



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo Fin de Máster

La educación emocional del profesorado en el Colegio Urdaneta

Presentado por:
Línea de investigación:
Director/a:

Inés Anguio Cendán.
Inteligencia Emocional del profesorado.
Cayetano Medina Molina.

Ciudad:
Fecha:

Bilbao.
Febrero de 2014.

“La emoción decide, la razón justifica”

Roberto Aguado

La escuela se ha estructurado tradicionalmente en torno al aprendizaje de conceptos y procedimientos relativos a los mismos, depositando la responsabilidad de transmitirlos en el profesor y en los textos. Sin embargo, en la actual Sociedad del Conocimiento cualquiera puede acceder a la información y al conocimiento, por lo que esta tradicional función de la escuela queda relegada a un segundo plano. Además, el ámbito de la empresa, el cual exige al ámbito educativo que forme a los ciudadanos del futuro en competencias y habilidades más allá de las técnicas, comienza a tener en cuenta las competencias emocionales y actitudinales.

Con el desarrollo de la Inteligencia Emocional, desde el sistema educativo se contribuye a una sociedad de personas capaces de vivir y trabajar por su propio proyecto personal, futuros ciudadanos conscientes de pertenecer a una sociedad, capacitados profesional y socialmente, que son capaces de extender su proyecto vital a todos los ámbitos de su vida.

El desarrollo de las habilidades emocionales en el aula debe ser liderado por docentes emocionalmente competentes. Este trabajo, pretende ahondar en la reflexión en torno a las competencias emocionales que consideramos imprescindibles para ser docentes emocionalmente inteligentes, docentes competentes para lograr el desarrollo integral de los alumnos y enriquecer emocionalmente los equipos de trabajo, consiguiendo ser personas plenamente satisfechas.

La principal finalidad es conocer el nivel de uso de la Inteligencia Emocional de los docentes con intención de definir posteriormente un Plan de Desarrollo de Personas basado en la Inteligencia Emocional. Para realizar la investigación se ha utilizado una muestra de 75 docentes a los que se les ha aplicado un cuestionario sobre Inteligencia Emocional. Resultados: se demuestra la relación existen entre la autoconsciencia emocional, y el control de emociones y gestión de las mismas dentro y fuera del aula.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, docentes competentes emocionalmente, Organizaciones Emocionalmente Inteligentes.

School has traditionally been structured around learning concepts and procedures related to those, laying the responsibility for transmitting them upon teachers and textbooks. However, in the current Society of Knowledge anyone can access to information and knowledge and, consequently, the traditional role of the school is being pushed to the background. In addition, the field of business, which requires from the educational field the training of future citizens in skills and abilities beyond the technical scope, is beginning to deal with emotional and attitudinal skills.

With the development of Emotional Intelligence rooted in the education system, a new society of people who can live and work for their own personal project is being developed. These future citizens will become aware of the fact that they belong to a society, they will be professionally and socially trained, and they will definitely be able to extend their project to every area of their lives.

The development of emotional skills in the classroom should be led by emotionally competent teachers. This work aims at getting deep into reflection around emotional competences which we consider essential for teachers to become emotionally intelligent, capable teachers who fulfill the aim of managing the comprehensive development of their students and of enriching work teams emotionally, thus becoming fully satisfied individuals.

The main purpose of this research is to understand the level of usage of Emotional Intelligence of teachers with the intention of subsequently defining a Personal Development Plan based on Emotional Intelligence. To perform the research a sample of 75 teachers, who were charged with a questionnaire about Emotional Intelligence, has been used. Results show that there is a close relationship between emotional self-awareness and control of emotions, and the managing of those inside and outside the classroom.

Key words: Emotional Intelligence, emotionally competent teachers, Emotionally Competent Organizations.

RESUMEN.....	2
ABSTRACT	4
o. ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS	6
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL.....	8
1.2. JUSTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA	10
1.3. OBJETIVOS.....	13
1.4. METODOLOGÍA.....	13
1.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.6. HIPÓTESIS A CONTRASTAR.....	14
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1 DEFINICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.	15
2.2 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN	18
2.3 LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA	21
2.4 DOMINIO EMOCIONAL DEL DOCENTE.....	22
2.5 LAS EMOCIONES EN LA POLÍTICA DE PERSONAS.	24
3. RESULTADOS.....	27
4. DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	54
5. PLAN DE ACCIÓN	60
5.1. JUSTIFICACIÓN	60
5.2. OBJETIVOS DE LA POLÍTICA DE PERSONAS	62
5.3. METODOLOGÍA.....	62
5.4. GESTIÓN DEL LIDERAZGO.	65
5.5. PLAN DE COMUNICACIÓN	66
5.6. POLÍTICA DE SELECCIÓN DEL PERSONAL Y CONTRATACIÓN.....	67
5.7. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO	67
5.8. PLAN DE FORMACIÓN	69
5.9. PLAN DE RECONOCIMIENTO	70
5.10. PLAN DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	71
5.11. TEMPORALIZACIÓN PLAN DE PERSONAS.....	72
5.12. PROYECTO PILOTO INTELIGENCIA EMOCIONAL	74
ANEXO 1. ENCUESTA	77

O. ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadro 1. Competencia sociales vs competencias personales.	26
Cuadro 2. Relación de preguntas de la encuesta.....	27
Cuadro 3. Relación de competencias emocionales a escoger	28
Cuadro 4. Porcentaje de personas que reconocer la competencia emocional nombrada.....	29
Cuadro 5. Áreas y competencias emocionales.....	63
Cuadro 6. Ejes de la Política de personas y principales áreas emocionales de impacto	64
Cuadro 7. Relación de colectivos de personas y responsables directos.	68
Cuadro 8. Temporalización de los planes de gestión de personas.	72
Cuadro 9. Temporalización del proyecto piloto.	75
Figura 1. Conocimiento de competencias emocionales.....	30
Figura 2. Consciencia de habilidades en el aula.....	31
Figura 3. Sensación en el aula.	31
Figura 4. Conciencia de emociones fuera y dentro del aula.	32
Figura 5. Influencia de gestión de emociones del docente en el aula.	32
Figura 6. El aula como fuente de aprendizaje.	33
Figura 7. Valoración del trabajo en equipo.	33
Figura 8. Incapacidad de gestión de emociones.	34
Figura 9. Gestión del enfado.	34
Figura 10. Sensación de ser juzgados por los alumnos.	35
Figura 11. Reacción ante las críticas.....	35
Figura 12. Sensación de inseguridad ante los alumnos.....	36
Figura 13. Reacciones desproporcionadas en el aula.	37
Figura 14. Petición de ayuda o consejo.....	37

Figura 15. El trabajo como fuente de satisfacción.....	38
Figura 16. Vocación.	38
Figura 17. Búsqueda de soluciones ante la insatisfacción.....	39
Figura 18. Trabajo como oportunidad de crecimiento personal.....	39
Figura 19. Relación con los alumnos.....	40
Figura 20. Relación laboral con los compañeros.	40
Figura 21. Relación personal con los compañeros.	41
Figura 22. Valoración del trabajo en equipo.	42
Figura 23. Incapacidad de gestión de emociones.....	42
Figura 24. Gestión del enfado.	43
Figura 25. Sensación de ser juzgados por los alumnos.	43
Figura 26. Reacción ante las críticas.	44
Figura 27. Sensación de inseguridad ante los alumnos.	44
Figura 28. Reacciones desproporcionadas en el aula.	45
Figura 29. Petición de ayuda o consejo.	45
Figura 30. El trabajo como fuente de satisfacción.	46
Figura 31. Vocación.	46
Figura 32. Búsqueda de soluciones ante la insatisfacción.	47
Figura 33. Trabajo como oportunidad de crecimiento personal.....	47
Figura 34. Relación con los alumnos.	48
Figura 35. Relación laboral con los compañeros.....	48
Figura 36. Relación personal con los compañeros.....	49
Figura 37. Pirámide Política de Personas.....	60
Figura 38. Diagrama de consecución de la organización emocionalmente inteligente.....	61
Figura 39. Valores del Colegio Urdaneta.....	63

El presente documento recoge el Trabajo Fin de Máster realizado en el marco del Máster de formación del Profesorado de Secundaria.

Tomando como referencia la vinculación emocional consciente del docente, se pretende realizar un estudio, entre los docentes del Colegio Urdaneta, sobre el conocimiento tanto de competencias emocionales, como de las técnicas o herramientas para su gestión. Además de testar, a través de autoevaluaciones, el nivel de competencias emocionales que estos docentes lideran o dominan.

1. 1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

La elección del tema viene motivada, por un lado, por mi experiencia de trabajo en el ámbito de la Gestión Interna del centro y, por otro, por mi experiencia dentro del aula. Podría clasificar esta motivación en tres ámbitos concretos que desarrollaré más en este apartado: la educación emocional como competencia imprescindible del profesorado:

- En el ámbito de la gestión interna, de cara a generar una buena política de personas que sea la base de una estructura organizativa fuerte, ya que las organizaciones que cuentan con personas motivadas, equilibradas y alineadas a la estrategia organizacional son las más eficientes y creativas.
- En el ámbito educativo, porque los docentes somos modelos de aprendizaje emocional y es imprescindible dominar las competencias que vamos a tener que enseñar a nuestro alumnos.
- En el ámbito profesional, porque la vinculación emocional consciente nos hará más competente a la hora de afrontar con éxito los conflictos, contratiempos y situaciones cotidianas a las que nos enfrentamos a diario.

Respecto a mi experiencia en Gestión Interna, es el ámbito de desarrollo de las personas y evaluación de las competencias el que más interés me despierta. Actualmente, en el curso 13-14 estamos inmersos en el centro en la elaboración de la

nueva estrategia 14-17, y el desarrollo de las personas es uno de los pilares sobre el que se edificará. Uno de los planes de desarrollo de las personas a través de los cuales se desplegará la futura estrategia será un proyecto sobre el desarrollo de las competencias del personal del centro. Por esto, consideraba importante realizar una investigación sobre la situación actual del personal en este ámbito, el nivel de desarrollo de las competencias definidas en la estrategia y el nivel de conocimiento de las mismas por parte de las personas del centro.

La información relativa a las competencias técnicas es un aspecto ya estructurado en el centro; sin embargo, en lo que a competencias actitudinales se refiere, siempre encontramos más dificultades para evaluarlas, ya que los recursos con los que cuenta el centro son limitados, sobre todo en lo referente a metodología y tiempo. Por esto, me resulta muy interesante el poder hacer un estudio que ayudara a la valoración de las competencias actitudinales del centro. Además, tras la lectura de varios artículos interesantes sobre las organizaciones inteligentes emocionalmente comencé a comprender la relación entre la inteligencia emocional y los valores, y como los valores del centro son las competencias actitudinales que desde la estrategia se pretende que sean los que guíen el desempeño de las personas.

Desde mi experiencia como docente la motivación para realizar este TFM está especialmente condicionada por mi papel como tutora en 1º de bachillerato. En mi opinión, es indudable que una diferencia fundamental entre la labor como tutora o como profesora es el papel que toma en la relación tutor-atutorado el control de las emociones, ya que el conocimiento que se tiene de los alumnos es más profundo y la relación es más estrecha.

Fruto del trabajo diario en un centro educativo me doy cuenta de que las expectativas que tenemos con los alumnos respecto a las competencias emocionales que ellos deben manejar con éxito -que actúen de manera madura y reflexiva, que sean capaces de gestionar bien sus reacciones y emociones, que solucionen sus conflictos...- son muy altas. Sin embargo, en el día a día los docentes nos enfrentamos a un sinnúmero de situaciones conflictivas que en muchas ocasiones nos cuesta resolver con éxito, debido a que la autoconsciencia de nuestras propias competencias emocionales no es tan profunda.

Analizando más profundamente este hecho, es fácil entender que no sólo es el alumno el que necesita estar capacitado emocionalmente para hacer frente a las nuevas necesidades derivadas de los nuevos sistemas sociales del siglo XXI. También los educadores nos enfrentamos a nuevos retos en el entorno educativo, nuevas tecnologías, nuevos conflictos y situaciones cotidianas que debemos aprender a

reconocer y comprender con el objetivo de buscar soluciones y nuevos caminos de trabajo para enfrentarnos a ellas. La carencia o el mal control de determinadas habilidades emocionales pueden ser fuente de conflictos innecesarios en el aula o derivar en una mala gestión de conflictos generados previamente por los alumnos. El hecho de reconocer y dominar las emociones y ser capaz de regular nuestras reacciones ante los distintos sucesos que se dan dentro del aula nos ayudaría, no solo a realizar una labor educativa más eficiente, sino también a mejorar el nivel de satisfacción profesional, que redundaría en una mejoría de la satisfacción personal.

1. 2. JUSTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Es innegable que las profundas transformaciones y cambios educativos, sociales y culturales inherentes a la sociedad del siglo XXI suponen nuevas demandas y exigencias para los alumnos y para los docentes, especialmente en temas relacionados con la educación emocional y la resolución de conflictos, a los que tenemos que aprender a enfrentarnos.

Acercando el foco a la sociedad española, la revolución social y el crecimiento económico experimentado en los últimos 50 años han traído consigo importantes cambios a nivel político, cultural, social y económico. Cambios que, trasladados al ámbito de la escuela, están modificando la concepción del paradigma educativo. Son muchos los docentes y expertos del panorama educativo español que llevan décadas cuestionando la política educativa española y los objetivos clásicos de la misma. Una de las críticas más importantes es esa que apunta a la escuela “clásica” como una institución anquilosada y, principalmente, centrada en la adquisición de contenidos. Objetivo que no cumple con las necesidades y expectativas sociales, ya que, dicho sea de paso, parece incapaz de desarrollar personas capaces de afrontar los nuevos retos que se plantean esta sociedad. (Marchesi y Díaz Fouz, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002)

Teniendo en cuenta que el objetivo general de la educación es la mejora del bienestar personal y social, estos nuevos paradigmas proponen el desarrollo de habilidades y conocimientos sobre las emociones propias y ajenas, con el objetivo de habilitar al individuo para afrontar de manera más satisfactoria los retos que le plantea la vida cotidiana. La educación emocional puede definirse como un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como

complemento indispensable del desarrollo cognitivo, esencial para el desarrollo de la personalidad integral de la persona. (Bisquerra, 2005).

Los docentes y expertos plantean propuestas de cara a responder a los nuevos retos educativos generados. Retos que primordialmente defienden la importancia de desarrollar en los alumnos habilidades y competencia emocionales y afectivas relacionadas con el uso consciente de las emociones. “Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales necesita de un educador emocional” y lograr ser un buen ejemplo emocional en el aula es responsabilidad última de los docentes, que estamos llamados a potenciar la percepción, comprensión y regulación emocional propia de los alumnos. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002)

Los docentes debemos ser conscientes de nuestros sus alumnos pasan mucho tiempo en las aulas en unas edades en las que se produce la base del desarrollo emocional de cualquier persona –infancia y adolescencia-. Es por esto por lo que el entorno escolar se convierte en un escenario privilegiado de socialización y desarrollo emocional. Así pues, los docentes nos debemos convertir en su referente importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. Por lo que, queramos o no, desde el momento en que comienza la relación educativa nos convertimos en agentes protagonistas del desarrollo emocional y es nuestra responsabilidad hacer un uso consciente de estas habilidades y competencias en nuestra labor educativa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

Sin embargo, a pesar de que la sociedad y las administraciones educativas cada vez son más conscientes de la necesidad de un currículum específico que desarrolle los contenidos relativos a adquirir competencias emocionales, cuando nos acercamos a estudiar las políticas educativas caemos en la cuenta de que pocos son los esfuerzos que se realizan en este aspecto. Por lo tanto, la responsabilidad de la inclusión de los mismos en los planes educativos queda en manos de los centros educativos y la apuesta que hagan estos por la educación en valores y educación emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002)

Partiendo de una realidad educativa en la que los centros realizan una apuesta por la educación emocional, nos encontramos con unos planes formativos poco o nada centrados en desarrollar la inteligencia emocional de sus docentes, que, dicho sea de paso, resulta imprescindible para convertirse en un buen educador. Tanto es así que cuando analizamos la formación docente que se nos ofrece sobre inteligencia emocional, la mayor parte de las veces está encaminada a adquirir herramientas para enseñar al alumno a usarlas e interiorizarlas, y no tanto en hacer consciente al docente

de que él debe ser el primero en dominar esas herramientas y poseer esas competencias. (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, y Cabello, 2010)

Si el primer elemento educativo que tenemos es nuestra propia actitud, es decir, el ejemplo del docente, es verdaderamente importante el dominio y reconocimiento de nuestras emociones, ya que es muy difícil educar en el desarrollo de la inteligencia emocional cuando los docentes, en ocasiones, tenemos problemas para reconocer y dominar nuestras propias emociones.

Dicho esto, es importante tener en cuenta que la profesión docente no es sólo una actividad meramente técnica, sino sobre todo una actividad moral, por lo que resulta imprescindible abordar el aspecto más afectivo de la enseñanza, es decir, el liderazgo emocional –la vinculación emocional consciente- del que tiene el deber de acompañar y ser ejemplo. (Marchesi y Díaz Fouz, 2010)

Por otro lado, la inteligencia emocional no es sólo una cualidad individual. No solo los grupos y equipos de trabajo tienen su propio ambiente emocional, también las organizaciones lo tienen, influido, en gran parte, por la habilidad en Inteligencia Emocional que tengan sus líderes. En el ámbito escolar, los docentes son los primeros líderes emocionales del alumnado. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2001). Pero cuando hablamos de escuela, no nos referimos solo al aula, ya que fuera de ella también hay líderes, los responsables de los equipos de trabajo, procesos, departamentos, proyectos... y la dirección en primera instancia. Estudios han demostrado que los profesores que contaban con un líder que había creado un clima escolar positivo estaban mejor dotados para hacer lo mismo en sus propias aulas. (Goleman y Cherniss, 2001)

Por otro lado, la práctica docente se considera una de las más vulnerables a padecer problemas de salud, derivados de las situaciones que se viven constantemente en el aula. Estudios constatan la influencia que tienen ciertas habilidades y estrategias emocionales en la aparición del burnout y el desajuste emocional de los docentes. (Extremera, Fernández-Berrocal, y Durán, 2003). Es innegable que las personas que se enfrentan y resuelven sus problemas de manera adecuada suelen ser personas que gestionan su vida emocional correctamente. Al igual que es innegable que la gestión que hacemos de nuestras emociones facilita o dificulta la resolución de los conflictos. Las emociones pueden ayudar a identificar el problema y a evaluar las diferentes alternativas disponibles así como la viabilidad de su ejecución (Becoña, 2004)

Es más, varias investigaciones sobre psicología positiva han acordado que para una definición cercana a la felicidad se necesitan tres elementos claves (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999): experiencias de afecto positivo frecuentes, experiencias de

afecto negativo infrecuentes y altos niveles de satisfacción vital. Así pues, una persona feliz sería la que percibe que globalmente está satisfecha con su vida, teniendo muchas experiencias positivas y pocas negativas. Por lo tanto, si en cualquier ámbito es importante hacer una buena gestión de las mismas, más importante es hacerlo en el contexto educativo, ya que los profesores son un modelo, de cara a sus alumnos, en la forma de ver, razonar y reaccionar, e incluso tal vez, disfrutar de la vida.

