



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
"BURNOUT" EN PROFESORES
DE SECUNDARIA**

Presentado por: María Magdalena Grande Prohens

Directora: María del Carmen Díez González

Ciudad: Palma de Mallorca

Fecha: 1 de Abril del 2013

2. RESUMEN

El estudio de la influencia de la inteligencia emocional en la salud laboral de los docentes es un tema de creciente interés en la actualidad, dado que afecta a la calidad de la educación que reciben los alumnos. El objetivo del presente trabajo es analizar la relación que existe entre los componentes de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) y el síndrome "burnout" (agotamiento, despersonalización y realización personal) en docentes de Educación Secundaria. Se ha analizado la relación entre los componentes de ambos factores en un grupo de 78 docentes (n=78) de varios centros de educación secundaria de las Islas Baleares y se han tenido en cuenta las siguientes variables: sexo, edad, tipo de centro y años de experiencia. Los resultados evidenciaron una relación estadísticamente significativa entre la regulación/reparación emocional, con las puntuaciones totales de "burnout", el agotamiento emocional y la realización personal. Por ello, proponemos un programa de regulación emocional, que tiene como objetivo dotar de las habilidades necesarias a los docentes de Educación Secundaria para que sean capaces de regular de forma adecuada sus emociones y sentimientos, aplicándolas en el ámbito personal y laboral, paliando así los efectos del "burnout" en la población analizada.

Palabras clave: Inteligencia emocional, síndrome estar quemado, reparación emocional, profesores

Abstract: The study of the influence of emotional intelligence on the occupational health of teachers is a topic of growing interest today, as it affects the quality of education that students receive. The aim of this paper is to analyze the relationship between the components of emotional intelligence (attention, clarity and emotional repair) and the "burnout" syndrome ones (exhaustion, depersonalization and personal accomplishment) in secondary education teachers. We analyzed the relationship between the components of both factors in a group of 78 teachers (n = 78) from secondary schools on the Balearic Islands and takes into account the following variables: sex, age, type of school and years of experience. The results showed a statistically significant relationship between emotional regulation / repair, with the total scores from "burnout", emotional exhaustion and personal accomplishment. Therefore, we propose a program of emotional regulation, which aims to provide the necessary skills to secondary school teachers in order to be able to properly regulate their emotions and feelings, applying them on a personal and professional level, thereby alleviating the effects of the "burnout" syndrome in the tested population.

Key words: emotional intelligence, burnout, emotional regulation, teachers.

3. ÍNDICE

1. TÍTULO	1
2. RESUMEN	2
3. ÍNDICE	3
4. INTRODUCCIÓN	4
Justificación del tema	4
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
5.1. Objetivos e hipótesis	7
5.2. Breve fundamentación de la metodología	9
5.3. Breve justificación de la bibliografía utilizada	10
6. DESARROLLO	12
6.1. Revisión bibliográfica	12
6.1.1. Inteligencia emocional	12
6.1.2. Síndrome "burnout"	15
6.1.3. Relación entre inteligencia emocional y "burnout"	19
6.2. Metodología	20
6.2.1. Fundamentación de la metodología	20
6.2.2. Participantes	21
6.2.3. Instrumentos	24
6.2.4. Procedimiento	25
6.2.5. Resultados y Análisis de Datos	27
7. PROPUESTA PRÁCTICA	39
7.1. Justificación	41
7.2. Destinatarios	43
7.3. Objetivos y competencias	43
7.4. Contenidos	43
7.5. Metodología	45
7.6. Actividades	45
7.7. Evaluación	50
8. DISCUSIÓN	52
9. CONCLUSIONES	53
10. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	56
11. BIBLIOGRAFÍA	58
11.1. Referencias	58
11.2. Bibliografía complementaria	63
12. ANEXOS	66

4. INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones realizadas los últimos años han girado en torno al síndrome "burnout" (o síndrome de estar quemado en el trabajo), puesto que es uno de los principales problemas que afectan, en la actualidad, a los profesionales de servicios. Entre ellos se encuentran los docentes, como uno de los colectivos más afectados por este síndrome, debido a factores como los que destaca el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo en la Nota Técnica de Prevención 704 "*las condiciones de trabajo, presiones de tiempo, devaluado contexto escolar (...), conflicto o ambigüedad del rol, nivel de participación en la toma de decisiones, falta de promoción etc*" (Junta Andalucía). También señalan la influencia de factores personales y psicosociales en el desarrollo de este síndrome, como pueden ser "*alto grado de idealismo y empatía, tendencia a la sobreimplicación emocional, falta de apoyo social, trato difícil con los alumnos, etc.*".

La situación en la que se encuentra el maestro en el actualidad, en muchas ocasiones siendo responsabilizado de muchos de los problemas de los alumnos, "*propicia que se sienta, personalmente y profesionalmente, abrumado y desconcertado, con fuertes contradicciones entre sus derechos y deberes*" (Esteve, 2003, citado por Aris, 2009, p. 831). Todo ello, favorece un estado de estrés y tensión permanente en el docente, que puede llevarle a padecer síntomas del "burnout", como parte de un proceso inespecífico de desasosiego con su día a día como docente. Ante esta situación, ¿qué podemos hacer nosotros como futuros docentes?. Tratamos de investigar si determinados aspectos pueden "protegernos" de este desasosiego como, en este caso, la inteligencia emocional. Se han constatado relaciones entre la capacidad para regular las emociones de forma adecuada en adolescentes como predictor del bienestar psicológico y emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), sin embargo, ¿sucede igual en los docentes?

Por todo ello, nuestro trabajo de investigación indaga sobre la relación entre la inteligencia emocional con determinados aspectos de salud laboral en docentes, como es el caso concreto del síndrome "burnout". Nos parece realmente interesante poder conocer qué efectos puede tener ser más inteligente desde el punto de vista emocional de cara a prevenir posibles problemas de salud como futuros docentes.

Durante este trabajo nos planteamos cuestiones como: ¿ser más inteligente desde el punto de vista emocional permite que estemos menos "quemados" en el trabajo?, ¿todos los componentes de la inteligencia emocional están relacionados con el "burnout"?, ¿los años de experiencia docente implican una alta inteligencia emocional?

