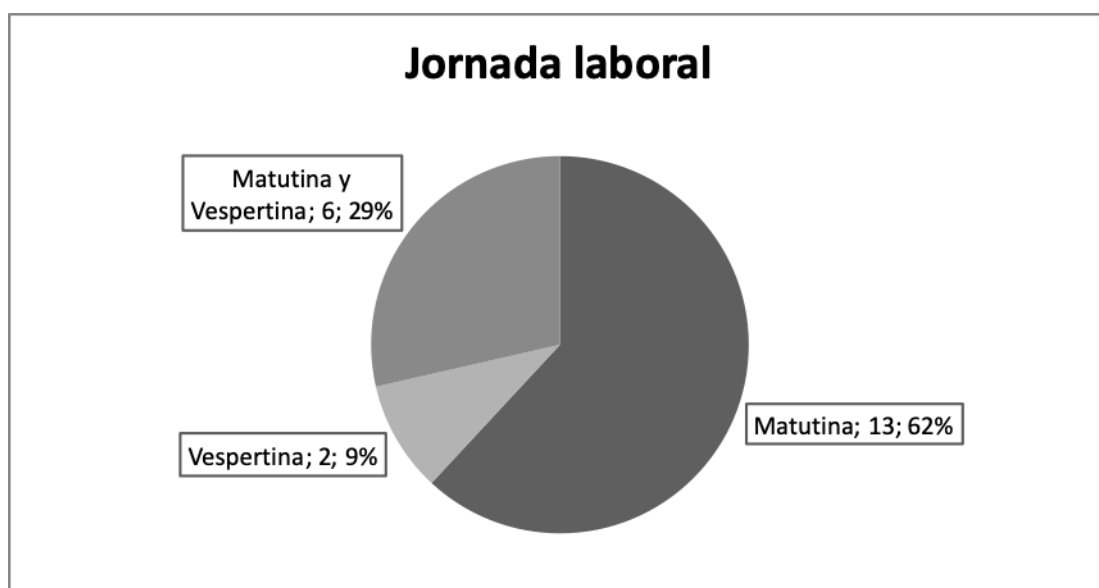
Para el estudio se considera solo la zona urbana, esto son 35 instituciones (78 % del total de la población). De la zona urbana se restan las 14 instituciones de sostenimientos particular, por lo que quedan un total de 21 instituciones educativas para el estudio.

Figura 18: Distribución de las instituciones educativas por zona urbana o rural



Se ha solicitado la respectiva autorización para el levantamiento de información y el desarrollo del estudio. Contando con el respaldo de la Dirección Distrital para el levantamiento de información, se ha respetado la jornada laboral del profesorado sin interrumpir su jornada académica.

Figura 19: Distribución del profesorado según su jornada laboral



Por esta razón el levantamiento de información en el pretest se desarrolló el 6 de septiembre de 2017, en dos turnos: de 8 a 11 para el profesorado que trabaja en jornada vespertina y de 14 a 16 para el profesorado que trabaja en jornada matutina, en las aulas de posgrado de la Universidad Estatal de Milagro.

En el momento de iniciar el estudio, en la República de Ecuador no existe ningún programa de educación emocional dirigido al profesorado en general, y menos de forma específica con el profesorado de educación inicial.

El estudio está enfocado directamente al personal educativo que trabaja para estas organizaciones, en miras de un adecuado ambiente laboral, como lo estipula el Plan Nacional del Buen Vivir en la creación de ambientes laborables saludables que permitan un desarrollo profesional y personal adecuado a las exigencias de los nuevos retos en la educación latinoamericana (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013).

De hecho, es una continuidad del estudio realizado en 2012 titulado “El control emocional en la práctica docente con niños de 4 a 6 años en la escuela Guillermo Robles Florencia, parroquia Mariscal Sucre - Milagro, periodo lectivo 2011-2012”, como trabajo final de tesis de maestría (Sylva Lazo, 2012a) en Gerencia Educativa en la Universidad Estatal de Milagro. El estrato de este trabajo de maestría estuvo compuesto por 3 expertos, 91 estudiantes, 75 padres de familia y 3 docentes. Los resultados de este estudio previo indicaron la existencia de dominios metodológico y pedagógico, que al trabajar con el grupo de estudiantes se veía interferido por tener que mantener la atención y el orden, lo que llevaba al profesorado a un comportamiento irritable que daba lugar a conflictos y enfrentamientos con padres de familia.

Por tanto, ahora se presenta la propuesta de ampliar la investigación a las 20 instituciones educativas del Distrito 09D17, con un enfoque científico, ya que está centrado en la inteligencia emocional desde la teoría de Salovey y Mayer (1990) para evaluar al profesorado con rigor científico y conocer sus necesidades en formación de habilidades emocionales.

9.2 Fase 2: Diagnóstico de la situación inicial

Se inició el diagnóstico solicitando la autorización al Ministerio de Educación a través de la Dirección Distrital 09D17 para la valoración inicial del estado situacional del profesorado en reconocimiento de sus niveles de satisfacción o insatisfacción con la vida, de los niveles de estrés y eficiencia laboral, y de sus niveles de inteligencia emocional. Para el desarrollo de esta jornada de diagnóstico se planificó el encuentro con la autorización del Departamento de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro (Sylva Lazo, 2017a) con una duración de tres horas académicas. Al final de la jornada a cada participante se le entregó un certificado de participación.

Para realizar una evaluación de la situación inicial del estudio se recurrió a aplicar y verificar las necesidades del profesorado mediante la aplicación psicométrica de los instrumentos de:

- Síndrome del *burnout* (Bresó et al., 2004).
- Escala de satisfacción con la vida (SWLS) (Diener et al., 1985).
- Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso MSCEIT (Mayer et al., 2016), en su adaptación española de Natalio Extremera y Pablo Fernández Berrocal.

También se aplicaron entrevistas a diez directivos que accedieron a colaborar en el estudio con el objetivo específico de identificar el modelo de prevención y desarrollo emocional que requiere el profesorado de educación inicial.

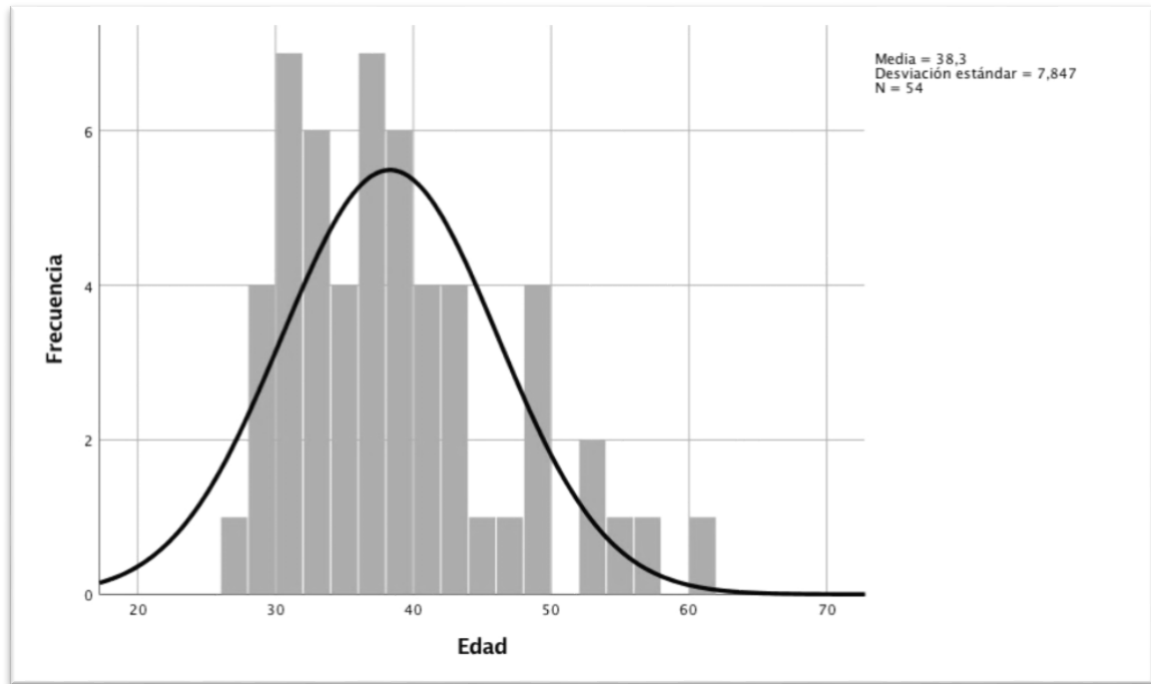
En estas valoraciones, junto con los datos expuestos en la fase 1, se logra conocer las características generales del Distrito 09D17 de educación de Ecuador, que son las siguientes:

- Número de instituciones que cuentan con educación inicial.
- Número de docentes de educación inicial.
- Oferta educativa de educación inicial.
- Satisfacción de los ambientes laborales.
- Nivel de satisfacción con la vida.
- Nivel de estrés y eficacia laboral.
- Nivel de inteligencia emocional.
- Reconocimiento de la necesidad de formación.
- Nivel de reconocimiento emocional.
- Preferencias de horarios para la organización de jornada.
- Necesidad de formación.

9.2.1 Características de la muestra

Todas las maestras que componen la muestra son mujeres, con una edad media de 38,3 años y una desviación típica de 7,85 años; el valor mínimo de edad es de 27 y el máximo, de 60.

Gráfico 1 Histograma de la variable “edad”



La distribución por edad se ajusta a la curva normal (Kolmogorov-Smirnov = 0,118; gl = 54; $p = 0,060$). No se halla diferencia significativa de edad por turno de labor docente ($t = 0,791$; gl = 52; $p = 0,433$).

Se ha consultado a la Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa (Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa / Ministerio de Educación, 2018) sobre la edad promedio del profesorado de educación inicial de la Zona 5 y los datos que han proporcionado son: $N = 2.721$ profesores cuya edad promedio es de 39,15 años en relación con el inicio del periodo lectivo 2017-2018, y toman como cálculo de fecha el 16 de octubre de 2018 (no se informa sobre edad mínima ni máxima; tampoco la desviación típica). Si se compara este dato con el de la muestra, reconociendo la extensión de la población de la Zona 5, puede afirmarse que la muestra es representativa de la población con respecto a la edad.

En lo que concierne a la preparación o formación profesional de las profesoras de educación inicial, en su mayoría, esto es el 74 %, poseen un título de tercer nivel; un 25 % posee

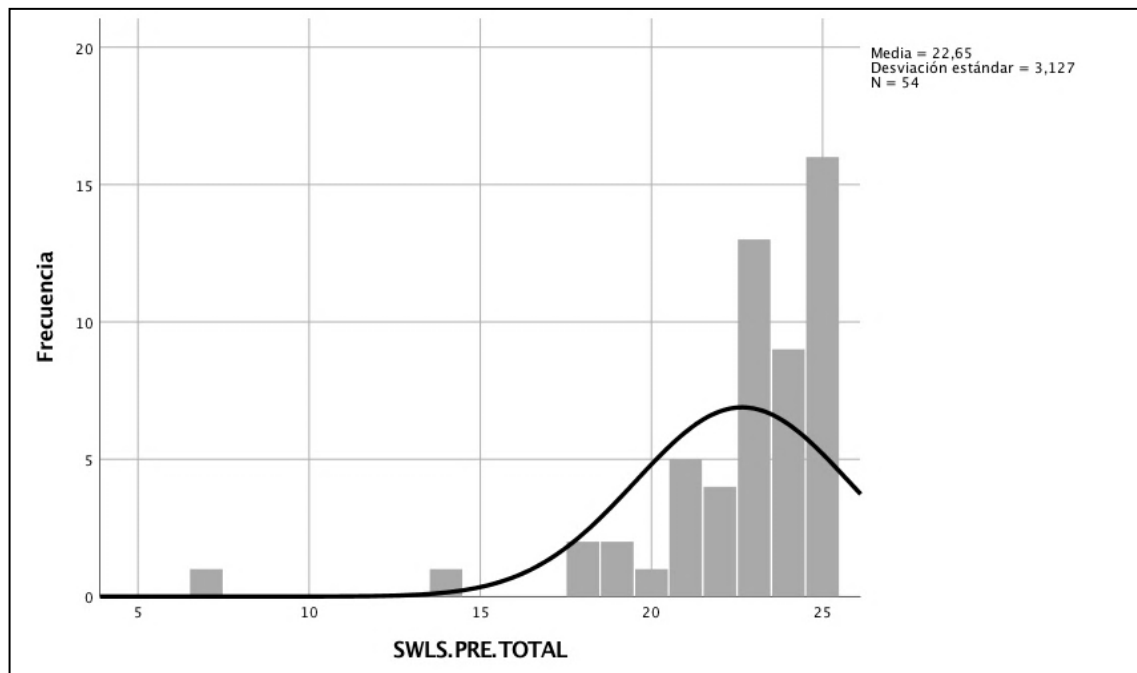
especialización; un 25 % posee maestría, y ninguna profesora posee título de doctorado. Es importante recalcar que las profesoras están preocupadas por mejorar su formación profesional y se sobreentiende que con ello se incluye mejorar la capacidad de prevención y desarrollo de las emociones para lograr y formar una inteligencia emocional. Sin embargo, debe reconocerse que las maestrías tienden a ser técnicas, al igual que las especializaciones; por lo tanto, se requiere de un trabajo diferente, diseñado en función de las emociones, lo cual lleva a considerar aspectos de prevención, facilitación, comprensión y manejo de las emociones.

9.2.2 Satisfaction with Life Scale (SWLS)

La media total obtenida en esta escala es de 22,65 —en una escala que va de 5 a 25— ($S = 3,127$), lo cual permite interpretar que las maestras se encuentran en la franja superior de satisfacción con la vida.

El estudio del histograma y los resultados de la prueba de normalidad ($K-S = 0,248$; $gl = 54$; $p = 0,000$) permiten ver que las puntuaciones no se ajustan a la curva normal (ello hace que se aplique una prueba no paramétrica para contrastar los grupos matutino y vespertino).

Gráfico 2 Histograma de la escala de satisfacción con la vida



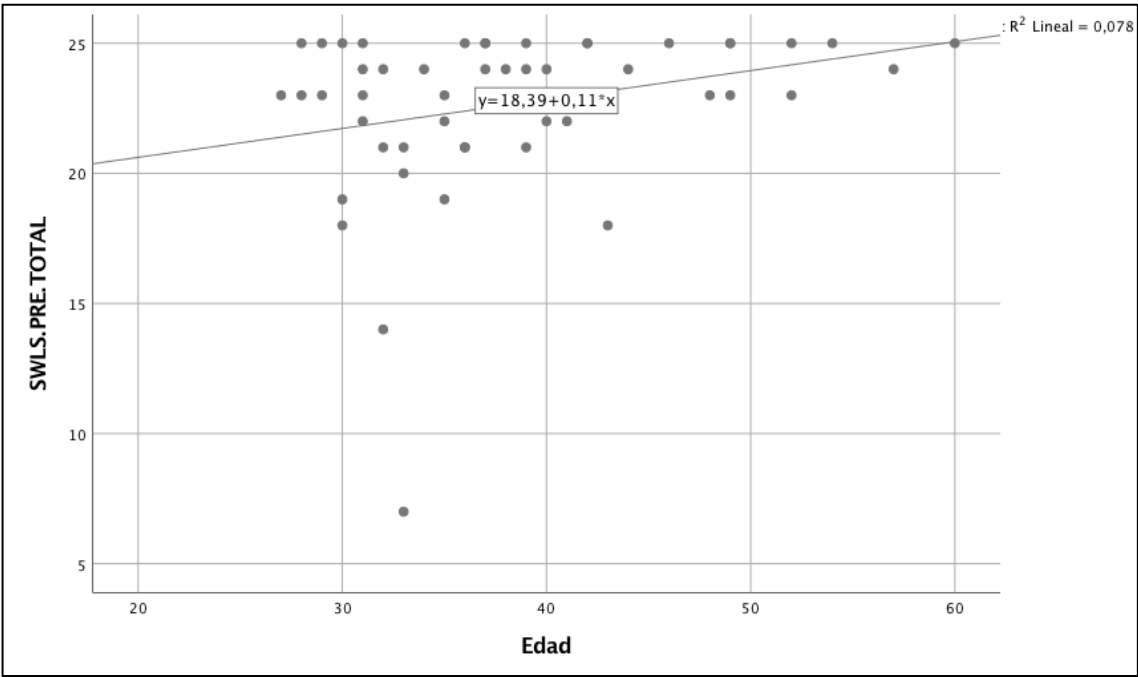
Comparando los resultados por jornadas (turnos), no se observan diferencias significativas entre el grupo matutino y el vespertino (U de Mann-Whitney = 349,000; $p = 0,957$).

Tabla 5: Resultados de la escala SWLS por turnos y total

Media turno matutino (Desv. est.) Muestra ($n = 22$)	Media turno vespertino (Desv. est.) Muestra ($n = 32$)	Media total (Desv. est.) Muestra ($n = 54$)
22,9 (2,55)	22,5 (3,50)	22,6 (3,13)

En la relación de estar satisfecho con la vida y la edad se observa una correlación positiva y significativa ($r = 0,279$; $p = 0,041$; $n = 54$; $r^2 = 0,078$) que muestra que las maestras con mayor edad tienden a tener mayor satisfacción con la vida, con un tamaño del efecto mediano.

Gráfico 3 Relación entre edad y SWLS



9.2.3 Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS)

Las puntuaciones totales del MBI-GS (promedio = 1,8 —en una escala que va de 0 a 6—, $S = 0,84$) se ajustan a la curva normal, aunque las puntuaciones por subdimensiones — agotamiento ($M = 1,4$; $S = 0,85$), cinismo ($M = 0,6$; $S = 0,80$) y eficacia profesional ($M = 5,2$; $S = 0,67$)— no se ajustan a la normalidad.

Como puede observarse en los histogramas y descriptivos del MBI-GS, la puntuación total del síndrome del *burnout* se sitúa en la franja medio-baja y, aunque con menor intensidad, se observa un grado de agotamiento y de cinismo. Por lo que respecta a la eficacia profesional (es importante recordar que esta dimensión se puntúa inversamente en la puntuación total), los resultados se ubican en la franja alta. Todo ello permite interpretar que no existe un elevado grado de *burnout* en la muestra.