1. 3. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es interpretar el nivel de uso de la Inteligencia Emocional para la elaboración posterior de un Plan de Desarrollo de Personas que ahonde en la motivación, formación y el desempeño de las personas del centro.

Objetivos secundarios:

- Examinar la relación existente entre la competencia emocional del profesorado y su desempeño tanto dentro como fuera del aula.
- Reivindicar la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional del profesorado para mejorar su labor docente y como parte de equipos de trabajo en los centros.
- Comprobar el nivel de conocimiento que tienen los docentes del centro sobre las competencias emocionales y su capacidad de gestión de las mismas.
- Comprobar la importancia que le dan los docentes a la Inteligencia Emocional para el desempeño de su labor.

1. 4. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación usaré una metodología cualitativa, aunque se utilizarán también técnicas y herramientas de índole cuantitativa.

He basado mi elección en las características sobre las que supongo que se sustentaría mi investigación:

- Se realizará bajo un paradigma naturalista, ya que no intenta descubrir leyes, ni hacer generalizaciones sino que se enfoca en la comprensión de unos fenómenos y realidades que se estudian
- Se dará un tratamiento holístico al escenario y a sus participantes.
- Se utilizarán muestras seleccionadas, no aleatorias.
- Los resultados no serán generalizables.

1. 5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Las fases sobre las que se estructura la investigación son las siguientes:

1. Se plantean las hipótesis a contrastar
2. Se plantea la metodología para el contraste de las hipótesis anteriores.
3. Se definen las vías para contrastar hipótesis:
 - a. Revisión de la literatura de estudio, análisis y conclusiones extraídas de la misma.
 - b. Contraste a través e cuestionario, con preguntas relacionadas con las hipótesis de estudio para validarlas a estas y a la revisión de la literatura.
4. Métodos de recogida de información: el cuestionario ha sido diseñado para esta investigación tomando como referencia el cuestionario VLA-1 y VLA-2 del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
5. Se define la población a estudiar: se enviará la encuesta a realizar de manera voluntaria a 135 docentes del Colegio Urdaneta.
6. Tras recogidos los datos, se dispondrán y transformarán para continuar con la obtención de resultados y verificación de conclusiones

1. 6. HIPÓTESIS A CONTRASTAR

- Hipótesis nº 1. - El profesorado reconoce las competencias emocionales necesarias para enfrentar al día a día.

- Hipótesis nº 2 - El profesorado consciente emocionalmente reconoce sus habilidades para enfrentarse al día a día de su labor.
- Hipótesis nº 3. El profesorado que reconoce sus emociones se siente más seguro en su labor, y gestiona mejor los conflictos.
- Hipótesis nº 4. Un docente emocionalmente competente es más creativo en su labor.
- Hipótesis nº 5. El profesorado que reconoce sus emociones valora mejor las relaciones laborales y sociales
- Hipótesis nº6. El profesorado que reconoce sus emociones obtiene más satisfacción personal de su labor.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 DEFINICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Claude Steiner fue el primero en utilizar el término Alfabetización Emocional (*Emotional Literacy*) en 1979 y la definió como la capacidad de registrar nuestras respuestas emocionales a las situaciones en las que estamos y aceptar esas respuestas como nuestras de manera que reconozcamos la manera en que influyen en nuestros pensamientos y acciones. (Killick, 2006)

Al definir la Inteligencia Emocional reparamos en la que tal vez sea la clasificación más admitida de este concepto, la que diferencia entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información. (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000)

El modelo mixto es una perspectiva amplia que concibe la Inteligencia Emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-on, 2000; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Goleman, 1995).

El modelo de habilidad es un enfoque más restringido defendido por autores como Salovey y Mayer (1990) que conciben la Inteligencia Emocional como una

inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento.

Cuando se está definiendo la Inteligencia Emocional no se considera ésta como una inteligencia única, independiente, sino como una inteligencia que forma parte de un sistema formado por otras inteligencias tradicionales, como la verbal, por su vínculo con la expresión y la comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999)

Al contrario de los modelos mixtos, los autores definen la Inteligencia Emocional como la destreza para transformar información destacada de nuestras emociones, independientemente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005)

Para Salovey y Mayer, las emociones tienen una función importante en la resolución de problemas y facilitan la adaptación al medio, por lo que estamos hablando de una visión más funcionalista de las emociones.

Así pues, partiendo de esta perspectiva más funcionalista, la Inteligencia Emocional se puede definir como la capacidad que se centra en la transformación de la información emocional, que unifica las emociones y el razonamiento, y permite, de esta manera, el uso de las emociones para proporcionar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997)

Esta teoría de Mayer y Salovey es considerada pionera al desarrollar una visión científica del concepto de Inteligencia Emocional. Fueron estos dos autores los primeros en mencionar el concepto Inteligencia Emocional en 1990. Sin embargo fue Goleman en 1995 el que lo popularizó a través de su libro “Inteligencia emocional”. En el mismo, Goleman reclama la importancia de la gestión del mundo emocional más allá del concepto de la inteligencia humana, concepto basado exclusivamente en aspectos cognitivos e intelectuales (Goleman, 1995)

Según el modelo de Mayer y Salovey –modelo de habilidad- la Inteligencia Emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997)

Entendiendo la Inteligencia Emocional como una habilidad, este modelo identifica cuatro grandes componentes que enmarcan distintas habilidades: (Mayer y Salovey, 1997)

- Percepción y expresión emocional:

Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos y negativos.

Habilidad para considerar las emociones y establecer la utilidad de su información.

Habilidad para considerar nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia.

Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.

- Comprensión emocional

Habilidad para diferenciar las emociones y reconocer las relaciones entre emociones y palabras que las definen.

Habilidad para entender la relación que se establece entre las emociones y las situaciones.

Habilidad para entender emociones complicadas y sentimientos sincrónicos.

Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.

- Facilitación emocional

Las emociones influyen en el pensamiento al guiar la atención a la información relevante.

Las emociones influyen en la formación de juicio y de los recuerdos vinculados a emociones.

Las variaciones emocionales cambian la perspectiva impulsando la consideración de distintos puntos de vista.

Los diferentes estados emocionales proporcionan aproximaciones específicas a los problemas.

- Regulación emocional

Habilidad para identificar nuestras propias emociones.

Habilidad para identificar las emociones de las otras personas, etc... a través del lenguaje, el sonido, la imagen...

Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades vinculadas a los mismos.

Habilidad para diferenciar entre expresiones emocionales positivas y negativas.

2.2 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN

Goleman propone la escolarización emocional o alfabetización emocional, cuyo objetivo es enseñar a los alumnos a controlar sus emociones y aprender formas para manejarlas, es decir, desarrollar su Inteligencia Emocional. Esta necesidad la basa en dos razones:

La primera es cómo la vida familiar está dejando de ofrecer un fundamento seguro para la vida, debido a los cambios sociales y familiares que se están dando, por ello considera que la escuela está convirtiéndose en la única institución de la comunidad en la que pueden corregirse esas carencias emocionales y sociales de los niños y adolescentes.

La segunda razón recae sobre el hecho de que casi todos los niños están escolarizados (en España la escolarización es obligatoria), por tanto la escuela constituye el único lugar en el que se pueden impartir a los niños las lecciones fundamentales para vivir que difícilmente podrán recibir en otra parte.

De este modo, el proceso de alfabetización emocional genera una responsabilidad adicional a la escuela, que estaría obligada a responsabilizarse y solucionar el fracaso de la familia en su misión socializadora de los niños, una difícil tarea que exige dos cambios esenciales: que los maestros vayan más allá de la misión que tradicionalmente se les ha encomendado y que los miembros de la comunidad se comprometan más con el mundo escolar. (Goleman, 1995)

Una manera de implantar este tipo de educación es con clases dirigidas concretamente a desarrollar las habilidades sociales y emocionales, pero este método generaría que los docentes se enfrenten a un currículo escolar lleno de nuevas materias. Por lo cual, una de las estrategias más utilizadas para realizar el proceso de alfabetización emocional no radica en generar una nueva asignatura concreta, sino en incluir la educación emocional de manera transversal, y para ellos, habría que comenzar por el propio ejemplo de los docentes. (Goleman, 2005)

Además de estos dos argumentos existen otros varios para justificar la necesidad de la educación emocional en la escuela, destacando entre otros los siguientes (Ibarrola, 2003):

- La finalidad de la educación: el objetivo de la educación es el desarrollo integral del alumno, donde distinguimos dos ámbitos importantes: el desarrollo cognitivo y el emocional.
- El proceso educativo: caracterizado por la relación interpersonal, la cual, asienta su base sobre toda una serie de fenómenos emocionales. Es por ello necesario que se le preste atención específica, ya que los sentimientos y los fenómenos emocionales influyen enormemente en los procesos de aprendizaje.
- El autoconocimiento: el cual es uno de los objetivos del ser humano. “Conócete a ti mismo”, frase inscrita en el templo de Delfos, fue la base de la filosofía de Sócrates. Este aspecto debería ser uno de los pilares sobre los que se base la educación emocional.
- El fracaso escolar: los elevados índices de fracaso escolar en nuestro país, son muchas veces consecuencia de una serie de síntomas que siguen presentes en las escuelas: dificultades de aprendizaje, abandono escolar, estrés, ansiedad... por citar algunos entre en una larga lista de fenómenos relacionados con este fracaso. Por lo tanto, la educación emocional es imprescindible para prevenirlo, para dar a los alumnos herramientas con las que enfrentarse a los problemas que se les presentan relativos al aprendizaje.
- Las relaciones sociales: en cualquier contexto de la vida –social, familiar, laboral- se dan relaciones interpersonales que son una continua y potencial fuente de conflictos. Los conflictos afectan inevitablemente al mundo emocional y en muchas ocasiones una mala gestión, expresión o interpretación de las mismas es la que provoca el conflicto. Una educación emocional que eduque en resolución de conflictos, asertividad, cooperativismo, comunicación o empatía es necesaria para la generar unas buenas relaciones sociales.
- La salud emocional: diversos estudios realizados en los últimos años en el ámbito de la neurociencia subrayan la correlación entre las emociones y la salud. Todos los estímulos que recibimos generan, de un modo u otro, tensión emocional. Es por esto que, la gestión del estrés y la prevención y tratamiento de la depresión, entre otros, es un aspecto importantes a tratar desde la educación emocional.

Por otro lado, otros autores justifican la implementación de la educación emocional en las escuelas basándose en la necesidad de formar alumnos para la sociedad. Los grandes cambios sucedidos en el mundo empresarial, unidos a las nuevas necesidades sociales generadas como consecuencia de estos cambios, han traído al mundo educativo el debate sobre la necesidad de educar no solo en conocimientos y procedimientos, sino también en otros tipos de competencias, más allá de estas relacionadas con el saber. (Bisquerra y Pérez, 2007)

Diversos estudios (Boyatzis, McKee, y Goleman, 2002; Donaldson-Feilder y Bond, 2004) afirman que, cada vez más, en el ámbito profesional las competencias socio-personales toman mayor relevancia en el ámbito laboral, por lo que, si se tiene en cuenta la importante labor de la escuela preparando a los alumnos para la vida laboral, es necesario que en ésta se forme el aspecto emocional de los alumnos.

Algunas de las competencias socio-personales de las que hablamos son las siguientes: motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control del estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, comunicación, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo o el altruismo (Bisquerra y Pérez, 2007)

Por otro lado, también hay evidencias de que los alumnos aprenden de manera más sencilla los conocimientos académicos cuando están motivados, controlan sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc, es decir, si tiene competencias emocionales. Es por ello por lo que los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias, integrándolas en los currículos escolares (Bisquerra y Pérez, 2007).

Además, es importante recordar que en el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones y conflictos en las que tienen que recurrir al uso de ciertas herramientas, habilidades o estrategias emocionales para adaptarse a las situaciones o solucionar los conflictos que se han generado. A este respecto, diversos estudios realizados en este ámbito muestran como a medida que los alumnos adquieren competencias emocionales, el bienestar personal y social de éstos aumenta (Bisquerra y Pérez, 2007), por lo que esto resumiría la importancia de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.

2.3 LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA

Hay muchas y variadas propuestas de Educación Emocional en la escuela, sin embargo, la mayoría de ellas coinciden en las bases sobre las que sustentarse y hacen referencia a similares bloques temáticos que podríamos resumir en los siguientes (Cassa, 2005) :

- **Consciencia emocional:** ser conciencia de las emociones propias, es decir, del estado emocional y saber expresarlo tanto a través del lenguaje verbal, como no verbal, así como también reconocer los sentimientos y emociones de los demás.

Para desarrollar esta habilidad se debe trabajar el vocabulario emocional, la identificación de emociones y los sentimientos, el lenguaje como medio de expresión emocional y de reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás, así como la conciencia del propio estado emocional.

- **Regulación emocional:** es la capacidad de regular los impulsos y emociones desagradables, la capacidad de asumir la frustración y de aceptar y saber recibir reconocimientos. Para facilitar el aprendizaje de esta habilidad se deben trabajar estrategias de autorregulación, entre otras, la relajación, el dialogo interno, o el pensamiento positivo. Además de estrategias de regulación emocional como el dialogo, la relajación y la asertividad, la regulación de sentimientos e impulsos y la tolerancia a la frustración

- **Autoestima:** una vez la persona se conoce y asume es cuando se inicia el proceso de aceptación y amor por uno mismo. Para el logro de este apartado lo que se debe trabajar es la noción de la identidad propia, la manera de manifestar los sentimientos positivos hacia uno mismo y la confianza en las propias posibilidades habilidades y limitaciones.

- **Habilidades socioemocionales:** implica reconocer las emociones de los demás y saber ayudarlos. Esto supone desarrollar la empatía: saber ponerse en el lugar del otro, ser capaces de reconocer como propios los sentimientos y las emociones de los demás. Además de saber estar con los demás, responderles, mantener unas buenas relaciones interpersonales, basadas en la comunicación, la cooperación, la colaboración, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos cotidianos. Para facilitar el aprendizaje de este bloque es necesario trabajar habilidades de relajación, la comunicación y

colaboración social, la empatía, las relaciones positivas con los demás y herramientas para la resolución de conflictos.

- **Habilidades de vida:** este bloque supone experimentar el bienestar subjetivo en las cosas que hacemos diariamente en el trabajo -las emociones agradables-, en el tiempo libre, en la familia y en las actividades sociales. Se trata de generar recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando los obstáculos que puedan acontecer a diario. Para esto se deben trabajar habilidades de organización del tiempo, el trabajo y las tareas cotidianas, herramientas para el desarrollo personal y social y habilidades en la vida familiar, escolar y social. En definitiva, trabajar una actitud positiva ante la vida.

2.4 DOMINIO EMOCIONAL DEL DOCENTE.

Las experiencias emocionales son permanentes en las relaciones interpersonales y el trabajo del docente está basado principalmente en las mismas: por un lado con los alumnos y, por el otro, con otros compañeros. Con mayor o menor intensidad los docentes estamos expuestos a los sentimientos cada día. Mientras algunos profesores son capaces de lograr que prevalezcan las emociones positivas, otros, por el contrario, no dominan las habilidades emocionales necesarias para lograrlo y el día a día se convierte en un cúmulo de experiencias negativas.

Cuando los docentes se encuentran en esta situación surgen problemas que no hacen sino agrandar la sensación negativa: están quemados, desvalorizados, agobiados, y aparece el síndrome de burnout “como una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.” (Morianana y Herruzo, 2004)

Los grandes cambios sociales y educativos y el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa han traído consigo el cambio en el papel de los antaño protagonistas de la enseñanza: ya no es suficiente con conseguir un buen rendimiento del alumnado (el profesor que enseña y evalúa contenidos) ahora el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). Esto hace que se exijan nuevas competencias que contribuyen a facilitar la

labor educativa comprender las dificultades de enseñar y las tensiones emocionales que conlleva.

Sin embargo, son pocos los “programas socio-emocionales destinados a desarrollar la Inteligencia Emocional del profesorado, no sólo como beneficio que recae directamente sobre ellos, sino también sobre la práctica docente y, por tanto, sobre el alumnado de modo indirecto” (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomero, 2008). Y cuando esta formación específica se da en aspectos socio-emocionales, nos encontramos con que no sólo es escasa y precaria, sino también demasiado teórica, poco vivencial y poco práctica (Fernández, Teruel y Palomero Pescador, 2009)

Muchos estudios empíricos realizados han demostrado que la formación para capacitar emocionalmente al profesorado, siendo organizada y bien es muy útil y genera resultados positivos en los ámbitos personal y profesional (Brackett y Caruso, 2007; Sutton y Wheatley, 2003).

Mayer y Salovey concluyeron que “la Inteligencia Emocional ha sido considerada una dimensión importante del funcionamiento interpersonal así como del bienestar y del crecimiento personal” (1997). Ha sido muchas las investigaciones empíricas que han avalado estas afirmaciones, demostrando correlaciones positivas ente los niveles de Inteligencia Emocional y los niveles de optimismo y satisfacción personal, (Extremera, Duran, y Rey, 2007), mayores niveles de salud física y mental (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) y mayor autoestima (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley y Hollander, 2002).

También es interesante citar en este caso a la idea del “elemento” desarrollada por Ken Robinson. Para este autor, el elemento es el punto donde convergen las cosas que nos apasiona hacer y las que hacemos bien. El elemento es la confluencia del máximo potencia de una persona y su vocación. Encontrar el elemento es indispensable para alcanzar el éxito y la mayor satisfacción personal, pues supone desarrollar nuestras habilidades y pasiones personales y por lo tanto estaríamos ante unas condiciones inigualables para iniciar el proceso creativo de cualquier persona. (Robinson, 2009)

Hablar de la labor docente supone hablar en muchas ocasiones de vocación, de origen o adquirida. Es común ver a docentes que mantienen la ilusión, el ánimo y la dedicación a su labor, a pesar de las tensiones del día y el desgaste que estas conllevan. Probablemente, el origen de ese estado de ganas de hacer y continuar están en eso que llamamos vocación.

En el convencimiento de que educar es más que un trabajo, nos conecta con lo más noble del ser humano y nos hace responsables de promover el bienestar de las generaciones futuras. En cierta manera, eso llamado vocación es lo que lleva al docente a descubrir el valor y sentido de la profesión para ejercerla responsablemente y vivirla con satisfacción. Entender la labor diaria como una responsabilidad moral, una profesión moral, genera una fuerza motivadora para ejercerla. La moralidad tiene origen en la experiencia afectiva de las personas, por lo que si la docencia se considera una profesión moral, no se puede ejercer de manera equilibrada si no es uniendo los principios racionales al comportamiento ético, y estos a su vez, a los sentimientos y emociones que son los que facilitan la comprensión de los primeros. (Marchesi y Díaz Fouz, 2010)

2.5 LAS EMOCIONES EN LA POLÍTICA DE PERSONAS.

“La Inteligencia Emocional es dos veces más importante que las destrezas técnicas o el coeficiente intelectual para determinar el desempeño de la alta gerencia” (Goleman, 1995).