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo pretende poner luz a la posible relación entre la inteligencia emocional y el síndrome "burnout" en los profesores de secundaria. Existen numerosos estudios sobre inteligencia emocional de los alumnos que constatan que, por un lado, influye positivamente en los comportamientos de tipo prosocial y respecto al civismo, así como su influencia sobre la autoestima y la capacidad de liderar. Asimismo, actúa de forma preventiva con el absentismo o las expulsiones. Por otro lado, la inteligencia emocional se relaciona de forma inversamente proporcional con el maltrato entre compañeros, violencia, consumo de tabaco y drogas (estudios citados por Palomera y cols., 2006).

No obstante, parece que la inteligencia emocional en los docentes ha pasado desapercibida o se ha dado por supuesto que el docente es una persona con una alta inteligencia emocional y debe transmitir dichas competencias de forma adecuada. Así, Palomera y cols. (2006: 689) ya afirman que *"no podemos centrarnos solamente en los estudiantes cuando hablamos de desarrollar habilidades socio-emocionales, puesto que también es necesario incidir en la necesidad de fomentar dichas capacidades en el profesorado"*. La importancia de las emociones en el aula está empezando a descubrirse pero es necesario que la examinemos desde todas las perspectivas, incluyendo la del profesor.

Se ha constatado que este colectivo profesional es uno de los que más sufre el síndrome de estar quemado. Dada la importante incidencia del "burnout", vemos la necesidad de buscar formas para paliarlo, bien sea desde el punto de vista preventivo o desde la intervención. Con este objetivo, el presente trabajo de investigación trata de *dilucidar si existe alguna relación entre los componentes de la inteligencia emocional y el "burnout"*. En caso afirmativo, podríamos plantearnos diferentes formas y estrategias para paliar los efectos y síntomas de "burnout", potenciar una recuperación más rápida e incluso prevenirlo.

Por ello, pasamos a analizar el objetivo de la presente investigación.

5.1. Objetivos e hipótesis

Las principales variables dependientes analizadas en el presente estudio sobre las que estudiaremos su relación en base a las independientes son el grado de inteligencia emocional y el índice de "burnout".

Así mismo, las variables independientes tomadas en cuenta serán el tipo de centro, al edad, el sexo y los años de experiencia docente.

En base a estas variables, los objetivos de la investigación son:

1. Identificar si *existe una relación entre inteligencia emocional y el síndrome "burnout" en profesores de Educación Secundaria y, en caso afirmativo, cómo es dicha relación.*

La hipótesis principal de este trabajo, que deriva del primer objetivo, es que *la inteligencia emocional en los profesores de Educación Secundaria está relacionada negativamente con el grado de síndrome "burnout" que presentan.* Por tanto, pensamos que aquellos profesores que obtengan elevadas puntuaciones en el cuestionario de inteligencia emocional percibida (TMMS-24), obtendrán menor grado de "burnout" en el Maslach Burnout Inventory (MBI).

2. Identificar *diferencias en inteligencia emocional y burnout en función de las variables sexo, edad, tipo de centro y años de experiencia.*

Además de la hipótesis principal, nos interesará saber qué percepción tienen los docentes encuestados sobre su inteligencia emocional y el grado de burnout que presentan, así como las diferencias respecto al tipo de centro (¿Se perciben como emocionalmente inteligentes más los profesores de centros públicos o concertados? ¿Presentan mayores características del síndrome estar quemado los profesores de centros concertados o públicos?). Asimismo, podremos comparar este dato con las siguientes variables: edad del docente, años de experiencia y sexo.

Respecto a la variable sexo, creemos que *las mujeres se manifestarán como más inteligentes desde el punto de vista emocional que los hombres* (hipótesis 2). Esto sería debido a factores culturales y de educación, debido a los cuales las mujeres prestan habitualmente mayor atención a las emociones que los hombres. Así, las

mujeres estarían más familiarizadas en el mundo emocional y serían más expertas que los hombres en este campo. "Las diferencias de género en IE se vislumbran desde la infancia debido a la instrucción diferencial que, en cuanto a las emociones, tienen los niños frente a las niñas" (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). Respecto a los componentes del cuestionario utilizado, podemos decir que las mujeres presentarán mayores índices de regulación/reparación emocional, mientras que es posible que los hombres los presenten más altos en claridad.

Respecto a la variable edad y años de experiencia en el sector educativo, cuando se relacione con la inteligencia emocional, pensamos que *los docentes más experimentados presentarán un mayor índice general de inteligencia emocional percibida (hipótesis 3)*. Esto podría explicarse debido a la experiencia adquirida durante su recorrido profesional y, muchas veces, personal, que les ha dotado de las herramientas y estrategias necesarias para llegar a ser personas emocionalmente inteligentes. Al relacionar los años de experiencia con el síndrome burnout suponemos que *encontraremos una población experimentada con menos síntomas de estar quemados que aquella que tiene menos años de experiencia*. Eso respondería a que al desarrollar mayor inteligencia emocional debido a la experiencia, serán más capaces de gestionar los momentos de estrés sin que estos lleguen a convertirse en un síndrome "burnout". En esta línea, Palomera y Cols. (2006) obtienen mayor reparación emocional en docentes experimentados y un mayor índice de burnout en aquellos más jóvenes.

Finalmente, respecto al tipo de centro, podemos plantearnos que aquellos docentes que trabajan en una *escuela concertada estarán más "quemados" que aquellos que lo hacen en una pública (hipótesis 4)*. Esto puede explicarse debido a que las condiciones laborales de los profesores de escuelas concertadas son peores: mayor inseguridad laboral (posibilidad de despido), salarios más bajos, jornada docente más extensa, etc. (Martínez, 2012).

3. Elaborar un programa para paliar o prevenir la sintomatología del síndrome "burnout".

En la tabla 1 encontramos un resumen de los objetivos e hipótesis de este trabajo.

