



2006, 12(2-3), 401-412

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DEL ESTRÉS PSICOSOCIAL EN EL CONTEXTO DEL AULA

M. Muñoz de Morales Ibáñez* y R. Bisquerra Alzina**

*Universidad del País Vasco, **Universidad de Barcelona

Resumen: Actualmente hay pocas investigaciones sobre evaluación de programas de educación emocional. Esta investigación consiste en el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional con el propósito de prevenir el estrés psicosocial en el aula. En concreto se trata del programa PECERA (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento). El diseño de evaluación se basa en el modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto) de Stufflebeam y Shinkfield (1987). Los objetivos de la evaluación se orientan a: eficacia del programa para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado, la influencia en la interacción alumnado-profesorado y la evaluación del impacto del programa desde la perspectiva del profesorado. En la recogida y análisis de datos se utiliza una complementariedad metodológica, se combina un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control no equivalente con una metodología cualitativa orientada a la interpretación del proceso de intervención por parte del profesorado. La muestra está compuesta por 609 alumnos y 34 profesores de doce centros educativos de la red pública del País Vasco.

Palabras Clave: Inteligencia Emocional, Educación Emocional, Estrés Psicosocial, Procesos Cognitivos, Evaluación de Programas Educativos, Orientación Psicopedagógica.

Abstract: Nowadays there is little research about emotional education programs. This investigation consists of the emotional education program's design, development and assesment with the intention of preventing psychosocial stress in the classroom. Specifically, it is focused upon the P.E.C.E.R.A (Educative Program of Emotional Awareness, Regulation and Coping) program. The design of the evaluation is based on Stufflebeam and Shinkfield's CIPP model. (1987). The assessment's goals are orientated to: the program's efficiency for student body's competencies, students-professorship interaction influence and the program's impact assesment from the teacher's perspective. In the data collecting and analyzing processes a methodological complementariness is used, a combination of an quasi-experimental pretest-postest design with a non-equivalent control group, with a qualitative methodology oriented to the professorship's interpretation of the intervention process. The sample is composed by 609 studets and 18 lecturers of twelve educative centers of The Basque Country's public system.

Key words: Emotional Intelligence, Emotional Education, Psychosocial Stress, Cognitive Processes, Educative Program's Assesment, Pedagogical Orientation.

Title: *Assessment of an emotional education program to prevent psychosocial stress in a classroom context*

Introducción

Los estresores psicosociales han aumentado considerablemente en el seno de las so-

ciudades desarrolladas. Son situaciones que no causan directamente la respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores a través de la interpretación cognitiva o del significado que la persona les asigna (Everly, 1989; Lazarus, 2000). Entre ellos están las situaciones de conflicto en la interacción social, con los problemas de convi-

* Dirigir la correspondencia a: Dra. Maite Muñoz de Morales Ibáñez. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Avda de Tolosa, 70. 20018 San Sebastián (Guipúzcoa). E-mail: maite.munozdemorales@ehu.es

© Copyright 2006: de los Editores de *Ansiedad y Estrés*

vencia derivados de ellas. Según diferentes investigaciones, los grupos más afectados por estos estresores son los profesionales de la salud, los trabajadores sociales y el profesorado.

Los problemas derivados de la convivencia en algunos centros educativos, especialmente en la etapa de la ESO, y la falta de una respuesta eficaz hace que el índice de profesorado y alumnado afectados por fenómenos como el "burnout" (Gil Monte y Peiró, 1997) o el "bullying" (Olleweus, 1998; Avilés, 2005) sea más elevado de lo deseable. Esta situación tiene una influencia en diversos aspectos: salud física y mental del profesorado (Fernández Castro, Doval, y Edo, 1994; García, 1996), falta de motivación, fracaso escolar, violencia, etc.