Tabla 6: Prueba de normalidad MBI-GS

	Estadístico (K-S)	gl	Sig	Interpretación
MBI-GS TOTAL	0,111	53	0,100	Se ajusta
MBI-GS Agotamiento	0,142	53	0,009	No se ajusta
MBI-GS Cinismo	0,275	53	0,000	No se ajusta
MBI-GS Eficacia	0,154	53	0,003	No se ajusta

Gráfico 4 Histograma y descriptivos de la puntuación total MBI-GS

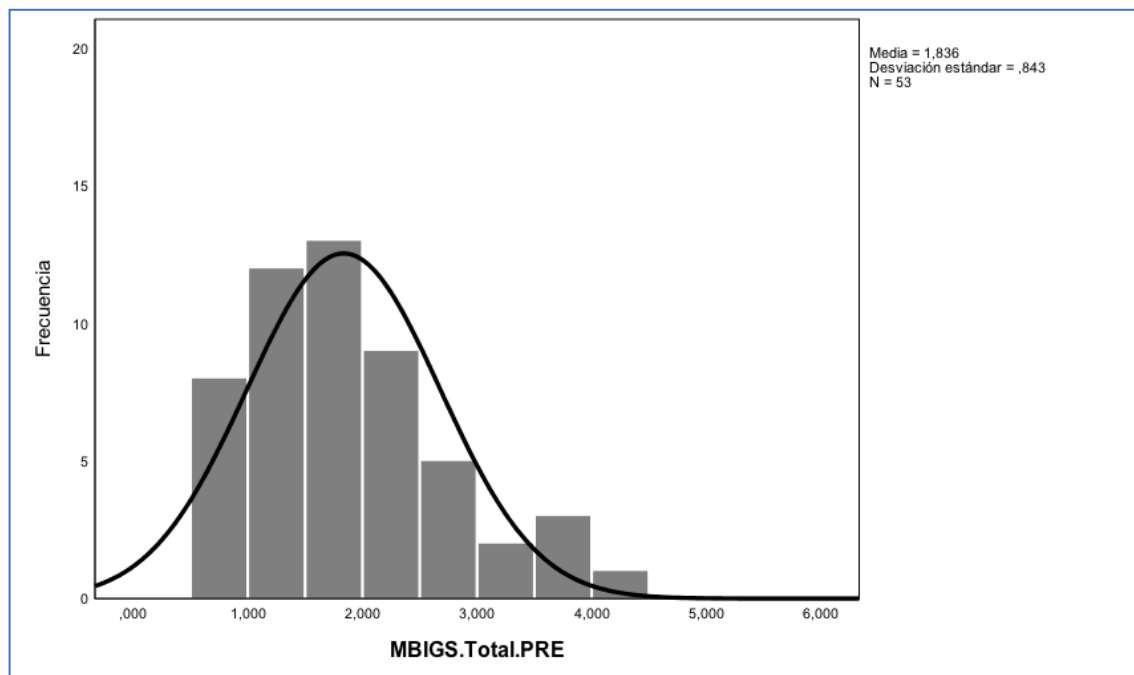


Gráfico 5 Histograma y descriptivos de MBI-GS Agotamiento

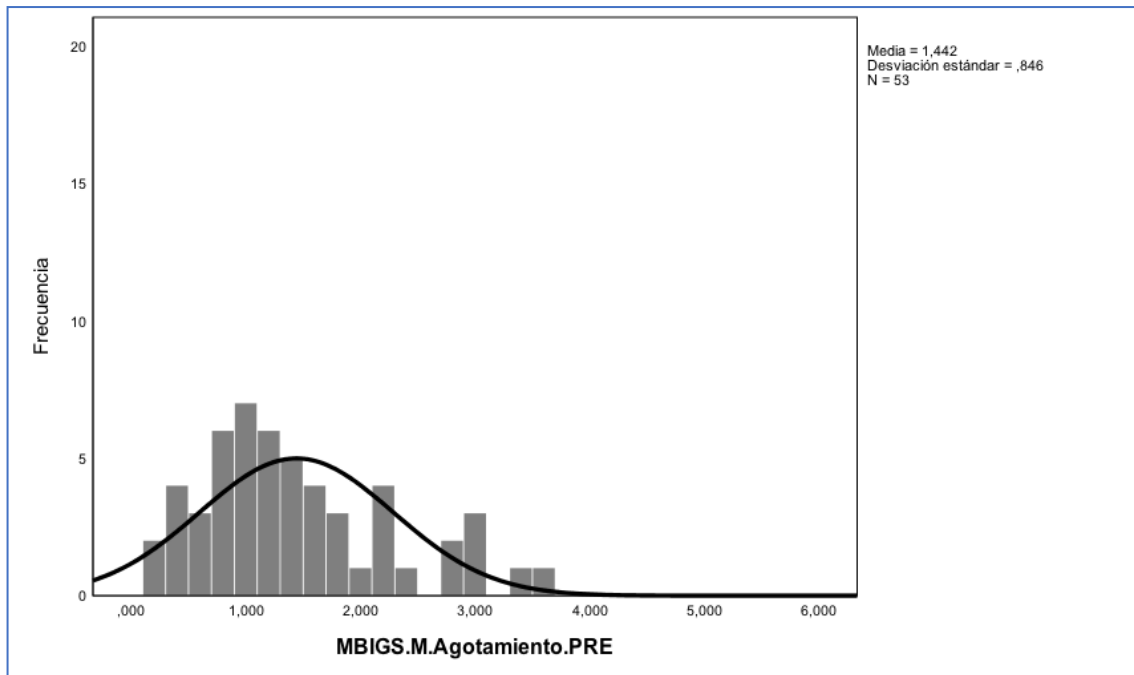


Gráfico 6 Histograma y descriptivos de MBI-GS Cinismo

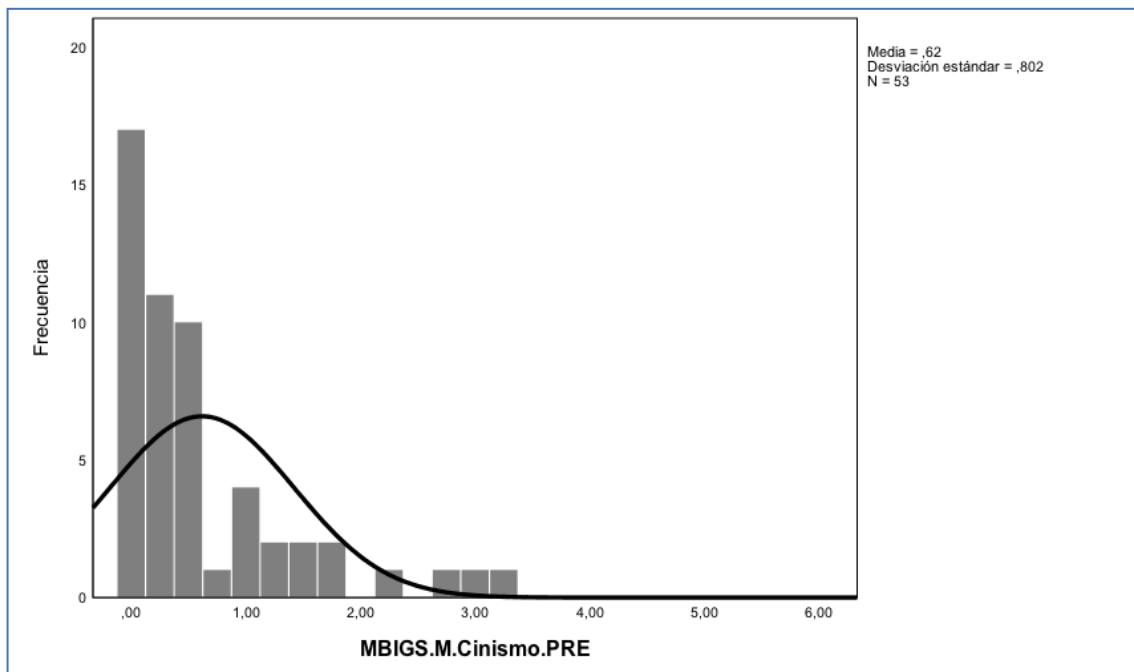


Gráfico 7 Histograma y descriptivos de MBI- GS Eficacia profesional

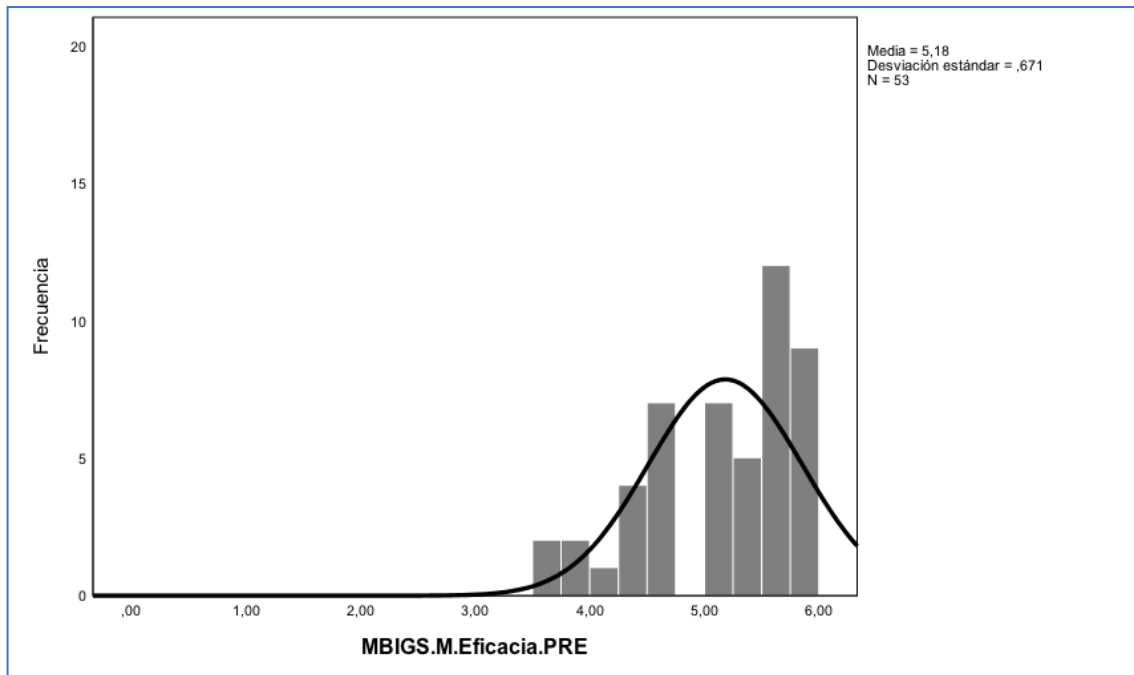
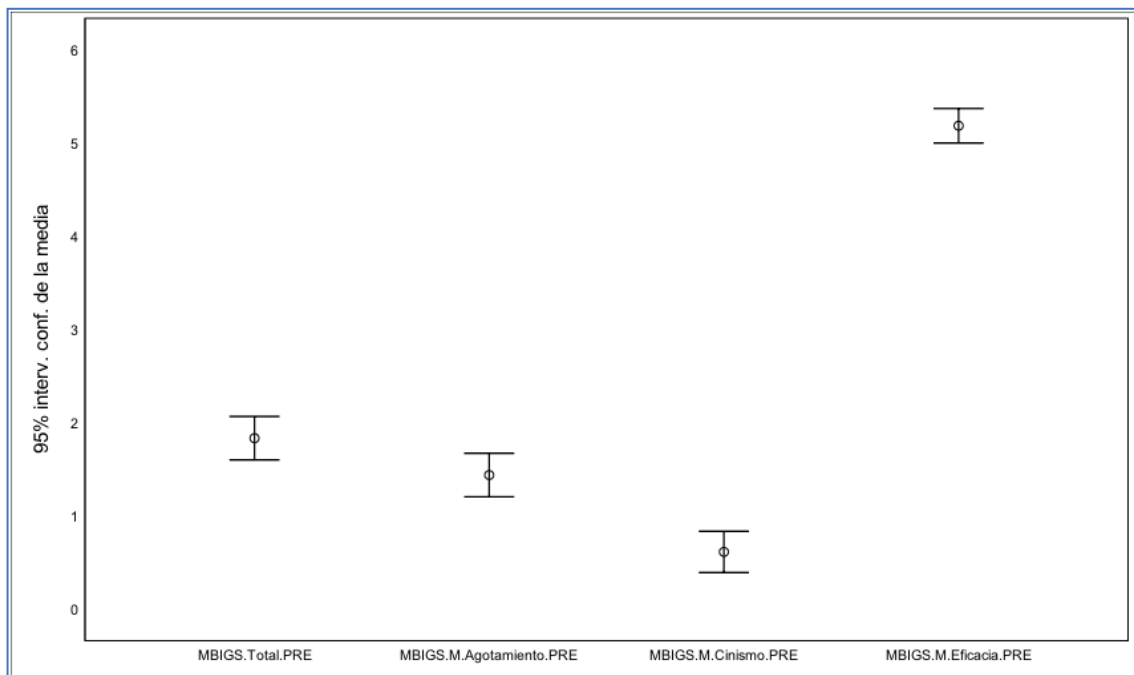


Gráfico 8 Promedios del MBI-GS



Las pruebas de contraste entre los grupos del profesorado por jornadas respecto al grado de *burnout* muestran que no hay diferencias significativas. Ni el total ni ninguna de las subescalas del MBI-GS se han correlacionado significativamente con la edad.

Tabla 7: Prueba de contraste entre turno matutino y vespertino en el MBI-GS

	N matutino y N vespertino	U de Mann- Whitney	Z	p	Interpretación
MBI-GS Total PRE	22 y 31	304,000	-0,659	0,510	No hay diferencias
MBI-GS Agotam. PRE	22 y 31	284,500	-1,024	0,306	No hay diferencias
MBI-GS Cinismo PRE	22 y 31	279,500	-1,138	0,255	No hay diferencias
MBI-GS Eficacia PRE	22 y 31	323,500	-0,318	0,751	No hay diferencias

En función de estos resultados se adoptaron medidas básicas de ajustes en los contenidos del programa, que al principio iba encaminado a una formación del profesorado desde la educación emocional para mejorar los ambientes laborales, lo cual permitiría disminuir los niveles de agotamiento y cinismo y aumentar el nivel de eficacia profesional. Al no encontrar resultados de relevancia, se descarta la intervención en este ámbito y se mantiene el estudio desde el factor emocional para el colectivo del profesorado de educación inicial del Distrito 09D17.

9.2.4 Resultados de la entrevista a directivos

De los veinte directivos que conforman las instituciones educativas que han participado, solo diez han accedido al desarrollo de la entrevista. Se descarta una entrevista de directivo puesto que es el único que ha asistido al taller (programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado) y eso puede generar algún sesgo con la información general.

La entrevista a los directivos ha tenido el objetivo de reconocer los ambientes laborales, la apreciación sobre el bienestar subjetivo y las necesidades de formación del profesorado. Lo que se ha logrado es plasmar qué opinan los directivos sobre las condiciones emocionales de su profesorado.⁴

Las preguntas son las siguientes:

⁴ Para complementar la visión representativa de las palabras o ideas principales se ha tomado el programa Word Art Edit <https://wordart.com/create>, que es un programa libre que puede trabajarse en línea o descargarse si es necesario. Se han creado nubes de palabras por cada interrogante desarrollado en la entrevista y ello permite de forma general ver los parecidos o las contradicciones que tienen los directivos de acuerdo con los temas consultados.

Pregunta 1: ¿Sus maestros se encuentran satisfechos con el ambiente laboral (que incluye: número de estudiantes por aula, mobiliario, recursos didácticos y actividades a desarrollar)?

En la pregunta 1 se han encontrado cuatro tipos de respuestas:

- Satisfechos: fue la respuesta con mayor frecuencia.
- Insatisfechos: respondida por tres directivos que hacían referencia a la inconformidad por el número de estudiantes, lo cual podría estar relacionado con la ubicación de la institución.
- Parcialmente satisfechos: respondida básicamente por el número de estudiantes pero no por los recursos entregados.
- Están conformes: esta respuesta es automática, de cumplimiento, sin dar mayor explicación a la situación.

Figura 20: Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 1



Los directivos con mayor satisfacción han sido los de las instituciones educativas que están en el centro, ya que cuentan con ayuda del Gobierno Autónomo Municipal de Milagro u otras instituciones gubernamentales, ONG afines. Pero no han tenido la misma suerte las instituciones que están en la periferia, ya que cuentan con mayor número de niños que en algunos casos vienen de la zona rural e insuficientes recursos para el desarrollo de las actividades escolares.

En general, se hace notorio que las repuestas se han dado en función del espacio físico, la adecuación desde una perspectiva material cuantificable de mucho o poco, mas sin reconocer

la satisfacción o insatisfacción del profesorado, a quien el directivo no le había consultado previamente.

Tabla 8: Respuesta de cada directivo consultado sobre la satisfacción del profesorado con el ambiente laboral

01DC	Los maestros no se encuentran satisfechos en todos los aspectos, ya que aún hay asuntos por mejorar, pero se busca que los maestros puedan desenvolverse de forma positiva en el aula con el número de estudiantes asignados.
02DC	Los docentes se encuentran satisfechos con el número de estudiantes que les corresponde.
03DC	Los docentes se encuentran conformes con el número de estudiantes por aula; el mobiliario y los recursos didácticos son los que el ministerio ofrece; se realizan actividades de reciclaje en conjunto con los padres.
04DC	Los docentes que laboran en inicial han logrado cumplir a cabalidad con su rol a pesar de contar con el 50 % de mobiliario y recursos didácticos; los docentes de inicial están satisfechos con su labor. El número de estudiantes en el nivel inicial es el óptimo, el mobiliario y recursos didácticos es el adecuado para cada uno de los niños en los distintos niveles de escolaridad.
05DC	El número de estudiantes en el nivel inicial es el óptimo, el mobiliario y recursos didácticos es el adecuado para cada uno de los niños en los distintos niveles de escolaridad.
06DC	Los docentes en el área pedagógica y laboral se encuentran satisfechos porque se encuentran ubicados de acuerdo a su perfil; existen carencias en el mobiliario, sin embargo, se trata de hacer un buen trabajo.
07DC	Sí, por los trabajos realizados en cada una de las actividades demuestra que todo está listo para que se desarrollen con habilidad y amor a su carrera.
08DC	Los maestros se encuentran satisfechos con el número de estudiantes por aula y mobiliario; carecen de recursos didácticos necesarios.
09DC	Los maestros se encuentran satisfechos con el número de estudiantes por aula; se cuenta con los recursos didácticos necesarios.
010DC	No se encuentran totalmente satisfechos, ya que no pueden cumplir su trabajo en totalidad por distintas dificultades que se presentan en la institución.

Pregunta 2: ¿Qué tipo de actividades extracurriculares están encaminadas al desarrollo de ambientes laborales saludables?

Son nueve las actividades que los directivos relacionan para el desarrollo de ambientes laborales saludables. Pueden agruparse en tres bloques de la siguiente manera:

- Las internas: relacionadas con academia y formación como talleres, lecturas, charlas y capacitaciones.
- Las externas: extracurriculares como paseos, actividades lúdicas e integraciones, disertaciones.
- Organización como rincones de trabajo y trabajos con la naturaleza.

Figura 21: Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 2



De acuerdo con las explicaciones de nueve directivos, las actividades están relacionadas con la limpieza, la salud y el cuidado del medio ambiente, dirigidas a favorecer al estudiante y a la imagen institucional en cuanto a salubridad según lo normado por el Distrito de Educación 09D17.

Al estar monitorizado por las autoridades educativas, queda abierta la posibilidad del desarrollo de un estudio para evaluar los ambientes saludables desde el estudio del clima institucional que se genera.

Tabla 9: Respuesta de cada directivo consultado sobre actividades encaminadas al desarrollo de un ambiente laboral saludable

01DC	El aspecto social es el de mayor relevancia, ya que es el que genera camaradería y familiaridad. Se desarrollan actividades de integración entre los docentes como cumpleaños, paseos y capacitaciones internas.
02DC	Se trabaja con la comisión de riesgos y salud, que son los que se preocupan de que el ambiente de la institución sea saludable; se realizan diversas actividades como mingas de limpieza, charlas y seminarios de la salud.
03DC	Se realizan actividades lúdicas, integración familiar.
04DC	Se realizan diversas actividades con los alumnos, como lectura, talleres, trabajos y disertación pública.
05DC	Los maestros han implementado talleres de manualidades con materiales reciclables para los padres de familia.
06DC	Se trabaja con la colaboración de los padres de familia, grupos de asignación de roles, porque se incluye a los padres en la formación del estudiante.
07DC	Las actividades lúdicas después de las clases son de mucha importancia; la integración de la comunidad, que son los padres de familia con los maestros y estudiantes.
08DC	En el Distrito se crean diversas actividades; también se realizan actividades en la naturaleza en conjunto con los padres de familia.
09DC	Solo se realizan actividades curriculares, que de igual manera facilitan un ambiente laboral saludable.
010DC	Juegos recreativos, mingas de limpieza con los padres de familia, rincones de trabajo pedagógico.

Pregunta 3: ¿Cuál es el perfil profesional que debe contar el profesorado para trabajar en educación inicial en vuestro plantel?

Los directivos han respondido que ellos deben contar con formación integral, es decir, el título de tercer nivel que acredite la especialidad en educación inicial, parvulario o infantil.

Cuando especifican las habilidades personales hacen referencia en su mayoría a las competencias emocionales y competencias sociales que debe poseer el profesor como: amor,

responsabilidad, valores, entendimiento, dedicación, carisma, tolerancia, amor, puntualidad y empatía, entre otros.

Figura 22: Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 3



En preparación académica, hacen referencia a la predisposición de realizar estudios continuos para mejorar su perfil y su desempeño académico para el fortalecimiento de sus habilidades y destrezas con conocimiento en planificación curricular y conocimiento emocional.

Tabla 10: Respuesta de cada directivo consultado sobre el perfil profesional del profesorado

01DC	Parvularios con y sin experiencia que tengan la vocación de trabajar con niños menores de 5 años. Preparación académica relacionada con el área de educación inicial, paciencia, dedicación y vocación.
02DC	Preparación académica relacionada con el área de educación inicial, paciencia, dedicación y vocación.
03DC	Título de tercer nivel en educación inicial y primer año de educación básica, predisposición y responsabilidad con los alumnos.
04DC	Ser profesional, trabajar con amor y tener sus emociones definidas como profesional y ser humano.
05DC	Maestras parvularias capacitadas con diversas habilidades y don de entendimiento.
06DC	Conocimiento de las habilidades que deben desarrollarse en el estudiante, tener formación integral para ser maestro de educación inicial, vocación, liderazgo, conocimiento de planificación.
07DC	Profesional capacitado formado para que pueda tratar a los niños y niñas como se merecen, que tenga vocación por la carrera y que demuestre amor a los niños.
08DC	El docente debe contar con valores como la responsabilidad, honestidad, puntualidad y amor hacia los niños.
09DC	Docente capacitado para poder trabajar con niños pequeños.
010DC	Personas con conocimiento pedagógico para el nivel inicial, paciencia, tolerancia, empatía, carisma, afectividad.

Pregunta 4: ¿Cree necesario o importante que el profesorado deba contar con competencias emocionales además de las habilidades que usted menciona? ¿Qué tipo de competencias emocionales?

La mayoría de los directivos afirma el interés de contar con profesores que tengan competencias emocionales. Al menos dos directivos responden negativamente, al no creer que sea esencial o una necesidad este tipo de formación; y al explicar la importancia como sugerencia no consideran fundamentales las competencias emocionales para su formación y sugieren la formación en deporte y recreación o habilidades artísticas.

El resto de los directivos sugiere una formación en facilitación emocional, vocabulario y conocimiento emocional, valoración y reconocimiento emocional y regulación emocional, entre otros.