Desde hace años con frecuencia se oye hablar de las ventajas que reporta la Inteligencia Emocional a las organizaciones y los nuevos paradigmas de dirección empresarial alaban las bondades de la canalización de las emociones para generar reacciones constructivas y creativas que traigan cada vez más eficacia a las empresas.

Al igual que en otros entornos, las personas que trabajan para desarrollar sus propósitos, sus objetivos, están automotivadas, son autónomas y responsables. Sin embargo, los que no tienen un objetivo o fin claro, entorno a qué desean o quiénes desean ser, trabajan por dinero, por poder o como autómatas, sin que eso les aporte una verdadera satisfacción real. Las personas que actúan así tienden a no asumir sus responsabilidades, ser menos creativas y, por tanto, ser menos eficientes para la organización. (Dirube, 2008)

Por lo que una empresa que invierte en tener personas hábiles o capacidades emocionalmente ganará en efectividad, ya que sus personas serán más productivas y creativas. Las Organizaciones Emocionalmente Inteligentes obtienen mejores resultados, generalmente esto es debido a que sus trabajadores no se limitan a realizar

únicamente aquello que se les exige que hagan, sino porque van más allá, generando conexiones entre sus labores cotidianas en el trabajo y su propósito de vida, en la dirección del alto desempeño. (Goleman y Cherniss, 2001)

Son varios los motivos por los que resulta importante para las organizaciones tener equipos de personas competentes emocionalmente: (Goleman y Cherniss, 2001; Casado, 2009; Caruso y Salovey, 2004)

- Responsabilidad profesional: personas motivadas, que despliegan su talento y están comprometidos con la organización.
- Aprendizaje: personas con habilidades interpersonales e intrapersonales tienen más habilidades para el trabajo cooperativo y las empresas que generan redes interdependientes tienden a ser más operativas, más creativas y más eficientes.
- Liderazgo compartido: se desarrolla el liderazgo entre las personas, lo que genera sentido de la oportunidad y mayor sentimiento de pertenencia a la organización.
- Creatividad: está estimulada implícitamente por la automotivación. La oferta de oportunidades para participar en proyectos importantes para la empresa hace que se desarrolle una cultura de innovación en la organización.

Por otro lado, las emociones, normalmente, no son bien vistas en el lugar de trabajo. Es muy común que escuchar en los entornos de trabajo que se debe pensar racionalmente sin atender a las emociones. Esto refleja una mala comprensión de lo que son las emociones y de cómo pueden afectar de manera positiva a los entornos laborales. (Caruso y Salovey, 2004)

Los principios de la Inteligencia Emocional en entornos laborales, para Caruso y Salovey son los siguientes:

- Las emociones son una forma de información porque generalmente proveen información sobre relaciones y personas.
- Tratar de ignorar las emociones no suele funcionar, normalmente cuando la gente trata de evitar las emociones queriendo ser más racionales, pensando que así se es más eficiente, se suele recordar menos información, por lo que los niveles de eficiencia son menores.

- La gente no suele tener habilidad para fingir sus emociones y las organizaciones habitualmente sólo permiten la expresión de ciertas emociones (enfado, el cansancio, frustración) en detrimento de las positivas.
- Para realizar tomas de decisiones efectivas hay tener en cuenta las emociones, ya que estas son parte de lo que hace humanas a las personas, y forman parte, y afectan, a nuestra racionalidad.
- Los patrones lógicos suponen la expresión de emociones, ya que las emociones influyen en el pensamiento, si estas son positivas propician la creatividad, si son negativas nos permiten concentrarnos en los detalles menores.

Cuando hablamos de Inteligencia Emocional en el entorno de la empresa, irremediamente debemos hacer mención al concepto Inteligencia Social, encaminada hacia la psicología de las personas, es decir, lo que sucede cuando dos personas se relacionan (Goleman , 2006) Esto se refiere a cómo por medio del cerebro social y las interrelaciones, se causa un impacto entre las personas, yo sobre otros, otros sobre mí. Por lo tanto, esta inteligencia va más allá de las habilidades individuales o aquellas para manejar las propias emociones, como lo es la Inteligencia Emocional. Sin embargo, para ser capaz de dominar la Inteligencia social, habrá que ser consciente emocionalmente.

La Inteligencia Social según el modelo de Goleman, entraña entonces el desarrollo de dos juegos de competencias, unas personales y otras sociales.

Cuadro 1. Competencia sociales vs competencias personales.

CONCIENCIA SOCIAL (LO QUE PERCIBIMOS)	COMPETENCIAS PERSONALES (COMO ACTUAMOS)
Empatía primordial. Sentir lo que sienten los demás, interpretar adecuadamente las señales emocionales no verbales.	Sincronía. Relacionarse fácilmente a nivel no verbal.
Sintonía. Escuchar de manera totalmente receptiva, conectar con los demás.	Presentación de uno mismo. Saber presentarnos a los demás.
Exactitud empática. Comprender los sentimientos e intenciones de los demás.	Influencia. Dar forma adecuada a las interacciones sociales.
Cognición social. Entender el funcionamiento del mundo social.	Interés por los demás. Interesarse por las necesidades ajenas y actuar.

Extraído de Goleman, 2006, pp. 120-122

En este apartado se recogen los principales resultados obtenidos como consecuencia de la realización de la encuesta.

Tal y como se recoge en el apartado de metodología, dicha encuesta se plantea para ser respondida de manera voluntaria a 135 docentes del Colegio Urdaneta, de las distintas etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato y fue contestada voluntaria y anónimamente por 75 personas, más del 50% de la muestra inicial.

Con el objetivo de contrastar las hipótesis recogidas fruto de la revisión de la literatura, la encuesta consta de 20 preguntas planteadas en base a los 5 bloques de propuestas de Educación Emocional en la escuela (Cassa, 2005): consciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida.

Cuadro 2. Relación de preguntas de la encuesta

CONSCIENCIA EMOCIONAL
3.- ¿Eres consciente de cuáles son tus habilidades en el aula?
4.- ¿Te sientes relajado/ a gusto cuando estás en el aula?
5.- ¿Eres consciente de las emociones que vives dentro y fuera del aula?
13.- ¿Crees que tu manera de gestionar tus emociones puede influir en el aula?
18.- Además de enseñar a tus alumnos ¿Crees que ellos te enseñan a ti algo?
REGULACIÓN EMOCIONAL
6.- ¿Alguna vez te has sentido incapaz de gestionar tus emociones?
7.- Cuando te enfadas en el aula ¿tratas de gestionar tu enfado?
11.- ¿Has pensado alguna vez que has tenido una reacción desproporcionada en el aula?
12.- Cuando te encuentras alguna dificultad para gestionar situaciones en el aula ¿pides ayuda o consejo?

8.- ¿Te sientes juzgado por tus alumnos?

9.- ¿Cómo reaccionas antes las críticas constructivas de tus alumnos?

10.- ¿El comportamiento o la actitud de tus alumnos te hace sentir inseguro?

HABILIDADES SOCIALES

2.- ¿Cómo valoras el trabajo en equipo?

19.- ¿Te resulta sencilla la relación con los alumnos?

20.- ¿Te resulta sencilla la relación laboral con tus compañeros?

21.- ¿Te resulta sencilla la relación personal con tus compañeros?

HABILIDADES DE VIDA

14.- ¿Consideras tu trabajo una fuente de satisfacción en tu día a día?

15.- En caso de estar satisfecho con tu trabajo, ¿consideras que esta es tu vocación?

16.- En caso de no ser tu trabajo fuente de satisfacción, ¿tratas de hacer algo por hacer que sí lo sea?

17.- ¿Consideras tu trabajo una oportunidad de crecimiento personal?

Además, en la primera pregunta de la encuesta se ofrece un listado de 15 competencias entre las cuáles los docentes deben escoger cuáles creen que son competencias emocionales.

Cuadro 3. Relación de competencias emocionales a escoger

La competencia intrapersonal	La resolución de conflictos
La conciencia emocional	Las habilidades de organización del tiempo
La capacidad de tolerancia a la frustración	El desarrollo personal
La autoestima	Las habilidades de organización del trabajo

El autoconcepto	La regulación de los impulsos
Las habilidades de relajación	La asertividad
La empatía	La competencia social
La capacidad de saber recibir un reconocimiento	

A continuación se presentan los resultados de la encuesta.

En relación a la pregunta 1, referida a cuáles de las siguientes competencias consideran una competencia emocional, en la siguiente tabla se puede ver el porcentaje de personas que reconoce la competencia listada como emocional.

Cuadro 4. Porcentaje de personas que reconocen la competencia emocional nombrada.

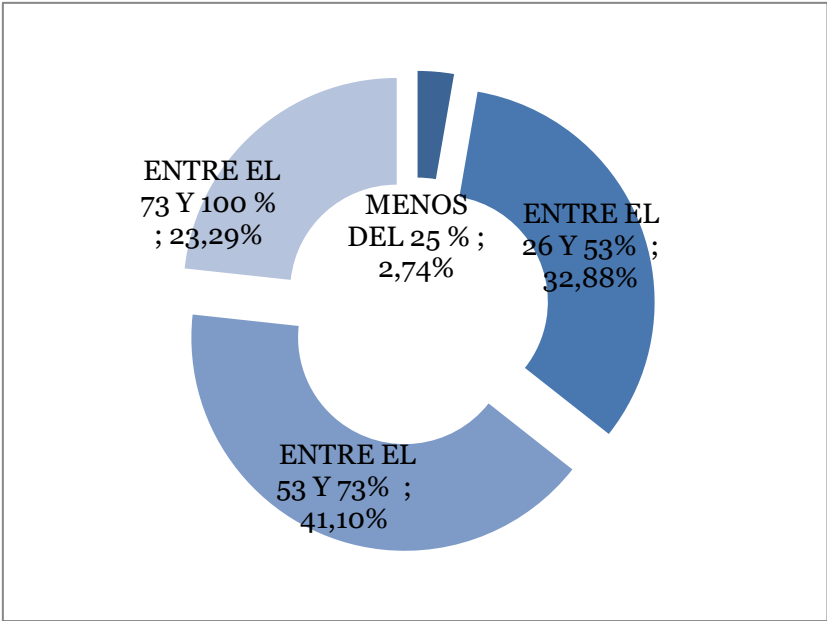
COMPETENCIA	PORCENTAJE PERSONAS
La resolución de conflictos	97,26%
El autoconcepto	86,30%
La asertividad	83,56%
La regulación de los impulsos	75,34%
La competencia intrapersonal	69,86%
La autoestima	69,86%
La capacidad de tolerancia a la frustración	61,64%
La competencia social	60,27%
La capacidad de saber recibir un reconocimiento	57,53%
El desarrollo personal	52,05%
La conciencia emocional	47,95%
La resolución de conflictos	97,26%

COMPETENCIA	PORCENTAJE PERSONAS
Las habilidades de relajación	46,58%
La empatía	39,73%
Las habilidades de organización del tiempo	15,07%
Las habilidades de organización del trabajo	13,70%

Presentando los datos obtenidos en la respuesta de esta pregunta de otra manera, obtenemos los siguientes resultados:

- Solo el 8,21 % del profesorado encuestado reconocen todas las competencias listadas como competencias emocionales.

Figura 1. Conocimiento de competencias emocionales.



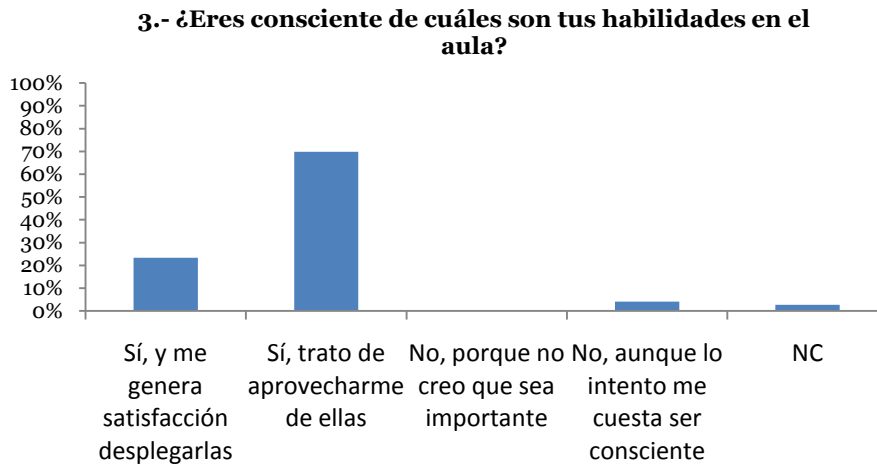
Fuente: elaboración propia

En las siguientes gráficas se presentan los datos relativos a las 20 preguntas de la encuesta ordenada por bloques de habilidades emocionales.

CONSCIENCIA EMOCIONAL

En relación a la pregunta 3, referida a la consciencia sobre sus habilidades en el aula, el 93% de los docentes encuestados dice reconocer sus habilidades en el aula, un 23 % del total le genera satisfacción desplegarlas, y un 70% dice tratar de sacarles provecho.

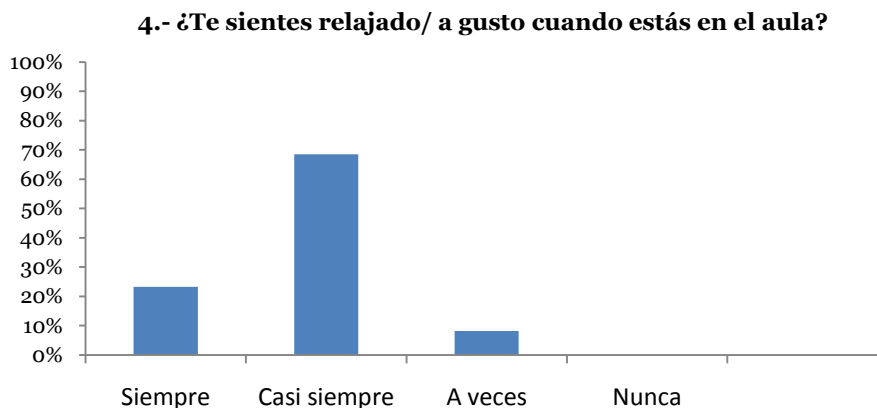
Figura 2. Consciencia de habilidades en el aula.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 4, referida a si se sienten relajados / a gusto cuando están en el aula, el 92% de los encuestados siempre o casi siempre se siente relajado o a gusto en el aula. El 23 % del total dice encontrarse a gusto siempre.

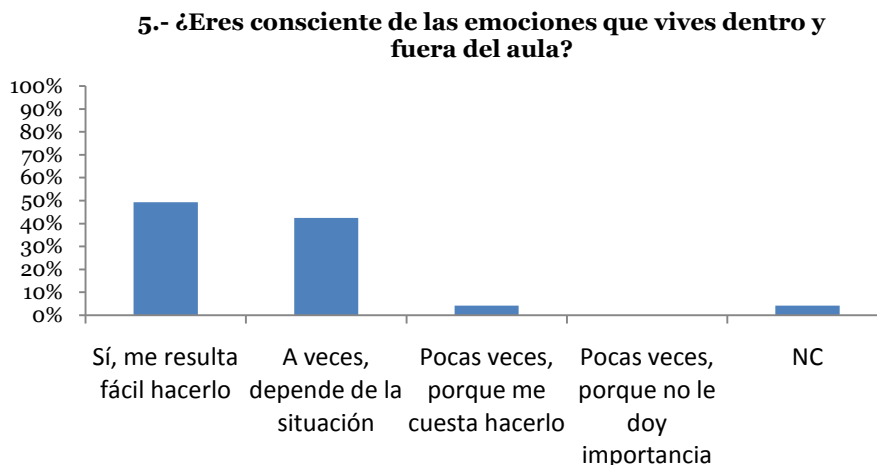
Figura 3. Sensación en el aula.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 5, referida a si son conscientes de las emociones que viven dentro y fuera del aula, un 49 % de los encuestados responde que el resulta fácil ser consciente de las emociones que vive dentro y fuera del aula. Un 42 % responde que ese reconocimiento depende de la situación.

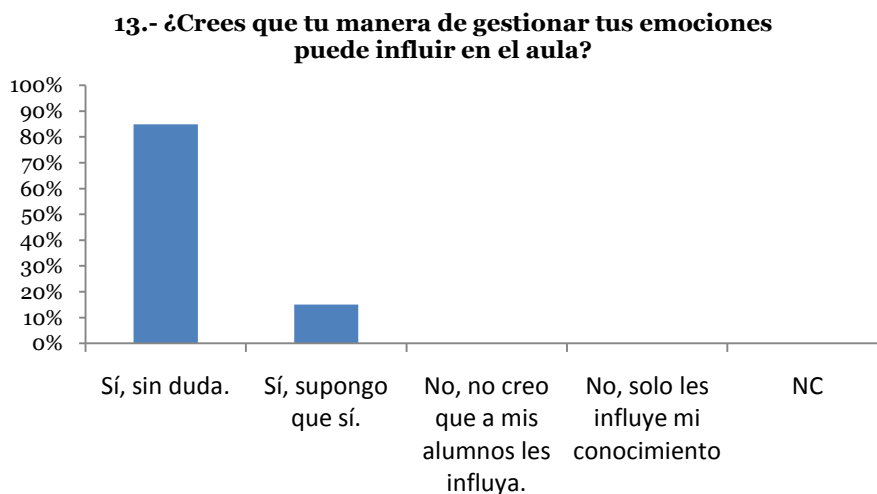
Figura 4. Conciencia de emociones fuera y dentro del aula.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 13, referida a si creen que su manera de gestionar sus emociones puede influir en el aula, el 85 % de los encuestados afirma que, sin duda, su manera de gestionar sus emociones puede influir en el aula. El 15 % restante supone que sí que influye.

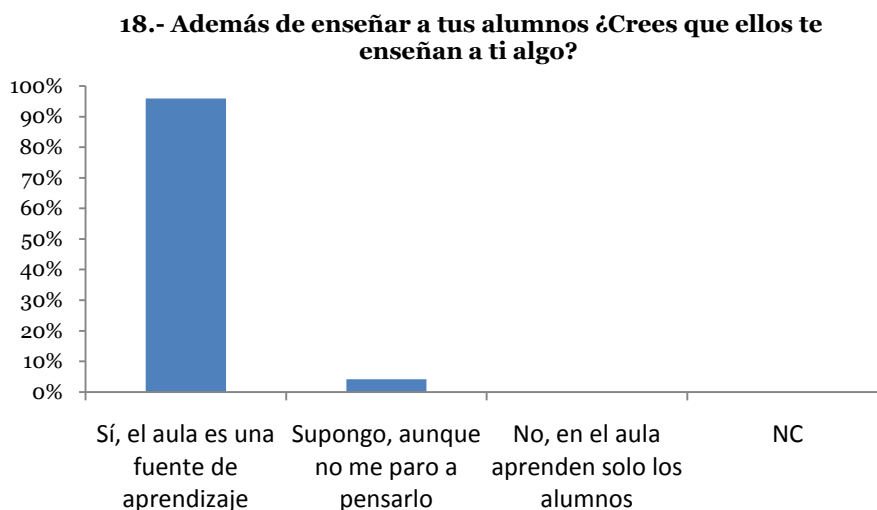
Figura 5. Influencia de gestión de emociones del docente en el aula.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 18, referida a si creen que, además de enseñar a los alumnos, los docentes aprendemos también de ellos, el 96 % de los encuestados afirma que el aula es una fuente de aprendizaje, por lo que los docentes también aprenden de los alumnos.