De las distintas aproximaciones teóricas al estudio del estrés y la emoción (Fernández Castro, Doval, y Edo, 1991; Sandín Ferrero, 1993, 1995; Tobeña, 1997; Miguel Tobal y Pérez Nieto, 2003; Miguel Tobal y González Ordi, 2003), este estudio se apoya sobre la base de las teorías interaccionistas. Estas teorías se sitúan en la historia de la psicología y de la emoción dentro de la corriente de las teorías mentalistas que consideran los eventos orgánicos son consecuencia de los procesos psicológicos. Dentro de este planteamiento destacan las investigaciones de Lazarus y Folkman (1984) y Lazarus y Lazarus (2000), cuyo modelo analiza los estresores psicosociales. Según estos autores, el estrés psicológico, no se halla solo en el entorno, ni es consecuencia exclusiva de las características de personalidad, sino que depende de un tipo particular de relación persona-entorno (Moos, 1987), con las consiguientes repercusiones en la salud fisiológica, psicológica y social (OMS, 1988). Dentro de este enfoque cobran gran importancia los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, en los que se basa este trabajo.

Otra línea que justifica la necesidad de prevención, son las investigaciones sobre las bases neurales de la emoción. LeDoux (1999) ha aportado conocimientos de los procesos que caracterizan la emoción. Igualmente, investigaciones en el campo de la psiconeuroinmunología (Ader, Cohen y Felten, 1995) sobre las influencias recíprocas entre la mente y los sistemas inmunitario, endocrino y nervioso, están constatando que los estados emocionales pueden alterar la respuesta inmunitaria debido a las conexiones entre las emociones, la bioquímica cerebral y el sistema inmunitario.

El término estrés se refiere a situaciones que implican fuertes demandas para el individuo hasta el punto de poder llegar a agotar sus recursos de afrontamiento, con el consiguiente coste para su bienestar físico, psicológico y social, tal y como queda reflejado en el concepto actual de salud, definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1960). Esto nos lleva a la necesidad de una atención preventiva a través de programas de educación emocional (Bisquerra, 1998, 2000, 2003; Muñoz de Morales, 2005).

Esta necesidad de prevención primaria se ve favorecida por las investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Fernández Berrocal, Ramos y Extremera, 2001) y las tendencias de la orientación en los últimos años. Así, a finales de los noventa, nos encontramos con un panorama en el que la orientación ejerce funciones de prevención, desarrollo e intervención social, con la finalidad de colaborar en el desarrollo integral de la persona.

Dentro del marco de la Orientación Psicopedagógica, la educación emocional se sitúa en el área de prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 1990), área que se ocupa fundamentalmente de programas de

desarrollo personal y social que prestan una gran atención a la psicopedagogía de las emociones.

La educación emocional es una innovación educativa que surge como respuesta a un conjunto de necesidades sociales relacionadas con los desequilibrios emocionales. Ese tipo de problemas se pueden prevenir, desde el ámbito educativo, mediante programas de educación emocional (Bisquerra, 1998; Álvarez González, 2001) que partiendo de un enfoque integrador, ayuden al alumnado y profesorado a mejorar sus relaciones interpersonales. Lo que se pretende es desarrollar competencias emocionales desde el comienzo de la escolarización, mediante procesos de prevención primaria inespecífica que tengan como finalidad minimizar la vulnerabilidad de las personas a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad,...) o prevenir su ocurrencia, es decir, anticipar la disfunción maximizando las tendencias constructivas y minimizando las destructivas.

En esta investigación se plantea el siguiente interrogante: ¿Se podría prevenir el estrés psicosocial desde el ámbito educativo, mediante programas de educación emocional que tengan como finalidad el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado y alumnado?

Partiendo de este interrogante, se diseña el programa PECERA (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento). Esta propuesta de intervención (Muñoz de Morales, 2005) tiene como finalidad la prevención del estrés psicosocial en el aula mediante el desarrollo de competencias emocionales en profesorado y alumnado, es decir, se pretende que aprendan a tomar conciencia de sus procesos mentales y estados emocionales, a

regular sus emociones y a adquirir mecanismos saludables de afrontamiento que les permitan aumentar sus niveles de bienestar subjetivo.