Tabla 1: Resumen de los objetivos e hipótesis del presente trabajo de investigación

OBJETIVO 1	Identificar relación entre IE y "burnout"	
	HIPÓTESIS 1	Existe una relación negativa entre IE y "burnout" por lo que aquellos docentes que tengan altas puntuaciones en IE obtendrán bajas en "burnout" y viceversa
OBJETIVO 2	Identificar diferencias en inteligencia emocional y burnout en función de las variables	
	HIPÓTESIS 2: VARIABLE SEXO	Las mujeres tendrán mayores puntuaciones en IE que los hombres
	HIPÓTESIS 3: VARIABLES EDAD Y AÑOS EXPERIENCIA	Los docentes más experimentados obtendrán mayores puntuaciones en IE y menos "burnout"
	HIPÓTESIS 4	Los docentes de escuelas concertadas tendrán mayores puntuaciones de "burnout" que los de centros públicos
OBJETIVO 3	Elaborar un programa que trate de paliar o prevenir la sintomatología del síndrome "burnout"	

Fuente: elaboración propia

5.2. Breve fundamentación de la metodología

Para llevar a cabo este trabajo, lo primero que hemos realizado ha sido una revisión bibliográfica sobre los dos campos de estudio a los que se hace referencia en el presente trabajo: la inteligencia emocional y el síndrome "burnout". Esto nos ha permitido conocer los aspectos teóricos y los datos de investigación más relevantes que existen sobre ambos aspectos. Así, investigar ambos conceptos por separados nos han permitido clarificarlos con el objetivo de abordar la posible relación que existe entre ambos. El siguiente paso ha sido revisar la bibliografía sobre la relación entre los dos conceptos y conocer en qué situación estaba el estudio en docentes.

Respecto a la metodología utilizada en la parte de investigación, podemos decir que se trata de un estudio no experimental correlacional entre dos variables principales: inteligencia emocional y "burnout". Decimos que es un estudio correlacional puesto que pretendemos establecer una posible relación entre algunas variables que ya vienen determinadas, las cuales no son manipuladas y se registran en un mismo sujeto.

Nos planteamos, entonces, la realización del presente estudio no experimental correlacional, con una muestra de 78 docentes de centros de Educación Secundaria de las Islas Baleares, entre los dos aspectos citados y sus componentes:

- Inteligencia emocional: compuesto por reparación, atención y claridad emocional.
- Síndrome "burnout": compuesto por agotamiento, despersonalización y realización personal.

El análisis de datos se ha realizado de forma estadística con el uso del programa SPSS statistics que nos permite hallar diferencias y correlaciones entre las variables descritas.

Los resultados obtenidos constatan una relación significativa entre la regulación emocional y las puntuaciones total del síndrome "burnout", el agotamiento y la realización personal.

Tras extraer las conclusiones y realizar una discusión de los resultados obtenidos, realizamos una propuesta práctica que consiste en un Programa de Regulación Emocional para docentes.

5.3. Breve justificación de la bibliografía utilizada

La bibliografía utilizada en este trabajo ha sido extraída de publicaciones académicas de rigor científico, encontradas en revistas científicas o publicadas por editoriales de renombre. Hemos tratado de utilizar aquellas publicaciones más recientes. Algunas de las revistas más consultadas han sido la Revista de Educación, la Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y la Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones.

La bibliografía utilizada nos ha permitido profundizar e indagar en los conceptos estudiados, con el objetivo de conocer en profundidad los objetos de estudio del presente trabajo de investigación. En este sentido, sabíamos, por ejemplo, que la inteligencia emocional ha sido ampliamente estudiada y es un tema de clamor popular desde que Daniel Goleman publica su bestseller con dicho título. Sin embargo, gracias a esta profundización conceptual, hemos conocido que existen otros autores muy relevantes en el campo de la inteligencia emocional que desarrollan importantes teorías al respecto, como son Mayer y Salovey. Respecto al "burnout", hemos descubierto que

es un síndrome que se produce principalmente en aquellas profesiones en las que existe un servicio a otras personas (pacientes, alumnos, etc) y que uno de los autores más destacados en este tema es Maslach.

Algunos de los autores que más han estudiado la inteligencia emocional y su relación con el "burnout" son Natalio Extremera, Pablo Fernández-Berrocal y Raquel Palomera, cuyos numerosos artículos aparecen citados frecuentemente a lo largo del trabajo. También resultan muy interesantes para nuestro trabajo los artículos sobre educación emocional de Rafael Bisquerra.

Asimismo, se han utilizado algunas otras fuentes bibliográficas complementarias tales como artículos de periódicos o blogs.

6. DESARROLLO

6.1. Revisión bibliográfica

Tal y como hemos comentado, procedemos a realizar una revisión bibliográfica sobre los componentes de forma individual para, posteriormente, realizar la revisión sobre la literatura común entre inteligencia emocional y "burnout".

6.1.1. Inteligencia emocional:

En la literatura científica podemos encontrar múltiples artículos y referencias que tratan el tema de la inteligencia emocional. El concepto de inteligencia emocional surge por primera vez en un artículo de Mayer y Salovey (1990: 189) en el que se define como la *"capacidad para supervisar las emociones y sentimientos de uno mismo y de los demás, discriminarlos y usar esta información con el fin de orientar la acción y pensamiento propios"*. Para estos autores, se trata de la utilización adaptativa de las emociones que permite al individuo *"solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea"* (Mayer y Salovey, 1993, citados por Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández Berrocal, 2010, p.42).

Mucho antes, en 1920, Thorndike publica "La inteligencia y sus usos", un artículo en el que indica tres formas de inteligencia clave: la abstracta, la mecánica y la social (más cercana a la inteligencia emocional que nos concierne). Este autor define el término de Inteligencia Social, antecesora de la Inteligencia emocional, como la *"habilidad de entender y manejar a hombres y a mujeres (...) de actuar sabiamente en las relaciones humanas"* (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p.15).

Otro de los autores clave en el desarrollo de este concepto es Gardner, en cuyo artículo Frames of Mind (1983) desarrolla su teoría de Inteligencias múltiples afirmando que poseemos ocho tipos: *"lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, natural, interpersonal e intrapersonal"* (Pérez y Beltrán, 2006, p.148). Los dos últimos tipos son los que están relacionados con lo que actualmente conocemos como Inteligencia Emocional. Según Pérez y Beltrán (2006:146), Gardner *"ha contribuido a cambiar los puntos de vista tradicionales sobre la inteligencia humana excesivamente centrados en el C.I., abriendo nuevos espacios a la intervención psicoeducativa, con la esperanza de ofrecer una educación de calidad"*.