Figura 6. El aula como fuente de aprendizaje.

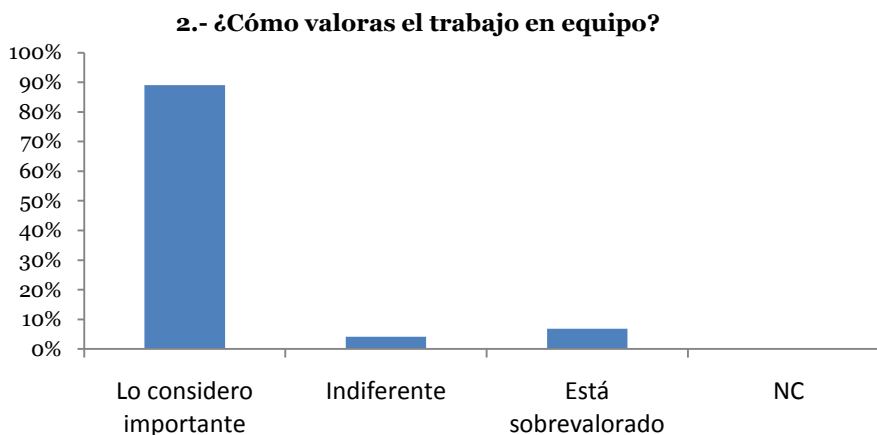


Fuente: elaboración propia

HABILIDADES SOCIALES

En relación a la pregunta 2, referida a cómo valoran el trabajo en equipo, un 89 % de los encuestados valora el trabajo en equipo como importante. Un 7 % cree que está sobrevalorado.

Figura 7. Valoración del trabajo en equipo.

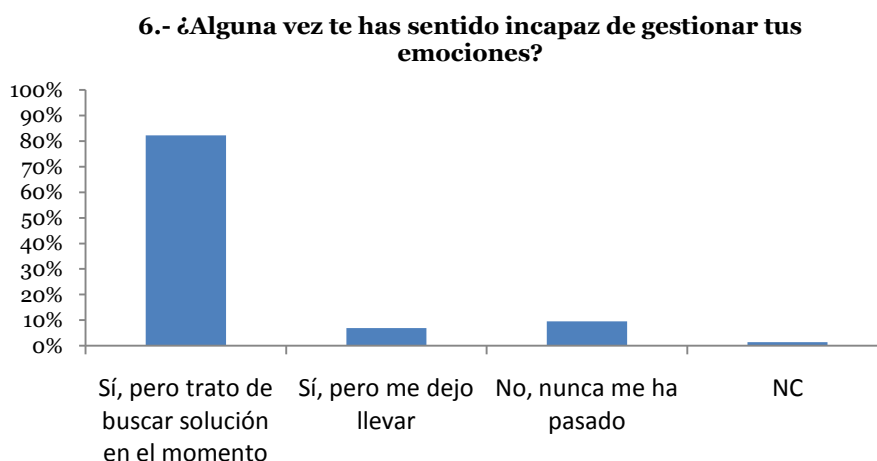


Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 6, referida a si alguna vez se han sentido incapaces de gestionar sus emociones, el 89 % de los encuestados reconoce haberse sentido incapaz de gestionar sus emociones, de estos, el 92 % dice tratar de buscar solución en el momento, y el 8 % se deja llevar.

Además, el 10% de los encuestados dice que nunca se ha sentido incapaz de gestionar sus emociones.

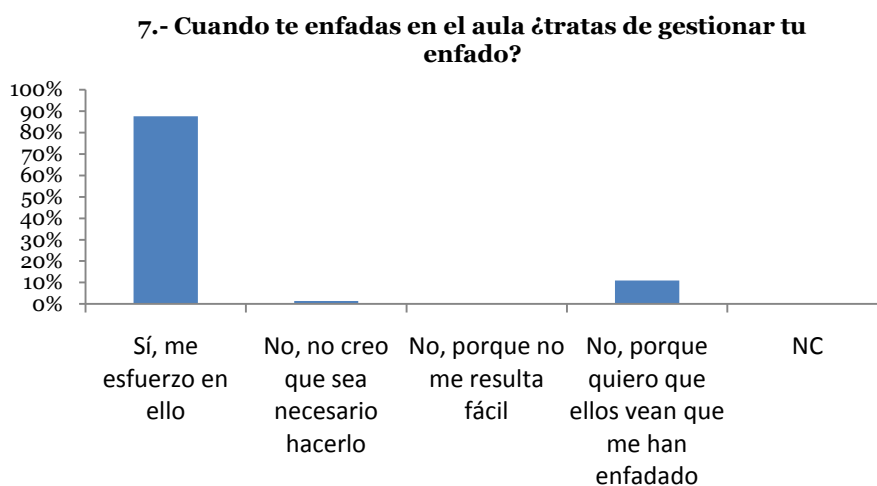
Figura 8. Incapacidad de gestión de emociones.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 7, referida a si cuando se enfadan en el aula, tratan de gestionar su enfado, el 88% de los encuestados dicen que se esfuerzan en tratar de gestionar sus enfados. El 11% dice no trata de gestionarlo porque quiere que los alumnos reconozcan su enfado.

Figura 9. Gestión del enfado.



En relación a la pregunta 8, referida a si se sienten juzgados por sus alumnos, el 18% de los docentes dice sentirse juzgado por sus alumnos a menudo, frente al 44 % que reconoce que pocas veces se siente juzgado y el 30 % nunca.

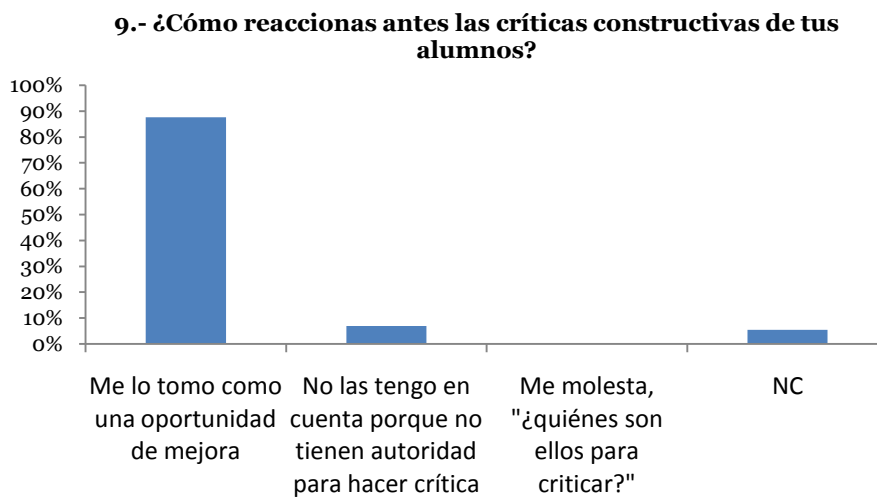
Figura 10. Sensación de ser juzgados por los alumnos.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 9, referida a cómo reaccionan ante las críticas constructivas de sus alumnos, el 88% de los encuestados dicen tomarse como una oportunidad de mejora las críticas de sus alumnos, mientras un 7% opina que no tienen autoridad para hacerlas, por lo que no las tienen en cuenta.

Figura 11. Reacción ante las críticas.



En relación a la pregunta 10, referida a si el comportamiento de sus alumnos les hace sentir inseguro, el 89% de los encuestados dice no sentirse nunca (29% sobre el total) o pocas veces (60% sobre el total) inseguro antes la actitud de sus alumnos. El 8% de los encuestados dicen que a menudo, según como se sientan ellos, se sienten inseguros.

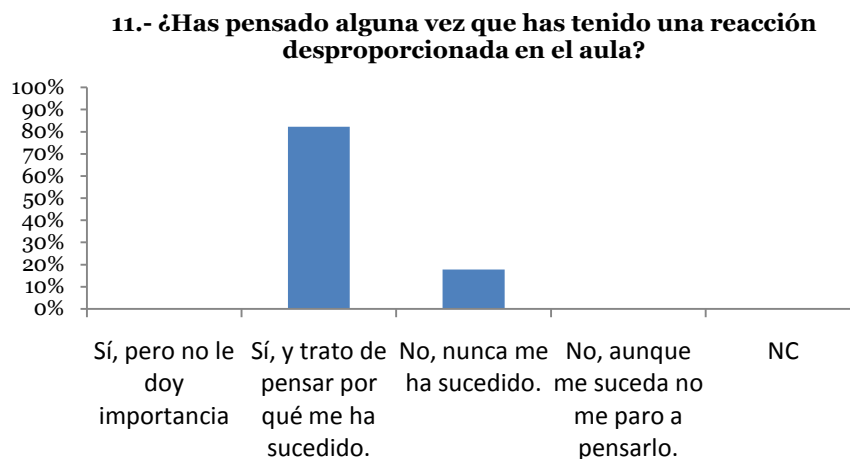
Figura 12. Sensación de inseguridad ante los alumnos.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 11, referida a si tenido alguna vez una reacción desproporcionada en el aula, el 82% de los encuestados reconoce haber tenido alguna reacción desproporcionada y haber tratado de reflexionar la causa, frente al 18% que dice no haberle sucedido nunca.

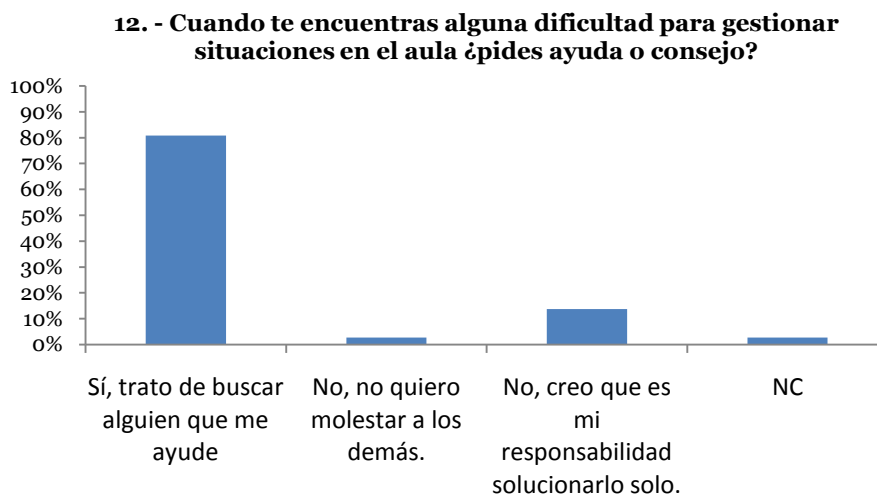
Figura 13. Reacciones desproporcionadas en el aula.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 12, referida a si piden ayuda o consejo antes las dificultades, el 81% de los encuestados reconoce buscar ayuda o consejo ante las dificultades surgidas en el aula, frente al 14% que no lo hace porque cree que es su responsabilidad solucionarlo.

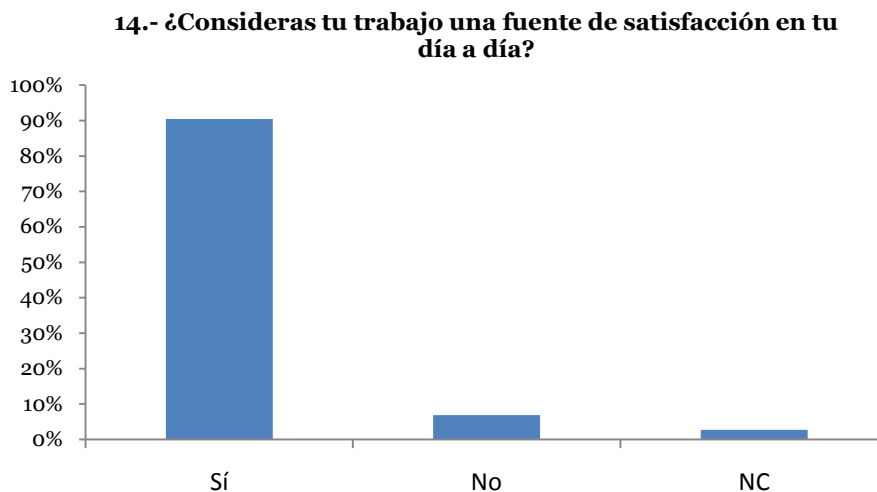
Figura 14. Petición de ayuda o consejo.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 14, referida a si consideran el trabajo una fuente de satisfacción diaria, el 90% de los encuestados considera que el trabajo le supone una fuente de satisfacción, frente a un 7% para los que no lo es.

Figura 15. El trabajo como fuente de satisfacción.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 15, referida a la vocación docente, el 89 % de los encuestados consideran su trabajo su vocación, frente el 7% que no lo considera.

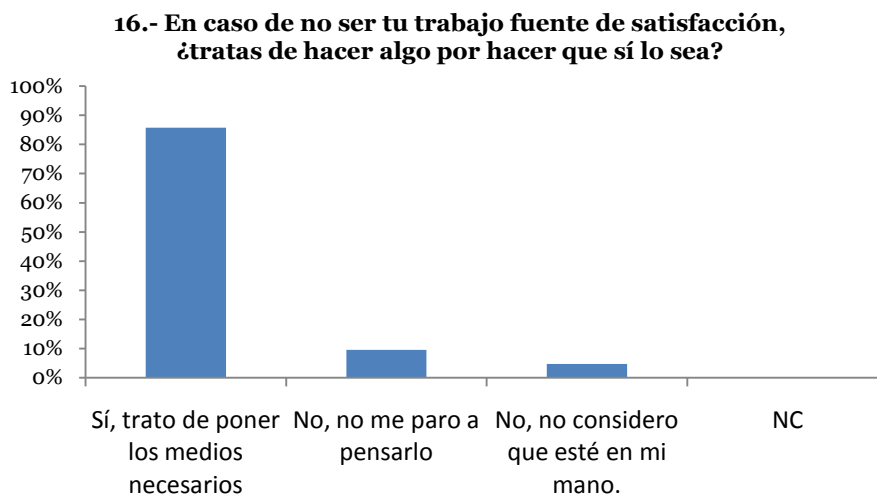
Figura 16. Vocación.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 16, referida a si en caso de estar insatisfecho, se trata de hacer algo por evitarlo, de aquellos que no consideran el trabajo como una fuente de satisfacción, el 86 % trata de poner los medios necesarios para que la situación cambie.

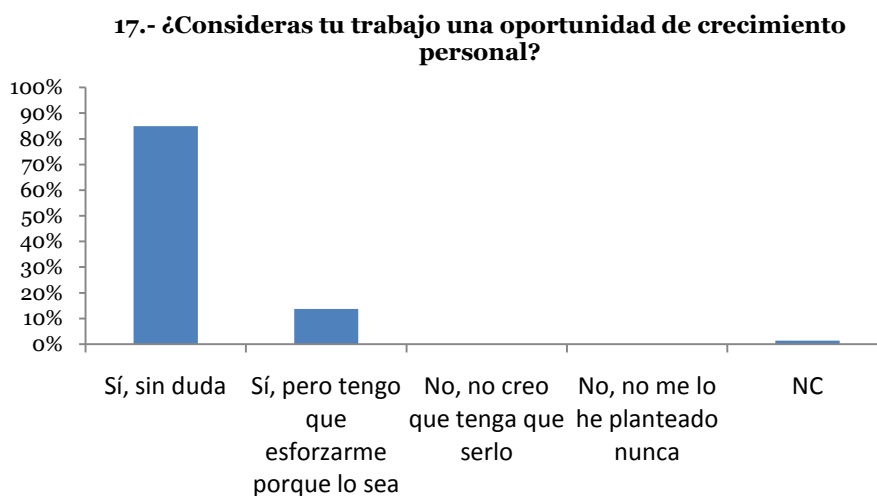
Figura 17. Búsqueda de soluciones ante la insatisfacción.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 17, referida a si consideran el trabajo una oportunidad de crecimiento personal, el 99% de los encuestados considera su trabajo sea una fuente de crecimiento personal, dentro de estos el 14% reconoce que debe esforzarse para que así los sea.

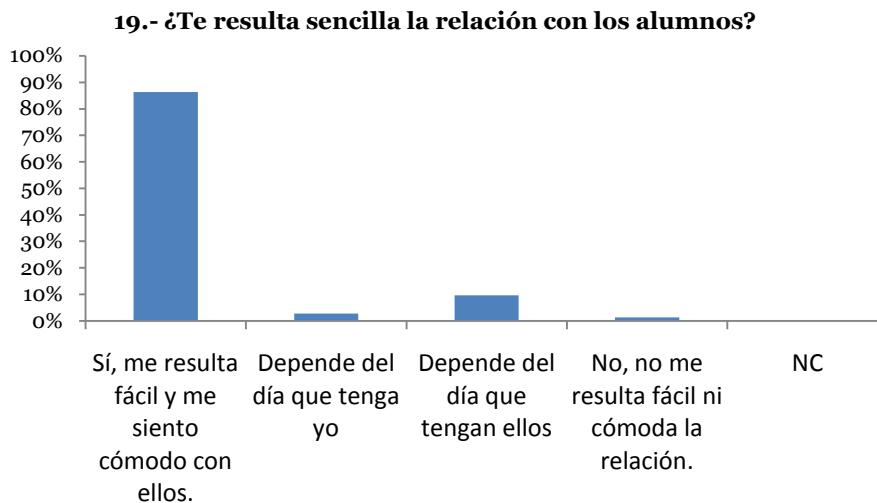
Figura 18. Trabajo como oportunidad de crecimiento personal.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 19, referida a relación con los alumnos, el 86% de los encuestados dice tener una relación cómoda con sus alumnos, un 10 % del total reconoce que depende de los alumnos.