Para ello es necesario sensibilizar, formar y asesorar al profesorado, desde el modelo de consulta colaborativa (Pryzwansky y White, 1983) facilitándoles recursos didácticos de apoyo. Por otra parte, se realizará una intervención psicopedagógica en educación emocional con el alumnado desde la acción tutorial.

En esta investigación se pretende evaluar la eficacia del programa de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado, la influencia de esta intervención en la interacción alumnado-profesorado, y evaluar el impacto del programa según la percepción del profesorado.

Método

Se sigue un diseño cuasi-experimental (Campbell y Stanley, 1973; Dendaluce, 1994) pretest-postest con grupo control no equivalente. El grupo experimental sigue el programa y el grupo control no. En el apartado sobre la muestra se especifican los sujetos de cada grupo. En la tabla 1 se detalla el esquema del diseño.

Participantes

La muestra está compuesta por 609 alumnos/as y 34 profesores/as de primero de la ESO pertenecientes a doce centros educativos de la red pública del País Vasco. La media de edad del profesorado fue de 42 años (rango: 33-62), siendo la media del alumnado de 12 años (rango: 12-15). En la tabla 2 se detalla la configuración de la muestra y la distribución de los sujetos en-

tre el grupo experimental y el grupo control:

El procedimiento seguido para la selección de la muestra se inicia con varias entrevistas semiestructuradas con orientadores de centro con el fin de recoger información sobre el contexto y valorar posibilidades de intervención e implicación del profesorado-tutor, así como la conflictividad del alumnado. El criterio seguido para decidir la inclusión de un centro en el grupo experimental o en el grupo control fue el grado de apertura a la innovación del profesorado desde la percepción de los orientadores.

Las razones que nos han llevado a seleccionar el grupo de primero de Enseñanza Secundaria Obligatoria son: a) por ser donde se manifiestan mayores dificultades de adaptación escolar, después de la transición de primaria a secundaria; b) es el inicio de la adolescencia con los consiguientes problemas evolutivos, que a veces derivan en conflictividad y violencia; c) el profesorado de secundaria, acostumbrado y deseoso de tener cursos superiores, se siente incómodo con el infantilismo de los primeros cursos, con los consiguientes problemas de disciplina y las dificultades en el control del aula, lo cual repercute en el estrés del profesorado.

T1.- Diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control.

Grupo	VD Pretest	VI Programa	VD Postest
Grupo experimental	X1	Aplicación del programa	X2
Grupo control	X3	No aplicación del programa	X4

T2. Distribución de la muestra total por grupos

GE	GC	N	
349	260	609	ALUMNADO
18	16	34	PROFESORADO

Se aplica una complementariedad metodológica (Dendaluce, 1995, 1998, 1999), que incluye técnicas cuantitativas y metodología cualitativa (Bartolomé, 1992; Marcelo, 1992; Ruiz Olabuénaga, 1996; Denzin y Lincoln, 2000).

Por lo que respecta a la metodología cuantitativa, en el apartado siguiente se exponen los instrumentos y técnicas utilizadas. En el análisis de datos se han aplicado las técnicas estadísticas clásicas y análisis multivariantes.

En cuanto a la metodología cualitativa en la recogida y análisis de datos se ha optado por la triangulación (Bericat, 1998), en un intento de buscar convergencia o correspondencia de resultados procedentes de distintos métodos, y fuentes, con el fin de compensar los sesgos e incrementar la validez de los datos. El análisis cualitativo está orientado a la interpretación del proceso de intervención por parte del profesorado.

Instrumentos y procedimiento

Estudio cuantitativo

Con el fin de evaluar la eficacia del programa de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado, se pasó el Cuestionario de Estrés y Competencias Emocionales (CECE) elaborado ad hoc para esta investigación (Muñoz de Morales, 2005). Efectuado el cálculo de la consistencia interna del instrumento nos da un alpha de Cronbach = 0,82.