Igualmente en los años 80, Stenberg propone una inteligencia multifactorial y en 1999 publica "Inteligencia exitosa" definiéndola como la *"habilidad intencional para adaptarse a diferentes ambientes, moldearlos y seleccionarlos, así como para lograr propósitos propios y de nuestra sociedad y cultura, (...) con especial relevancia a las habilidades creativas, analíticas y prácticas"* (Stenberg, 1999, citado por Cortese, 2009). Este tipo de inteligencia, que hace énfasis en la adaptación de la persona a su entorno, no puede medirse a través de la inteligencia analítica como se acostumbraba a hacer dado que esta medida parece no ser predictora de un éxito en la vida (Pérez y Castejón, 2006).

Todas estas definiciones de inteligencias multidimensionales surgen como una respuesta de descontento al uso que se estaba realizando del cociente intelectual y a las teorías de la inteligencia unitaria.

Buitrón y Navarrete (2010) señalan que Salovey, en el año 1990, añade a la definición de inteligencia emocional la inteligencia personal de Gardner y las siguientes capacidades: *reconocimiento y manejo de las propias emociones, búsqueda de la motivación, empatía con las emociones ajenas y manejo de las emociones ajenas*.

Muchos son los autores que hablan sobre el concepto de Inteligencia Emocional durante los años citados, pero es Goleman con su bestseller "Inteligencia Emocional" (1995) quién dio a conocer este concepto en la esfera más pública. *"La popularidad del libro de Goleman y la atención que despertó en los medios prueba que la gente comprende en forma intuitiva el significado y la importancia de la inteligencia emocional, y reconoce al cociente emocional como un sinónimo abreviado de este concepto, de la misma forma en que reconoce que el cociente intelectual es un sinónimo de la inteligencia cognoscitiva"* (Shapiro, 1997, p.11).

En esta línea, Fernández Berrocal y Extremera (2002) señalan que el cociente emocional surge como fruto de una crisis respecto al cociente intelectual, debido a que éste no era suficiente para explicar el éxito de una persona en el ámbito profesional ni personal. Es Goleman, junto con Boyatis y Mckee quien en 2002, determina cuatro dominios de inteligencia emocional en dos tipos de competencia: social (conciencia social y gestión de las relaciones) y personal (conciencia de sí mismo y autogestión) (citado por Bisquerra y Pérez, 2007).

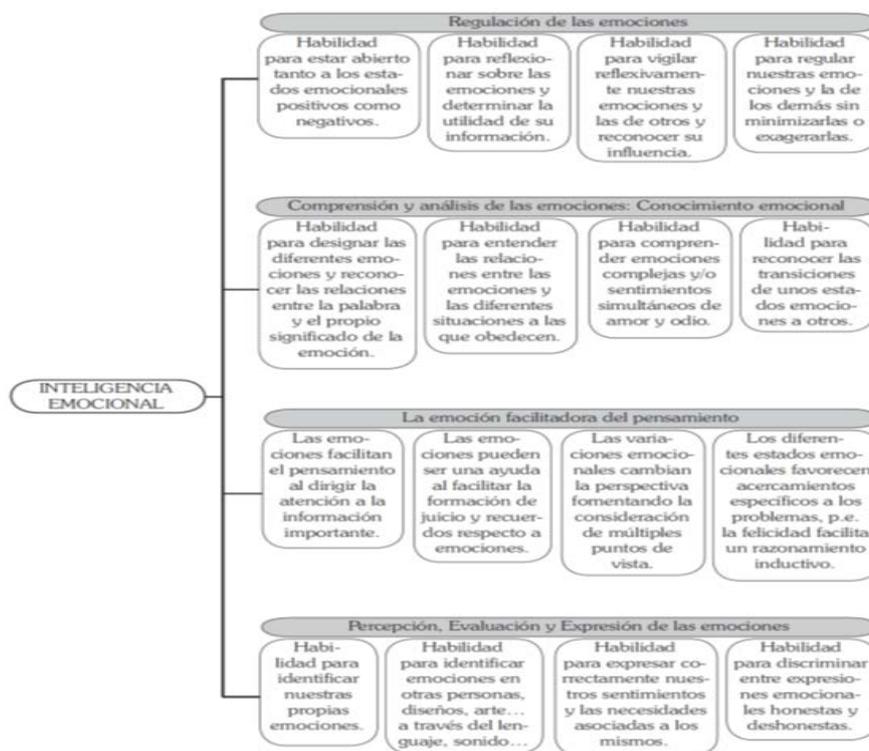
Trujillo y Rivas (2005, p.19) y Palomera, Gil-Olarte y Barckett (2006, p.689) detallan muchas de las investigaciones que se han realizado en torno al concepto de Inteligencia emocional desde el punto de vista científico.

Respecto a los estudios sobre inteligencia emocional en docentes y estudiantes de magisterio, Palomera y cols. (2006) han encontrado que aquellos más jóvenes tienen la percepción de entender mejor sus emociones que aquellos con más experiencia, y saben diferenciar mejor qué sienten. Por otro lado, los más experimentados "reparan mejor sus emociones negativas y fomentan las positivas" (p.697).

Es importante saber si los profesores se perciben a sí mismos como personas inteligentes desde el punto de vista personal. En este sentido, Palomera y cols. (2006) constatan que no existe entre este colectivo una percepción de alta inteligencia emocional.

Nos centraremos en el planteamiento de Mayer y Salovey, explicado por Fernández-Berrocal y Extremera (2002: 2). Según este modelo (ver figura 1), la inteligencia emocional está relacionada con los siguientes componentes: percepción y expresión emocional ("*reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal*"), facilitación emocional ("*capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento*"), comprensión emocional ("*integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales*") y regulación emocional ("*dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz*").