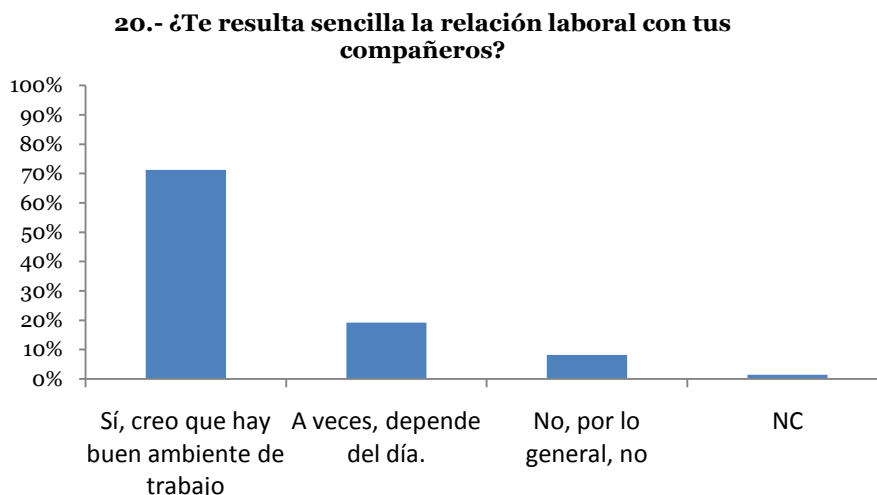
Figura 19. Relación con los alumnos.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 20, referida a la relación laboral con los compañeros, el 71% de los encuestados opina que hay un buen ambiente de trabajo, frente al 19% que dice que depende del día. Un 8% considera que por lo general no le resulta sencilla la relación laboral.

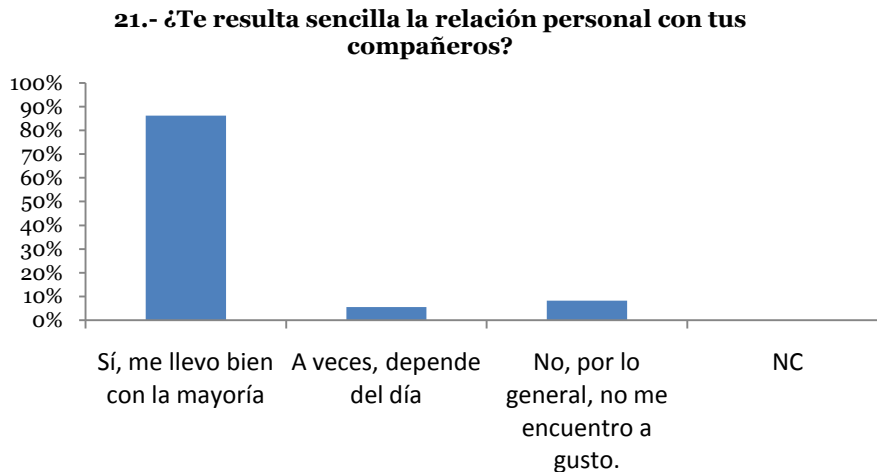
Figura 20. Relación laboral con los compañeros.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 21, referida a la relación personal con los compañeros, el 86% de los encuestados dice llevarse bien con la mayoría de sus compañeros de trabajo, el 5% reconoce que depende de día y un 8% dice no encontrarse a gusto en general.

Figura 21. Relación personal con los compañeros.



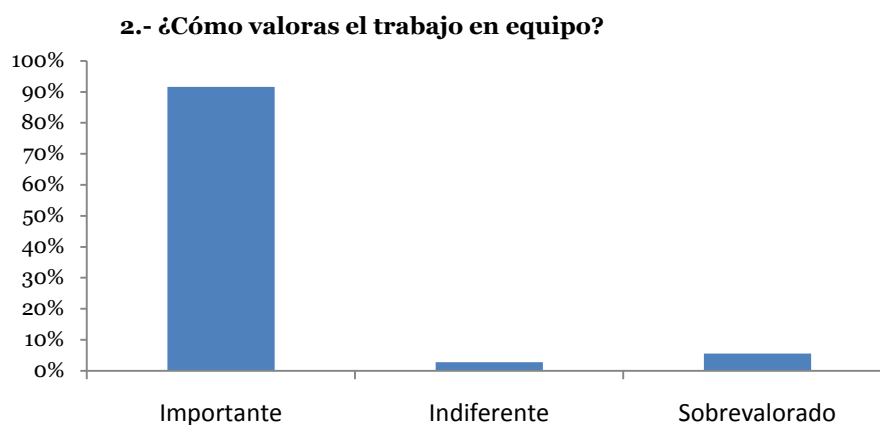
Fuente: elaboración propia

Además de estos resultados, de cara a poder realizar un buen contraste de las hipótesis, se han segmentado los datos en función de los resultados de la pregunta 5. “¿Eres consciente de las emociones que vives dentro y fuera del aula?”. Entendiendo que si la respuesta es positiva, los docentes al menos cumplirían con el apartado de “Consciencia Emocional”. Por lo tanto, a continuación se presentan el análisis de los resultados obtenidos en el grupo de 36 docentes (46% del total) que ha contestado “Sí, me resulta fácil hacerlo”.

HABILIDADES SOCIALES

En relación a la pregunta 2 sobre la valoración del trabajo en equipo, un 92 % de los encuestados valora el trabajo en equipo como importante. Un 2 % cree que está sobrevalorado.

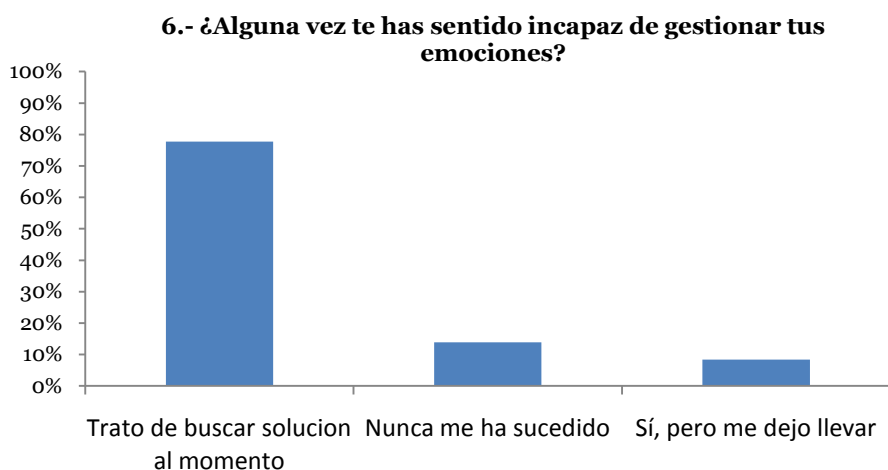
Figura 22. Valoración del trabajo en equipo.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 6, sobre incapacidad para gestionar las emociones propias, el 78 % de los encuestados reconoce haberse sentido incapaz de gestionar sus emociones, tratando de buscar solución en el momento, y el 8 % se deja llevar y el 14% reconoce que nunca se ha sentido incapaz de gestionar sus emociones.

Figura 23. Incapacidad de gestión de emociones.



En relación a la pregunta 7, sobre gestión de enfados en el aula, el 89% de los encuestados dicen que se esfuerzan en tratar de gestionar sus enfados. El 3% dice no trata de gestionarlo porque quiere que los alumnos reconozcan su enfado.

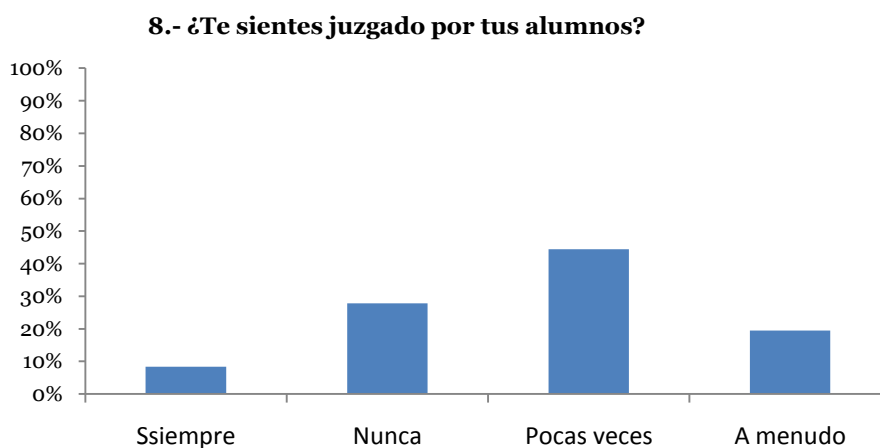
Figura 24. Gestión del enfado.



Fuente: elaboración propia

En relación con la pregunta 8, respecto a sentirse juzgado por los alumnos, el 19% de los docentes dice sentirse juzgado por sus alumnos a menudo, frente al 44 % que reconoce que pocas veces se siente juzgado y el 28 % nunca.

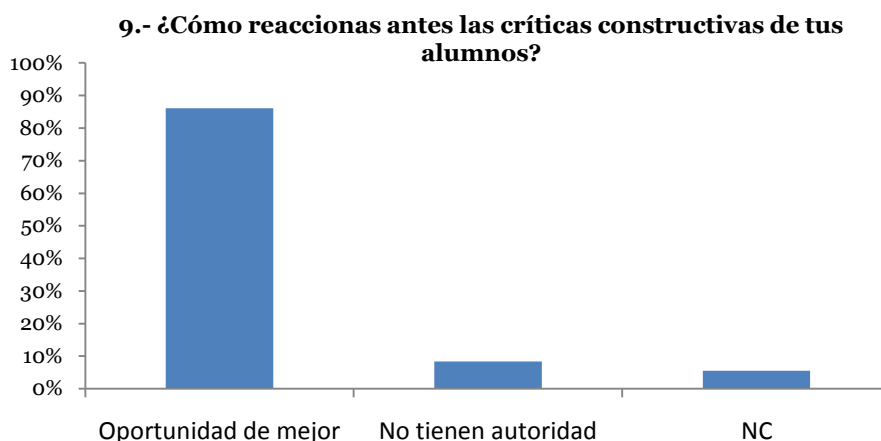
Figura 25. Sensación de ser juzgados por los alumnos.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 9, sobre reacción ante las críticas de los alumnos, el 86% de los encuestados dicen tomarse como una oportunidad de mejora las críticas de sus alumnos, mientras un 8% opina que no tienen autoridad para hacerlas, por lo que no las tienen en cuenta.

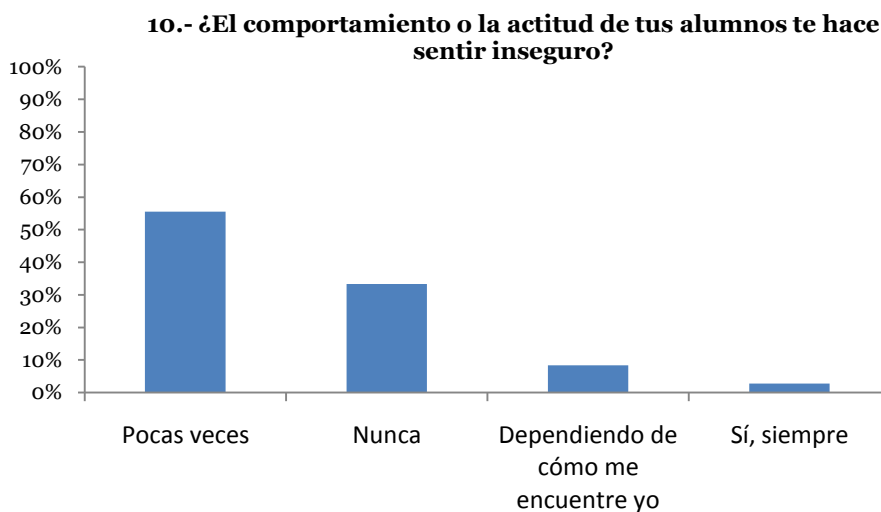
Figura 26. Reacción ante las críticas.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 10, respecto a la inseguridad que le puede proporcionar los alumnos en el aula, el 33% de los encuestados dice no sentirse nunca inseguro ante la actitud de sus alumnos y el 56% reconoce que pocas veces.

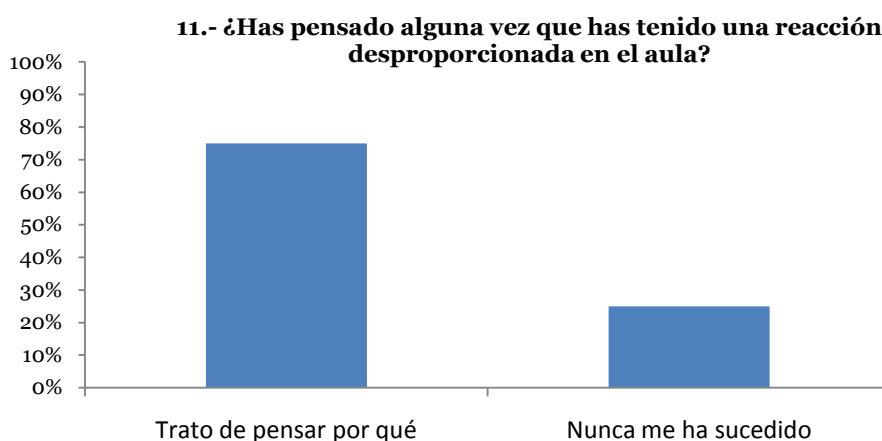
Figura 27. Sensación de inseguridad ante los alumnos.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 11, sobre reacciones desproporcionadas en el aula, el 75% de los encuestados reconoce haber tenido alguna reacción desproporcionada y haber tratado de reflexionar la causa, frente al 25 % que dice no haberle sucedido nunca.

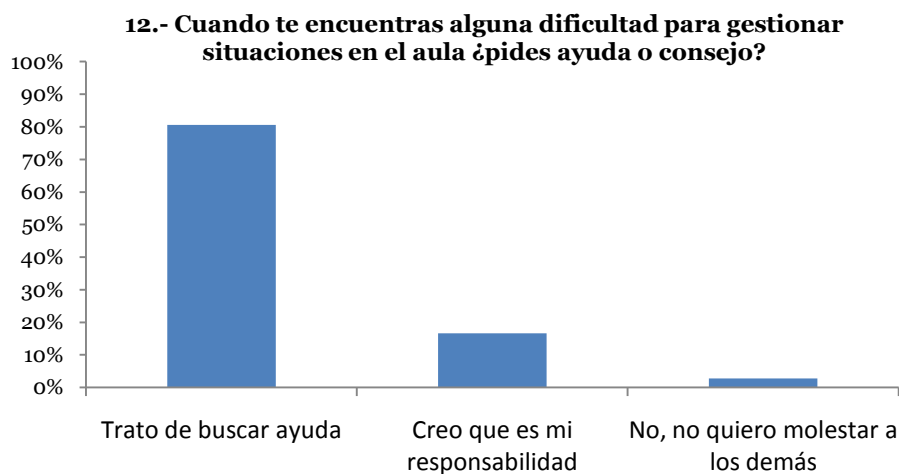
Figura 28. Reacciones desproporcionadas en el aula.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 13, sobre si se recurre a ayuda o consejo cuando se encuentran dificultades en el aula, el 81% de los encuestados reconoce buscar ayuda o consejo ante las dificultades surgidas en el aula, frente al 17% que no lo hace porque cree que es su responsabilidad solucionarlo.

Figura 29. Petición de ayuda o consejo.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 14, sobre el trabajo como fuente de satisfacción el 89 % de los encuestados considera que el trabajo le supone una fuente de satisfacción, frente a un 11% para los que no lo es.

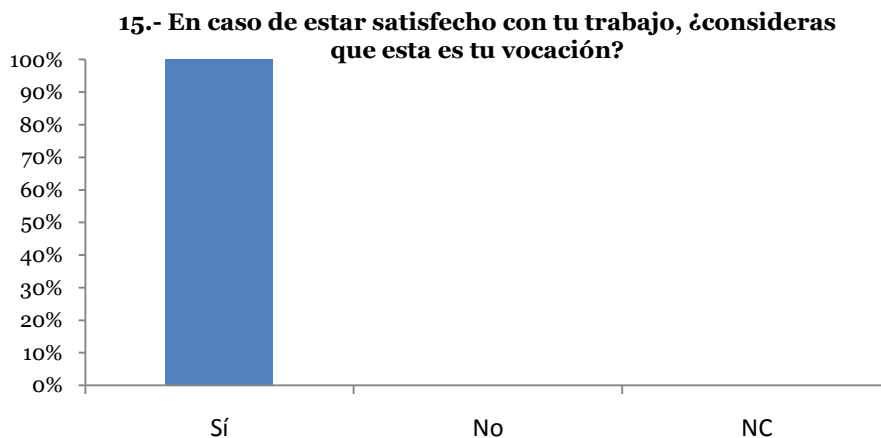
Figura 30. El trabajo como fuente de satisfacción.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 15, sobre la vocación docente, el 100 % de los encuestados consideran su trabajo su vocación.

Figura 31. Vocación.

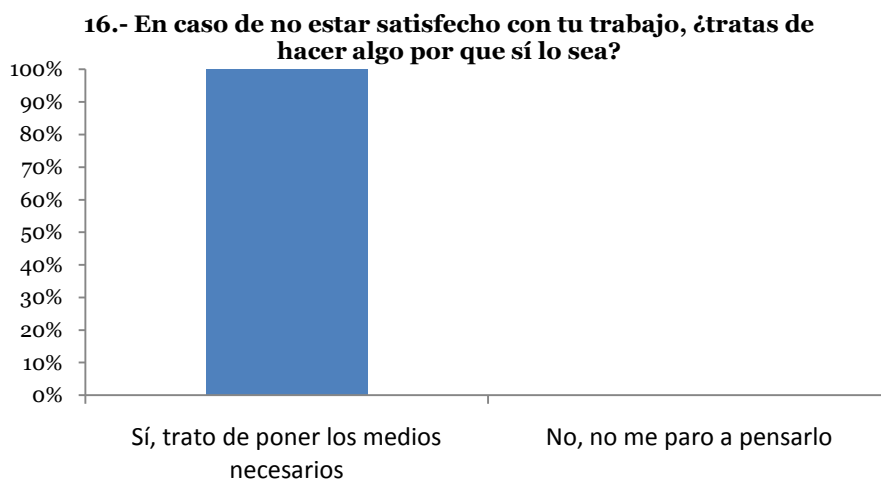


Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 16, sobre buscar soluciones para tratar que el trabajo sea una fuente de satisfacción, de aquellos que no consideran el trabajo como una

fuentes de satisfacción, el 100 % dice tratar de poner los medios necesarios para que la situación cambie.