El CECE es un inventario de autoinforme, en experimentación, formado por 81 ítems con una escala Likert de 10 puntos, distribuidos en las siguientes dimensiones: Conciencia Emocional, Afrontamiento, y Bienestar Subjetivo. En la tabla 3 puede observarse la descripción de estas dimensiones.

Dimensión	Descripción
CE	Conciencia Emocional: Consiste en el conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, siendo capaz de comprender la diferencia entre pensamientos, sentimientos y conductas.
A	Afrontamiento: Conjunto de esfuerzos cognitivo-conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.
BP	Bienestar Subjetivo: Experimentación de emociones positivas, percepción de sentimientos de tranquilidad, control emocional y sociabilidad, y satisfacción con la propia vida.

T3.- Descripción de las dimensiones del cuestionario.

El proceso de diseño del CECE ha sido muy laborioso ya que apenas había referentes de cuestionarios de educación emocional que agrupasen en un solo instrumento diferentes dimensiones. Esto es importante, ya que facilita en los centros educativos la apertura para la recogida de datos, dadas las limitaciones de tiempo habituales.

Tras una revisión de numerosas pruebas estandarizadas, seleccionamos los ítems más relevantes para nuestro estudio en base a un marco teórico. En su elaboración se ha procurado cuidar la simplicidad del instrumento y se ha tenido en cuenta la brevedad y claridad de los ítems, cuidando la precisión del vocabulario.

Estudio cualitativo

Para evaluar la influencia de la intervención en la interacción profesorado-alumnado se diseñaron dos cuestionarios semiestructurados y se realizaron 18 grupos de discusión.

Los cuestionarios semiestructurados se pasaron al comienzo y al finalizar la intervención con el alumnado.

Los grupos de discusión (Russi, 1998) se realizaron al comienzo, en medio y al final de la intervención en educación emocional. Con el fin de agrupar categorías de análisis en base a un marco teórico, se elaboraron tres guiones semiestructurados. También se realizaron grabaciones de las

sesiones con el consentimiento del profesorado.

Resultados

Evaluación de la eficacia

Estimar la eficacia del programa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) equivale a valorar en qué medida se han alcanzado sus objetivos. En este estudio el objetivo central es el desarrollo de competencias emocionales en la interacción en el aula. A continuación se exponen los resultados.

En las tablas siguientes pueden verse los estadísticos descriptivos para cada uno de los tres factores (conciencia emocional, afrontamiento y bienestar subjetivo) y para el total. En la misma tabla se incluyen los resultados de aplicar la prueba t de Student

(muestras relacionadas) entre el pretest y el postest en el grupo experimental. Las variables se denominan mediante una palabra informática cuyo significado es el siguiente:

CONCIPRE: conciencia emocional en el pretest

CONCPOST: conciencia emocional en el postest

AFRONPRE : afrontamiento en el pretest

AFRONPOS : afrontamiento en el postest

BIENPRE : bienestar subjetivo en el pretest

BIENPOST : bienestar subjetivo en el postest

PRETEST : total en el pretest

POSTEST : total en el postest

Tabla 3. Estadísticos del GE (muestras relacionadas)

		Media	N	SD	Error M.	t	p
Par1	CONCIPRE	85,43	319	13,727	,769	-1,547	,123
	CONCPOST	86,68	319	12,535	,702		
Par2	AFRONPRE	156,58	319	25,962	1,454	-4,120	,000
	AFRONPOS	162,77	319	23,984	1,343		
Par3	BIENPRE	163,66	319	27,125	1,519	-,495	,621
	BIENPOST	164,43	319	25,938	1,452		
Par4	PRETEST	412,62	319	57,289	3,208	-2,52	0,012
	POSTEST	420,24	390	53,065	2,971		

Al aplicar la *prueba t* para datos relacionados en cada uno de los tres factores, se observa como solo en uno de ellos las diferencias son estadísticamente significativas: afrontamiento ($p < 0'000$). También hay diferencias significativas en el total ($p < 0'012$). Como consecuencia se puede afirmar que se produce una mejora en el afrontamiento de las relaciones interpersonales. En cambio no se confirma una mejo-

ra en las otras variables (conciencia emocional y bienestar subjetivo).