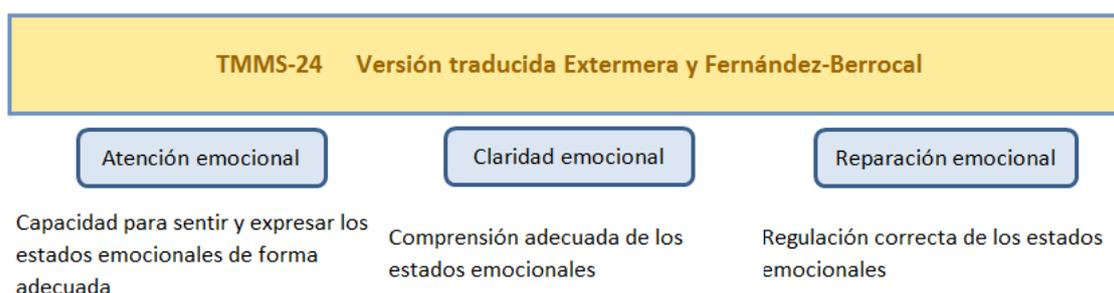
Figura 1: Inteligencia emocional según modelo revisado de Mayer y Salovey, 1997



Fuente: : Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p.73

Basándose en este modelo y en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Mayer y Salovey, Extremera y Fernández Berrocal elaboran el TMMS-24 que evalúa las siguientes variables: atención, claridad y regulación emocional. La primera de ellas como la capacidad para percibir y transmitir los sentimientos de una forma adecuada, la segunda como la comprensión de los propios estados emocionales y la tercera como la capacidad para autorregular los estados emocionales de forma adecuada (ver figura 2). El TMMS-24 de Extremera y Fernández Berrocal es el cuestionario aplicado en el presente estudio para medir la Inteligencia emocional percibida.

Figura 2: TMMS-24 y variables de la inteligencia emocional



Fuente: elaboración propia

6.1.2. Síndrome "burnout":

El síndrome "burnout" (o síndrome de estar quemado) surge por primera vez con Freudenberg (1974) cuando, según Hernández Zamora, Olmedo Castejón y Ibáñez Fernández (2004), trabajaba con voluntarios de una institución de desintoxicación y observó el cansancio emocional que experimentaban. *"Comenzó el estudio de esta vulnerabilidad de los profesionales de la salud en situaciones estresantes y describió el proceso que lleva a la condición de "quemarse", proceso en el que la dedicación, el compromiso laboral y el interés de los trabajadores por los pacientes se agota, la dedicación es reemplazada por apatía y la consideración por cinismo"* (Freudenberg, 1974, citado por Hernández Zamora y cols., 2004, p. 2).

Mientras que el estrés es un concepto con múltiples definiciones a lo largo de la historia y sobre cuya definición no ha habido consenso unitario, el síndrome de estar quemado *"ha sido delimitado y aceptado por la comunidad científica casi en su totalidad desde la conceptualización establecida por Maslach"* (Mariana Elvira y Herruzo Cabrera, 2004, p.598). Esta autora lo define como un *"síndrome psicológico que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el*

trabajo. Las tres dimensiones claves de esta respuesta son el agotamiento extenuante, sentimiento de cinismo y desapego por el trabajo y una sensación de ineficacia y falta de logros" (Maslach, 1993, citado por Maslach, 2009, p.37). Estos tres componentes son explicados por el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo en la Nota Técnica de Prevención 704 titulada "Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (I): definición y proceso de generación". Desde esta institución, se entiende por agotamiento emocional aquella respuesta de falta de recursos emocionales en que el trabajador ya no puede dar más de sí a nivel afectivo. La despersonalización puede explicarse como el "*desarrollo de sentimientos negativos, actitudes y conductas de cinismo*" mientras que el tercer componente, la baja realización personal en el trabajo, está relacionado con la "*tendencia de los profesionales expuestos a unas condiciones de riesgo a evaluarse negativamente*". Estas tres dimensiones son las que conforman el *Maslach Burnout Inventory*, que utilizaremos en el presente trabajo para la evaluación de este síndrome.

Respecto a la comparación entre estrés y "burnout", podemos decir que en ambos casos se produce una percepción de exigencias excesivas del entorno laboral en comparación con las capacidades de respuesta del trabajador. Sin embargo, el "burnout" es una situación de estrés crónica que se prolonga en el tiempo "cuya recuperación es mucho más lenta y costosa a nivel emocional" (Síndrome del Quemado en el Trabajo (SQT) o Burnout en los docentes en Revista Salud Laboral). A continuación, exponemos una tabla de la Revista de Salud Laboral (nº2, noviembre 2012) en que se detallan las diferencias principales entre el estrés y el síndrome "burnout" (ver tabla 2):

Tabla 2: Diferencias entre estrés y "burnout"

ESTRÉS LABORAL	SQT
Sobre implicación en los problemas	Falta de implicación
Hiperactividad emocional	Embotamiento emocional
El daño fisiológico es el sustrato primario	El daño emocional es el sustrato primario
Agotamiento o falta de energía física	Agotamiento afecta a motivación y a energía psíquica
La depresión puede entenderse como una reacción destinada a preservar las energías físicas	La depresión puede entenderse como una pérdida de ideales de referencia-tristeza
En exposiciones moderadas, puede tener efectos positivos (eustrés)	Solo tiene efectos negativos

Fuente: Revista Salud Laboral, 2, nov 2012

El síndrome "burnout" empieza a estudiarse en diferentes profesiones de servicios humanos, tales como docentes, médicos y enfermeras, profesiones en que existe una relación muy intensa y prolongada en el tiempo entre el trabajador y el receptor (alumno, paciente, etc). *"Los cambios de rol del profesor, en su reconocimiento social, los nuevos modelos educativos que plantean mayores demandas y exigencias, la escasez de recursos para darles respuesta y la interacción con los estudiantes"* son algunos de los factores que favorecen la aparición del "burnout" según Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005: 147).