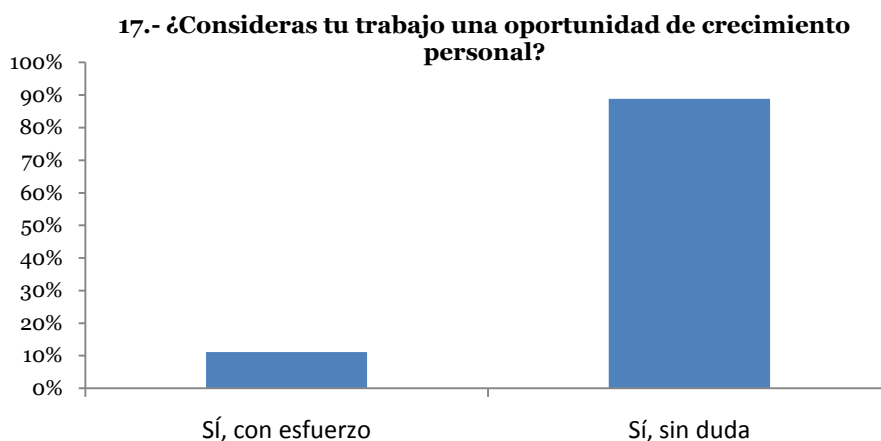
Figura 32. Búsqueda de soluciones ante la insatisfacción.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 17, sobre la oportunidad de crecimiento personal que supone el trabajo, el 89% de los encuestados considera su trabajo sea una fuente de crecimiento personal, dentro de estos el 11% reconoce que debe esforzarse para que así los sea.

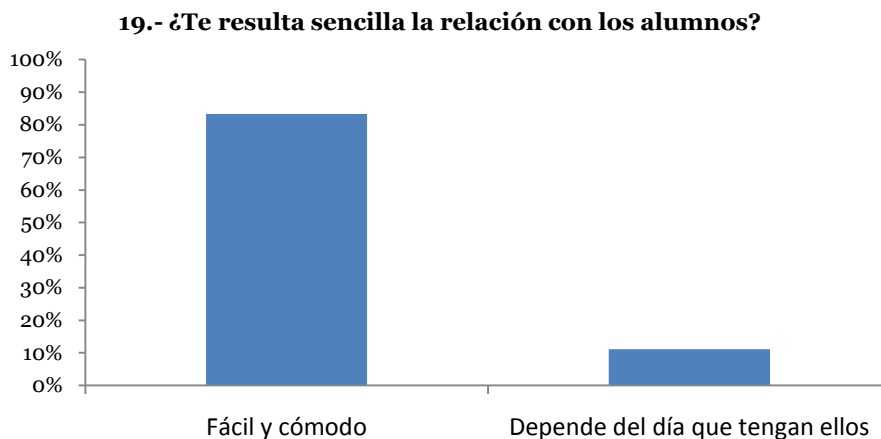
Figura 33. Trabajo como oportunidad de crecimiento personal.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 19, sobre si resulta sencilla la relación con los alumnos, el 83% de los encuestados dice tener una relación cómoda con sus alumnos, un 11 % del total reconoce que depende de los alumnos.

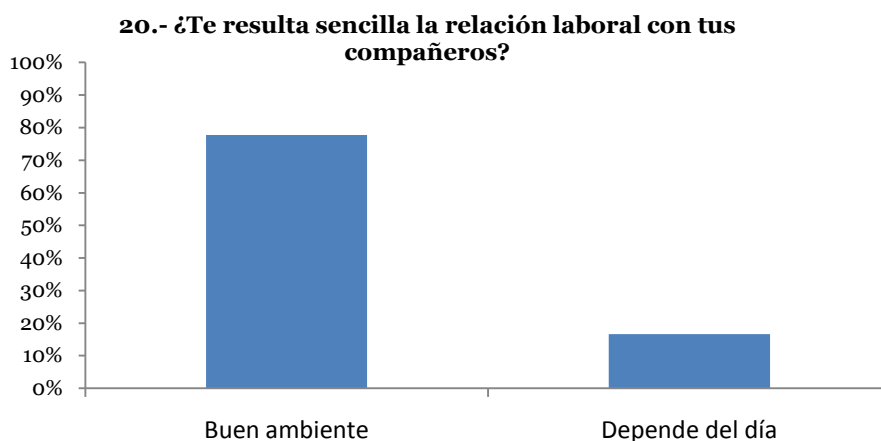
Figura 34. Relación con los alumnos.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 20, sobre las relaciones laborales con los compañeros, el 78% de los encuestados opina que hay un buen ambiente de trabajo, frente al 17% que dice que depende del día.

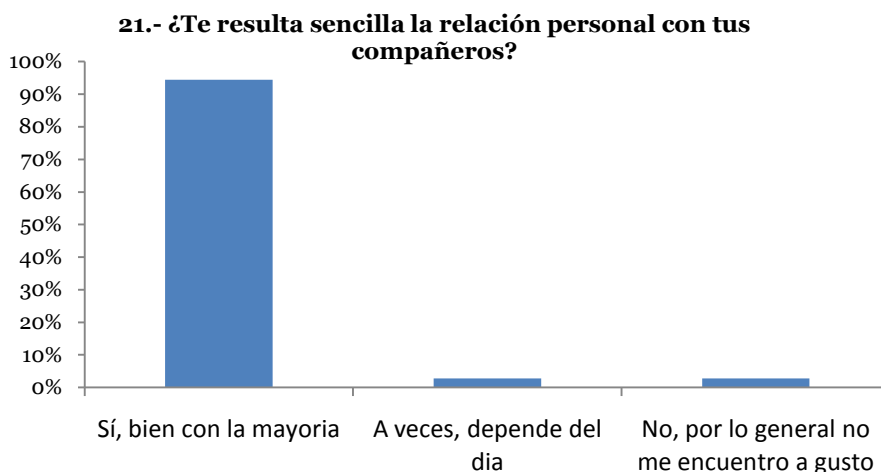
Figura 35. Relación laboral con los compañeros.



Fuente: elaboración propia

En relación a la pregunta 21, sobre la relación personal con los compañeros, el 94% de los encuestados dice llevarse bien con la mayoría de sus compañeros de trabajo, el 3% reconoce que depende de día y un 3 % dice no encontrarse a gusto en general.

Figura 36. Relación personal con los compañeros.



Fuente: elaboración propia

Como consecuencia del análisis de la encuesta en este apartado se analizan las hipótesis de trabajo planteadas:

- Hipótesis n° 1. - **El profesorado reconoce las competencias emocionales necesarias para enfrentar al día a día.**

Según los datos recogidos la mayor parte del profesorado –más del 64% - reconoce más de la mitad de las competencias listadas como emocionales. Segmentando este dato entre los docentes que dicen reconocer fácilmente sus emociones tanto dentro como fuera del aula, este porcentaje aumenta hasta alcanzar al 75% de estos docentes.

A pesar de que la mayor parte de la formación que reciben los docentes es referente a contenidos y metodologías para aplicar estos contenidos, podría decirse que cada vez está más en auge, en los centros educativos, el debate sobre la educación emocional. Mensualmente llegan a manos de los docentes revistas, informes, estudios, noticias, formación y nuevas corrientes educativas que hablan de la educación de las

emociones y la importancia de la gestión de la emociones por parte del profesorado. Por lo que parece coherente que la mayor parte de los docentes reconozcan las competencias emocionales.

Vistos los resultados sobre el listado de competencias, podemos verificar que la resolución de conflictos es la competencia emocional más reconocida por todos los docentes, seguida por el reconocimiento del autoconcepto y la asertividad.

Sin embargo, resulta curioso como el autoconcepto lo reconocen un 86% frente al casi 70% que reconoce la autoestima.

Por otro lado, las competencias menos reconocidas por los docentes como emocionales son las habilidades de organización del tiempo (15%) y el trabajo (13,70%). Curiosamente, todos los docentes que reconocen estas competencias como emocionales están en el grupo de los 36 docentes segmentados por reconocer fácilmente sus emociones.

- **Hipótesis nº 2 - El profesorado consciente emocionalmente reconoce sus habilidades para enfrentarse al día a día de su labor.**

Podemos afirmar a la luz de los datos que se confirma esta hipótesis.

Los datos de la encuesta revelan que el 94% de los docentes evaluados, que dicen ser conscientes de sus emociones, reconoce sus habilidades en el aula, de ese 94% el 71 % dice tratar de aprovecharlas para su labor y el 29% reconoce que le genera satisfacción el desplegarlas.

La autoconciencia implica que conozcamos nuestras emociones y sentimientos y seamos capaces de valorar el origen de las mismas. Según los datos de las encuestas, la mayor parte de los profesores dice ser consciente de sus emociones en el aula (siempre o casi siempre) y coincide un alto porcentaje también reconoce sus habilidades para enfrentarse al día a día de su labor.

Los docentes que sienten pasión por su actividad profesional tienen más experiencias emocionales positivas, conocen su “elemento” y son capaces de desarrollar mejor sus habilidades y su creatividad.

- Hipótesis nº 3. **El profesorado que reconoce sus emociones se siente más seguro en su labor, y gestiona mejor los conflictos.**

Esta hipótesis quedaría validada por los resultados obtenidos en la encuesta, ya que la mayoría de los profesores que son conscientes de sus emociones, tratan de buscar soluciones cuando se siente incapaz de gestionar sus emociones, y se sienten pocas veces juzgados.

De los profesores que reconocen fácilmente sus emociones en el aula recabamos los siguientes datos:

Cerca del 95% se siente a gusto en el aula siempre o casi siempre.

El 89 % cuando se enfada se esfuerza por gestionar su enfado.

El 100% de los que considera que han tenido una reacción desproporcionada en algún momento tratan de reflexionar por qué.

El 99% de los que consideran que a veces se sienten incapaces de gestionar sus emociones trata de buscar solución a dicha incapacidad en el momento en que le sucede.

Cerca del 90% pocas veces o nunca se sienten inseguros por la actitud de sus alumnos, mientras más del 72% nunca o pocas veces se sienten juzgados en su labor por sus alumnos.

- Hipótesis nº 4. **Un docente emocionalmente competente es más creativo en su labor.**

Los datos de la encuesta refutarían esta hipótesis.

Por un lado, de los docentes segmentados por reconocer fácilmente sus emociones tanto dentro como fuera del aula, el 100% de los mismos considera esta profesión su vocación. Además, el 94,44 % de este grupo de docentes reconoce sus habilidades en el aula y dentro de este grupo, el 29,4 % le genera satisfacción desplegarlas y el 66,66 % trata de aprovecharse de las mismas. Por lo que podría decirse que estamos hablando de un grupo de docentes vocaciones, conscientes de sus habilidades y a los que les satisface su trabajo y tratan de aprovecharlo. Recordamos aquí los ingredientes para encontrar el “elemento”.

Por otro lado, siguiendo con los datos segmentados, el 86,11 % ve una oportunidad de mejora en las críticas constructivas de sus alumnos y el 94,4 % cree que el aula es una fuente de aprendizaje para todos, profesores y alumnos.

Haciendo referencia a los datos obtenidos en la encuesta, es necesario relacionar la creatividad con la búsqueda de soluciones ante los conflictos y el esfuerzo en la labor por mejorar. El 81% de estos docentes trata de buscar ayuda cuando encuentra dificultades en el aula, y esta colaboración abre la puerta a nuevas vías de trabajo, nuevas alternativas para encontrar soluciones.

Las organizaciones emocionalmente inteligentes facilitan el aprendizaje de los equipos de personas, conviene recordar en este punto que el 96% de los docentes encuestados considera el aula una fuente de aprendizaje, y que el aula suele ser el entorno donde el docente desarrolla la mayor parte de su labor diaria.

- **Hipótesis nº 5. El profesorado que reconoce sus emociones valora mejor las relaciones laborales y sociales.**

El último de los estadios de la inteligencia emocional es la destreza social. Esa habilidad de ser capaz de emitir respuestas adecuadas y de inducir respuestas deseables en los demás.

Esta hipótesis quedaría refutada por los resultados obtenidos en la encuesta.

Al 94,44 % de los docentes de la muestra segmentada le resulta cómoda la relación personal con sus compañeros, frente al 83% de la muestra total de encuestados. En cualquiera de los casos el porcentaje de docentes satisfechos con las relaciones personales en el lugar de trabajo es muy alto.

Por otro lado, cuando nos centramos en la relación laboral, los datos varían sensiblemente, pero igualmente nos referimos a un porcentaje muy alto de profesores satisfechos con la relación laboral con los compañeros de trabajo: docentes conscientes de sus emociones: 78,78 % frente al 71,23 % de docentes de la muestra total satisfechos con las relaciones laborales.

Además, es importante hacer referencia a los datos que hacen referencia al porcentaje del profesorado que trata de buscar ayuda cuando encuentra dificultades: el 80,56%. Es importante también tener en cuenta que dos de las tres competencias emocionales reconocidas por la mayor parte de los docentes encuestados son la

resolución de conflictos y la asertividad, dos de los, anteriormente nombrados, pilares de la competencia social.

- Hipótesis nº6. **El profesorado que reconoce sus emociones obtiene más satisfacción personal de su labor.**

Del 94, 44 % de los docentes que se siente consciente de cuáles son sus habilidades en el aula, el 29,4 % reconoce que le genera satisfacción desplegarlas y el 66,66 % trata de aprovecharse de ellas.

Además, la gran mayoría de los docentes, el 88,89%, considera su trabajo una fuente de satisfacción diaria. Este mismo número es el resultante al preguntar sobre el trabajo como una fuente de oportunidad de crecimiento personal, sin duda alguna.

Por lo que estamos ante un número muy grande de docentes que no solo está satisfecho con su labor diaria, sino que además, lo considera una fuente de oportunidad de crecimiento personal.

Además, es importante para entender estos resultados el porcentaje de docentes que encuentran cómoda y fácil la relación con los alumnos: el 83% de la muestra.

Como consecuencia de los dos pasos principales de la metodología seguida en el trabajo en este apartado se desarrollan las principales conclusiones que pueden extraerse del análisis realizado, tanto a través de la investigación bibliográfica, como el análisis cualitativo realizado en el centro educativo. Con todos estos datos, trataremos de dar respuesta al cumplimiento de los objetivos de la presente investigación.

En la introducción se comentaba que las tres principales motivaciones para la realización de este estudio son:

- La competencia del profesorado como líderes emocionales ante sus alumnos
- La vinculación emocional consciente que nos haga competentes para resolver todo tipo de situaciones a las que nos enfrentamos a diario
- Una organización emocionalmente inteligente como base de la eficiencia y creatividad.

A la luz de los datos obtenidos tras la revisión de la literatura, podemos concluir que la Inteligencia Emocional está directamente relacionada con el rendimiento, tanto académico como profesional de las personas, y cuando hablamos de grupos de trabajo, el rendimiento de dichos grupos muchas veces tiene que ver con el liderazgo emocional que se hace de los mismos (Goleman y Cherniss, 2001).

Es sabido ya que la persona competente emocionalmente tiene capacidad de genera las herramientas, competencias y destrezas que son necesarias para desenvolverse en grupos sociales y, por tanto, enfrentarse y adaptarse a la sociedad. Para conseguir desarrollar bien esta competencia social, es imprescindible, que el profesor tome consciencia de su pertenecía a un grupo, donde como individuo compartirá con el resto de miembros una serie de valores y objetivos comunes al resto (Bisquerra, 2005).

El asumir estos valores es importante para generar motivación, vocación y satisfacción vital. “Los valores asumidos y vividos generan emociones positivas y ayudan poderosamente a afrontar la adversidad y los conflictos; a su vez, la emoción orientada hacia una meta, la pasión intencional, mantiene y refuerza el compromiso y la acción” (Díaz y Marchesi, 2007)

Respecto a esta satisfacción vital que citamos, Fernández-Berrocal y Extremera (2009) hacen referencia a los diversos estudios que han investigado el vínculo de la inteligencia emocional con el bienestar individual y la felicidad subjetiva y estos encontraron correlaciones positivas entre felicidad subjetiva y claridad emocional.

Por otro lado, también se han demostrados con numerosos estudios la cada vez más equilibrada relación entre la inteligencia, las emociones y la creatividad (Boyatzis, Goleman y Rhee 2000). Para iniciar el proceso creativo, es imprescindible la inteligencia, y para desplegar la inteligencia de modo integral son necesarias las emociones. Recordamos además que la creatividad está estimulada implícitamente por la automotivación.

Del trabajo se espera que sea una posibilidad de crecer como persona y esto supone hacer del trabajo una fuente de satisfacciones. Es sencillo que así sea cuando la actividad a la que nos dedicamos resulta agradable, generamos relaciones cómodas, estamos a gusto en el trabajo.

Haciendo referencia a la profesión que nos ocupa, es importante recordar lo dicho por Marchesi y Díaz (2007), respecto a la docencia como una profesión moral, y también lo defendido por Robinson (2009), respecto al “elemento” como el mejor ingrediente para desarrollar la creatividad. Desde estos planteamientos, si valoramos los sentimientos y las emociones en la labor educativa, poniendo al profesor como protagonista, podemos concluir que la dedicación a la docencia desde un prisma apasionado- docencia vocacional- genera las experiencias emocionales positivas más amplias. Por lo tanto, tomando como base la consciencia emocional y la vocación se estarían generando las mejores situaciones posibles para desarrollar el potencial creativo de los docentes.

Son diversos los autores, como Dirube (2008) o Goleman y Cherniss, (2001) que defienden como las Organizaciones Emocionalmente Inteligentes suelen obtener mejores resultados porque sus empleados relacionan la labor y el éxito profesional con el vital, por lo que relacionan el trabajo con su propósito de vida, lo que les genera finalmente una satisfacción personal que es la que motiva la creatividad y la eficiencia.

Con el trabajo realizado considero cumplido el primer objetivo de la presente investigación, sentar las bases para la definición posterior de un Plan de Desarrollo de Personas que ahonde en la motivación, formación y el desempeño de las personas del centro.

Del análisis de la información presentada podemos concluir que se ha cumplido con el segundo objetivo del estudio *examinar la relación existente entre la competencia emocional del profesorado y su desempeño tanto dentro como fuera del aula.*

La mayor parte de las preguntas realizadas a los docentes hacían referencia expresa a la relación que había entre las habilidades emocionales del profesorado y su desempeño: preguntas relativas a la resolución de los conflictos, sus sensaciones dentro del aula, la satisfacción en el ejercicio de la actividad docente y sus sentimientos ante las críticas de los alumnos, entre otras.

Además, considero interesante comentar que la mayor parte de los docentes de la muestra considera esta profesión su vocación y casi todos reconocen y se aprovechan de sus habilidades en el aula. Por lo que podría decirse que estamos hablando de un grupo de docentes vocaciones, conscientes de sus habilidades y a los que les satisface su trabajo y tratan de aprovecharlo. Recordamos aquí los ingredientes para encontrar el “elemento”.

Haciendo referencia a los resultados obtenidos, considero necesario relacionar la creatividad con la búsqueda de soluciones ante los conflictos y el esfuerzo en la labor por mejorar.

Volviendo a la literatura recordamos que uno de los motivos por los que es importante en las organizaciones desplegar la inteligencia emocional es el incremento de la responsabilidad profesional, que facilita la motivación de las personas, el despliegue de su talento y el compromiso con el centro.

Además, las organizaciones emocionalmente inteligentes facilitan el aprendizaje de los grupos, ya que las personas capacitadas emocionalmente desarrollan habilidades interpersonales que despliegan trabajo cooperativo y redes interdependientes que tienden a ser más operativas, más creativas y más eficientes.

Recordamos aquí que la mayoría de estos docentes considera el aula una fuente de aprendizaje, y que el aula suele ser el entorno donde el docente desarrolla la mayor parte de su labor diaria, punto importante para considerar la consecución de este objetivo.