Figura 23: Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 4



Puede suponerse que los directivos no tienen una idea o una definición clara en lo concerniente a las competencias emocionales.

Tabla 11: Respuesta de cada directivo consultado sobre la importancia de las competencias emocionales del profesorado

01DC	Los docentes deben ser competentes y tener la capacidad de resolver las diferentes situaciones que se presenten con los estudiantes e incluso con los padres de familia.
02DC	Deben saber controlar sus propias emociones y tener mucha paciencia.
03DC	Plena predisposición en el aula con los estudiantes, buen estado de ánimo, carisma.
04DC	Valores, amor y respeto a uno mismo.
05DC	A parte de sus habilidades y conocimientos, es importante que tengan competencias básicas en su forma de actuar y tratar a sus estudiantes.
06DC	Tener claro que el maestro de educación inicial debe tener liderazgo sobre el grupo de docentes y el grupo de padres de familia, habilidades emprendedoras, trabajo en equipo.
07DC	Es importante y necesario lo emocional, en lo emocional tener tolerancia, paciencia, amor y vocación permitirá resolver situaciones difíciles y transformarlas en fortalezas, para que los niños y niñas se desarrollen de la mejor manera.
08DC	Competencia de comprensión de emociones, gestionar las emociones y escuchar las emociones de los demás.
09DC	Profesores que demuestren amor, comprensión, cuidado y cariño hacia sus alumnos.
010DC	Cualidades teatrales, artísticas, deportivas y recreativas.

Pregunta 5: De acuerdo con vuestro conocimiento del profesorado, ¿cuál de las siguientes actividades deben ser incorporadas a la capacitación?

- Comprensión de las emociones.
- Identificación de las emociones.
- Escucha de las emociones de los demás.
- Expresión de emociones a los demás.
- Gestión de las emociones.
- Aumento de las emociones positivas.

Nueve directivos indican como primera respuesta que el profesorado debe ser capacitado en todas, luego, al desagregar, dan prioridades como gestionar emociones como primera alternativa, identificar las emociones, seguida por escuchar emociones, conocimiento emocional y aumentar emociones positivas.

Figura 24: Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 5



Al ser muy ambivalente la respuesta nos quedan dos dudas abiertas: a) ¿el directivo desconoce las competencias emocionales? y b) ¿el directivo desconoce el estado emocional del profesorado? Ambos interrogantes tienen relación con el desconocimiento directo o indirecto.

Tabla 12: Respuesta de cada directivo consultado sobre actividades incorporadas a la capacitación del profesorado

01DC	Todas son muy importantes, ya que no puede pretenderse solucionar cualquier asunto si no se identifica el problema. Si no pueden identificarse emociones, no va a poder comprenderse y menos aún gestionarse. Es muy importante que se incorporen como primer lugar la identificación de las emociones, en segundo lugar comprensión de las emociones y en un tercer punto la gestión de las emociones.
02DC	Escuchar las emociones de los demás y aumentar las emociones positivas, ya que los maestros deben tener una inteligencia emocional equilibrada para actuar ante distintas circunstancias.
03DC	Expresar emociones a los demás y aumentar las emociones positivas.
04DC	Los maestros deben estar preparados en todos estos ámbitos, porque son importantes y todas estas actividades están relacionadas entre sí.
05DC	Lo primordial sería escuchar las emociones de los demás, ya que al escuchar pueden identificarse los problemas de los niños y así darles el apoyo necesario.
06DC	La primera actividad de conocimiento de las emociones abarca las otras, ya que si se comprende se podrán identificar, escuchar, expresar, gestionar y aumentar las emociones.
07DC	Identificación de las emociones, comprensión de las emociones y expresión de las emociones hacia los demás, pero todas son importantes.
08DC	Todas estas alternativas son muy importantes: comprender las emociones, escuchar las emociones de los demás, expresar emociones a los demás y aumentar las emociones positivas.
09DC	Todas las actividades son muy importantes, porque se relacionan entre sí.
010DC	Todos son muy importantes porque ayudan a trabajar al maestro, pero la prioridad sería que aprendan a identificar las emociones, expresar las emociones a los demás y aumentar las emociones positivas.

Pregunta 6: ¿En qué jornada o temporada es más conveniente para sus maestros asistir a capacitaciones o programas de formación?

Las capacitaciones no deben interrumpir las actividades académicas o la jornada laboral, por lo que casi todos concuerdan en que la mejor viabilidad de las actividades de formación es en las vacaciones del estudiante, que se dan entre la última quincena de enero a febrero o en la semana de vacaciones de septiembre.

Figura 25: Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 6



De no ser este periodo, prefieren que se hagan dos grupos de talleres, así el profesorado que labora por la mañana pueda asistir por la tarde y quien labora por la tarde asista por la mañana.

Tabla 13: Respuesta de cada directivo consultado sobre el mejor momento para asistir a capacitaciones

01DC	Las capacitaciones son fundamentales en cualquier momento, la capacitación constante es importante. La temporada idónea es cuando los estudiantes dejan de asistir a clases.
02DC	El momento perfecto sería cuando los estudiantes están de vacaciones.
03DC	En la jornada vespertina.
04DC	Sería perfecto considerar la temporada en que los niños se van de vacaciones.
05DC	Es importante que se tome en consideración la jornada de trabajo del maestro para no interrumpir su labor: si el maestro trabaja en la jornada matutina, es aconsejable que realice capacitaciones en la jornada vespertina y viceversa.
06DC	Se considera que debería ser en la jornada de vacaciones en el mes de marzo, porque durante todo el año cada docente tiene compromisos con el ministerio.
07DC	El horario debe estar establecido en una jornada que no interrumpa la labor del docente, los maestros están en la sección matutina, por lo que lo ideal sería un horario vespertino.
08DC	Las jornadas de capacitación tienen que ser en un horario que no afecte a la jornada de trabajo del docente; una buena opción sería de forma virtual.
09DC	La temporada de vacaciones sería perfecta para aprovechar jornadas largas de talleres.
010DC	Fuera de su jornada de labores para no interferir en las clases.

Pregunta 7: ¿Cuál sería su sugerencia para mejorar las competencias emocionales en su profesorado?

Tabla 14: Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 7



Es notoria la confusión de los directivos al enfocar repuestas con bienestar material como liderazgo institucional, estrategias que permitan solucionar problemas o conflictos, que apliquen los conocimientos adquiridos, desarrollen la escucha activa con las enfocadas a competencias emocionales tales como: manejo emocional, identificación emocional, formación en emociones indicado de forma muy genérica, incluido el acompañamiento docente.

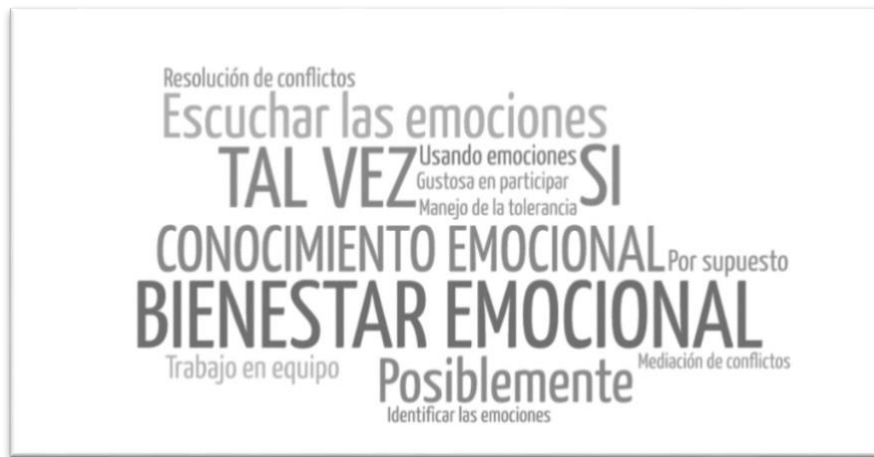
Esta confusión abre la posibilidad para nuevos estudios sobre competencias emocionales dirigida a directivos.

Tabla 15: Respuesta de cada directivo consultado sobre sugerencias para mejorar las competencias emocionales

01DC	El ser humano debe estar bien consigo mismo, de tal forma que las competencias emocionales permitan tener autosuficiencia como seres humanos y docentes, ya que el principal trabajo es moldear mentes.
02DC	Tratar de solucionar los distintos problemas en el mismo momento en que se presentan.
03DC	Que las maestras implementen los conocimientos aprendidos.
04DC	Que los maestros pongan en práctica todo lo aprendido.
05DC	Una de las competencias que el maestro debe mejorar es el saber escuchar, se sabe que el saber escuchar permitirá mejorar las relaciones con la comunidad.
06DC	Se considera que las competencias básicas ya las tienen, pero es necesario que año a año se gestionen capacitaciones donde el docente maneje sus emociones, que es la base fundamental para cumplir con su perfil profesional integral.
07DC	Que la persona que lidera la institución debe dar un buen trato, dialogar, conversar, planificar con su equipo de trabajo, motivar a los docentes para que realicen un mejor trabajo cada día.
08DC	Aumentar el número de talleres para todos los docentes de la institución.
09DC	Realizar más talleres que ayuden a identificar las emociones de los niños.
010DC	Realizar continuamente charlas, capacitaciones y reuniones a docentes para fortalecer las competencias emocionales con el fin de que los maestros estén siempre preparados.

Pregunta 8: ¿Usted estaría gustoso de participar con nosotros en un programa de formación de educación emocional? ¿Qué tipo de competencia emocional le gustaría desarrollar?

Tabla 16: Nube de palabras clave de las respuestas a la pregunta 8



Algunos directivos muestran su interés en participar en una formación en educación emocional y al indicar el tipo de competencias nos topamos nuevamente con la confusión entre competencias emocionales y competencias sociales. Esto demuestra la urgencia de la formación integral del profesorado en competencias y habilidades emocionales.

Tabla 17: Respuesta de cada directivo consultado sobre participación en un programa de formación emocional

01DC	Sí, porque las emociones son las que generan el ambiente primordial en el hogar, el trabajo y la convivencia social.
02DC	Sería muy loable la capacitación de educación emocional dirigida a los docentes para que sepan actuar ante distintas circunstancias que suelen presentarse.
03DC	Aprender a descubrir las emociones que están dentro de nuestro ser para poder relacionarse mejor con los niños en el aula.
04DC	Aprender sobre gestión emocional.
05DC	Satisfecha y gustosa de participar en todo proyecto que sea en bienestar de la comunidad educativa. Sería bueno que no solo los docentes participen, sino también las autoridades, en un curso de capacitación. Una de las competencias sería el saber escuchar.
06DC	Se considera que debería desarrollarse el trabajo en equipo, ya que es una competencia que debe tenerse en claro, porque puede obtenerse mucho de los seres con los que se trabaja.
07DC	Por supuesto, todo lo que es aprender y capacitarse es positivo para la institución. Sería bueno aprender la resolución de conflictos, mediador de problemas en alguna situación difícil en la institución.
08DC	Gustosa de participar, desarrollar la competencia de demostrar emociones a los demás.
09DC	Gustosa de participar, sería muy provechoso aprender a identificar y escuchar las emociones.
010DC	Por supuesto que sí, especialmente en la competencia emocional de la tolerancia.

9.3 Fase 3: Valoración del proceso de aplicación del programa

Para el desarrollo de los talleres ha sido necesaria la colaboración de tres profesionales: dos del área de sistemas computacionales y uno del área de psicología.

Previo a ello se han desarrollado varios conversatorios para la organización de la logística:

- invitación a las instituciones educativas

- coordinación del espacio en la universidad
- alimentación y bebidas
- coordinación para la creación de la clase Moodle
- inscripción, matriculación Moodle y entrega de materiales
- desarrollo de los tres talleres
- toma de la prueba
- organización de la información a recoger y posteriormente entregar
- digitalizar y análisis de la información

En organismos implicados se ha contado con la colaboración del Ministerio de Educación a través de la dirección Distrital 09D17 y la Coordinación Zona 5 de Educación, que han facilitado la información requerida y la autorización para que el profesorado pudiera, de forma voluntaria, participar en la investigación.

Por otra parte, la Universidad Estatal de Milagro ha contado con el respaldo del departamento de Vinculación en la coordinación de la conferencia magistral dictada por el Dr. Rafael Bisquerra Alzina en el Salón de la ciudad dirigido a todos los profesionales de educación y del área de psicología del Distrito 09D17, que nos ha servido como apertura hacia los organismos distritales de la Zona 5 de la República de Ecuador, con una presencia de más de 300 profesionales de educación. Con el Departamento de Posgrado ha facilitado el espacio físico y los recursos tecnológicos para el desarrollo de los talleres.

En la primera jornada, se elaboró un mapa emocional que recogía las emociones positivas y negativas. En las siguientes tablas se reportan las frases expresadas por las maestras participantes.

Tabla 17: Reporte de las emociones positivas expresadas en el mapa emocional de la primera sesión

- Comprensión, entusiasmo, vida positiva.
- Sentirnos bien en una situación que nos hace sentir feliz.
- Alegría por los aprendizajes que he adquirido mediante el dinamismo y predisposición que he aportado, me considero más alegre y espontánea, libre de mostrarme como soy guste o no guste a los demás.
- Entusiasmo el aprender cosas nuevas para nuestra vida.
- Cariño, alegría por mis hijas asaber que están bien, darles lo mejor de mí.
- Satisfacción de haber realizado lo que tenía pensado y haberlo logrado.
- La serenidad es tan importante para enfrentar cualquier situación negativa, mantener la calma, no dejarse invadir del pensamiento negativo, respirar profundamente, llenar mi mente de pensamientos agradables.
- Enamoramiento: sentimiento único y especial que se siente hacia otra persona.
- Felicidad: estar con mi vida tranquila y feliz, sentir un ambiente agradable.
- Contenta: ser positiva y alegre a pesar de las dificultades y siempre cumplir nuestras metas.
- Seguridad: confiar en uno mismo, estar seguro de que lo que te proyectes lo vas a lograr siempre teniendo una actitud positiva.
- Altruismo: predispuesto a ayudar sin esperar nada a cambio.
- Amor: sentimiento de unión y negocio.
- Aceptación: comprender la naturaleza de cada uno y aceptar tal cual es sin juzgar ni encasillar a nadie.
- Equilibrio: nos ayuda a un bienestar físico, mental y a mantener nuestra vida sin preocupaciones.
- Placer: es una sensación agradable ante una meta alcanzada.
- Ternura: hace que expresemos nuestros sentimientos ante cualquier situación que nos causa felicidad.
- Alivio de que todo esté saliendo muy bien.
- Amabilidad: es cuando alguien da su ayuda a alguien sin que este se lo pida y sin esperar nada a cambio.
- Bienestar: estar siempre pendiente de nuestros padres y familia y nunca dejarlos atrás.
- Afecto: es una emoción de amor.
- Humor: sentido hacia alguna situación expresada con la risa.

Tabla 18: Reporte de las emociones negativas expresadas en el mapa emocional de la primera sesión

• Inseguridad: temor o miedo a no realizar o terminar lo que me propongo o deseo por la negatividad o la emoción negativa que quieren dominarnos. • Ira: nos ciega y nos limita en nuestra vida. • Resentimiento: palabra con sonido o venganza que afecta a mi vida y a la de mi familia. • Frustración por el tiempo que fue corto para profundizar y aprender más acerca de la autoayuda. • Tristeza por algo que se va dar o que ya pasó pero que ha lastimado mi corazón y mis sentimientos. • Ira: emoción neutra que se siente al comienzo y poco a poco controlarla. • Incertidumbre de no saber qué va pasar en el mañana, pero entendí que tengo que vivir el día a día feliz y haciendo lo que me gusta. • Impuntualidad de no llegar a tiempo. • Miedo: temor hacia las cosas malas que puedan suceder y no poder superarlas. • Tristeza: sentimiento de irritabilidad e inestabilidad que afecta a nuestro interior y a las personas que nos rodean. • Egoísmo: personas a las que no les gusta compartir sus saberes. • Rencor: esta emoción ha logrado dominar para mejorar mi vida cotidiana proyectando sin rencor. • Envidia: es cuando una persona desea algo que tienen los demás, pero que no tiene seguridad en sí mismo • Estrés: acumulación de preocupaciones. • Temor: es algo que sentimos pero no debemos dejar que esta emoción influya en nuestras vidas. • Vergüenza: la domina en término medio. • Decepción: cuando pensamos algo o queremos realizarlo y no lo hacemos por no lastimar a nadie. • Pesimismo: pensar que no puede realizarse y no poder lograrlo. • Depresión: afecta a nuestra salud emocional y física. • Angustia: es una emoción que nos paraliza, nos produce pánico respecto a lo que va a pasar, temor a lo incierto. • A dejar lo malo en el pasado y vivir el presente.

El profesorado muestra un conocimiento muy básico sobre emociones y estados emocionales, que se refleja en la relación que hacen de la emoción con la definición. Nos lleva a una necesidad de ampliar su vocabulario emocional junto al desarrollo de estrategias que se convertirán en técnicas para un control y regulación emocional.

En la segunda jornada, se obtuvo una valoración por parte de las maestras participantes sobre los aspectos que les parecieron más novedosos y los que les parecieron más aburridos. Las respuestas se exponen en la siguiente tabla. En general, los aspectos novedosos se relacionan con cuestiones de contenido y metodológicas del programa, y los aspectos más aburridos con cuestiones logísticas.

Tabla 19: Tabulación de las respuestas a la valoración de la segunda jornada

Novedad		Aburrido
Compañerismo entre docentes	Material didáctico	Aula pequeña
Comunicación	Meditación	Aumento del número de horas en las capacitaciones
Diario (el diario)	Música	Falta de seriedad y compromiso de las participantes
Dinámica “yo soy”	Organización	Horarios matutinos y vespertinos
Dinámica del túnel	Refrigerio	Implementación de más dinámicas
Dinámica en pareja	Relajación	Más videos relacionados con el tema
Diversión	Seriedad	Preparación de temas para ayuda de los presentes
Dramatización	Socialización	Puntualidad de las participantes
Entusiasmo	Sociodrama	Tiempo de receso
Estrategias	Talleres	
Excelente explicación del tema	Técnica <i>Focusing</i>	
Experiencia	Terapia de respiración	
Exposición	Trabajo en equipo	
Identificación de las emociones	Tutora	
Integración dinámica	Universo de emociones	
Interacción	Videos	

9.4 Fase 4: Valoración de los resultados del programa

En este apartado se presentan y comentan los resultados obtenidos en la comparación pre y posttest de la comprensión emocional de las maestras, así como la valoración de la encuesta de satisfacción.

9.4.1 Análisis pretest-posttest

Comprensión emocional

Por lo que respecta al nivel de comprensión emocional (rama 3 del MSCEIT-Test de inteligencia emocional), las puntuaciones obtenidas son las que se reportan en la siguiente tabla. Tanto en el pretest como en el posttest, las puntuaciones se ubican en el rango “competente”, según la guía de interpretación del MSCEIT. De todos modos, se observa una mejora estadísticamente significativa y de efecto mediano del nivel de comprensión emocional.

De este modo puede concluirse que con los datos obtenidos no puede rechazarse (y, por tanto, se acepta) la subhipótesis H1: $O1 \neq O2$ (y más concretamente $O1 < O2$).

Tabla 20: Comparación pre-post del nivel de comprensión emocional

Pretest Media (Desv. est.)	Posttest Media (Desv. est.)	N casos válidos	Contraste (Z)	Signif. (p)	Tamaño del efecto (r^2)	Interpretación
91,4 (10,50)	95,2 (12,18)	54	-2,917	0,004	0,079	Mejora con un efecto mediano

Por lo que respecta al resto de las dimensiones o ramas que valora el MSCEIT, aunque no son objeto propiamente del programa diseñado en esta investigación, se reportan igualmente los resultados (ver tabla siguiente). Estos muestran que ni el nivel global de inteligencia emocional, ni el resto de las dimensiones, mejoran entre el pretest y el posttest. Ello se interpreta coherentemente con el objetivo y los contenidos trabajados en el programa, los cuales no incluyen el desarrollo de la percepción, la facilitación ni el manejo emocional.

Tabla 21: Comparación pre-post del resto de las ramas del MSCEIT

Pretest Media (Desv. est.)	Posttest Media (Desv. est.)	N casos válidos	Contraste (Z)	Signif. (p)	Tamaño del efecto (r^2)	Interpretación
TOTAL (CIE) 93,3 (10,09)	94,0 (9,52)	53	-0,860	0,390	0,007	No varía
Percepción (CIEP) 98,6 (12,21)	94,9 (9,31)	54	-1,999	0,046	0,037	Empeora con un efecto pequeño
Facilitación (CIEF) 93,2 (11,81)	96,5 (14,07)	53	-1,982	0,048	0,037	Mejora con un efecto pequeño
Manejo (CIEM) 95,4 (11,95)	96,1 (12,51)	54	-0,527	0,598	0,003	No varía

Las puntuaciones totales (CIE) del MSCEIT se ajustan a la curva normal en el pretest pero no en el posttest. El resto de las subescalas del MSCEIT se ajustan a la curva normal excepto en el caso de la comprensión emocional (CIEC) del pretest. Por este motivo se aplicó una prueba de contraste no paramétrica (T de Wilcoxon) para analizar la diferencia entre el pretest y el posttest de la comprensión emocional.