La mayor parte de investigaciones al respecto del síndrome de "estar quemado" parecen constatar una evidencia innegable de su existencia en la docencia, entre ellos, los estudios de Guerrero Barona y Rubio Jiménez (2005). *"Es una cruda realidad que los docentes hoy en día experimentan de forma cada vez más creciente una variedad de trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión y el conocido síndrome de estar quemado o burnout"* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p.4). Se trata de un grave problema que causa bajas laborales, rotación y absentismo y tiene consecuencias perjudiciales muy progresivas sobre la calidad de la enseñanza (Extremera, Fernández Berrocal y Durán, 2003). Aparte de las anteriormente citadas, algunas de las consecuencias negativas de este síndrome en docentes incluyen la insatisfacción laboral, genera impacto negativo sobre los compañeros, realización del trabajo para cumplir los objetivos mínimos y con menor dedicación, etc. En cuanto a las cifras, Silvero Miramón (2007) cita a Rudow (1999) que señala en un 30% de los casos entre el profesorado, mientras que Palomera y cols. (2006) lo sitúan en torno al 33%.

Respecto a las causas, Maslach (2009) afirma que este síndrome se debe, en mayor medida, a características de la naturaleza del trabajo más que a factores personales. Sin embargo, parece existir un peso relativo de ambos factores combinados para que aparezca. Respecto a las características del ambiente organizacional, esta autora señala los siguientes:

- Sobrecarga de trabajo o *"desequilibrio entre las exigencias del trabajo y la capacidad del individuo para satisfacerlas"* (Maslach, 2009, p.40)
- Falta de control
- Recompensas insuficientes
- Quiebre en la comunidad o falta de apoyo y confianza
- Equidad como ausencia de imparcialidad y conflicto de valores.

Extremera y cols. (2003), por su parte, destacan estos antecedentes al síndrome: "factores de la relación educativa, organizacionales y sociales y personales". Asimismo, encontramos la siguiente tabla de factores organizacionales que influyen en el "burnout" elaborada por Moriana Elvira y Herruzo Cabrera (2004) (tabla 2):

Tabla 3: Factores organizacionales del "burnout"

Variables propias del trabajo y organizacionales	Autores
Sobrecarga laboral (excesivo trabajo)	Borg y Riding (1991), Cooper y Kelly (1993), Maslach (1982)
Trabajo administrativo del profesor	Moriarty, Edmons, Martin y Blatchford (2001), Rudow (1990) y Wulk (1988)
Clase con muchos alumnos	Blase (1986), Borg (1990), Byrne (1991), Petrie (2001), Proctor y Alexander (1992)
Conflictos de rol	Crane e Iwanicki (1986), Cunnigham (1983), Schwab e Iwanicki (1982 a)
Ambigüedad de rol	Byrne (1990), Pierce y Molloy (1990)
Problemas de disciplina en clase	Borg (1990), Borg y Riding (1991), Kyriacom (1987), Litt y Turk (1985)
Problemas con los superiores (directores, inspectores, etc)	Golembiewski et. Al. (1986), Numerof y Abrams (1984), Sarros y Sarros (1992),
Problemas con los compañeros	Brenner, Sörbom y Wallius (1985), Kyriacom (2003)
Problemas con los padres de alumnos	Blase (1986), Mykletum (1984), Wanberg (1984)
Políticas, reformas y legislación educativa	Barth (1992), Byrne (1999), Temml (1994)
Formación, promoción y desarrollo profesional deficitario	Bacharach, Baner y Conley (1986), Evers (1987), Farber (1991a), Maslach (1982),
Salarios bajos	Elbing y Dietrich (1982)
Trastornos de conducta y conductas disruptivas del alumnado	Bronwers y Tomic (2000), Hastings y Bham (2003), Kyriacom y Sutcliffe (1978b)
Deficientes equipamientos de los centros, aulas, ruidos, etc	Temml (1994), Wulk (1988)
Malos horarios y poco tiempo para mucho trabajo	Naylor (2001), Schäfer (1990)
Baja participación del profesorado	Farber (1991a), Moriarty, Edmonds, Martin y Blatchford (2001)

Fuente: Moriana Elvira y Herruzo Cabrera, 2004

Respecto a los factores personales que hacen que unas personas sean más vulnerables que otras a este síndrome, la siguiente tabla muestra los principales así como los estudios que lo respaldan (ver tabla 4).

Tabla 4: Factores personales del "burnout"

Variables de personalidad	Autores
Locus de control	Byrne (1994), Farber (1991a), Fielding (1982), Kyriacom (1987), McIntyre (1981), Spector
Autoconciencia, autocontrol y autoeficacia	Bronwers, Ever y Tomic (2001), Bronwers y Tomic (2000), Cherniss (1993), Ever,
Personalidad resistente	McCraine, Lambert y Lambert (1987), Nowack (1986), Oliver (1993)
Patrón de conducta tipo A	Buhr y Schench (1991), Mazur y Lynch (1989), Nagy y Davis (1985), Van Horn y
Autoestima	Farber (1991a), Ianni y Reuss-Iani (1983), Maslach (1982), Motowildo, Packard y
Pensamientos irracionales	Bernard (1988), Zingle y Anderson (1990)
Neuroticismo	Innes y Kitto (1989), Rudow y Buhr (1986), Wilson y Mutero (1989)
Empatía	Mazur y Lynch (1989), Williams (1989)

Fuente: Moriana Elvira y Herruzo Cabrera, 2004

6.1.3. Relación entre inteligencia emocional y "burnout"

Entre los factores personales podemos destacar la inteligencia emocional, objeto de estudio del presente trabajo, puesto que parece ser uno de los factores que protegen a los profesionales de los efectos del "burnout". Según Palomera y cols. (2006: 690), la inteligencia emocional explicaría *"cómo hay personas que son más resistentes a los estresores por su capacidad de percibir, comprender y regular tanto sus emociones como las de los demás. (...) Aparece entonces como un posible factor explicativo y, por tanto, preventivo del malestar docente"*. Respecto a la relación entre "burnout" e inteligencia emocional, los resultados de la investigación de Vera, Ravanal, Cancino, Carrasco, Contreras y Arteaga (2007: 53) corroboran que *"la inteligencia emocional es predictora de las dimensiones de "burnout" "*.