La tabla siguiente refleja como en el pretest no hay diferencias entre el grupo experimental (Media = 412'22) y el grupo control (Media = 417'68) mediante la *prueba t de Student* para datos independientes. Al final del programa se ha producido un progreso, reflejado en las diferencias estadísticamente significativas entre el pretest (Media = 412'22) y el postest (Me-

dia = 420'94) en el grupo experimental ($p < 0'002$) mediante la prueba t para datos relacionados. En cambio no hay diferencias entre el pretest y el posttest en el grupo control. Esto significa que al finalizar el programa se reduce el estrés psicosocial.

Tabla 4.

	PRETEST	POSTEST	t	p
Grupo Experimental				
Media	412,22	420,94	3,082	0,002
N	327	327		
Desv. típica	57,104	52,242		
Grupo Control				
Media	417,68	416,97	0,089	0,929
N	260	233		
Desv. típica	64,419	60,117		
t	1,11	0,832		
p	0,266	0,406		

T5.- Diferencias entre GE y GC en pretest y posttest.

Cuando se compara mediante la *prueba t* para datos independientes los resultados del posttest entre el grupo experimental y el grupo control no se observan diferencias significativas. Lo cual podría sorprender si no se tiene en cuenta que en el pretest los resultados del GE (412'22) son inferiores al GC (417'68). Dados estos resultados, lo procedente es aplicar en el posttest un análisis de la covarianza para comparar el GE con el GC, utilizando como covariante el pretest. Al aplicar este análisis se obtiene significación estadística ($p < 0'000$) en la interacción y en la covariante.

Los datos del análisis de la covarianza permiten concluir que se ha producido un progreso significativo en el GE y en cambio el GC ha bajado ligeramente. Esto es el efecto de la interacción: en el pretest los resultados del GC era superiores al GE y esto se invierte en el posttest, donde el GE ob-

tiene resultados superiores al GC. La covariante es significativa ($p < 0'000$), lo cual significa que realmente debía utilizarse en este análisis, aunque los resultados altos del GC en el pretest no permiten detectar significación estadística entre el GE y el GC en el posttest.

Desarrollo de competencias emocionales en el alumnado desde la percepción del profesorado

Como complemento al análisis estadístico anterior, se realiza un estudio de proceso mediante 18 grupos de discusión en los centros del GE (Muñoz de Morales, 2005). Las reuniones de estos grupos se realizaron en tres momentos del proceso de intervención: al comienzo, en medio y al final del programa. Antes de comenzar los grupos de discusión se elaboraron unos guiones semiestructurados para cada uno de los tres momentos del proceso, con la finalidad de centrar el discurso en determinados momentos del mismo y poder obte-

ner una información sistemática en todos los grupos. En todo momento el proceso seguido era lo suficientemente flexible para posibilitar que emergiesen nuevas categorías que no estuviesen contempladas en los guiones. Los resultados de este estudio fueron los siguientes:

Conciencia emocional

En relación con este factor, el profesorado percibe:

- 1 Mejora en la capacidad de identificar y expresar sentimientos en su alumnado.
- 2 Aumento en la conciencia emocional del alumnado antes de resolver una situación conflictiva.

Afrontamiento

- 1 Mejora de la regulación emocional en situaciones de ira o frustración.
- 2 Internalización de la norma moral.
- 3 Cambios en el afrontamiento de las relaciones interpersonales entre compañeros.

Bienestar subjetivo

- 1 Mejora en las relaciones interpersonales (Aumento del diálogo, el respeto y la confianza).
- 2 Disminuyen los comportamientos agresivos e impulsivos.
- 3 Mejora la relación alumnado-profesorado (El alumnado se atreve a expresar problemas y se percibe un pensamiento más positivo ante los conflictos).