Tabla 22: Prueba de normalidad MSCEIT

	Estadístico ^a	gl	Sig.	Interpretación
Total (CIE) PRE	,065	53	,200*	Se ajusta
Percepción (CIEP) PRE	,063	54	,200*	Se ajusta
Facilitación (CIEF) PRE	,106	53	,200*	Se ajusta
Comprensión (CIEC) PRE	,142	54	,008	No se ajusta
Manejo (CIEM) PRE	,080	54	,200*	Se ajusta
Total (CIE) POST	,127	54	,031	No se ajusta
Percepción (CIEP) POST	,101	54	,200*	Se ajusta
Facilitación (CIEF) POST	,097	54	,200*	Se ajusta
Comprensión (CIEC) POST	,094	54	,200*	Se ajusta
Manejo (CIEM) POST	,082	54	,200*	Se ajusta

Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors.

* Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Las distribuciones de puntuaciones, medias y desviaciones típicas de la comprensión emocional pueden observarse en las siguientes gráficas.

Gráfico 9 Histograma y descriptivos MSCEIT-Comprensión emocional en el pretest

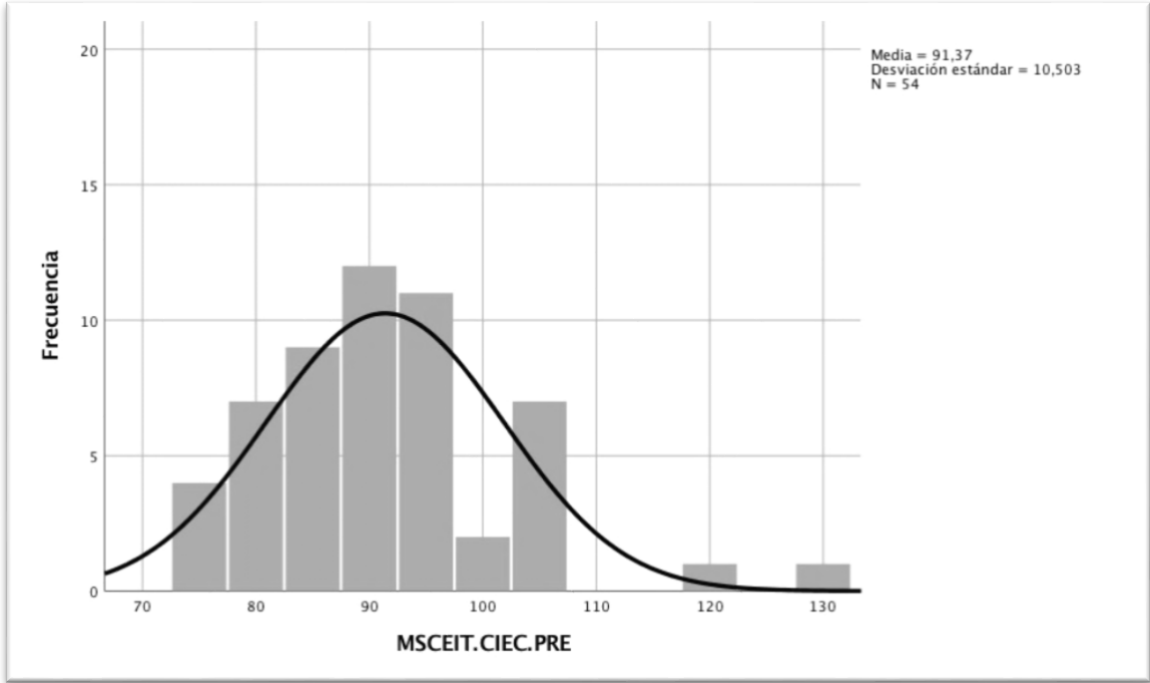
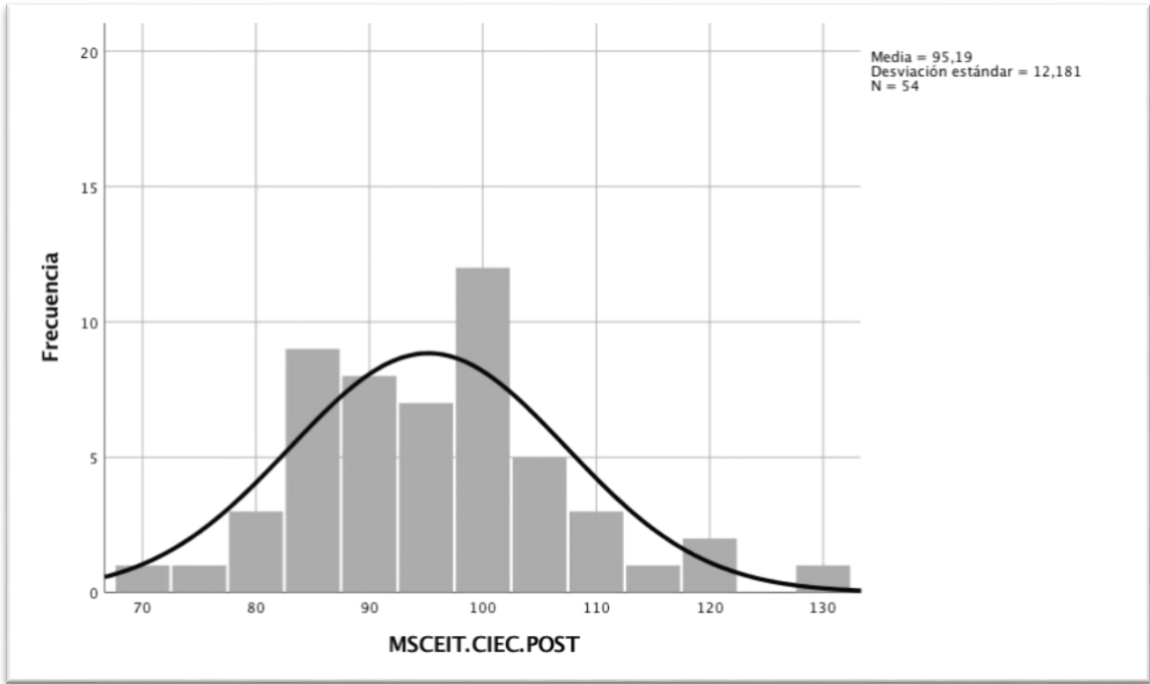


Gráfico 10 Histograma y descriptivos MSCEIT-Comprensión emocional en el postest



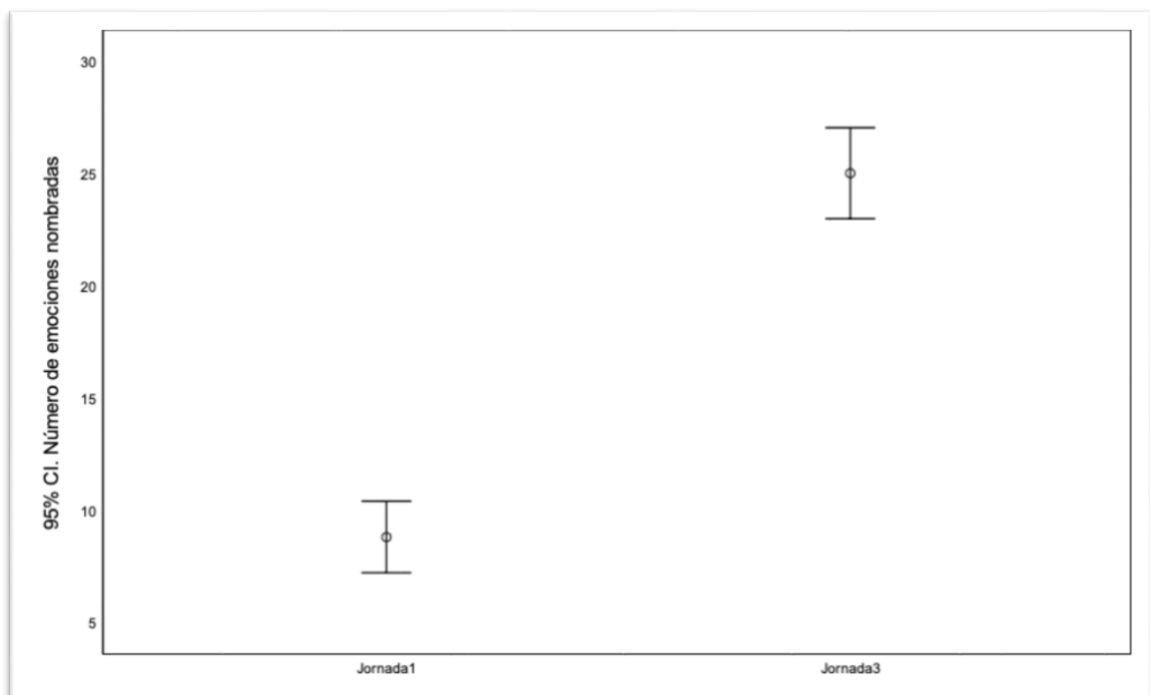
Ni el total, ni ninguna de las subescalas del MSCEIT han correlacionado significativamente con la edad.

Número de emociones nombradas

En la comparación pre-post (jornada 1-jornada 3) sobre el número de emociones nombradas se han obtenido los siguientes resultados: al inicio, la media de emociones es de 8,9 ($S = 5,85$) y al final la media es de 25,0 ($S = 7,40$). Las pruebas de normalidad indican que en ninguno de los dos momentos las distribuciones se ajustan a la curva normal (jornada 1: $K-S = 0,212$; $gl = 54$; $p = 0,000$; jornada 3: $K-S = 0,121$; $gl = 54$; $p = 0,046$). La prueba de contraste entre las dos medias permite comprobar que sí existen diferencias significativas (T Wilcoxon (Z) = -6,397; $p = 0,000$), aunque el tamaño del efecto de la diferencia es pequeño ($r^2 = 0,043$).

De este modo puede concluirse que con los datos obtenidos no puede rechazarse (y, por tanto, se acepta) la subhipótesis H2: $O1 \neq O2$ (y más concretamente $O1 < O2$).

Gráfico 11 Comparación pre-post del número de emociones nombradas



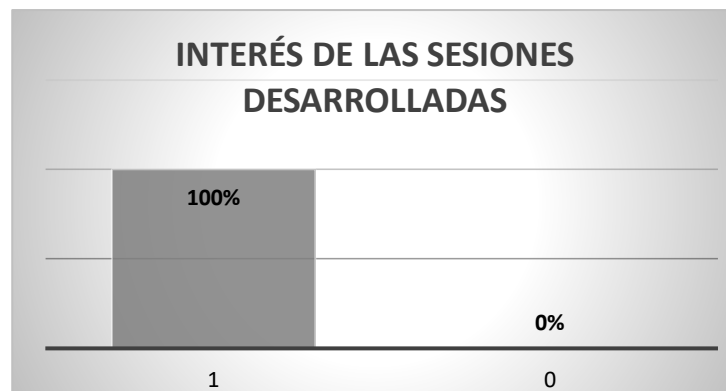
9.4.2 Análisis de la valoración de la satisfacción

Se aplicó una breve encuesta a las maestras de educación inicial para conocer su valoración sobre el programa implementado y la forma en que se habían generado nuevas capacidades en torno al manejo de las emociones. A continuación se presentan los resultados:

1. ¿Te parecieron interesantes las seis sesiones desarrolladas durante el programa?

El 100 % de las participantes en el programa (profesoras encuestadas) consideran que el programa es interesante. Por lo tanto, puede inferirse que el enfoque del mismo ha sido el adecuado, tratando los aspectos emocionales que se constituyen en debilidades del profesorado.

Gráfico 12 Resultados a la pregunta 1 del cuestionario de satisfacción

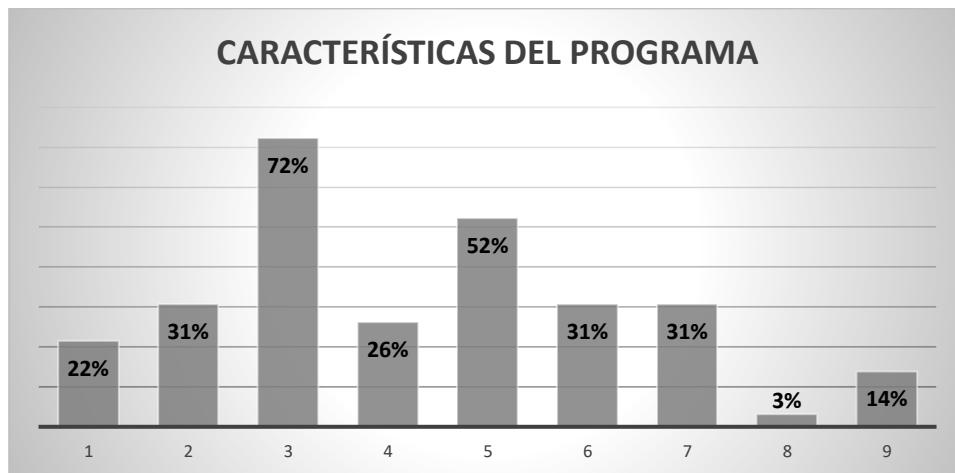


Sí = 1 No = 0

2. ¿Qué características puedes resaltar del programa de capacitación? Selecciona las tres que consideres más relevantes.

Las profesoras que formaron parte de la prueba piloto del programa indican que este ha sido interesante, especialmente por tres características: la creatividad, así lo expone el 72 %; el liderazgo, expuesto por el 52 %, y los objetivos, comunicación y planificación, de acuerdo a las respuestas del 31 % de profesoras encuestadas, para cada una de las últimas tres características.

Gráfico 13 Resultados a la pregunta 2 del cuestionario de satisfacción



Gestión del programa = 1
 Los objetivos = 2
 Creatividad = 3
 Evaluación de las necesidades = 4
 Liderazgo = 5
 Comunicación = 6
 Planificación = 7
 Relevancia = 8
 Refuerzo = 9

Los resultados llevan a un análisis de las mayores fortalezas del programa, que son: la creatividad con que se diseñó y que infunde confianza en los participantes, para cumplir cada acción fijada; el liderazgo, que permite a cada participante sentir que puede controlar sus emociones y que posee la capacidad para amoldarlas de acuerdo a las diversas situaciones sociales en las que deba manejarse, en este caso, a las de ámbito educativo con niños de educación inicial. En el caso de objetivos, comunicación y planificación, esos tres elementos han sido positivos y de gran ayuda para generar confianza y disposición entre las participantes del programa.

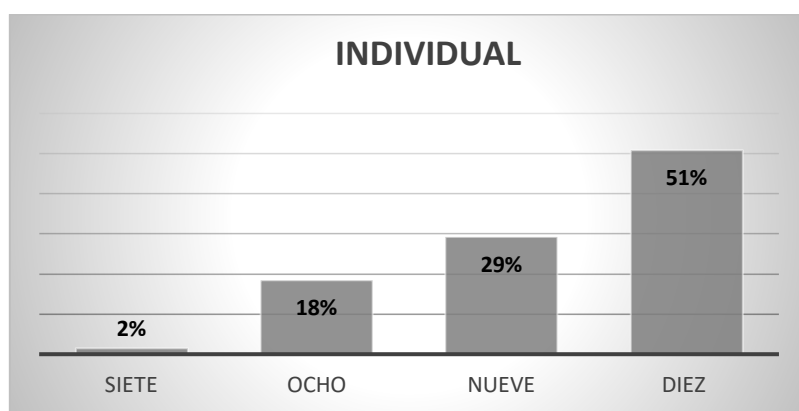
3. Valora tu participación en los talleres con un número entre 0 y 10. Considera: 0 participación ineficiente; 10: participación muy eficiente.

Los resultados muestran un elevado grado por lo que respecta a la autovaloración sobre su participación por parte de las maestras.

El programa establece actividades-talleres en los que las participantes deben trabajar de forma individual, grupal y virtual. Los resultados se explican a continuación.

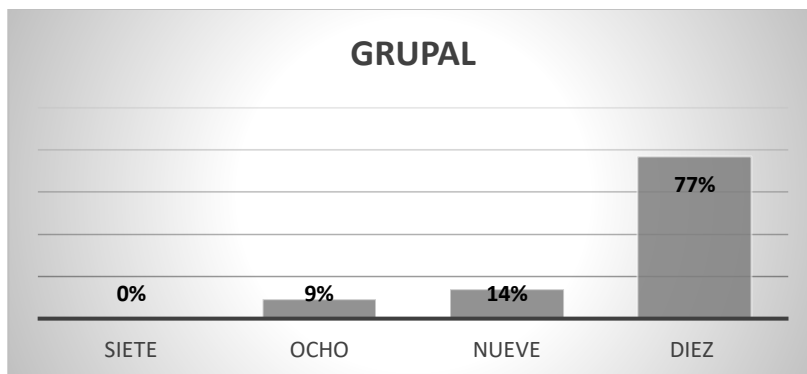
El 51 % de las profesoras considera que su participación individual en el programa ha sido muy eficiente; un 29 % expone que su participación es eficiente, puesto que tiene una valoración de 9; al igual que un 18 % de los participantes también expone una participación eficiente, y solo un 2 % indica que la participación ha sido ineficiente. Los datos llevan a considerar una efectividad del 98 % del programa, de acuerdo a lo que exponen los participantes. De ese modo se confirma que las debilidades en el manejo de emociones se encuentran en la comprensión y manejo de las mismas y que el programa fortalece estos aspectos.

Gráfico 14 Resultados a la pregunta 3a del cuestionario de satisfacción



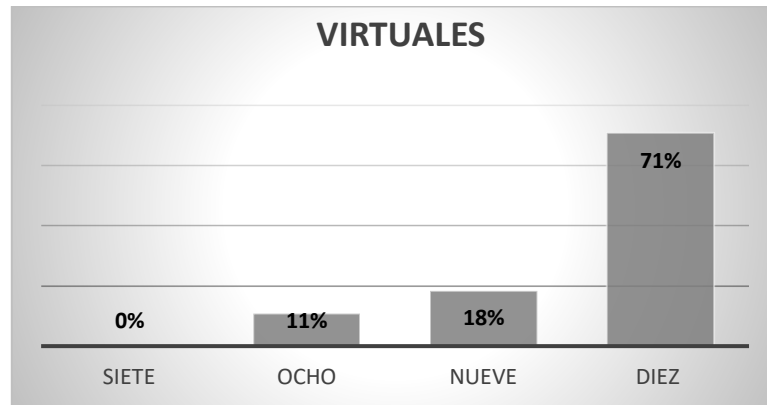
En lo que respecta a los talleres grupales, el 77 % de las profesoras considera que es muy eficiente la participación, lo cual indica que se ha generado una mejora en el manejo de emociones; el 14 % y un 9 % con una calificación de 9 y 8 respectivamente, a la participación del taller la consideran eficiente. Puede concluirse que el 100 % de las profesoras que trabajaron en talleres grupales ha visto resultados positivos en el manejo de emociones.

Gráfico 15 Resultados a la pregunta 3b del cuestionario de satisfacción



En el caso de talleres virtuales, estos han sido muy positivos en relación a los resultados, partiendo de la base de lo que exponen las participantes: un 71 % indica participación muy eficiente, y el resto lo considera eficiente.

Gráfico 16 Resultados a la pregunta 3c del cuestionario de satisfacción



4. Valora la organización de las sesiones de trabajo o talleres con un número entre 0 y 10. Considera 0: participación ineficiente, y 10: participación muy eficiente.

La organización considera aspectos como:

- Recursos: técnicos y didácticos.
- Distribución: orden en que se ejecutaron las tareas.
- Orientación: objetivos que se persiguen con las tareas.
- Cumplimiento: en relación a efectuar cada directriz que se recibió en los talleres, desde su inicio hasta el final de los mismos.

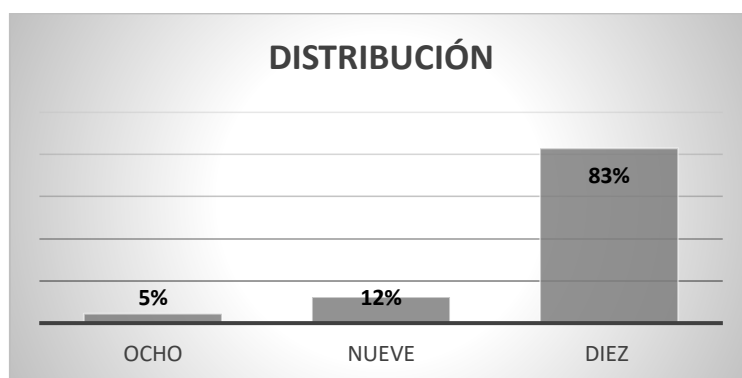
El 89 % de las participantes indica que los recursos utilizados en la ejecución de los talleres son muy eficientes; el 11 % los califica prácticamente de forma similar.

Gráfico 17 Resultados a la pregunta 4a del cuestionario de satisfacción



La distribución de las tareas u orden en que estas se diseñaron y ejecutaron ha sido la adecuada, como queda demostrado con las siguientes respuestas: el 83 % de las participantes indica que ha sido muy eficiente; un 12 % y un 5 % lo describe como eficiente.