Respecto al objetivo de *reivindicar la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional del profesorado para mejorar su labor docente y como parte de equipos de trabajo en los centros*, también se da por cumplido.

Concretamente en el centro en que se aborda la investigación todos los componentes del claustro recibieron la encuesta, con las indicaciones necesarias para

cumplimentarla. Un total de 75 personas de las 137 que recibieron el formulario lo completaron en el plazo de tiempo que se les dio para hacerlo, 10 personas más lo hicieron fuera de plazo. Aunque los resultados de estos últimos no se presentan por falta de tiempo para la tabulación de los mismos, más de la mitad de las personas del centro han realizado un cuestionario sobre su vinculación emocional y la importancia de esta en la labor diaria. Además, todas las personas del centro han recibido los resultados tabulados de la encuesta, con las gráficas correspondientes, los objetivos de la investigación y las hipótesis planteadas, además de un resumen de las conclusiones extraídas de la investigación.

Los docentes que sienten pasión por su actividad profesional tienen más experiencias emocionales positivas. Esa pasión por su profesión tiene el origen en el aspecto moral que tiene la profesión del educador. Los valores vividos en el día a día generan emociones positivas y estas ayudan en la resolución de conflictos. Además, la emoción que se genera al trabajar por la consecución de una meta, mantiene el compromiso por la labor educativa. (Díaz & Marchesi, 2007)

Respecto al objetivo de *comprobación el nivel de conocimiento que tienen los docentes del centro sobre las competencias emocionales y su capacidad de gestión de las mismas*, se da también por cumplido con el trabajo realizado.

Para educar los profesores debemos conocer todos aquellos fundamentos y conceptos para poder aplicar en el aula y, en el caso de la educación emocional, estos fundamentos y conceptos son las competencias emocionales y los principales principios relativos a ella.

Según los datos recogidos la mayor parte del profesorado reconoce más de la mitad de las competencias listadas como emocionales.

La autoconciencia implica que conozcamos nuestras emociones y sentimientos y seamos capaces de valorar el origen de las mismas. El conocimiento de nosotros mismos es fundamental para la labor que desarrollamos y para comprender por qué actuamos como actuamos. Identificar lo que somos, hacemos, decimos y sentimos nos lleva a identificar lo que necesitamos para actuar en el día a día. Esto implica identificar nuestras fortalezas y debilidades, lo cual nos dará las herramientas necesarias para enfrentarnos al día a día.

Respecto a *comprobar la importancia que le dan los docentes a la Inteligencia Emocional para el desempeño de su labor*, este objetivo quedaría también cumplido a través de las respuestas dadas por los docentes a la hora de realizar la encuesta.

La mayoría de los docentes dicen esforzarse por gestionar sus enfados y tratar de controlar las reacciones desproporcionadas, por lo que damos por supuesto que ese esfuerzo es consecuencia de la importancia que se le da a la necesidad de gestionar las emociones y buscar soluciones a las situaciones que les limitan.

La revisión de la literatura nos lleva también a esta conclusión, ya que decíamos que con mayor o menor intensidad los docentes estamos expuestos a los sentimientos cada día. Mientras algunos profesores son capaces de lograr que prevalezcan las emociones positivas, otros, por el contrario, no dominan las habilidades emocionales necesarias para lograrlo y el día a día se convierte en un cúmulo de experiencias negativas.

Está claro que el primer paso para ser emocionalmente competente, o habilidoso, es la autoconciencia. Como hemos dicho ya, es fundamental la autoconciencia para reconocer las fortalezas y debilidades de uno mismo. Evidentemente, ser consciente de lo mejor y lo peor de nosotros mismos nos lleva a explotar aquello que sabemos hacer y mejorar las áreas de mejora que tenemos. Esto genera que las personas tengan más confianza en sus capacidades y se sientan más seguros en la labor ejercida, por lo que es comprensible que la gran mayoría de los docentes declaren que se sienten a gusto en el aula y pocas veces se sienten juzgados o inseguros por la actitud de sus alumnos.

Por otro lado, el segundo estadio de la competencia emocional es la autorregulación, que implica la gestión de las emociones, los conflictos, los pensamientos y sentimientos propios. Suponiendo alcanzado este estadio, se entiende que el total de los docentes, que reconoce tener dificultades en ocasiones en el aula, traten de buscar soluciones a la misma en el momento en que suceden.

Por otro lado, son competencias básicas en este estadio, entre otras, la asertividad, la empatía, la resolución de conflictos, las habilidades comunicativas y la capacidad de búsqueda de ayuda: imprescindible para identificar la necesidad de apoyo, la asistencia y acceder a los recursos apropiados para ejercer la labor, en este caso, docente.

Derivada de la bibliografía y el análisis sobre la muestra de estudio y la metodología utilizada se desprende una serie de limitaciones del estudio que a continuación son citados:

Por un lado, alguno de los artículos consultados ofrece una información descriptiva sobre la metodología utilizada que puede resultar insuficiente para valorar

correctamente si sus conclusiones son totalmente generalizables. Por ejemplo, los estudios relativos a la formación emocional de los docentes o las experiencias descritas a este respecto son escasas o muy recientes, por lo que no disponen de resultados contrastables que avalen su eficacia.

Por otro lado, respecto al análisis realizado, es importante mencionar el sesgo de la muestra utilizada. A pesar de haber tenido un alto índice de respuesta, no hay que olvidar que se trata de una encuesta de respuesta voluntaria, por lo que el esfuerzo realizado para la misma viene por parte de personas que por norma general son más sensibles hacia el tema en cuestión, o simplemente más sensibles respecto a ayudar en la labor realizada por un compañero de trabajo, por lo que es normal que los resultados sean bastante positivos.

A este respecto, también considero importante comentar que esta encuesta se realiza en un centro concertado católico vasco. Al igual que otros centros concertados de la CAV, este lleva más de 3 años de conflicto colectivo abierto entre los sindicatos y la patronal católica por la firma del convenio colectivo. Es decir, la encuesta se ha realizado en un momento de conflictividad laboral bastante alta, con un ambiente laboral un tanto enralecido, lo que puede llevar a emitir respuestas bajo un sesgo un tanto negativo acerca de la labor docente, la vocación, la motivación, el reconocimiento de la labor, etc.

Como futuras líneas de investigación, sería interesante continuar reuniendo evidencias sobre la competencia emocional del profesorado y su relación con la habilidad docente, es decir, si son más creativos, tanto en la práctica docente como en la labor realizada más allá del aula.

Otras líneas interesantes de estudio podrían ser la verificación de la relación entre docentes emocionalmente competentes y los resultados obtenidos en sus grupos de alumnos o la relación entre los profesores emocionales y su capacidad de liderazgo emocional dentro del aula.

Además de abrir líneas de investigación sobre la formación sobre capacitación emocional y vinculación emocional consciente del profesorado.

Finalmente, se considera importante también abrir una línea de investigación que reúna evidencias sobre los efectos de la competencia emocional del profesorado sobre el clima de convivencia en la comunidad educativa.

POLÍTICA DE GESTIÓN DE LAS PERSONAS

5.1. JUSTIFICACIÓN

El buen desempeño se consigue a través de una buena Política de Personas y está debe estar basada en generar entusiasmo y compromiso en los equipos de trabajo.

La clave referente de la Inteligencia Emocional en el colegio está en que las personas se relacionen de manera efectiva, tanto laboral como personalmente, que generen iniciativa personal y colectiva, vinculación y compromiso con la empresa.

Para ello es primordial que la política del centro se base en la comunicación efectiva y multidireccional, el aprendizaje continuo, el trabajo en equipos multidisciplinarios, la valoración continua del desempeño y un buen liderazgo hacia los objetivos estratégicos.

Figura 37. Pirámide Política de Personas.

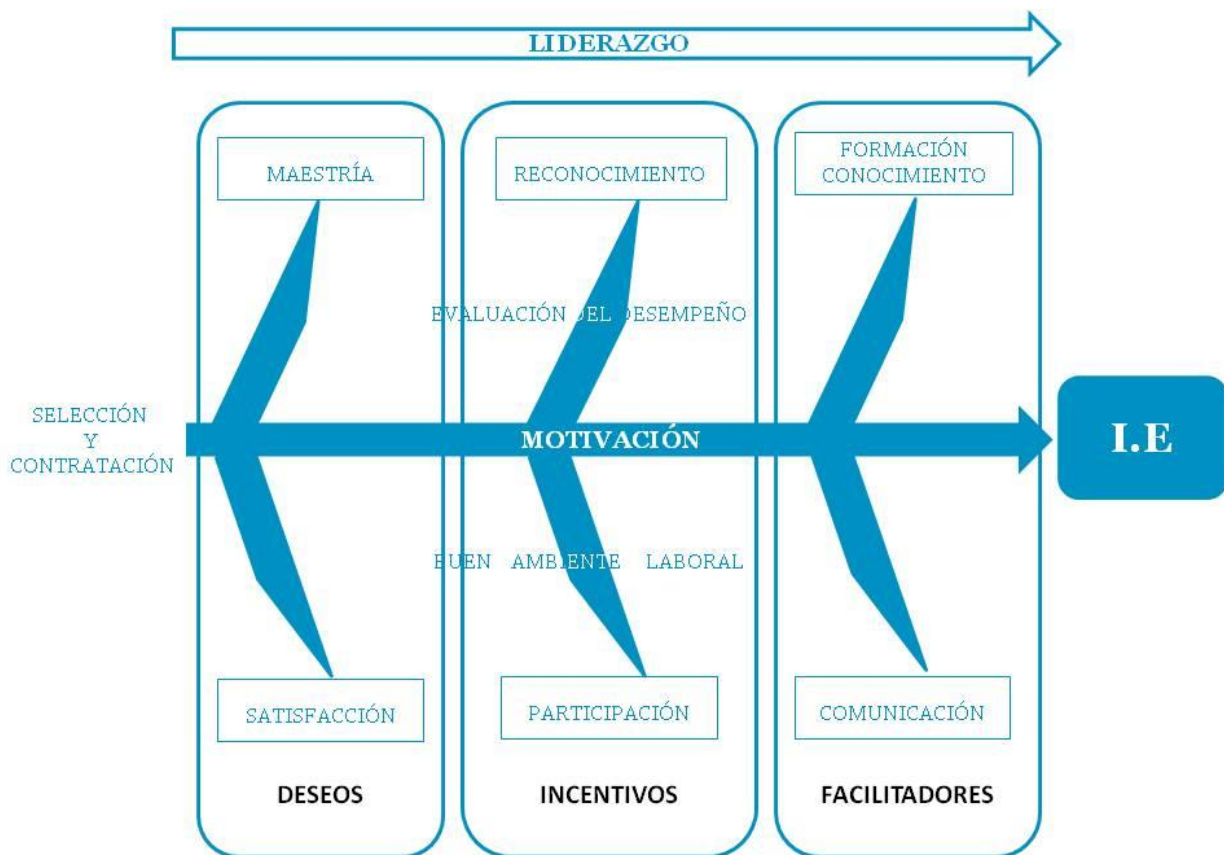


Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de facilitar y dar coherencia a la gestión de las personas se realizará un Plan de Desarrollo de las Personas sobre un enfoque derivado de la Misión, Visión y Valores del centro.

Los pilares sobre los que se basa dicho plan son el liderazgo y la motivación. En el siguiente cuadro observamos en un diagrama cuáles son las claves de las políticas a desarrollar con las personas para conseguir un centro emocionalmente inteligente.

Figura 38. Diagrama de consecución de la organización emocionalmente inteligente.



Fuente: elaboración propia.

Una clave importante para lograr un centro emocionalmente inteligente está en lograr que las personas que trabajan en él lo hagan motivadas. (Marina, 2011) (Maslow, 1991) La fuerza de la motivación genera energía y dirección al comportamiento, en este caso alcanzar la Inteligencia Emocional en el centro.

Esta fuerza motivadora se sustenta sobre tres factores clave: los deseos, los incentivos y los facilitadores:

- Los deseos son un componente subjetivo, por lo que entendemos que ese deseo se puede alimentar consiguiendo personas satisfechas y con maestría.
- El incentivo es el estímulo que activa el deseo, que se sustentaría a través del reconocimiento y la participación, entendiendo que ésta última se motiva a través del sentimiento de pertenencia al centro.
- Los facilitadores son los elementos que favorecen la acción, y comprendemos la comunicación interna y la formación y gestión del conocimiento como elementos facilitadores que llevarán a las personas a actuar.

5.2. OBJETIVOS DE LA POLÍTICA DE PERSONAS

- Conseguir un centro emocionalmente inteligente.
- Mejorar la motivación de las personas.
- Mejorar el ambiente laboral
- Fomentar el trabajo en equipo y el apoyo interpersonal
- Incrementar el desempeño
- Ayudar al personal a detectar cuál es su desempeño y propiciar mejoras.

5.3. METODOLOGÍA

Se identifican **cuatro ejes prioritarios** que configuren el perfil de las personas del centro, basado en los Valores del Centro:

Figura 39. Valores del Colegio Urdaneta.



Fuente: Colegio Urdaneta.

Estos ejes están todos relacionados con habilidades y competencias emocionales.

Las principales competencias emocionales recogidas dentro de las 5 áreas de inteligencia emocional sobre las que se estructuraría la Política de Personas se recogen en el siguiente cuadro.

Cuadro 5. Áreas y competencias emocionales.

Consciencia emocional: conciencia de las emociones propias, del estado emocional, saber expresarlo y reconocer los sentimientos y emociones de los demás.
Regulación emocional: regular los impulsos y emociones desagradables, asumir la frustración y de aceptar reconocimientos.
Autoestima: manifestación de los sentimientos positivos hacia uno mismo y la confianza en las propias posibilidades habilidades y limitaciones.
Habilidades socioemocionales: reconocer las emociones de los demás y saber ayudarlos, desarrollar la empatía, mantener unas buenas relaciones interpersonales: comunicación.
Habilidades de vida: experimentar el bienestar subjetivo del trabajo diario, habilidades de organización del tiempo, el trabajo y las tareas cotidianas, habilidades en la vida escolar y social.

Cuadro 6. Ejes de la Política de personas y principales áreas emocionales de impacto

EJES	PRINCIPALES ÁREAS DE IMPACTO
Comprometerse con el centro	Consciencia emocional Habilidades de vida
Tener inquietud por mejorar profesionalmente	Consciencia emocional Autoestima Habilidades de vida
Trabajar en equipo	Habilidades socioemocionales. Autoestima. Regulación emocional.
Ser cercano y flexible	Autoestima Habilidades socioemocionales

PLANES FACILITADORES PARA EL DESPLIEGUE DE LA POLÍTICA DE GESTIÓN DE PERSONAS:

- Gestión del liderazgo
- Plan de Reconocimiento
- Evaluación del Desempeño
- Plan de Contratación
- Plan de Comunicación
- Plan de Gestión del Conocimiento
- Plan de Formación

La política salarial del centro está totalmente regulada por el convenio colectivo y no hay lugar a realizar cambios en la misma dado que se trata de un centro educativo concertado.

5.4. GESTIÓN DEL LIDERAZGO.

Claves sobre las que se basa la gestión del liderazgo:

- Escucha activa: política de “puertas abiertas”, encuestas, procedimiento de sugerencias, plan de comunicación... desarrollo de la empatía.
- Motivación: delegar y hacerle responsable de sus labores y resultados, desarrollo de la motivación.
- Respeto y reconocimiento a las personas, desarrollo de la habilidad relacionarse con los demás.
- Ayudar a reconocer y gestionar las emociones negativas del resto. En cualquier otro centro de trabajo es importante, en un centro educativo donde el docente trabaja con menores y es “líder emocional” este punto es de relevante importancia.

- Comunicación.

Se realizarán reuniones de equipos de líderes para dejar claros los objetivos estratégicos del centro y cuáles son los objetivos concretos de la Política de Personas, así como la metodología y herramientas con las que se contarán para la gestión de sus equipos de personas.

- Formación de líderes

Cursos de formación para ofrecer a los líderes: liderazgo, vinculación emocional consciente, inteligencia emocional, gestión de equipos de personas, trabajo en equipo, reuniones eficaces, gestión de ideas y creatividad.

Se ofrecerán de manera colectiva principalmente, algunos serán voluntarios otros serán obligatorios para otros.

Realización de formación específica para los nuevos líderes (sobre competencias de los líderes y funciones específicas según sus perfiles)

5.5. PLAN DE COMUNICACIÓN

- Detección de necesidades y evaluación inicial.

Para ello se evaluarán las necesidades de comunicación, la comunicación efectuada actualmente, los tipos de comunicación, estilos de comunicación y fallos comunicativos, eficacia de las comunicaciones, los canales y herramientas que ahora se poseen.

- Definir un Plan de Comunicación donde se recojan:
 - Qué comunicaciones realizar
 - Diferencia entre información, comunicación y escucha,
 - Los responsables de realizar las comunicaciones,
 - Las herramientas para la gestión de la comunicación
 - Los canales comunicativos
 - Las acciones individuales y comunes
 - La comunicación formal e informal
 - Los espacios de comunicación

- Despliegue del Plan de Comunicación

Se hará hincapié en estrategias de contactos personales, difícilmente controlables pero altamente influenciables. Se centrarán en establecer y transmitir directa y personalmente las comunicaciones, ya que es un área muy importante para mejorar las relaciones interpersonales.

- Revisión y Mejora del Plan de Comunicación

Se realizará anualmente una evaluación del plan de comunicación y se realizarán las mejoras y ajustes necesarios.

5.6. POLÍTICA DE SELECCIÓN DEL PERSONAL Y CONTRATACIÓN.

- Entrevistas

Enfocar las entrevistas en la selección del personal hacia un análisis de la Inteligencia Emocional: autoevaluación sobre habilidades emocionales, preguntas y estudios de casos, ya que el planteamiento de situaciones problemáticas, las respuestas y las reflexiones pueden dar información sobre el auto-conocimiento, auto-control, la responsabilidad, la motivación, habilidades comunicativas...

- Acompañamiento

Una vez contratada la persona, realizar una entrevista con el Director Académico para informar sobre el Plan Educativo del Centro, la Misión Visión y Valores, la Estrategia, los objetivos generales, las metodologías, funciones de puestos, así como las expectativas que tiene el centro y la persona.

- Evaluación y mejora

Además se le asignará un tutor para que realice acompañamiento y acogida durante las primeras semanas. Pasado este periodo de tiempo, se evaluará el proceso de acogida y al tutor y se iniciarán posibles acciones de mejora.

5.7. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

- Funciones y Competencias

Definición de las funciones de cada puesto, así como de las competencias actitudinales y técnicas que se exigen en cada perfil de puesto.

- Entrevistas con las personas.

Anualmente se realizarán entrevistas individuales de las personas con sus responsables directos, dentro de un buen clima de confianza y con actitud de mejora.

Cuadro 7. Relación de colectivos de personas y responsables directos.