Evaluación del impacto del programa desde la percepción del profesorado

Esta evaluación permite valorar el éxito del programa en relación a los implicados, valorando los efectos no esperados del programa. La recogida de datos para dicha va-

loración se realizó mediante la técnica de los grupos de discusión y a través de cuestionarios semiestructurados aplicados al profesorado al finalizar la intervención. Sobre la base de estos datos se deduce que todos los profesores del grupo experimental, al finalizar la intervención, tienen interés en continuar en un futuro con esta línea de intervención en educación emocional.

A partir de las argumentaciones del profesorado, se observa un efecto no previsto: el interés despertado por el programa en el profesorado, que va más allá de los objetivos planteados. Los tutores se plantean la posibilidad de la integración curricular de la educación emocional, así como el conseguir más horas de tutoría para ello, pactando con otros compañeros.

Evaluación de la sostenibilidad

En este apartado se valora hasta qué punto las contribuciones del programa se sostienen a lo largo del tiempo (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Para ello se realizan una serie de entrevistas telefónicas con los orientadores y tutores de los centros del grupo experimental dos años después de finalizada la intervención.

A partir de las informaciones recogidas se ha podido comprobar que de los 18 tutores del GE, 9 han continuado con la intervención en educación emocional. Consideramos que este dato es sumamente importante porque es un indicador de un proceso de institucionalización de la innovación educativa una vez finalizada la investigación.

A la vista de los datos, se observa que en los centros en los que la experiencia ha tenido una continuidad tienen como característica común la figura estable del orientador. No obstante, también se observa que en otros centros los tutores han continuado

a pesar de no tener una figura dinamizadora como el orientador.

Por consiguiente, y a la vista de los resultados se puede considerar que el programa se ha sostenido con éxito transcurridos dos años desde su aplicación.

Discusión

A partir de los resultados expuestos, se expone a continuación la integración de resultados (Bericat, 1998) procedentes de los dos métodos (cuantitativo y cualitativo). Se hace mención especial a los puntos de convergencia y a los aspectos que han podido pasar desapercibidos para uno de los métodos y en cambio han sido detectados por el otro.

Puntos de convergencia entre ambos métodos

Los puntos de convergencia entre ambos métodos están relacionados con diversos aspectos del estudio. En el estudio cuantitativo se observan diferencias significativas en el afrontamiento. Estos resultados se ven apoyados por las siguientes categorías del estudio cualitativo:

1. *“Cambios en la regulación del alumnado en situaciones de ira o frustración”.*

Se observa convergencia en el afrontamiento entre ambos métodos ya que el profesorado ha percibido cambios en la regulación emocional del alumnado en situación de conflicto, que se concretan en las siguientes expresiones: “Aumenta el diálogo y disminuyen la impulsividad y la agresividad”; “internalización de la norma moral construida por el alumnado mediante el diálogo”.

2 *“Mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado”*, expresadas por el

profesorado en: “Reducción de las tensiones en el aula y aumento del respeto y la confianza entre compañeros” y “Aumento de la expresión en público de alumnos tímidos”.

3 *“Influencia de las tutorías en la relación alumnado-profesorado”.* Desde la percepción del profesorado, las tutorías han influido en un mayor acercamiento afectivo, que se concreta en una mayor confianza del alumnado para contarles sus problemas.

Por consiguiente, se produce una convergencia de resultados entre ambos métodos en relación con el afrontamiento.

Respecto a la reducción estrés psicosocial, en el estudio cuantitativo observamos que al final del programa se ha producido un progreso. Esto se confirma en las siguientes categorías del estudio cualitativo: la mejora de las relaciones entre el alumnado y entre alumnado y profesorado, la flexibilidad ante el afrontamiento, el pensamiento positivo ante los conflictos, la mejor tolerancia a la frustración del alumnado que se manifiesta en una mejora de la regulación emocional, aumento de la toma de perspectiva y el sentimiento de comprensión y apertura a la hora de contar sus problemas al profesorado.