Gráfico 18 Resultados a la pregunta 4b del cuestionario de satisfacción



Los objetivos perseguidos con las tareas diseñadas y ejecutadas en el programa han sido los adecuados, de tal forma que se generó confianza en los participantes. El 86 % de las profesoras indica que la orientación es muy eficiente, y un 11 % y un 3 % la describe como eficiente. Los resultados son indicadores de que tareas y objetivos están correctamente alineados.

Gráfico 19 Resultados a la pregunta 4c del cuestionario de satisfacción



El 88 % indica que el cumplimiento es muy eficiente, y el 11 % y 2 % lo denota como eficiente. En síntesis, se ha cumplido con las tareas.

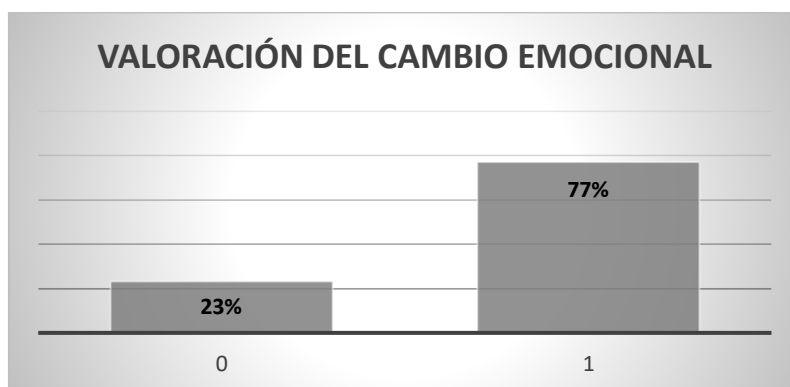
Gráfico 20 Resultados a la pregunta 4d del cuestionario de satisfacción



5. Según su criterio, ¿existe un cambio emocional, además de ser parte de la valoración del MSCEIT, en referencia a las ramas de comprensión y regulación emocional (entre septiembre de 2017 y febrero de 2018)?

El 77 % de los participantes en el programa considera que sí se generó un cambio emocional, en relación a la comprensión y manejo de las diversas emociones que se presentaron en sus actividades personales y, sobre todo, laborales. Un 23 % considera que este cambio no se ha dado. Sin embargo, los resultados hacen entrever que las tareas desarrolladas en los talleres son altamente efectivas, puesto que conseguir una comprensión y un manejo emocional no es sencillo.

Gráfico 21 Resultados a la pregunta 5a del cuestionario de satisfacción



No = 0 Sí = 1

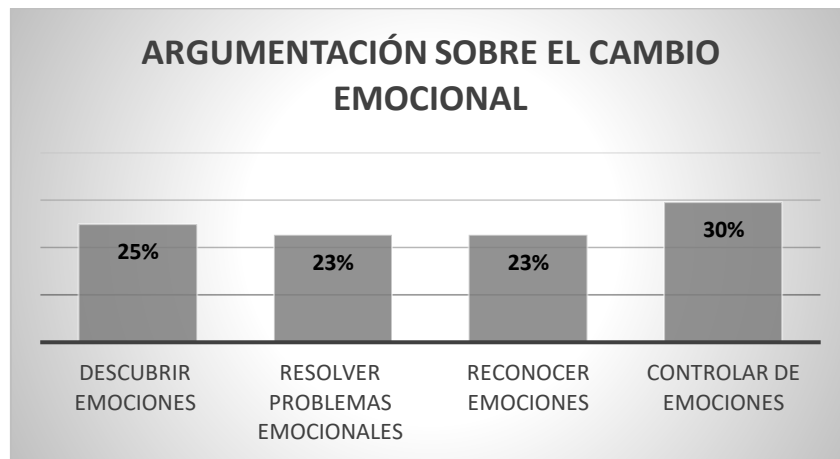
Si su respuesta es afirmativa, ¿a qué contribuye este cambio?

Frente al interrogante, solo el 84 % de las participantes respondió, por lo tanto, solo se muestran las respuestas en relación con quienes sí hicieron la argumentación.

Las personas que argumentaron haber vivido un cambio en relación con la comprensión y manejo de sus emociones, después de formar parte del programa, en el que se aplicaron y desarrollaron acciones basadas en el Test MSCEIT, indican que eso puede evidenciarse en el control de sus emociones. Así lo exponen el 30 % de las profesoras que formaron parte de la prueba piloto; en la capacidad para descubrir sus emociones (25 %); en el reconocimiento de sus emociones (23 %) y en la capacidad para resolver los diversos problemas emocionales (23 %). Es importante recalcar que estas respuestas evidencian lo siguiente:

- Comprensión emocional = reconocer y descubrir emociones
- Manejo emocional = control de emociones y resolución de problemas emocionales

Gráfico 22 Resultados a la pregunta 5b del cuestionario de satisfacción



6. Según su criterio, siempre y cuando lo considere oportuno, mencione tres aspectos positivos y tres aspectos mejorables de los talleres de educación emocional.

De acuerdo con las respuestas de las profesoras participantes en relación con el taller aplicado en el programa propuesto, los aspectos positivos han sido: participación, creatividad y organización. El 37 % indica que la participación es un aspecto positivo y por ello se da la relación en cuanto a haberse mantenido en todos los talleres, durante la duración de las pruebas o actividades del programa. El 34 % considera que la creatividad del programa lo vuelve positivo, y el 29 % indica que es la organización de tareas o talleres en relación con los objetivos propuestos lo que hace positivo al programa.

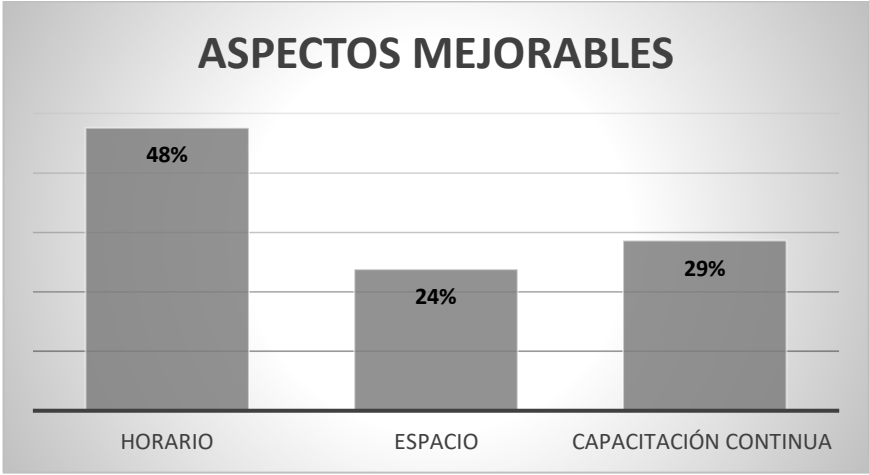
Gráfico 23 Resultados a la pregunta 6a del cuestionario de satisfacción



En lo que respecta a aspectos que pueden ser mejorables, desde el punto de vista de las participantes, estos deben ser: el horario (lo expone el 48 % de las participantes), la

capacitación continua (lo expone el 29 % de las participantes) y el espacio (lo expone el 24 % de las participantes).

Gráfico 24 Resultados a la pregunta 6*b* del cuestionario de satisfacción



10 CONCLUSIONES

En este apartado se presenta una síntesis de los resultados, las conclusiones, la discusión sobre el estudio, las implicaciones prácticas y educativas y las propuestas futuras de investigación.

10.1 Síntesis de los resultados

En esta tesis doctoral se encuentran reflejados el desarrollo y la evaluación de un programa de educación en la inteligencia emocional dirigida al profesorado de educación inicial del Distrito 09D17 de la República de Ecuador.

La investigación parte de un marco teórico que responde a la educación de la inteligencia emocional, y da a conocer los antecedentes de la inteligencia emocional y su desarrollo. A partir de ahí, selecciona como referente el modelo de inteligencia emocional de habilidad de Salovey y Mayer (1997). Concluye que existen programas de educación e inteligencia emocional en la formación al profesorado, pero es necesario desarrollar más estudios para demostrar sus evidencias en el campo profesional.

Se evidencia que la educación inicial es el primer paso hacia la escolaridad. En nuestro contexto de estudio, Ecuador, se hace más necesario contemplar las competencias emocionales de los docentes en estas edades, ya que son un modelo y referente de aprendizaje emocional. Por ello, es necesario y fundamental que los profesionales que trabajan con estos niños y niñas tengan un nivel alto de desarrollo en habilidades emocionales. Esta experiencia educativa permite abrir o cerrar las puertas a la adaptación y las bases de la formación de su personalidad dentro de la escolaridad.

El estudio empírico consta del proceso de aplicación y evaluación del programa de Educación Emocional para la Formación del Profesorado. Los resultados del estudio confirman que hay una mejora en una de las ramas de la inteligencia emocional, teniendo en cuenta que el programa está enfocado básicamente para mejorar la comprensión emocional, una de las habilidades de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer. La hipótesis estadística se confirma con la valoración pre y postest en la aplicación del programa: el profesorado estadísticamente tiene una mejora significativa y de efecto mediano.

Nos faltaría tener presente un modelo más completo para poder desarrollar el resto de las habilidades en la formación de los docentes.

El programa de formación consta de seis sesiones que combinan actividades presenciales con actividades virtuales. Las que se desarrollan presencialmente son teóricas, con situaciones más vivenciales, algunas de ellas individuales, otras en pequeño grupo y en gran grupo. En las virtuales, el uso del espacio del chat y el seguimiento por parte de la formadora de las actividades virtuales han sido una buena propuesta formativa. Todo ello para dar respuesta a los objetivos y contenidos del programa. La valoración por parte de las asistentes ha sido muy satisfactoria.

En definitiva, de los resultados obtenidos puede decirse que se ha dado cumplimiento a los objetivos de la investigación y que las hipótesis estadísticas han sido confirmadas.

10.2 Discusión

De los resultados obtenidos en este estudio, así como de las evidencias en investigaciones sobre los efectos de programas de inteligencia emocional, puede afirmarse que la implementación de estos programas en planes de formación puede ser una buena garantía de éxito. En nuestro estudio se confirma lo que Nelis *et al.* (2011, 2009) ya demostraron en sus estudios: la mejora de la comprensión emocional, una de las cuatro habilidades que desarrolla la inteligencia emocional.

Los avances hacen una alusión importante al aumento de conocimientos emocionales, el desarrollo de competencias sociales, el clima escolar o rendimiento académico, las competencias emocionales (Brackett, Rivers, Maurer, Elbertson, y Kremenitzer, 2011; Colom y Froufe, 1999; Elías et al., 1997; Gonzalez, Diez, López, y Roman, 2010; M. Güell y Muñoz, 2011; O. Güell, 2018; Ibarrola, 2013; Lantieri y Goleman, 2009; López Cassà, 2007b, 2011), con lo cual demuestran que los programas de educación emocional y educación socioemocional aportan mejoras en el desenvolvimiento de la persona como sujeto responsable de sus decisiones, ya que es consciente del estado y nivel emocional en el que se encuentran.

Existen numerosos estudios de programas de educación emocional que pueden ser aplicados en el aula, pero hay pocos programas centrados en el profesorado para desarrollar sus

competencias emocionales (Obiols, 2005; López Cassà y Pérez Escoda, 2011; Bisquerra *et al.*, 2015a, 2015b; García Navarro, 2017). De los estudios existentes sobre el desarrollo de habilidades emocionales en el profesorado se deduce que los programas están dirigidos a estudiantes universitarios o a formación de adultos (Ibarrola, 2003; Nelis *et al.*, 2009; Clarke, 2010; Dacre Pool y Qualter, 2012; Barrientos, 2016; Iris y Avendaño, 2016), por lo que faltan más estudios sobre los efectos que tienen los programas de inteligencia emocional centrados en la formación de los docentes.

Teniendo en consideración la existencia de investigaciones sobre los efectos del desarrollo de las competencias emocionales en la satisfacción con la vida (López Cassà *et al.*, 2018), además de contribuir en la mejora del clima emocional y laboral así como en el bienestar subjetivo, profesional y social, para el mundo laboral se contempla como deber el incorporar las competencias emocionales a las competencias del trabajador (Eliás *et al.*, 1997; Goleman *et al.*, 2002).

El marco teórico analizado hace reflexionar sobre la importancia que tienen las habilidades emocionales en los perfiles de los docentes. Así pues, en los programas de formación del Ministerio de Educación de Ecuador se contempla un programa de habilidades para la vida con el fin de acompañar a los alumnos y alumnas desde la infancia hasta la adolescencia. Sin embargo, estos programas no consideran que la formación inicial y permanente del profesorado sea relevante para poder garantizar una transferencia real de los contenidos curriculares de las habilidades para la vida, todos ellos vinculados con la educación de la inteligencia emocional.

Pero en realidad, si el profesorado no cuenta con una formación en habilidades emocionales resulta imposible que pueda desarrollar las habilidades para la vida, ya que no es una transferencia de conocimiento que se tome de una guía y se aplique (Lopes *et al.*, 2018; Ministerio de Educación, 2018).

En este trabajo se han aportado pruebas sobre el desarrollo de habilidades emocionales del profesorado a partir de la implementación de un programa de educación en la inteligencia emocional basado en el modelo de Nelis *et al.* (2009) que fue desarrollado con estudiantes universitarios. En este estudio el modelo se ha adaptado al contexto ecuatoriano y a su perfil de profesorado. Se ha tomado este modelo de programa, ya que está fundamentado en el desarrollo de habilidades y porque ha sido considerado por más de 500 estudios, aunque

pocos de ellos hacen referencia específica a la formación del profesorado (Clarke, 2010; Fernández-Berrocal et al., 2009; Pérez-Escoda, Filella, Alegre, y Bisquerra, 2012; Pérez González, 2012; Vaillant, 2007).

10.3 Limitaciones

Somos conscientes de algunas limitaciones de esta investigación:

- En este estudio no ha asistido la totalidad de la población diana. La participación ha sido voluntaria y ello ha supuesto reducir la muestra de estudio inicial. De ello hay una parte positiva, y es que la asistencia no obligatoria permite que la decisión sea tomada por propio interés o motivación personal, lo cual facilita la buena predisposición inicial del docente. Aun así, ha asistido una muestra representativa de las 20 escuelas que cuentan con educación inicial en el Distrito 09D17 de la zona urbana. La asistencia de los directivos no ha sido garantizada, a pesar de estar invitados a participar en esta formación. De ellos, solo dos han asistido y participado en la formación, pero han sido desestimados en el análisis por considerar que formaban parte de otro tipo de colectivo y porque al ser tan pocos no eran representativos.
- El horario de la formación (mañana y noche, en dos jornadas) así como el periodo de la formación (en un periodo de evaluaciones), no han sido bienvenidos por todas las docentes. Algunas de ellas han abandonado la formación.
- Por motivos de legalización del visado, la doctoranda no ha podido desarrollar totalmente el seguimiento presencial del programa de formación, por lo que en ocasiones se ha realizado un seguimiento virtual.
- Las fases de implementación del programa se han desarrollado con poco espacio de tiempo, lo cual puede haber influido en los resultados y en su nivel de impacto.
- No se han tenido en cuenta instrumentos de evaluación cualitativa para recoger las posibles mejoras en las sesiones de formación y así poder ajustarlas a las necesidades de los docentes.

10.4 Implicaciones educativas y de investigación

Tal y como se ha indicado en el apartado 10.3 sobre las limitaciones temporales, es importante considerar en el desarrollo de las sesiones que sea una por encuentro semanal y no dos, ya que resulta cansado porque en ese mes están con actividades administrativas puesto que es el cierre del año lectivo.

La formación es un requisito indispensable para el desarrollo de la competencia profesional de los docentes. Este estudio puede plantear cambios positivos hacia una mejora de la formación permanente mediante la inclusión de programas de formación similares, que incluso pueden considerarse en la formación inicial.

La modalidad de formación semipresencial puede ser igual de válida y eficaz que la presencial. Los asistentes disponían de un banco de recursos centralizado en la plataforma digital creada para la ocasión. Además, también se ha desarrollado la formación mediante actividades virtuales que han sido supervisadas por la propia formadora (doctoranda). Ello ha favorecido una atención más individual, a la vez que se han reducido los costes económicos de los materiales ofrecidos.

El impacto de este estudio puede motivar a los docentes a mostrarse más receptivos para formarse en habilidades emocionales. Esta apertura también puede darse en toda la comunidad educativa. Por consiguiente, se puede concluir que este estudio puede sensibilizar a las personas sobre la necesidad de la formación.

Esta investigación puede ayudar a crear una cultura emocional en la sociedad ecuatoriana y en la profesión como docente. Tal y como manifiesta García Navarro (2017, p. 227), para la implementación de un proyecto a la comunidad educativa es necesario sensibilizar en inteligencia emocional, desarrollar e implementar programas educativos para poder transformar realidades educativas y sociales.

10.5 Propuesta para futuras investigaciones

Para futuras investigaciones puede ser interesante evaluar mediante estudios longitudinales el impacto del programa en el desarrollo de la inteligencia emocional de la formación, así como su impacto en las instituciones en las que trabajan estos profesionales formados.

Este estudio puede continuar incorporando otros agentes educativos como son las familias y asegurar la totalidad de los docentes de los centros educativos de las zonas estudiadas.

Aparte, es necesario conocer estudios similares que se hayan realizado en otros países para conocer su nivel de impacto y desarrollo en el ámbito profesional. También es interesante estar en contacto con redes o plataformas vinculadas con la educación o inteligencia emocional, como podría ser la del GROPE de la Universidad de Barcelona.

La introducción de temas de habilidades para la vida en los currículos educativos de Ecuador así como su implementación y evaluación podrían ser un estudio interesante a llevar a cabo.

Aún queda por hacer, pero esta investigación es una contribución más en los estudios de formación del profesorado, mediante el desarrollo de programas para mejorar la inteligencia emocional en la persona.

11 BIBLIOGRAFÍA

- Agulló, M. J. (2010). La educación emocional en primaria. En M. J. Agulló, G. Filella, E. García Navarro, È. López Cassà, y R. Bisquerra (Eds.), *La educación emocional en la práctica* (pp. 53-75). Barcelona: Horsori Editorial, S. L.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez-Olmo, F., y Pérez-Escoda, N. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (3.^a ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Aquino, J. A., Rusell, D. W., Cutrona, C. E., y Altmaier, E. M. (1996). Employment status, social support, and life satisfacction among the elderly. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 480-489. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.480>
- Asamblea Nacional del Ecuador. Constitucion de la República del Ecuador (2008). Ecuador. Recuperado de <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>
- Asamblea Nacional del Ecuador. Ley Orgánica de Educación Superior, Pub. L. No. 298 (2010). Quito, Ecuador. Recuperado de http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137
- Asamblea Nacional del Ecuador. Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2011). Ecuador.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/296.pdf>
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

- Bar-On, R. (1985). *The developmnet of a concept of psychological well-being*. (Tesis doctoral). Rhodes University. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/35151406_The_development_of_an_operational_concept_of_psychological_well-being
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Barrera, H., Barragán, T., y Ortega, G. (2017). La Realidad Educativa Ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20. <https://doi.org/10.35362/rie7522629>
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/521353>
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity Author links open overlay panel. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berlanga-Silvente, V., y Rubio-Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101–113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bimbela, J. L. (2017). *Gimnasia emocional*. Barcelona.
- Binet, A., y Simon, T. H. (1916). *The development of intelligence in children: The Binet - Simon Scale*. Baltimore: Williams y Wilkins. Recuperado de <https://archive.org/details/developmentofint00bineuoft/page/n7>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar* (6.ª ed.). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2014). *Ponencia Universo de emociones*. (P. Gea, Ed.) (2.^a ed.). Barcelona: PalauGea Comunicación S.L.
- Bisquerra, R. (2017). *Política y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.1109/PESGM.2012.6344804>
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2014). Educación emocional para la prevención. En R. Bisquerra (Ed.), *Prevención del acoso escolar en educación emocional* (pp. 97-115). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blakemore, S.-J., y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación* (1.^a ed.). Madrid: Ariel.
- Bozu, Z. (2009). *El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_eso_bozu.pdf
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Maurer, M., Elbertson, N. A., y Kremenitzer, J. P. (2011). Creating emotionally literate learning environments. En M. A. Brackett y J. P. Kremenitzer (Eds.), *Creating emotionally Literate Classrooms. An introduction to the RULER approach to social and emotional learning* (pp. 1-22). Port Chester, Nueva York: National Professional Resources, Inc.