PERSONAL	RESPONSABLE
Profesorado	Jefe de Estudios
Personal de administración y servicios: Área Administración Área Polideportivo	Administrador Gerente del Polideportivo
Jefes de Estudios	Director Académico
Director Académico y Gerente Polideportivo	Director Titular
El Administrador y el Director Titular forman parte de la Entidad Titular del Centro.	

- Autoevaluación / evaluación /coevaluación.

Se les proporcionará en la entrevista una parrilla de competencias técnicas y actitudinales a través de la cual se autoevaluarán.

Además, los docentes serán evaluados a través de las encuestas de satisfacción de familias y alumnos (tutores, profesores, jefes de estudios), distintos puestos de PAS serán evaluados también a través de las mismas encuestas (sanidad, secretaría, recepción, mantenimiento)

Los líderes serán evaluados con la herramienta 360° (evalúan las competencias los subordinados, los iguales y los responsables de la persona a evaluar)

Esta herramienta es interesante para utilizar en cualquier puesto de trabajo, para evaluar las competencias, el desempeño y generar programas de desarrollo. Sin embargo, creo que necesita de una implantación paulatina, y considero que la mejor manera de realizarla es comenzando por utilizarla con los líderes, dando ejemplo, y poco a poco implantándola en el resto del centro.

La coevaluación se realiza entre el responsable y el entrevistado, dentro de un diálogo sincero se comentarán cuáles son los puntos fuertes y qué áreas de mejora se observan.

- Plan de mejora personal

Establecimiento de objetivos personales y herramientas para su consecución: dentro de la misma dinámica de entrevista, se llegarán a acuerdos sobre las posibles herramientas y medios de mejora específicos.

Dentro de esas herramientas a disposición de las personas se primarán tres: la formación, el benchmarking (aprendizaje observando las mejores prácticas del sector, comparativas...) y el coaching a las personas y equipos de trabajo.

5.8. PLAN DE FORMACIÓN

- Identificación y análisis de las necesidades formativas.
- Diseño y planificación de la formación.

El plan de formación anual estará alineado con el Plan Estratégico del Centro y el Plan de Gestión del Personal.

- Ejecución del plan.

Puesta en marcha del plan a través de una temporalización trienal

- Revisión y mejora:

Evaluación de los resultados y de las acciones formativas y del cumplimiento del Plan de Formación.

Acciones de mejora y corrección del Plan de Formación.

- Acciones formativas concretas:

Se realizarán formaciones globales, en el área de la Inteligencia Emocional a nivel general, para todas las personas y se ampliará con acciones formativas voluntarias para aquellos interesados, con el ánimo de implantar de manera paulatina la sensibilización sobre los ámbitos de la Inteligencia Emocional.

Formaciones específicas para tutores, sobre coaching tutorial.

Formaciones específicas para todas las personas sobre trabajo en equipo y resolución de conflictos.

- Coaching interno y externo.

Como herramienta para el aprendizaje directo con la finalidad principal de obtener mejoras en conductas o habilidades, de manera que se mejoren los resultados y el desempeño.

Se contará con coaches internos, personas del propio centro que manifiesten destreza en determinadas habilidad y competencias y que puedan ser de ayuda para desplegarlas por el centro. Así como, coaches externos a la empresa, para cumplir con los mismos objetivos planteados.

5.9. PLAN DE RECONOCIMIENTO

- Justificación

La recompensa y el reconocimiento deben formar parte del proceso evaluación del desempeño y es fundamental para conseguir los cuatro ejes definidos en el enfoque de personas

Establecer un plan de reconocimiento basado en 2 niveles: uno general, dirigido a todas las personas, y otro individual.

- Definir el proceso de reconocimiento

Se deber reconocer la labor de todas las personas y agradecer su implicación a través de diversas acciones. Para ello se definirán las acciones que serán reconocimiento general y en qué momento se harán. Además, también se definirá qué acciones, labores o situaciones merecen ciertos reconocimientos material y reconocimientos orales públicos.

Por otro lado, en la entrevista anual de los responsables con las personas se contemplara el reconocimiento de su labor, de forma personal y directa, haciendo hincapié en el esfuerzo por la formación y la mejora continua, por la implicación con el centro, por la profesionalidad y responsabilidad en su trabajo.

5.10. PLAN DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

- Definición del Conocimiento

Definir el centro en términos de conocimiento

Hacer un mapa del conocimiento necesitado por áreas y puestos.

- Mapa de Conocimiento Interno

Identificar a quienes tienen y producen ese conocimiento dentro del centro, motivarlos a compartirlo y gestionar el conocimiento.

- Gestión del conocimiento

Convertir el conocimiento generado por las personas en información: clasificarla, distribuirla y hacerla accesible, a través de cursos internos de formación, charlas, coaching interno...

Identificar las competencias que permiten a las personas utilizar la información de manera más eficiente.

Liderar un cambio cultural para que las personas con talento compartan sus conocimientos.

Hacer un cronograma de gestión del conocimiento con actividades concretas de formación interna.

- Revisión y mejora.

Hacer una evaluación del conocimiento interno, las carencias que se presentan, la manera de gestionarlo y compartirlo, para establecer herramientas de mejora para un mejor aprovechamiento del mismo.

5.11. TEMPORALIZACIÓN PLAN DE PERSONAS

Dentro del sistema de Gestión Interna del Centro se ha responsabilizado a distintos procesos (equipos responsables de distintas áreas de funcionamiento del Centro, formados por un responsable –líder- y entre 4 y 7 personas más de distintas etapas educativas) de la definición, implementación y evaluación de los correspondientes planes. Todo ello bajo la aprobación y seguimiento del Equipo Directivo.

La metodología de implementación de los planes es común a todos. Todos ellos se enmarcan dentro del Plan Estratégico del Centro y la implementación de los mismos se realizará de la siguiente manera, a través del seguimiento de los equipos de procesos responsables de cada uno de ellos.

Cuadro 8. Temporalización de los planes de gestión de personas.

GESTIÓN LIDERAZGO	
ACCIÓN	EJECUCIÓN
Formación líderes	Durante todo el curso
Formación específica nuevos líderes	De abril a junio, previendo que los cargos se inician en septiembre.
Evaluación liderazgo	De abril a junio.
PLAN COMUNICACIÓN	
ACCIÓN	EJECUCIÓN
Estudio previo de comunicación en el Centro	Enero-Febrero
Definición y estructuración del plan	Marzo-Abril
Aprobación del plan	Mayo-Junio
PLAN SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN	
ACCIÓN	EJECUCIÓN
Definición y estructuración del plan	Marzo-Abril
Aprobación del plan	Mayo-Junio
Implementación (Se extiende en función de cada nuevo contratado, cuando corresponda)	Puesta en marcha: Septiembre

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO	
ACCIÓN	EJECUCIÓN
Definición funciones de puesto y competencias actitudinales y técnicas	Enero-Febrero
Comunicación	Septiembre-octubre
Evaluación de desempeño: entrevistas	Mayo Junio
Revisión y mejora de la metodología	Junio
PLAN DE FORMACIÓN	
ACCIÓN	EJECUCIÓN
Estudio de necesidades formativas de las personas	Mayo-Junio en la evaluación del desempeño
Estudio necesidades formativas en función de objetivos estratégicos del Centro	Enero-Marzo
Diseño y aprobación del plan	Mayo - Junio
Despliegue del plan de formación	Inicio en septiembre, con el curso académico
Revisión y mejora del plan	Junio
Acciones formativas y coaching	Durante el curso
PLAN DE RECONOCIMIENTO	
ACCIÓN	EJECUCIÓN
Definición de reconocimiento y acciones y evaluación del reconocimiento actual	Enero -abril
Aprobación de las medidas (cuándo, qué acciones, de qué manera...)	Mayo - Junio
Despliegue del plan de reconocimiento	Inicio en septiembre, con el curso académico
Revisión y mejora del plan	Junio
PLAN DE CONOCIMIENTO	
ACCIÓN	EJECUCIÓN
Definición del mapa de conocimiento y evaluación del conocimiento del Centro	Enero -abril
Despliegue del plan de conocimiento	Inicio en septiembre, con el curso académico
Revisión y mejora del plan	Junio
Gestión del conocimiento: formación interna, compartir conocimiento...	Durante el curso

5.12. PROYECTO PILOTO INTELIGENCIA EMOCIONAL

Justificación

Implementar un plan concreto de capacitación en Inteligencia Emocional en una organización es muy difícil. Todo lo hecho anteriormente es muy escaso o estaba dirigido casi exclusivamente a formar a los docentes de cara a desplegar la educación en el aula, siendo los protagonistas los alumnos. En este caso lo que se quiere es que los protagonistas sean todas las personas del centro, y antes de su despliegue a toda la organización se plantea realizar una prueba a través de un grupo de docentes y PAS.

Metodología.

- Sesiones individuales con los voluntarios del proyecto piloto para ayudarlos a canalizar sus emociones no deseadas y mejorar su actitud ante las tareas o el trabajo.
- Formación inicial al grupo donde se trate directamente y de manera dinámica la resistencia al cambio, el proceso de adaptación, la canalización de emociones negativas, la asertividad, la empatía...
- Elaboración en grupo, con ayuda del coach de en “Decálogo de Canalización de Emociones y Actitud ante el trabajo”. Este trabajo se realizará primero en 4 pequeños grupos de 4 personas (interetapas) y se realizará puesta en común en el grupo grande.
- Elaboración de un plan de consecución de las actitudes planteadas en el decálogo, con herramientas y actividades concretas para asimilarlas a través de la práctica. Este trabajo se realizará primero en 4 pequeños grupos de 4 personas (interetapas) y se realizará puesta en común en el grupo grande.
- Revisión y mejora continua: se valorará de manera individual y grupal la mejora en el ámbito laboral y la evolución de la satisfacción personal.

Se realizaría un grupo de trabajo con 16 personas, distribuidos por todas las etapas educativas en función del porcentaje de representatividad que tienen sobre el total de la plantilla:

- 2 personas de PAS
- 4 personas de infantil
- 4 personas de primaria
- 4 personas de secundaria
- 2 de bachillerato

Todos los docentes serán tutores, por la importancia de la acción tutorial en la gestión de las emociones.

El grupo se formará pidiendo la colaboración de todas las personas del centro, a los voluntarios que surjan se les pasará un cuestionario sobre inteligencia emocional y se escogerá a las 16 personas en función de los resultados vistos en el cuestionario.

Cuadro 9. Temporalización del proyecto piloto.

ACCIÓN	EJECUCIÓN
Petición de voluntarios	SEPTIEMBRE (7-15)
Encuesta y tabulación de resultados.	SEPTIEMBRE (15-21)
Decisión y comunicación y creación del grupo IE	SEPTIEMBRE (21-31)
2 sesiones (60 minutos/sesión) de formación grupal sobre resistencia al cambio, adaptación...	OCTUBRE (1-15)
Sesiones individuales sobre autoconocimiento y autorregulación de emociones (sesiones de 45 minutos)	NOVIEMBRE
2 sesiones en grupo: puesta en común, resolución de dudas... (50 minutos/sesión, trabajo en grupos de 5-6 personas)	NOVIEMBRE (15-30)
Definición del “Decálogo de Canalización de Emociones y Actitud ante el trabajo” (2 sesiones de 60 minutos)	DICIEMBRE (1-7)
Plan de consecución de las actitudes planteadas (2 sesiones de 60 minutos)	DICIEMBRE (7-21)

ACCIÓN	EJECUCIÓN
Desarrollo del plan con tutorización y 1 sesión (60 minutos) grupal mensual para seguimiento conjunto, dudas, valoración...	DE ENERO A MAYO
Revisión: 2 sesiones de revisión (50 minutos) Mejora: 2 sesiones definición plan de mejora (50 minutos)	JUNIO (1-15)

La idea de esta parte del proyecto es conseguir expandir la metodología aplicada en esta experiencia piloto capacitando a los participantes voluntarios para que puedan convertirse en coaches internos en el ámbito de la vinculación emocional consciente. La planificación de despliegue consiste en una implementación por etapas a través de un plan a medio plazo. Con el objetivo de en 4 cursos académicos lograr implementarlo en todos los grupos del centro.

1.- Di cuales de las siguientes competencias consideras una competencia emocional *

- La competencia intrapersonal
- La conciencia emocional
- La capacidad de tolerancia a la frustración
- La autoestima
- El autoconcepto
- Las habilidades de relajación
- La empatía
- La resolución de conflictos
- Las habilidades de organización del tiempo
- El desarrollo personal
- Las habilidades de organización del trabajo
- La capacidad de saber recibir un reconocimiento
- La regulación de los impulsos
- La asertividad
- La competencia social

2.- ¿Cómo valoras el trabajo en equipo?

- Lo considero importante
- Indiferente
- Está sobrevalorado

3.- ¿Eres consciente de cuáles son tus habilidades en el aula?

- Sí, y me genera satisfacción desplegarlas
- Sí, trato de aprovecharme de ellas
- No, porque no creo que sea importante
- No, aunque lo intento me cuesta ser consciente

4.- ¿Te sientes relajado/ a gusto cuando estás en el aula?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

5.- ¿Eres consciente de las emociones que vives dentro y fuera del aula?

- Sí, me resulta fácil hacerlo
- A veces, depende de la situación
- Pocas veces, porque me cuesta hacerlo
- Pocas veces, porque no le doy importancia

6.- ¿Alguna vez te has sentido incapaz de gestionar tus emociones?

- Sí, pero trato de buscar solución en el momento
- Sí, pero me dejo llevar
- No, nunca me ha pasado

7.- Cuando te enfadas en el aula ¿tratas de gestionar tu enfado?

- Sí, me esfuerzo en ello
- No, no creo que sea necesario hacerlo
- No, porque no me resulta fácil
- No, porque quiero que ellos vean que me han enfadado

8.- ¿Te sientes juzgado por tus alumnos?

- Siempre
- A menudo
- Pocas veces
- Nunca

9.- ¿Cómo reaccionas antes las críticas constructivas de tus alumnos?

- Me lo tomo como una oportunidad de mejora
- No las tengo en cuenta porque no tienen autoridad para hacer crítica

- Me molesta, "¿quiénes son ellos para criticar?"

10.- ¿El comportamiento o la actitud de tus alumnos te hace sentir inseguro?

- Sí, siempre
- A menudo, dependiendo de cómo me encuentre yo
- Pocas veces
- Nunca

11.- ¿Has pensado alguna vez que has tenido una reacción desproporcionada en el aula?

- Sí, pero no le doy importancia
- Sí, y trato de pensar por qué me ha sucedido
- No, nunca me ha sucedido
- No, aunque me suceda no me paro a pensarlo

12. - Cuando te encuentras alguna dificultad para gestionar situaciones en el aula ¿pides ayuda o consejo?

- Sí, trato de buscar alguien que me ayude
- No, no quiero molestar a los demás.
- No, creo que es mi responsabilidad solucionarlo solo.

13.- ¿Crees que tu manera de gestionar tus emociones puede influir en el aula?

- Sí, sin duda
- Sí, supongo que sí
- No, no creo que a mis alumnos les influya
- No, solo les influye mi conocimiento

14.- ¿Consideras tu trabajo una fuente de satisfacción en tu día a día?

- Sí
- No

15.- En caso de estar satisfecho con tu trabajo, ¿consideras que esta es tu vocación?

- Sí
- No

16.- En caso de no ser tu trabajo fuente de satisfacción, ¿tratas de hacer algo por hacer que sí lo sea?

- Sí, trato de poner los medios necesarios
- No, no me paro a pensarlo
- No, no considero que esté en mi mano

17.- ¿Consideras tu trabajo una oportunidad de crecimiento personal?

- Sí, sin duda
- Sí, pero tengo que esforzarme porque lo sea
- No, no creo que tenga que serlo
- No, no me lo he planteado nunca

18.- Además de enseñar a tus alumnos ¿Crees que ellos te enseñan a ti algo?

- Sí, el aula es una fuente de aprendizaje
- Supongo, aunque no me paro a pensarlo
- No, en el aula aprenden solo los alumnos

19.- ¿Te resulta sencilla la relación con los alumnos?

- Sí, me resulta fácil y me siento cómodo con ellos
- Depende del día que tenga yo
- Depende del día que tengan ellos
- No, no me resulta fácil ni cómoda la relación

20.- ¿Te resulta sencilla la relación laboral con tus compañeros?

- Sí, creo que hay buen ambiente de trabajo
- A veces, depende del día
- No, por lo general, no

21.- ¿Te resulta sencilla la relación personal con tus compañeros?

- Sí, me llevo bien con la mayoría
- A veces, depende del día
- No, por lo general, no me encuentro a gusto

- Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-on, y J. Parker, *Handbook of Emotional Intelligence* (págs. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Becoña, E. (2004). Técnicas de solución de problemas. En F. Labrador, J. Cruzado, y M. Muñoz, *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (págs. 710-743). Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 , 96-97.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10 , 61-82.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-on, y J. Parker, *Handbook of Emotional Intelligence* (págs. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R., McKee, A., y Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Brackett, M., y D. Caruso. (2007). *Emotionally Literacy for educators*. Cary, NC: SEL Media.
- Caruso, D., y Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. New York: Jossey-Bass.
- Casado, C. (2009). *Entrenamiento emocional en el trabajo*. Madrid: ESIC Editorial.
- Cassa, E. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3) , 153-167.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 , 276-302.
- Dirube, J. L. (octubre de 2008). *Organizaciones emocionalmente inteligentes*. Recuperado el 03 de febrero de 2014, de Intelema: www.intelema.es

Donaldson-Feilder, E. J., y Bond, F. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling* 32:2 , 187-203.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 , 45-51.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2.

Extremera, N., Duran, A., y Rey, I. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42 , 1069-1079.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1. , 260-265.

Fernández, M., Teruel, M., y Palomero Pescador, J. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1) , 33-50.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2001). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO UNA HABILIDAD ESENCIAL. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 , 1-6.

Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En A. Acosta, *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Palomero, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle, y J. Núñez, *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. (págs. 67-88). New York: Nova.

Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Cabello, R. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1) , 41-49.

- Fernández–Berrocal, P., Ruiz–Aranda, D., Extremera, N., y Cabello, R. (2008). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? . En J. Augusto, *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (págs. 37-55). Jaén: Universidad de Jaén.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Madrid: Kairos.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2001). *Inteligencia Emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Madrid: Kairos.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93 , 330-339.
- Ibarrola, B. (2003). Dirigir y educar con Inteligencia Emocional. *VII Congreso de Educación y Gestión*. Madrid: SM.
- Killick, S. (2006). *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*. . London: Paul Chapman .
- Iarrabide, v. *su vida*.
- Marchesi, A., y Díaz Fouz, T. (2010). Las emociones y los valores del profesorado. *Cuadernos Fundación S.M.* 5 , 11.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Model of emotional Intelligence. En R. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (págs. 396-420). Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, y D. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (págs. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 , 267-298.
- Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 4, nº 3 , 597-621.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.

Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., McKenley, J., y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16 , 769-785.

Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching. A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 , 327-358.