Los datos recogidos en las notas de campo ponen de manifiesto una evolución en el cambio de actitud del profesorado a medida que se desarrolla el programa que se concreta en su interés por los aspectos afectivos del alumnado y el aumento de su motivación en relación con las actividades del programa. También se produce este cambio de actitud en el alumnado, que al sentirse más escuchado y comprendido por el profesorado se sienten más motivados y participan más en clase, incluso los más tímidos. De esta forma, al reducirse la tensión en la interacción, aumenta la tolerancia a la frustración y se reducen los conflic-

tos, generándose actitudes de diálogo y respeto hacia el otro. Lo que nos confirma la influencia de la interacción en la reducción del estrés psicosocial.

Variables detectadas por uno solo de los métodos

En el estudio cuantitativo no se observan diferencias significativas ni en la conciencia emocional, ni en el bienestar subjetivo. Sin embargo, en el estudio cualitativo, en relación con la conciencia emocional los profesores perciben que ha mejorado:

1 *“La capacidad de identificar y expresar sentimientos en el alumnado”*. Dicha mejora se concreta en: “Aumento del vocabulario emocional” que ayuda al alumnado a identificar y expresar mejor sus sentimientos, y “Toma de conciencia emocional antes de resolver una situación conflictiva”.

Desde la percepción del profesorado, al finalizar el programa el alumnado es más capaz de tomar conciencia de su estado emocional, identificando sus emociones previas ante un conflicto. Esta toma de conciencia se produce más a nivel cognitivo (mientras reflexionan sobre la toma de conciencia en la tutoría) que emocional (en la práctica cuando están ante el conflicto).

2 *“Toma de conciencia de diferentes maneras de actuar ante una misma situación”*. Respecto a esta categoría (pensamiento alternativo) los tutores piensan que se ha dado un acercamiento y un aumento de la sensibilidad hacia las posiciones del otro en sus alumnos, con una tendencia a comprender su situación y sus sentimientos. Pero añaden en sus valoraciones que lo hacen más en la teoría que en la práctica.

En nuestra opinión, el nivel cognitivo sería el primer paso en la toma de conciencia emocional. El llevarlo a la práctica im-

plica una internalización, proceso que requiere una intervención más prolongada en el tiempo. Por consiguiente, nos parece aceptable que tras un curso de intervención se dé un avance a nivel cognitivo en el alumnado respecto a la toma de conciencia de sus emociones antes de resolver un conflicto.

En el estudio cuantitativo no se han encontrado diferencias significativas respecto al bienestar subjetivo entre el pretest y el postest. Sin embargo, de las afirmaciones de los tutores en los cuestionarios semiestructurados y en los grupos de discusión, se observan evidencias textuales que indican: conductas de mayor estabilidad emocional, tolerancia a la frustración y sociabilidad, que se concretan en las siguientes categorías: “Aumenta el diálogo y disminuyen la impulsividad y la agresividad”, “Aumenta el respeto y la confianza”.

El profesorado percibe una mejora en las relaciones con su alumnado, que se concreta en: mayor acercamiento afectivo, aumento de la confianza y sentimientos de comprensión, mejora la motivación del alumnado, flexibilidad del profesorado ante el afrontamiento de los conflictos atribuida a un pensamiento más positivo. Una evidencia de este bienestar es el interés manifestado por todos los profesores del grupo experimental en continuar en un futuro con esta línea de intervención en educación emocional.

Este trabajo tiene limitaciones que conviene señalar. Entre ellas lo reducido del tiempo de intervención. Esto hace que los cambios observados sean moderados. Las competencias que se pretenden desarrollar precisan para su internalización y consolidación más tiempo del que dura la intervención. En este sentido consideramos que habría que realizar más investigaciones en esta línea con el fin de confirmar el mante-

nimiento y desarrollo de las competencias emocionales.