- Brackett, M. A., y Salovey, P. (2018). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En J. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 69-80). Madrid: Pirámide.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B., y Nogareda, C. (2004). *NTP 732 Síndrome de estar quemado por el trabajo*. España. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_732.pdf
- Broca, P. (1863). Localisations des fonctions cérébrales. *Siège de la faculté du langage articulé. Bull de la Société d'Anthropologie*, 4, 200-208.
- Cabero, M. (2017). Competencias emocionales Aprender a fluir. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Carneiro, P., y Heckman, J. (2003). Human Capital Policy. *Iza Discussion Paper*, 821. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=434544>
- Casas, F. (2015). *Bienestar material y bienestar subjetivo*. Barcelona: Icaria.
- Cases Hernández, I. (2007). *La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés*. Buenos Aires: Grupo Editorial LUMEN.
- Cattel, R. . B. (1967). The theory of fluid and crystallized intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 37, 209-224.
- Celma, L., y Rodríguez, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Centro autonómico de formación e innovación. (2016). Las competencias profesionales docentes.
- Clarke, N. (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28(5), 461-468. <https://doi.org/10.1016/J.IJPROMAN.2009.08.004>

- Colom, R., y Froufe, M. (1999). *Inteligencia emocional: cómo aplicarla en la práctica docente*. Santillana. Cuadernos de educación.
- Dacre Pool, L., y Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306-312. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2012.01.010>
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Destino.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creo al hombre*. Barcelona: Destino.
- Darwin, C., Zuleta, A., y Ayala, F. (2009). El origen de las especies. En C. Darwin (Ed.), *El origen de las especies por la selección natural*. Madrid: Alianza Ensayo. Recuperado de http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1921_OriginSpanish_F776.2.pdf
- Davidson, R. J., y McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689-695. <https://doi.org/10.1038/nn.3093>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being. *Progress and Opportunities. Social Indicators*, 31, 103-157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

- Dirección de Modelos y Estructuras de Evaluación. (2015). *Perfil del docente Educación Inicial y Primer Grado de Educación General Básica, EGB*. Quito.
- Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa / Ministerio de Educación. (2018). *Edad del profesorado de educación Inicial - Zona 5*. Quito.
- 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.
- Edel, R., García Santillan, A., y Casiano, R. (2007). *Clima y compromiso organizacional*. Recuperado de http://www.adizesca.com/site/assets/g-clima_y_compromiso_organizacional-en.pdf
- Educiudadanía. (2010). *¿Cambio educativo o educación por el cambio? Informe de progreso educativo Ecuador*. Quito. Recuperado de <http://educiudadania.org/informe-de-progreso-educativo-ecuador-2010/>
- Elias, M. J., Zins, J. E., y Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Elizando, A., Rodríguez, J., y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15, 3-11.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Fernández-Abascal, E. (1997). *Psicología General. Motivación y emoción*. España: Editorial Universitaria.
- Fernández-Abascal, E. (2017). *La importancia de las emociones positivas*. Barcelona.
- Fernández-Abascal, E., y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruíz Aranda, D., Salguero, J. M., y Cabello, R. (2009). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Pedrueca: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1–13. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fidalgo, M. (2003). *NTP 704: Síndrome de estar quemado por el trabajo o «burnout» (I): definición y proceso de generación*. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_704.pdf
- Filella, G. (2014). *Aprendre a conviure Happy 8 - 12: Videjoc per al desenvolupament de les competències emocionals*. Barcelona: Barcanova.
- Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2005.09.002>
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy*, 12, 73-82.
- Freundenthaler, H. H., Neubauer, A. C., y Haller, U. (2008). Emotional intelligence: Instruction effects and sex differences in emotional management abilities. *Journal of Individual Differences*, 29, 105-115.
- Fridja, N. H. (1994). Emotions are functional, most of the time. En P. Ekman y R. Davinson (Eds.), *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Friguerio, C. (2019). Monografía Curso de capacitación docente en Neurociencias «Aprendizaje y emoción». Argentina. Recuperado de <https://asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/c.frigerio.pdf>
- Fritz, C. O., Morris, P. E., y Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>

- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius*. Nueva York: Macmillan and Co. Recuperado de <http://galton.org/>
- Gamandé, N. (1995). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educacion. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande_villanueva.pdf
- Game, C. (2014). *Lineamientos para el programa de formación continua de Educación Inicial y Primer Grado de EGB dirigido a docentes del Magisterio*. Quito.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/454728>
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2005). Multiple Intelligences. *The English Journal*, 84, 16-18. <https://doi.org/10.2307/821182>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2019). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos* (2.^a ed.). Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Gonzalez, M., Díez, M., López, F., y Roman, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revistas de enseñanza universitaria*, 35, 16-27. Recuperado de institucional.us.es/revistas/universitaria/35/art_2.pdf
- GROP - UB. (2019). XV Encuentro de educación emocional La formación del educador en educación emocional. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/es/el-grop-os-invita-a-las-xv-jornadas-de-educacion-emocional-la-formacion-del-educador-en-educacion-emocional/>
- Güell, M., y Muñoz, J. (2011). Regulación emocional. En M. Güell y J. Muñoz (Eds.), *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria* (p. 43). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Güell, O. (2018). Claus de neurociència per a la gestió emocional. Barcelona.
- Guil, R., y Gil-Olarte, P. (2018). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 189-215). Madrid: Pirámide.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Hermida, L. (2012). *Modelo Educativo de la Carrera Mesocurriculo*. Milagro: Universidad Estatal de Milagro.
- Humphrey, N., Kalambo, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., y Worpert, M. (2001). Measures of social and emotional skills for children and young people : A systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 617-637.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *The Annual Review of Psychology is online*, 60, 653-670.
- Ibarrola, B. (2003). La educación de la inteligencia emocional. Madrid.

- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. Madrid: Fundación Santa María-Ediciones SM.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). Ecuador en cifras. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- Iris, A., y Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, XLVI(3), 157-170.
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implication for cognition, motivation and personality. En *The G. Stanley Hall lectura series* (pp. 35-73). Washington DC: American Psychological Association.
- Jugde, T. A., y Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939-948. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.6.939>
- Lantieri, L., y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Santillana. Ediciones Generales, S.L.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lazarus, R. (1999). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Leppert, K. (2017). *Meditaciones inatantáneas Ejercicios para situaciones cotidianas y de emergencia*. Madrid: Maeva.
- Lopes, P., Côté, S., y Salovey, P. (2018). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En *Manual de la inteligencia emocional* (pp. 217-234). Madrid: Pirámide.

- López Cassà, È. (2007a). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- López Cassà, È. (2007b). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131889>
- López Cassà, È. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López Cassà, È. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 45-55). Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de www.faroshsjd.net
- López Cassà, È., y Pérez-Escoda, N. (2011). Las competencias emocionales en la formación del profesorado: Necesidad y desarrollo formativo en los contextos educativos. En *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 184-186). Barcelona.
- López Cassà, È., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.
- López Sanchez, F. (2008). La promoción del Bienestar Personal y Social: Nueva perspectiva profesional. En *Educación Emocional y Convivencia en el Aula* (pp. 221-249). España: EGRAF,S.A.
- Martínez-Olmo, F. (2014). Investigación evaluativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed., pp. 425-446). Madrid: La Muralla.
- Martínez Muñoz, M. (1997). *La orientación del clima del aula*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.

- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3.^a ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 2, 99-113.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (4.^a ed., pp. 329-365). Madrid: La Muralla S.A.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional intelligence? En *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (2015). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2016). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso MSCEIT. Manual* (2.^a ed.). Madrid: Tea.
- Mestre, J., Comunian, A. L., y Comunian, M. L. (2018). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? En *En Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional* (pp. 85-90). Santander: Fundación: Marcelino Botín.
- Ministerio de Educación. (s. f.). Formación Continua. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/cursos-de-formacion-continua/>
- Ministerio de Educación. Currículo de Educación Inicial (2014). Quito.

- Ministerio de Educación. (2015). Formación continua docente. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/formacion-conitnua-docente/>
- Ministerio de Educación. (2016). Educación Inicial Básica Preparatoria. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2017). *Instituciones Distrito Milagro*. Milagro.
- Ministerio de Educación. (2018). *Guía de Desarrollo Humano Integral Dirigida a docentes para la implementación de Habilidades para la Vida en el Sistema Nacional Educativo*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). Ministerio de Educación. Recuperado de Ministerio de Educación Ecuador
- Ministerio de Educación Ecuador. (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de educación general básica. *Ministerio de Educación Ecuador*.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2014). Currículo Educación Inicial 2014. *Ministerio de Educación Ecuador*, 21-36.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2019). Mecapacito. Recuperado de <https://mecapacito.educacion.gob.ec/>
- Mora, J., y Martín, M. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28, 307-313.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Morrison, G. (2010). *Educación Infantil* (9.^a ed.). Madrid: Pearson.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>

- Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/2347>
- Obiols, M. (2017). *Consultorio Madre - Hijo*. Barcelona.
- Organización Internacional del Trabajo. (2012). *Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/meetingdocument/wcms_171720.pdf
- Organización Mundial para la Salud. (2007). *Salud de los trabajadores: plan de acción mundial 2008 - 2017*. <https://doi.org/OMS: WHA60.26>
- Ortiz, T. (2018). *Neurociencia en la escuela*. España: biblioteca Innovación Educativa.
- Ospina, G. (2005). *Construcción de un futuro sostenible*. Quito: Organización de las Naciones Unidas.
- Padrós Blázquez, F., Gutiérrez Hernández, C. Y., y Medina Calvillo, M. A. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 223-232. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.04>
- Palacios, E., Costa, M., Martínez, A., Laparte, M., Meya, M., Fernández, A., y Obiols, M. (2016). *Descripción de actividades de Educación Emocional*. Barcelona.
- Pérez-Escoda, N. (2013). Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional. (pp. 4-6). Alicante: AIDIPE.

- Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2014). Satisfacción con la vida: predictores y moderadores. En B. Barredo Gutiérrez, R. Bisquerra, A. Blanco Cuch, N. García Aguilar, A. Giner, N. Pérez-Escoda, y A. Tey Teijón (Eds.), *I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva y Bienestar* (pp. 447-456). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/58747/1/C447_456.pdf
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/english/Art_28_756.pdf
- Pérez González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 523-546. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_246.pdf
- Pérez González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional del mundo. En *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: FAROS. Recuperado de www.faroshsjd.net
- Pérez Juste, R. (1995). Metodología para la evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 109-146). Madrid: Editorial Universitas.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261–287.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pesantes, A. (2018). El modelo educativo ecuatoriano y la contribución a la revolución de la educación entre la realidad y la ficción. *RevistaIndexadaEdu*, 1, 45-57. Recuperado de <https://educar.ec/jornada/1s-2s-2018/6modelo.pdf>

- Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). En C. Stough, D. H. Saklofske, y J. D. Parker (Eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence* (pp. 85-101). Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional Intelligence: Psychometric investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Pines, A. M., y Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. Nueva York: Free Press.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary analysis*. Nueva York: Harper and Row.
- Prinz, J. J. (2008). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.
- Proaño, M., y Huiracocha, M. (2010). *Propuesta de currículo operativo para Educación Inicial, basada en el referente curricular, en niños y niñas de 0 a 2 años, Cuenca*. (Tesis de Grado). Universidad del Azuay. Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/2817>
- Punset, E. (2017). Lo que me pasa por dentro. En *El libro de las pequeñas revoluciones* (pp. 25-110). España: Editorial Planeta. S. A.
- Reguant Álvarez, M., Vilà Baños, R., y Torrado, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació i Recerca en Educació*, 11(2), 45-60. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>
- Rios Sylva, R. (2014). Moodle 'Entorno de aprendizaje en línea'. Recuperado de <http://moodleunemi.blogspot.com/2014/07/entorno-de-aprendizaje-en-linea-moodle.html>
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., y Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Review Neuroscience*, 2, 661-670.
- Rodriguez, H. R. (2015). *Propuesta de mejora del clima laboral y cultura organizacional en el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social*. Universidad de las Fuerzas Armadas.

- Rojas, E., Sánchez, R., y Zapata, I. (2014). *El impacto de la educación temprana en el mediano plazo. EconPapers*. Recuperado de https://econpapers.repec.org/paper/uaiwpaper/wp_5f032.htm
- Rubio-Hurtado, M. J., y Berlanga-Silvente, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83–100. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2527>
- Ruiz-Bueno, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1(1), 75–88. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1117>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4.^a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariago, M. (2014). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (4.^a ed., pp. 49-85). Madrid: La Muralla S.A.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el «burnout» al «engagement»: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117–134.
- Salazar Jaramillo, R. (2014). *Sistema educativo ecuatoriano: Una revisión histórica hasta nuestros días*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4401.7047>
- Salovey, P., Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Nueva York: Natl Professional Resources Inc.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Sans, A. (2014). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (4.^a ed., pp. 167-194). Madrid: La Muralla S.A.

- Sarceda Gorgoso, M. del C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias pedagógicas*, 30, 281-300.
- Sastre, G. (1998). Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 21-27.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory - General Survey. En C. Maslach, S. E. Jackson, y M. P. Leiter (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3.^a ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2012). *Folleto informativo Proceso de desconcentración del Ejecutivo en los niveles administrativos de planificación*. Quito.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Buen Vivir Plan Nacional 2013 - 2017. Recuperado de <http://www.buenvivir.gob.ec/versiones-plan-nacional>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). Planificación.Gob.Ec. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/>
- Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educación las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Thriarchic Theory of Human Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. ., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., ... Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sutherland, L., Howard, S., y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers Author links open overlay panel. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>

- Sylva Lazo, M. (2012a). *El control emocional en la práctica docente con niños de 4 a 6 años en la escuela Guillermo Robles Florencia parroquia Mariscal Sucre - Milagro periodo lectivo 2011 - 2012*. Universidad Estatal de Milagro. Recuperado de <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/2076>
- Sylva Lazo, M. (2012b). *Propuesta: Manual estratégico para el manejo del control emocional en las prácticas docentes de las Educadoras Parvularias*. Milagro.
- Sylva Lazo, M. (2017a). *Planificación para el desarrollo del Pre-test*. Milagro.
- Sylva Lazo, M. (2017b). *Proyecto de vida emocional*. Milagro.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary Mental abilities. *Psychometric Monographs*.
- Tomczak, M., y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 1–25.
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuestas. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (4.^a ed., pp. 232-257). Madrid: La Muralla.
- Torrado, M., Vilà Baños, R., Berlanga-Silvente, V., Barrio, J., Martínez-Olmo, F., Mateo Andrés, J., y Valls, R. G. (2014). *Estadística aplicada a l'educació*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- TUBS. (2014). Mapa político del Ecuador, donde se muestran sus 24 provincias. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Provincias_de_Ecuador#/media/File:Ecuador,_administrative_divisions_-_es_-_colored.svg
- Universitat de Barcelona. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Vicerectorat de Recerca / Vicerectorat de Política Científica i Docent / Agència de Polítiques i de Qualitat - Universitat de Barcelona.

- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. En *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación del Profesorado*. Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Vilà Baños, R. (2006). ¿Cómo hacer un análisis cuantitativo de datos de tipo descriptivo con el paquete estadístico SPSS? *Butlletí LaRecerca*, 6, 1–8. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha6-cast.pdf>
- Vilà Baños, R., y Bisquerra, R. (2014). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (4.^a ed., pp. 259-271). Madrid: La Muralla S.A.
- Villarini Jusino, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Puerto Rico. Recuperado de https://issuu.com/elpapaupa/docs/el_curriculo_orientado_al_desarroll
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence (4th ed.)*. Baltimore: Williams y Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/11167-000>
- World Data on Education. (2006). *Principios y objetivos generales de la educación Ecuador*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/pdfs/Ecuador_datos2006.pdf
- World Health Organization. (2010). *Entornos Laborales Saludables: Fundamentos y Modelos de la OMS Contextualización, Prácticas y Literatura de Apoyo*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de https://www.who.int/occupational_health/evelyn_hwp_spanish.pdf
- Wundt, W. (1862). *Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung* (1.^a ed.). Leipzig: C. F. Winter.
- Yepes, M. (2006). ¿Cómo puedo pasar una base de datos de Excel a SPSS? *Butlletí LaRecerca*, 5, 1–2. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha5-cast.pdf>
- Zaccagnini Sancho, J. L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.
- Zinz, J. E., Weissberg, R., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (2004). *Buiding academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.
- Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? En *Panel Calidad y Equidad en la Educación en la Escuela Normal «Raúl I. Burgos» de Ayotzinapa*. Guerrero. Recuperado de <https://www.coursehero.com/file/30117656/relacion-maestro-calidad-equidad-educacionpdf/>
- Zubieta, E., Muratori, M., y Mele, S. (2012). Bienestar, clima emocional, percepción de problemas sociales y Confianza. *Anuario de investigaciones*, XIX, 97-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948009>

ANEXO 1: ESQUEMA DE SESIONES DEL PROGRAMA DE NELIS ET AL.

Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne (2009)

Día 1

Sesión 1: Comprensión de las emociones (3 horas)

- Bienvenida: inducción al programa, manejo del diario personal o emocional.
- Prólogo: importancia de las emociones y conocimiento emocional.
- Videoclip: importancia de las emociones.
- Resumen.

Sesión 2: Identificación de las emociones (3 horas)

- Recordatorio de la sesión anterior.
- Identificación de las propias emociones usando la activación, el pensamiento y la acción: teórico-práctico.
- Identificación de las emociones de los demás a través de la comunicación no verbal.
- Identificación de las emociones de los demás a través de la decodificación de la expresión facial.
- Resumen y actividades de trabajo.

Día 2

Sesión 3: Escuchar las emociones de los demás (3 horas)

- Revisión de la sesión previa y de las tareas para casa.
- Regla básica de comunicación.
- Escucha activa.
- *Role play* sobre escucha activa.
- Resumen.

Sesión 4: Expresar emociones a los demás (3 horas)

- Revisión de la sesión anterior.
- Cómo expreso mis emociones.
- *Role play* sobre expresión de emociones.
- Cómo gestionar un conflicto.
- Resumen y actividades de trabajo.

Día 3

Sesión 5: Gestionar las emociones (3 horas)

- Revisión de la sesión previa.
- Estrategias de afrontamiento y su efectividad: teoría y grupo de discusión.
- Reevaluación positiva: *role play* y práctica.
- Conexiones mente-cuerpo y ejercicio de relajación.
- Resumen.

Sesión 6: Aumentar las emociones positivas (3 horas)

- Revisión de la sesión anterior.
- La importancia de las emociones positivas.
- Uso del poder de las emociones positivas: promover sentimientos positivos.
- Saboreando: teoría y ejercicio.
- Resumen: preguntas y evaluación.

ANEXO 2: Actividades del programa de educación de la inteligencia emocional en el profesorado

SESIÓN 1. IDENTIFICAR LA EMOCIÓN

Desarrollo de las actividades.

Recomendaciones: manifestad al profesorado que vais a iniciar un programa. Podéis dirigirlos al profesorado de la siguiente forma: “Vamos a iniciar un programa de seis sesiones. En este programa se trabaja la inteligencia emocional. ¿Sabéis qué es la inteligencia emocional? (Esperad a que respondan o den algún ejemplo).”

A continuación explicad qué es la inteligencia emocional: es la habilidad de percibir, facilitar, comprender y regular las emociones que promueven nuestro crecimiento emocional, personal y cognitivo. Si soy consciente de la emoción que me secuestra y en qué nivel de intensidad se encuentra, podré actuar con prudencia y proyectar una cultura emocional dentro de mi ambiente laboral, familiar y social.

Actividad 1. Memoria y organización familiar (30-40 minutos)

Una vez introducido el programa, pedid al profesorado que elabore un listado de emociones o de lo que considere que es una emoción durante tres minutos. Una vez culminado el tiempo, debéis contar cuántas emociones se han escrito. Revisad con el listado de emociones y con los listados para depurarlos.

Posteriormente pedid a las profesoras que, en parejas, organicen las emociones que han escrito antes según si les hacen sentirse bien o no. Para finalizar la actividad, debéis hacer una lista de las emociones de acuerdo con la siguiente clasificación: positivas, negativas y ambiguas, en función de lo que ha acordado el equipo de trabajo y, si es posible, escribidlo en un papel para leerlo después y resaltar los aportes realizados.

Podéis utilizar el esquema de “Proyecto de vida emocional”, pp. 2-3.

Actividad 2. Me siento... (30-40 minutos)

Cuando las profesoras acaben, continuad con la actividad “Me siento...”. Deben formar una circunferencia, sentadas en el suelo o en sillas. Una vez sentadas, repartidles emoticonos que hagan referencia a las seis emociones básicas de Ekman mezclados con otros emoticonos que no las representen.

Deben definir cada emoción desde el punto de vista de representación de la expresión emocional a través de una lluvia de ideas y luego seleccionar los emoticonos que tengan la expresión definida.

Posteriormente, cada profesora debe seleccionar de forma individual tres emociones y cada profesora debe expresarlas frente a un espejo personal (de bolsillo) para luego dibujarlas con lápices de colores, ceras o marcadores.

Actividad 3. Identificación de tres emociones (A) (30-40 minutos)

El profesorado debe utilizar los recursos que tenga al alcance, como diccionarios o internet, para encontrar el significado de las emociones miedo, alegría y sorpresa. Una vez encontrados debe apuntarlos en su diario de apuntes.

A continuación, en parejas, deben pensar y describir tres situaciones reales o ficticias en las que hayan sentido cada emoción.