Respecto a la relación entre inteligencia emocional y "burnout", los autores Extremera y cols. (2003: 263) realizaron un estudio con docentes, constatando la influencia de la inteligencia emocional percibida en la aparición del burnout, llegando a *"constatar la influencia que tienen ciertas habilidades emocionales como la inteligencia emocional percibida (...) en la aparición del burnout"*.

En uno de sus artículos, Palomera, Fernández Berrocal y Brackett (2008) afirman que se ha observado que la IE del profesor tiene capacidad predictiva sobre el grado de burnout padecido en profesores de secundaria de Inglaterra (Barckett, Palomera y Mojsa, en preparación, citado por Palomera y cols., 2008, p. 444).

Aunque no de forma específica con docentes, otros estudios como el de Extremera, Durán y Rey (2007: 250) obtienen que *"una mayor inteligencia emocional por parte de los estudiantes se relacionaba negativamente con las dimensiones de cinismo y con menor percepción de estrés. Por el contrario, mayores puntuaciones en inteligencia emocional se asociaron positivamente con mayores niveles de eficacia académica, así como con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción"*.

Respecto a la capacidad para mejorar las emociones negativas, Palomera y cols. (2006: 697) destacan, como hemos comentado anteriormente, que aquellos docentes con más experiencia son los que mejor reparan sus emociones negativas, *"lo que podría explicar por qué el burnout es más frecuente en docentes noveles"*. Según otros estudios, *"las puntuaciones bajas en los componentes de la IEP se asocian a niveles altos de estrés"* (Austin, Saklofske y Mastoras, 2010, citado por Martínez, Piqueras e Inglés, 2011, p. 9).

6.2. Metodología

6.2.1. Fundamentación de la metodología

Dankhe (1986), citado por Hernández, Fernández y Baptista (1997), realiza la siguiente clasificación de estudios en la investigación del comportamiento humano dividiéndolos en: *exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos*. Según esta clasificación, podemos decir que nuestro trabajo es un tipo de estudio correlacional, puesto que pretendemos estudiar qué relación existe entre el grado de inteligencia emocional y el de burnout en docentes de secundaria. *"Los estudios correlacionales miden las dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación"* (Hernández y cols., 1997). Esperamos que los resultados obtenidos muestren que entre ambas variables existe una relación inversa (cuando una aumenta, la otra disminuye), es decir, que cuanto más inteligencia emocional presentan los docentes, menos "burnout" manifiestan. Este tipo de investigación, correlacional, es la que más se ajusta a las

características de nuestro estudio, dado que las variables ya vienen dadas, no pueden ser manipuladas y se miden en un mismo sujeto (Ramírez y Callejas, 2011).

El tipo de diseño es no experimental, dado que "*se realiza sin manipular deliberadamente las variables (...), donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes (...). Es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos*" (Hernández y cols., 1997). Nuestra intención no es manipular ninguna de las variables que pretendemos estudiar, puesto que se dan en las personas y están en ellas (inteligencia emocional y burnout), sino que nuestro objetivo es recoger en qué grado se dan e intentar averiguar si existe una relación significativa entre ellas.

Es un estudio de tipo transversal en que la recogida de datos se realiza en una única ocasión.

6.2.2. Participantes

A continuación exponemos las características de la distribución de nuestra muestra, en función de diferentes variables: sexo, edad, tipo de centro y años de experiencia. En la tabla 5 se detallan las características de la muestra estudiada y en el anexo 4 se detallan las características de la muestra a través de un análisis descriptivo.

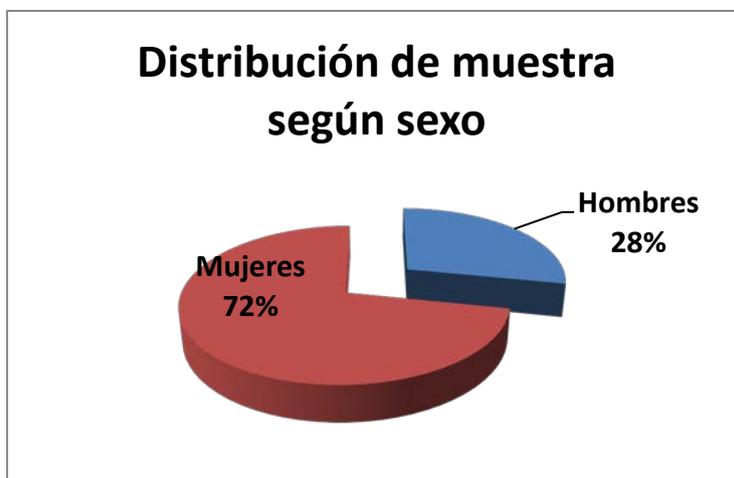
Tabla 5: Distribución de la muestra

DOCENTES EDUCACIÓN SECUNDARIA				
Variable	Categorías	Número	Porcentaje	Total
Sexo	Hombres	22	28,2	78
	Mujeres	56	71,8	
Edad	Menores 35 años	15	19,2	
	Entre 35-45 años	29	37,2	
	Entre 46-56 años	25	32,1	
	Mayores de 56 años	9	11,5	
Tipo centro	Concertado	49	62,8	
	Público	29	37,2	
Años experiencia	Menos de 5 años	9	11,5	
	Entre 5 y 15 años	30	38,5	
	Entre 16 y 26 años	25	32,1	
	Más de 26 años	14	17,9	

Fuente: elaboración propia

Nuestra muestra está compuesta por 78 sujetos (22 varones que representan el 28,2% de la muestra y 56 mujeres que representan el 71,8% restante) profesores de Educación Secundaria (ver figura 3 sobre distribución de la muestra según sexo).