Conclusiones

Se ha aplicado un programa de educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales, con un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control. Se ha utilizado una complementariedad metodológica con instrumentos cuantitativos y técnicas cualitativas.

Los resultados muestran un progreso en el grupo experimental, en la capacidad de afrontamiento de las relaciones interpersonales y en la reducción del estrés psicossocial en el alumnado.

El profesorado ha percibido, una vez finalizada la intervención, una mejora de las relaciones con su alumnado que se concreta en una mayor empatía, apertura del alumnado con el profesorado para expresar con-

flictos de relación con compañeros, aumento de la motivación y pensamiento más positivo ante los conflictos.

El programa ha causado un impacto relevante en el profesorado, ya que todos los profesores del grupo experimental manifestaron su interés por continuar trabajando en esta línea de intervención en educación emocional.

En relación con la efectividad, se observa transcurridos dos años desde que finalizó la intervención que el programa se ha mantenido, lo cual es un paso importante de cara a su institucionalización; lo cual estaba presente en los objetivos.

Artículo recibido: 13-10-2006

aceptado: 15-11-2006

Referencias bibliográficas

- Ader, R. Cohen, N. y Felten, D. I. (1995). Psychoneuroimmunology: interactions between the nervous system and the immune system. *The Lancet*, 345, 99-103
- Álvarez Gonzalez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional*. Barcelona: Praxis.
- Avilés, J.M. (2005). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 7-36.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra Alzina, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dendaluze, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En Víctor García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Dendaluze, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 9-32.

- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-24.
- Dendaluce, I. (1999). La investigación educativa en el tercer milenio. *Bordón*, 51(4), 363-376.
- Denzin, N. k., y Lincoln, Y. S. (Eds.)(2000). *Handbook of qualitative research* (2ª ed.). Londres: Sage.
- Everly, B.S. (1989). A clinical guide to the treatment of the human stress response. New York: Plenum Press.
- Fernández Castro, J., Doval, E. y Edo, S. (1991). *Emociones y estrés*. Comunicación presentada al II Congreso Internacional "Latini Dies". Sitges (Barcelona), 2-4 de mayo.
- Fernández Castro, J., Doval, E. y Edo, S. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y Estrés*, 0, 127-133.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), 247-260.
- Fernández Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- García, E. (1996). Estrés, profesión docente y personalidad del docente. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3), 245-260.
- Gil Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (1994 / 2000 (Versión castellana). *Passion and reason: Making sense of our emotions. / Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Nueva York / Barcelona. Oxford University Press / Paidós.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Marcelo, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En C. Marcelo (Ed.). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 13-48). Irala, Argentina: Cincel.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. Sternberg, *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Miguel Tobal, J. J. y González Ordi, H. (2003). Perspectivas actuales en el estudio de las emociones. *Ansiedad y Estrés*, 9, (2-3), 117-120.
- Miguel-Tobal, J.J. y Pérez Nieto, M.A. (2003). El estrés. En A.J. Cangas, A. Maldonado y López (Eds), *Manual de psicología clínica y general* (pp. 111-124). Granada: Alborán.
- Moos, R. H. (1987). El ambiente social y su impacto. Seminario celebrado en el II Congreso de Evaluación Psicológica. Madrid.
- Muñoz de Morales, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.19, nº 3,115-136.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O.M.S. (1988). *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. Ginebra.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: De la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación: en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 75-115). México: Addison Wesley Longman.
- Sandín Ferrero, B. (1993). Estrés y salud: factores que intervienen en la relación entre el estrés y la enfermedad física. *En Estrés y Psicopatología*. Madrid: Pirámide.
- Sandín Ferrero, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología*. Vol. 2. (pp. 4-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Buenos Aires: Paidós
- Tobeña, A. (1997). El estrés dañino: cómo superar las situaciones de presión en la vida diaria. Madrid: Aguilar