Posteriormente, en grupo, deben reflexionar y seleccionar las tres situaciones que más les agraden y visualizar una posible solución a la situación descrita. Desarrollad un debate animando con cuestiones como: ¿os sorprende el contenido de la historia?, ¿qué pensáis sobre este tipo de emociones?, ¿son frecuentes este tipo de emociones?, ¿intentáis ponerlos en el lugar de la otra persona para entenderla?

Actividad 4. Emociones conocidas (actividad de cierre de jornada)

Para dinamizar el cierre de jornada formulad al profesorado la propuesta de jugar durante 5 minutos a confeccionar una lista de las emociones conocidas. Es un trabajo individual.

Esta actividad os permitirá posteriormente desarrollar una comparación de la cantidad de emociones conocidas.

Actividad virtual 1. Mi galaxia emocional (40-60 minutos)

Las participantes deben desarrollar la actividad en la plataforma virtual, a través del enlace “universodeemociones.com/galaxias/” y seleccionando las emociones que han sentido con mayor frecuencia para diseñar así su propia galaxia emocional. Para ello será necesario meditar sobre lo siguiente: ¿cuál es la galaxia emocional en la que te encuentras? Describe tus emociones más frecuentes.

Para cerrar el trabajo cada profesora debe consultar en el diccionario el significado de sus emociones más frecuentes.

Material:

- **Actividad 1:** esquema del “Proyecto de vida emocional” (pp. 2-3), diccionarios, navegación por internet.
- **Actividad 2:** tarjetas con emoticonos (emociones básicas de Ekman) y espejos de rostro.
- **Actividad 3:** diario de apuntes.
- **Actividad 4:** hojas con consignas.

Referencias:

- **Actividad 1:** adaptada de la bipolaridad emocional (Bisquerra, 2014).
- **Actividad 2:** adaptada de actividades de sesiones sistemáticas (López Cassà, 2007b, p. 259).
- **Actividad 3:** tomada de un ejemplo de actividad didáctica y adaptada para adultos (Bisquerra et al., 2015).
- **Actividad 4:** fuente propia.
- **Actividad virtual:** web: universodeemociones.com/galaxias.

SESIÓN 2: ARMONÍA Y BUEN HUMOR

Desarrollo de las actividades

Recomendaciones: en este segundo día de implementación es posible que haya mayor predisposición. Por eso os presentamos una recomendación general: tener los materiales organizados por actividad y manejar con flexibilidad el control del tiempo. Iniciad la actividad realizando una lluvia de ideas con el profesorado sobre las emociones que les ha llamado la atención reconocer; es una buena forma de romper el hielo para iniciar la sesión. Es básico utilizar una campanilla de una forma sutil para indicar la finalización de alguna actividad (en especial las de meditación. Podéis decir: “Cuando escuches la campana puedes reincorporarte de forma lenta...”).

En el segundo día de jornada se usa la imaginación como recurso indispensable con el que debe contar todo profesor que trabaja con niños y niñas.

Actividad 1. El malentendido (30-40 minutos)

Debéis presentar un caso (Luis, el conserje y la profesora) para realizar un análisis comunicativo de la situación. Las participantes deben realizar una lectura lenta y luego introducir los interrogantes que permitan analizar la situación.

El profesorado debe dialogar en grupo sobre los siguientes temas:

- Analizar la función o el perfil de cada profesional (educador-conserje).
- Analizar los perfiles y los contextos (laboral, familiar, cultural).

Una vez analizados los perfiles y contextos debéis poner especial atención en la función profesional y analizar, de entre la lista que les entregáis, qué perfiles y contextos facilitan un ambiente laboral favorable. Podéis sugerirles algo así como: “Seguro que lo relacionas con tus compañeros de trabajo y lo reconoces: ¿cuál de ellos te pertenece? ¿Puedes definir con cuál te relacionas y por qué?”.

Actividad 2. Respiro y siento (30-40 minutos)

Cuando veáis que las profesoras ya han acabado la actividad anterior, debéis asimilar en ellas la actividad de relajación que las lleve a iniciar su interiorización de la práctica. Trabajar el

silencio es una prioridad que urge a quienes tienen la labor docente y en especial a quienes trabajan con niños y niñas.

Poned música de relajación con un tono medio para que escuchen y poco a poco id disminuyendo el volumen hasta que llegue a ser un susurro. El profesorado, también gradualmente, debe ir bajando su tono en la conversación que esté sostenido. No debéis decir palabra alguna, solo observad y graduad. Cuando os deis cuenta de que ha bajado totalmente el volumen y os estén observando, quizás asombradas, llega el momento de introducir la actividad “El silencio”.

Pedid al profesorado que se ponga de pie, que separe los pies a la altura de los hombros, cierre los ojos y realice una respiración larga y profunda. Deben mover las manos por el cuerpo haciendo presión para alcanzar a percibir cada parte de su cuerpo, para así tomar conciencia corporal y notar aquellas partes que pueden encontrarse tensas, respirar y dejar sueltas esas zonas tensas. Esta actividad debe durar dos o tres minutos.

Mientras están sentadas con los pies entrelazados, pedidles a las profesoras que coloquen las manos sobre las rodillas con las palmas hacia arriba y que unan las puntas de los dedos pulgar e índice. Deben respirar profunda y lentamente por la nariz, logrando inflar el estómago al inspirar y desinflarlo al espirar como si fuera un globo. Debéis guiar la meditación pidiendo que sientan su respiración profunda y lenta. La actividad debe durar dos minutos.

Sed conscientes de vuestros pensamientos y sentimientos, como un observador, no llaméis a las profesoras, no deis lugar a diálogos, solo contempladlas y dejadlas que vayan haciendo, sin modificar sus acciones.

Cada vez que se inspire podéis hacer un sonido si lo deseáis o decid “dentro” y al espirar “fuera”. Se les sugiere que se acuerden de quiénes son de verdad. Eso hará que el resto de los pensamientos se vuelvan silenciosos, como un sonido de fondo.

Para culminar la sesión con el profesorado pedidle que haga lo siguiente: “Haz una inspiración profunda y contén el aire. Ahora suéltalo con fuerza. Repite la inspiración, conténla y suelta poco a poco el aire. Siente como tu cuerpo se suelta. Puedes reincorporarte poco a poco hasta que sientas que puedes abrir los ojos”.

Actividad 3. El almacén de la risa (30-40 minutos)

Inducid al profesorado a recordar aquellas situaciones que le han producido mucha gracia incluso recordándolas ahora. Si es conveniente, pueden compartirlo con las demás compañeras.

Posteriormente, pedidles que mentalmente introduzcan esas situaciones divertidas en *frascos* mentales a los que pondrán etiquetas y con ellos construirán su reserva del humor. Se les llama *frascos* porque son envases o recipientes con un tapón de corcho en los que puede conservarse con precaución su buen olor. Cuando los abran les invadirá una grandeza de positividad, como un aroma esencial.

Animad a vuestras profesoras y, una vez conseguida la reserva mental como una gran bodega mental de la risa, ensayad activarlo durante el día de hoy. Para ello, pedidles que abran sus frascos mentales y dejad que sus *fragancias* les invadan y desvíen la descarga de negatividad que les apremia. Esta práctica se convierte en una forma personal de reeducación del pensamiento.

La formación que debe recibir la profesora en su aprendizaje emocional es la de incorporar estrategias para poder disminuir el valor o nivel de importancia de los conflictos que erosionan su vida profesional y personal.

Actividad 4. Mapa emocional (actividad de cierre de jornada)

Las participantes deben escribir un breve párrafo de todo lo que han aprendido en la sesión y describir lo que les ha resultado novedoso. Después se pegará en el mapa emocional de la jornada para valorar el avance del conocimiento del día. De ser posible, pedidles a algunas de las participantes que lean la nota que más les guste.

Actividad virtual “Proyecto de vida emocional” (60 minutos)

Debéis indicar la importancia que tiene el desarrollo de la primera fase del proyecto de vida, ya que tiene relación con las actividades desarrolladas en la fase presencial, pero en esta ocasión se realiza de forma individual.

Material:

- **Actividad 1:** hoja de lectura y consigna.
- **Actividad 2:** campanilla, música de relajación.
- **Actividad 3:** imaginación.
- **Actividad 4:** papeles.
- **Actividad virtual:** “Proyecto de vida emocional” (fase 1).

Referencias:

- **Actividad 1:** adaptada de *La educación emocional del profesorado* (Cases Hernández, 2007).
- **Actividad 2:** adaptada de *Meditaciones instantáneas* (Leppert, 2017).
- **Actividad 3:** adaptada de *La educación emocional del profesorado* (Cases Hernández, 2007).
- **Actividad 4:** invención propia.
- **Actividad virtual:** “Proyecto de vida emocional” (Sylva Lazo, 2017b).

SESIÓN 3: COMPRENDER EMOCIONES

Desarrollo de las actividades

Recomendaciones: es importante mantener un ambiente acogedor, que promueva la individualidad, la reflexión y el autoconocimiento a la par que la participación e integración en los grupos de colaboración y aprendizaje emocional. Por ello se recomienda utilizar música instrumental alegre que permita sostener esas ganas de seguir interiorizando y descubriendo.

Actividad 1. Reconocimiento de tres emociones básicas (b) (30-40 minutos)

Pedidles a las participantes que busquen las tres emociones del universo emocional (ira, amor y emociones sociales) y observad qué emociones más lo conforman. Deben buscar el significado de las emociones enunciadas y el de otras que se encuentren en sus galaxias.

En grupo deben compartir las emociones consultadas y seleccionar las tres que sean más representativas del grupo. Deben crear una historia por cada emoción y proyectar cada una de ellas de forma gráfica en un *collage*. Para acabar, deben compartirse con las demás integrantes del grupo y tomar apuntes sobre las emociones que más les llamen la atención.

Actividad 2. Te envío un beso... porque te quiero (30-40 minutos)

La actividad debe introducirse con este mensaje: “Sentimos afectos y cariño por las personas que están a nuestro alrededor, y expresarlo es tomar conciencia emocional de nuestros sentimientos”.

A continuación, narrad una historia de Clara y Pedro, que nos hablan de las personas que quieren y que después ofrecen un regalo muy sorprendente al estar distantes: un beso marcado.

Posteriormente, y de forma individual, deben pintarse los labios o la palma de la mano en forma de labios para regalarse besos unas a otras.

En parejas deben dibujar y escribir cosas bonitas a las personas y animales que más quieran y que en algún momento pueden estar enfadadas o entristecerse con nosotras y a veces

también nosotras podemos provocar lo mismo, por lo que es importante decirles cuánto las apreciamos.

Actividad 3. Pon nombre a tus emociones (30-40 minutos)

Debéis introducir la actividad presentando el mapa de galaxia emocional para verificar la ubicación de las emociones tristeza, felicidad, emociones estéticas, asco y ansiedad y ver qué otras emociones forman parte de estas galaxias.

Pedidles, de forma individual o en parejas, que revisen en el diccionario los significados de las emociones que les han llamado la atención. A continuación, presentadles la siguiente consigna:

- Escribe al menos tres palabras distintas a las anteriores que puedan describir de forma más concreta y sutil tus emociones en este momento.
- Piensa en tres obras de arte con las que puedas relacionar cómo te sientes ahora mismo (canciones, películas, poemas, obras literarias, obras de teatro, pinturas...).

Finalmente pedidles que de forma voluntaria compartan una de sus emociones y su relación con el arte.

Actividad 4. Decálogo emocional del profesor (actividad de cierre de jornada)

Debéis pedir a las profesoras que se tomen unos minutos para reflexionar sobre lo desarrollado ese día y, si desean de manera grupal, elaboren el “Decálogo emocional del profesorado de educación inicial” con la finalidad de plasmar en el manuscrito los principios y valores que guíen una buena práctica profesional.

Actividad virtual: Proyecto de vida emocional (60 minutos)

Recordad a las participantes el desarrollo de la fase 2 de su proyecto de vida. Este tiene relación con las actividades desarrolladas en la fase presencial, con el compromiso de cambio que se necesita, por eso se le ha denominado “Árbol emocional”.

Material:

- **Actividad 1:** diccionario, papeles, revistas, pegamentos, tijeras, cinta.
- **Actividad 2:** hojas de cartulinas, lápiz labial, expresiones emocionales.
- **Actividad 3:** cartel “Universo de emociones”, hoja con consigna, lápices.
- **Actividad 4:** hojas de consigna.
- **Actividad virtual:** fase 2 del esquema.

Referencias:

- **Actividad 1:** adaptada para adultos del ejemplo de actividad didáctica (Bisquerra et al., 2015); *Universo de las emociones* (Bisquerra, 2014).
- **Actividad 2:** adaptada de *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil* (López Cassà, 2007a).
- **Actividad 3:** adaptada de *El libro de las pequeñas revoluciones* (Punset, 2017, p. 72).
- **Actividad 4:** fuente propia.
- **Actividad virtual:** “Proyecto de vida emocional” (Sylva Lazo, 2017b).

SESIÓN 4: RECONOCER EMOCIONES

Desarrollo de las actividades

Recomendaciones: es importante que en esta cuarta jornada el profesorado reconozca e identifique las emociones a través de las actividades lúdicas, que debéis presentar como lo son, como una diversión que conlleva a un conocimiento y reconocimiento emocional. Es así que al presentar y culminar cada actividad el ritmo motivacional debe ser muy elevado, para no llegar a una rutina de desarrollo de actividades. Se sugiere un espacio de ejercicios de respiración que permita desconectar y conectar de una actividad a otra.

Actividad 1. Adivino emociones (30-40 minutos)

A las participantes se les entrega un listado de emociones para que puedan seleccionar con cuáles desean jugar. Después tendrán 15 minutos para dar una pista general de la emoción a escribir e iniciar el juego. Su compañera tendrá que adivinar letra por letra. Si acierta se escribe la letra el número de veces que se repita. Si no acierta se inicia el dibujo del ahorcado. Si acierta y el tiempo no ha concluido, deberá incorporar otra emoción para iniciar el juego, y así hasta que culminen los 15 minutos. Su compañera de juego hará lo mismo. Gana el concurso quien adivine más emociones del grupo.

Actividad 2. La rueda de los sentimientos (30-40 minutos)

Esta actividad consiste en reconocer e identificar las emociones de forma lúdica y expresiva. Las profesoras se sentarán formando un círculo y de forma ordenada harán girar la flecha. Deberán corporizar y explicar mediante mimo la emoción al resto de sus compañeras.

Después, a la compañera que lo adivine se le preguntará a qué galaxia emocional pertenece.

De forma individual se les hará cuestiones que serán comentadas de forma libre dentro del grupo al finalizar el taller.

Actividad 3. Los títeres se emocionan (30-40 minutos)

Para esta acción deberán seleccionarse los títeres de acuerdo con las emociones a trabajar.

Presentad uno a uno los títeres para que las educadoras, desde el conocimiento del vocabulario emocional, puedan describir el títere y la emoción que les hace sentir.

Después proporcionadles los títeres que requieran por grupos y que ideen un diálogo en el que se ponga de manifiesto la emoción que representa y el motivo por el que se encuentra en ese estado.

Para mantener el factor atención debe presentarse cada títere en una caja con un diseño relacionado con la emoción que vaya a expresar el títere.

Actividad 4. Mapa emocional (b) (actividad de cierre de jornada: 20 minutos)

Para el cierre de jornada pedidles a las participantes que escriban un breve párrafo de todo lo que han aprendido en la sesión de ese día y que describan lo que les ha resultado novedoso y aburrido. Después se pegará en el mapa emocional de la jornada para valorar el avance del conocimiento del día y se leerá al final del taller.

Actividad virtual: “Proyecto de vida emocional” (60 minutos)

Continuad con el trabajo virtual del “Proyecto de vida emocional” mediante el desarrollo de la fase 3, que es la fase final del proyecto de vida, y mantiene relación con las actividades desarrolladas en la fase presencial. Se enfoca en una visualización objetiva de lo que se desea o de lo que se debe alcanzar en un periodo de tiempo en lo personal, en pareja, lo familiar, con amigos o compañeros, lo laboral, sueños o metas.

Material:

- **Actividad 1:** hojas de papel, lápices de colores, listado de emociones.
- **Actividad 2:** ruleta emocional, galaxia emocional.
- **Actividad 3:** títeres que representen diversas emociones.
- **Actividad 4:** papeles.
- **Actividad virtual:** proyecto de vida fase 3.

Referencias:

- **Actividad 1:** fuente propia, adaptada de lo aprendido en la escolaridad.
- **Actividad 2:** tomada de las actividades de *La educación emocional en primaria* (Agulló, 2010, pp. 61-62).
- **Actividad 3:** adaptada de *El libro de las pequeñas revoluciones* (Punset, 2017, p. 78).
- **Actividad 4:** fuente propia.
- **Actividad virtual:** “Proyecto de vida emocional” (Sylva Lazo, 2017b).

SESIÓN 5: GESTIÓN DE EMOCIONES NEGATIVAS

Desarrollo de las actividades

Recomendaciones: esta penúltima sesión está organizada tanto en participación individual como grupal. Si alguna profesora presenta limitaciones en la expresión de alguna emoción se le puede ayudar con pautas para su representación o reconocimiento.

Actividad 1. Las emociones y sus caras (30-40 minutos)

Presentad al grupo la lámina con los emoticonos para relacionar cada signo con una emoción. Dialogad sobre si han utilizado esos signos en su chat y los motivos por los que los utilizan.

De acuerdo con el “Universo emocional” que identifiquen las caras y a qué emoción corresponden: incluid las positivas, negativas y ambiguas, hasta crear la propia galaxia gráfica emocional. Al finalizar deben explicar bajo qué directriz o por qué razones han agrupado las caras de ese modo.

Para cerrar la actividad, entregad una hoja en la que haya caras que deben unir con la emoción correspondiente.

Actividad 2. Consultorio sentimental (30-40 minutos)

A continuación formad cuatro grupos de profesoras. Puede ser por afinidad o de formación numérica: enumerad del uno al cuatro, luego unid todas las que son del mismo número.

Una vez colocadas en grupo y situados con suficiente separación unos grupos de otros, indicad el número de cada grupo y entregad a cada grupo una carta (dos grupos tendrán la carta de la madre y dos grupos la carta del hijo).

Debéis explicarles que cada grupo debe imaginar que son un consultorio sentimental en el que dan repuestas a las consultas, a veces por vía telefónica y a veces por correo o carta: “A vuestro consultorio os ha llegado una carta de una persona que tiene un problema y vuestro equipo de expertos tiene que plantear una posible solución al problema que os plantean. Tenéis que redactar una carta que pueda ser retransmitida por radio. Por tanto, dentro del

grupo tendrá que haber un secretario que redacte la carta de respuesta con la solución que acordéis entre todos, y que después deberéis leer en voz alta”.

Recordadles a todas que disponen de 15 minutos, por lo que no deben extenderse demasiado.

Una vez finalizado el tiempo, deben leer una de las cartas que se les entregó a los grupos para analizarla (carta de la madre o carta del hijo). No importa el orden en la que se presentan. Las participantes descubrirán que han trabajado un mismo problema pero desde enfoques diferentes. Pedidles a los dos grupos que lean su redacción sobre el análisis suscitado. Se pasa a leer la segunda carta y seguidamente se hace el análisis de los grupos correspondientes.

Una vez finalizado este proceso deben comentarse cuáles son las aportaciones más oportunas para ayudar a los lectores. Hay que recordar que, como consultoras emocionales, deben aceptar las emociones que sienten las personas que acuden para recibir ayuda. Es importante sentir y demostrar empatía hacia quienes acuden a nosotros, que se sientan comprendidos y bajen su actitud de defensa.

Si uno se presenta ante la persona que realiza la consulta mostrando que la razón la tiene la otra persona, está arrastrando a esa persona a un sentimiento de incompreensión y no va a escuchar. En ese caso hay que tener presente que la persona adulta es la madre y no el hijo.

Actividad 3. Actividades corporales de relajación (30-40 minutos)

Explicad a las participantes que van a ensayar tres técnicas corporales de relajación cada una de las cuales tendrá una duración de 10 minutos aproximadamente.

Técnica 1: El árbol y el viento. Pedid a las participantes que se quiten el calzado y que con los pies descalzos se sitúen frente al espejo (o que cierren los ojos). A continuación dadles la siguiente orden: imaginaos que sois árboles gigantes y frondosos que se balancean con el soplo del viento (podéis imitar el sonido del viento). El viento hace que vuestro cuerpo se balancee de izquierda a derecha. Ahora el viento se ha ido. Vosotras os habéis quedado abatidas pero muy arraigadas al suelo. Es hora de retomar vuestra postura erguida. Sois como un árbol de pino muy recto. Parece que os topáis con el cielo (estiramiento hacia arriba con postura vertical recta estirada). Escuchad la melodía, disfrutad, deleitaos y sonreíd. En este momento cambia la dirección del viento y os lleva a moveros hacia adelante y hacia atrás, sin

levantar los pies del suelo. Permitíos imaginar con los ojos cerrados o con los ojos abiertos, escuchad el sonido de la naturaleza en medio de un bosque lleno de vegetación, sentid la brisa del viento, permitid crear un ritmo corporal que cuando se balancee hacia adelante respire profundo, inflando desde el estómago hasta llegar al pecho, luego exhalad con sonido si lo deseáis. Ahora repetidlo. Recordad que sois flexibles y fuertes al mismo tiempo. Al escuchar la campana podéis ir deteniéndoos para reincorporaros poco a poco. De forma muy lenta y en silencio abrid los ojos muy despacio.

Una vez realizada la actividad deben comentar cómo les ha hecho sentir la técnica y escuchar a algunas voluntarias. Preguntadles si están listas para continuar con la siguiente técnica corporal. Para ello, pedidles que se estiren rectas en el suelo.

Técnica 2: Limpieza de casa. Acostadas o sentadas, las participantes deben estirar un pie y hacer rotación ocho veces. A continuación deben retomar la posición y repetir la misma acción con el otro pie. Una vez lo han hecho, deben inspirar profundamente y exhalar. En ese momento deben recordar algún caso de malestar, ponerle nombre y acción, volver a inspirar y, al exhalar, perdonar o perdonarse lo sucedido. La última respiración deben hacerla pensando en ellas, mientras respiran, y al exhalar abrazarse pensando cuánto se quieren y desearse felicidad y prosperidad.

Deben rotar los hombros con los dedos fijos en los hombros, rotar los codos hacia dentro y luego hacia fuera en tres o cinco tiempos. Extender los antebrazos hacia adelante y retomar la posición de inicio de forma lenta y con respiraciones profundas. A continuación deben mover el cuello hacia adelante y después hacia atrás, de izquierda a derecha, siguiendo el ritmo de la música de fondo. También pueden hacerlo de forma circular, con mucho cuidado al realizar los movimientos. Siempre debe haber intervalos de respiración profunda que permitan hacer la pausa. Debe repetirse con un máximo de cinco tiempos, de manera que permita el desbloqueo de energías.

Técnica 3: Respirar juntos. Sentadas en el suelo, deben cruzar las piernas si es posible o en una silla con los pies en el suelo. A continuación deben realizar una inspiración con movimientos de brazos de abajo hacia arriba simulando la reacción de una flor cuando abre su capullo por las mañanas. Deben llevar la mirada hacia lo alto y, al exhalar, llevar los brazos

hacia el pecho, bajando la cabeza, como una flor que se cierra. Al repetir el ejercicio deben ser conscientes de cada movimiento que realizan.

Estas tres técnicas permiten calmarse antes, durante o después de la jornada.

Actividad 4. Emociones conocidas (actividad de cierre: 20 minutos)

Para dinamizar el cierre de jornada proponedle al profesorado realizar un repaso y escribir las emociones conocidas durante 5 minutos. Es un trabajo individual que os permite conocer y comparar el nivel de manejo del vocabulario emocional actual con el elaborado en la primera sesión.

Actividad virtual: Gimnasia emocional (60 minutos)

Explicad al profesorado que en la plataforma web está ubicada la actividad virtual que hace referencia al desarrollo de la gimnasia emocional.

La importancia que tiene el hecho de desarrollar las emociones es que, al ser contagiosas, hacen que sea más fácil tomar una actitud positiva o negativa. De ahí la importancia del entrenamiento, al que se le denomina *gimnasia emocional*. Se trabajan habilidades intrapersonales que permiten que seamos más eficaces. Crea mayor bienestar, ya que favorece la salud bio-psico-social (Bimbela, 2017, p. 2). Se recupera la autonomía emocional, ya que no debe influir el entorno externo, sino que debe primar el propio estado interior hacia el exterior. Debe adoptarse un liderazgo que permita a las demás personas contagiar con entusiasmo, motivación, confianza y alegría.

El ejercicio básico para trabajar las habilidades emocionales intrapersonales es la tabla de gimnasia emocional (TGE). Esta tabla permite afrontar una situación que provoque un desgaste emocional, ya que hace que los pensamientos y las emociones que conllevan sean más objetivos, justos y realistas.

El primer paso para desarrollar la tabla es identificar una situación que nos “supere” emocionalmente, aquello que se escapa de nuestras manos, visualizarlo con todos los detalles. Cuanto más preciso sea mejor será la visualización de la situación que lo provoca. Debéis utilizar el emociómetro, que permite medir del 1 al 10 en qué grado afecta la situación. Se deberá pensar en ideas que hayan provocado esa emoción que se ha descrito. Hay que aclarar

que los pensamientos que nos suscitan aparecen de forma automática y la emoción resulta ser tan intensa que pasa desapercibido el pensamiento, ya que este es provocado desde la parte reptil del cerebro, que está asociado con el instinto y conlleva a la impulsividad. Resulta útil, ya que permite sobrevivir a un ataque, pero en las relaciones intrapersonales laborales, familiares y sociales resulta irracional, tóxico y puede decirse que lamentable.

Material:

- **Actividad 1:** gigantografía con emoticonos, cuadro 5, hojas de reconocimiento emocional con emoticonos.
- **Actividad 2:** carta de la madre, carta del hijo.
- **Actividad 3:** espejo, música de relajación, campana.
- **Actividad 4:** folios.
- **Actividad virtual:** cuadro 5b, tabla de gimnasia emocional.

Referencias:

- **Actividad 1:** tomada y adaptada del programa SEA (Celma y Rodríguez, 2017, pp. 31-33), *Universo de emociones* (Bisquerra, 2014).
- **Actividad 2:** adaptada de los recursos del posgrado en Educación Emocional y Bienestar (Obiols, 2017).
- **Actividad 3:** adaptada del “Manual estratégico para el manejo del control emocional en las prácticas docentes de las educadoras parvularias” (Sylva Lazo, 2012b).
- **Actividad 4:** fuente propia.
- **Actividad virtual:** adaptada del módulo 4 de “Secuenciación, aplicaciones y recursos” de la ed. Emocional (Bimbela, 2017).

SESIÓN 6: GESTIÓN DE EMOCIONES NEGATIVAS

Desarrollo de las actividades

Recomendaciones: es una sesión de cierre programada para el desarrollo de sentimientos positivos. Se recomienda libertad al profesorado para intervenir manteniendo un clima alegre y divertido durante toda la jornada. En este último encuentro no habrá actividad virtual. Podéis sugerir lo siguiente: “Cerrad esta etapa con un cambio de actitud y de pensamiento. Sed valientes. Os invitamos a continuar aprendiendo y recordad desarrollar las actividades que os han sido útiles tantas veces como creáis necesario”.

Actividad 1: Masaje en parejas (30-40 minutos)

Cuando veáis que el profesorado ha acabado, poned una melodía relajante y dad las siguientes instrucciones: “Dejad vuestros materiales y acercaos formando una circunferencia. En este momento nos vamos a dejar mimar y vamos a practicar el masaje emocional por parejas. Pedimos un voluntario y agradecemos su predisposición y colaboración, y pasamos al centro”. Pedidles que formen parejas para que una reciba y la otra sea la masajista.

Deben calentar sus manos frotando una con otra, poner las manos en las cervicales y empezar a dar un masaje en esa zona, que es donde más se concentra la tensión. El masaje debe ser suave y al mismo tiempo agradable, ejerciendo cierta presión para que se note de manera equilibrada la presión. Deben poner las palmas de las manos de lado y hacer como que pican de forma vigorosa, que se sienta en el momento de dar el masaje la soltura del cuerpo. El masaje debe ser por toda la espalda, con movimientos vertiginosos y seguidos. Posteriormente deben peinar con el dorso de la mano la espalda de arriba hacia abajo de forma secuenciada por toda la espalda. Deben repetir el masaje todo seguido pero del revés (peinar, palmar la espalda y concluir con el masaje en la cervical).

En tono suave debéis preguntarles si ha sido de su agrado y quien ha recibido el masaje debe responder agradecido. Al cambio de melodía (aproximadamente 5 minutos) se hace el cambio y quien ha recibido el masaje pasa a ser masajista.

Actividad 2: Baile ausente, baile presente (30-40 minutos)

Seleccionad una música con mensaje positivo y dividid al profesorado en dos grupos (A-B). Vendad los ojos a todas las integrantes de un grupo y pedidles que traten de estar presentes para que se impliquen con movimientos acordes a la melodía que se escucha.

Al grupo que no se le ha vendado los ojos dadle la consigna de que boicotee el estar ante sus compañeros, que con cuidado les bloqueen el paso, susurrando cerca de ellos, tocándoles en alguna parte del cuerpo.

Al finalizar la canción pedidle al profesorado que explique su práctica de estar presente, que comente cómo ha logrado, a pesar de las interrupciones, estar presente de forma asertiva. Una vez finalizado el diálogo, deben intercambiarse los roles y repetir la actividad, pero esta vez no habrá quien interrumpa su estar presente. Al finalizar, pedid que cuenten su experiencia sin las interrupciones de sus compañeros. Pedidles que saquen conclusiones sobre el vivir la música con presencia y con ausencia. La diferencia entre respetar nuestra voluntad y compromiso de presencia es cosa nuestra, no de los demás.

Actividad 3: Sentido del humor (30-40 minutos)

A continuación invitad al profesorado a reflexionar sobre la importancia del sentido del humor diciéndoles lo siguiente: “Si gozamos de sentido del humor, tendremos la habilidad para descifrar nuestro contexto con una mirada alegre, optimista. Podríamos, ante una situación, encontrar el grado de comicidad que nos permita reinterpretar los hechos ante una situación desagradable. Al disfrutar del sentido del humor elevamos nuestra autoestima, que es un ingrediente esencial para vivir felices”.

Pedidle al profesorado que participe en el festival del humor. Para ello es necesario recordar y compartir un chiste. Una vez que lo compartan pedidles que analicen las pautas que se necesitan para generar el sentido de humor. Hay que recordarles que también se puede aprender a tener sentido de humor.

Actividad 4: Emoción, dolor y transición (trabajo autónomo)

Hay que indicar al profesorado que el cierre de jornada es de reflexión, de recordar todo lo que se ha compartido hasta el momento. En este viaje de prevención y desarrollo emocional desde la inteligencia emocional, pedídes que elaboren una carta personalizada que les permita sincerarse con ellas mismas, describiendo qué emociones están constantemente presentes y reconociendo el nivel de presencia. En esta descripción es importante poner atención a alguna emoción negativa y qué la origina y describirla con muchos detalles. Al finalizar la descripción se recomienda respirar profundo, perdonar o perdonarse por lo acontecido.

A continuación toca poner en práctica lo aprendido en las seis sesiones, visualizar en positivo, soñar, y soñar en grande. Deben escribirlo o dibujarlo, ponerle color, olor y disfrutar de la carta.

Material:

- **Actividad 1:** música de relajación.
- **Actividad 2:** reproductor de música con altavoces, antifaces.
- **Actividad 3:** música para espectáculo de humor, papeles, marcadores, cintas.
- **Actividad 4:** música clásica, folios para el desarrollo de la actividad.

Referencias:

- **Actividad 1:** adaptada de “Descripción de actividades de educación emocional” (Palacios et al., 2016).
- **Actividad 2:** adaptada del módulo “Competencias emocionales: aprender a fluir” (Cabero, 2017).
- **Actividad 3:** adaptada del módulo “Habilidades de vida para el bienestar” (Fernández-Abascal, 2017).
- **Actividad 4:** creación propia.

ANEXO 3: ACTIVIDAD DEL PROGRAMA:
PROYECTO DE VIDA

PROYECTO DE VIDA EMOCIONAL

Yo desde el sentir para vivir

19/02/2018

MINISTERIO DE EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE BARCELONA – UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

JESY SYLVA

PROYECTO DE VIDA EMOCIONAL

INTRODUCCIÓN

“Proyecto de vida emocional” parte de la necesidad de visualizar nuestros sentimientos con uno mismo y hacia los demás. Se toma como referente de estudio el libro *Universo de emociones*, de Rafael Bisquerra, Paula Gea y Eduard Punset, y como referente de desarrollo los conocimientos impartidos en el posgrado en Educación Emocional de la Universidad de Barcelona.

Como docente en educación superior en Ecuador he utilizado durante más de una década la estrategia de elaborar proyectos de vida en los primeros niveles de estudios con los alumnos de educación parvulario. Luego, en los niveles posteriores, se ha realizado un seguimiento, lo cual ha permitido mejorar las relaciones inter e intrapersonales entre estudiantes y docentes.

La puesta en práctica del proyecto ha sido fuera de aula, en un contexto natural, algo desconocido o fuera de lo común, que culminaban sus trabajos con un acompañamiento personal. Recuerdo que en una gran mayoría de ocasiones era un desahogo emocional, las personas participantes tenían muchas emociones negativas, navegaban en galaxias de miedo, tristeza, ansiedad y, en algunos casos, incluso ira y asco. Al ver las emociones plasmadas en un papel, se daban cuenta de que no tenía sentido seguir cargando tanto dolor, cuando había nuevos escenarios y personajes por descubrir. Institucionalizar esta estrategia me ayudó, como directora de la carrera de Educación Inicial, a disminuir el nivel de deserción y a que los estudiantes se graduaran dentro de los cronogramas establecidos.

“Proyecto de vida emocional” es una puerta abierta para ir al sótano y sacar a la luz, ventilar nuestra vida, ver lo que realmente te está robando la sonrisa de tu rostro y volar de galaxias negativas o ambiguas a galaxias de emociones positivas. Si eres capaz de reconocer qué sientes, serás capaz de modificar esas emociones para empezar nuevamente a vivir. La felicidad no es una utopía social, es una urgencia personal que nos ayuda a construir nuevas sociedades con la esencia de que somos seres que sentimos y compartimos sentimientos.

Iniciamos la actividad midiendo tu nivel de ánimo, para ir a tu mente emocional e indicar las sensaciones que tu mente reconoce como emoción. Navegamos por las galaxias emocionales y las definimos. Ahí llega el momento de dirigirse a una proyección de lo que soy a lo que me gustaría ser emocionalmente, planear un modelo, con la selección de actividades, recursos y tiempo de acción.

Bienvenido, toma mi mano y vamos juntos a navegar.

JESY

FASE 1

¿CÓMO ESTÁ TU ÁNIMO?

- MEDIDOR DEL ESTADO DE ÁNIMO**

Para iniciar juntos este trabajo, deseo que midas cuál es tu estado de ánimo en este momento en general. Del 1 al 10 vamos a medir la intensidad y la calidad de cómo crees que te sientes ahora. Recuerda que el nivel de intensidad es evaluado de forma vertical y la calidad de forma horizontal, todos ellos de forma ascendente.

10									
9									
8									
7									
6									
5									
4									
3									
2									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- MEMORIA EMOCIONAL**

Ahora, en los próximos tres minutos, te pido que elabores un listado de las emociones¹ que te vengan a la mente. Escribe el mayor número posible.

¹ <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-de-emociones-texto-RB.pdf>

- **ORGANIZACIÓN EMOCIONAL**

Emociones que me hacen sentir bien	Emociones que no me hacen sentir bien

- **DEFINO Y CLASIFICO MIS EMOCIONES**

- Reconocer que las emociones negativas no son emociones malas, solo son emociones que nos permiten vivenciar acontecimientos poco agradables, dados por una amenaza, ante una ruptura o pérdida de alguien o algo muy apreciado, un bloqueo o dificultades en el día a día.
- Las emociones positivas se vivencian y relacionan con sucesos positivos, que permiten alcanzar un objetivo, una meta, un ideal, de forma personal o social. Estas emociones son agradables y apuntan a un bienestar.
- Emociones ambiguas.

Todas las emociones son buenas, el dilema existe en cómo gestiono las emociones, qué hago con ellas, hasta qué nivel las exploro.

Busquemos la ubicación de nuestras emociones dentro de la galaxia emocional² y ubiquémosla de acuerdo a su clasificación. Así podemos darnos cuenta de para dónde se inclina nuestra balanza emocional.

Positivas	
Negativas	
Ambiguas	

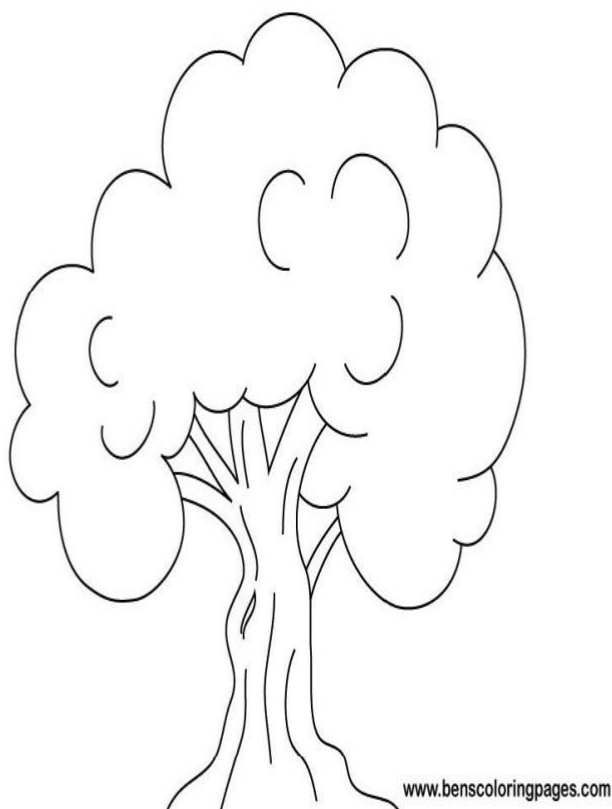
² <http://universodeemociones.com/alegria/>

FASE 2

ÁRBOL EMOCIONAL

Podemos revisar nuestro cuadro anterior y mirar nuestra balanza emocional. ¿Es así realmente como me siento? ¿Son ideas del pensamiento?

Te invito a consultarte y responder de forma sincera: ¿cómo me siento emocionalmente? En los siguientes aspectos y con los actores de convivencia: personal, pareja, familiar, amigos o compañeros, laboral o estudiantil, sueños y metas. Escríbelo dentro o fuera del árbol; es tu árbol emocional.



Si al dibujar o escribir algún aspecto de tu vida emocional notas el deseo de mejorarlo, te invito a planificarlo en este proyecto de vida emocional tuyo.

¿Qué aspecto de vida emocional deseas mejorar?

Vamos a hacer un poco de introspección: revisamos y escribimos qué es lo que nos lleva a sentirnos así.

RESPIRO-SIENTO-PIENSO

Te invito a hacer este ejercicio de respiración: donde estés respira profundamente, hasta que sientas que estás como un globo muy inflado. Vamos a contener un poquito la respiración y luego vamos a expulsar el aire muy lentamente, lo más suave que puedas, hasta que sientas que te quedas sin aire. Vamos a repetirlo por tres ocasiones, con una variación: que cuando respires vas a introducir energía en tu cuerpo y cuando lo expulses estarás sacando hacia fuera esa energía negativa, ese pensamiento que no te deja surgir.

Ahora nos replanteamos el árbol emocional con la pregunta: ¿cómo me gustaría sentirme? En los aspectos antes descritos: personal, en pareja, familiar, amigos o compañeros, laboral o estudiantil, sueños y metas.



FASE 3

SEMBRAMOS EMOCIONES

Para sentirnos bien, necesitamos magia, un poco de polvo de hadas, necesitamos brillo, ese que está en tu interior, necesitamos reír, a carcajadas, bailar, cantar, salir, compartir, experimentar, romper rutinas, paradigmas ideológicos y disfrutar de la vida. Todo eso, esa fuerza, está dentro de ti, son energías que debes canalizar y proyectar.

- **PREPARAR EL TERRENO (ACCIONES)**

¿Qué acción debo tomar para mejorar mi estado emocional?

Personal	
Pareja	
Familia	
Amigos o compañeros	
Laboral o estudiantil	
Sueños y metas	

- **SELECCIONAR LA SEMILLA Y LOS FERTILIZANTES (RECURSOS)**

¿Qué estrategias voy a desarrollar para llevar a cabo la acción que permita mejorar mi estado emocional?

Personal	
Pareja	
Familia	
Amigos o compañeros	
Laboral o estudiantil	
Sueños y metas	

- **SEMBRAR (TIEMPO)**

Elaboremos un cronograma

Aspectos	Acción	Recurso	Tiempos
Personal			
Pareja			
Familia			
Amigos o compañeros			
Laboral o estudiantil			
Sueños y metas			

- **CUIDADOS POSTERIORES**

Las emociones a cultivar en 6 meses

Aspectos	Acción
Personal	
Pareja	
Familia	
Amigos o compañeros	
Laboral o estudiantil	
Sueños y metas	

Las emociones a cultivar a 12 meses

Aspectos	Acción
Personal	
Pareja	
Familia	
Amigos o compañeros	
Laboral o estudiantil	
Sueños y metas	

Todo en la vida es un proceso que conlleva un tiempo y, por ende, deberás mantener la calma. Lo importante es que lo inicies, no importa cuántas veces lo intentes, solo te invito hacerlo. Todos somos analfabetos emocionales, por lo que te invito a cultivar una nueva vida emocional: contigo mismo y con los demás. Me gustaría que compartas conmigo de forma global cómo te sientes realmente ahora. Juntos podemos cambiar el mundo, cambiando nuestra forma de relacionarnos con los demás.