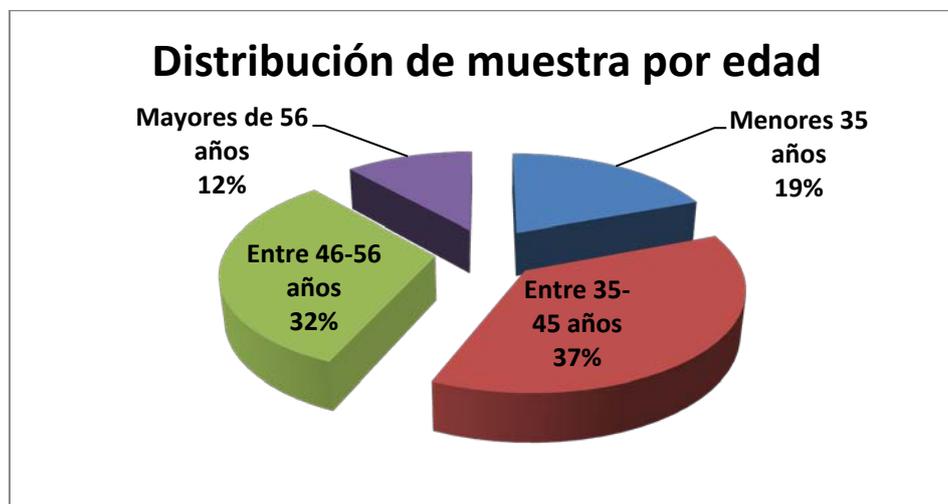
Figura 3: Distribución de la muestra según sexo



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la edad de los docentes de nuestra muestra (ver figura 4 sobre distribución de la muestra según edad), tenemos una muestra de edad desde los 28 hasta los 63 años, con una media de 43,83 años y una desviación típica de 9,507. Para analizar los datos de forma más precisa, hemos decidido codificar la variable edad en varios grupos: el primero para menores de 35 años, formado por un 19,2% de la muestra, el segundo para docentes entre 35 y 45 años, representado por el 37,2% de nuestra muestra, el tercero formado por aquellos que tienen entre 46 y 56 años, el 32,1%, y el último para los mayores de 56 años, formado por el 11,5%.

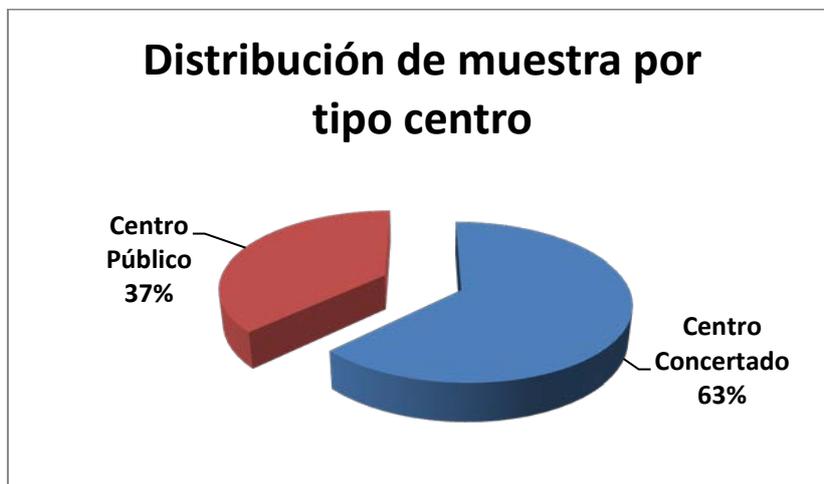
Figura 4: Distribución de muestra según la edad



Fuente: elaboración propia

Esta muestra está tomada en docentes de diferentes institutos de Mallorca, un 62,8% (49 sujetos) de los cuales imparten clase en centros concertados y el 37,2% (29 sujetos) en centros públicos (ver figura 5 sobre distribución de la muestra según tipo de centro).

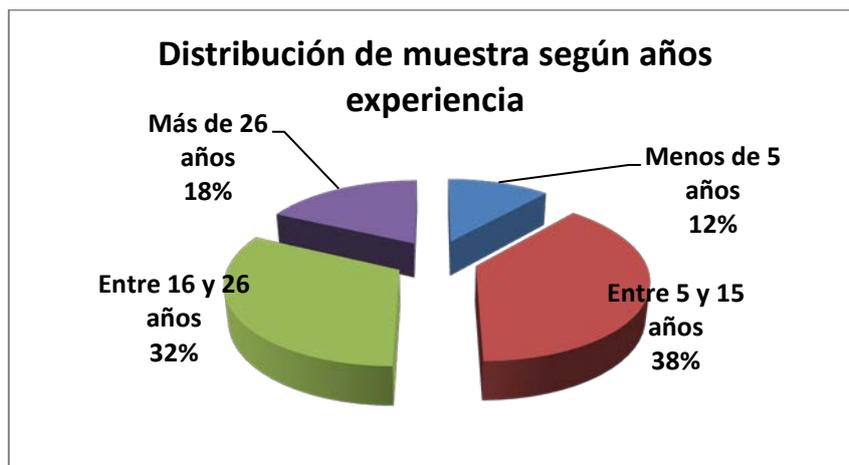
Figura 5: Distribución de la muestra según el tipo de centro



Fuente: elaboración propia

Respecto a los años de experiencia de los docentes encuestados, obtenemos que en nuestra muestra hay profesores que tienen desde 3 hasta 39 años de experiencia, con una media de 16,46 años y una desviación típica de 9,996. Por los mismos motivos por los que hemos codificado la variable edad, también lo hemos hecho con los años de experiencia, resultando cuatro grupos. El primero de ellos formado por docentes con menos de 5 años de experiencia, que representa el 11,5% de nuestra muestra. El segundo, entre 5 y 15 años de experiencia es el de mayor porcentaje, 38,5%. El tercero entre 16 y 26 años con un 32,1% y el último de docentes con más de 26 años de experiencia, representado por el 17,9% de la muestra (ver figura 6 sobre distribución de la muestra según los años de experiencia).

Figura 6: Distribución de la muestra según años de experiencia



Fuente: elaboración propia

Se trata de una muestra no probabilística o aleatoria, puesto que la selección de los centros no ha sido realizada a través de ninguna técnica de muestreo aleatorio, sino por cuestiones de proximidad y conveniencia.

Respecto a la participación, cabe señalar que fue completamente voluntaria.

6.2.3. Instrumentos

Los instrumentos que hemos utilizado para recoger los datos son los siguientes:

- Versión adaptada al castellano del Traid Meta-Mood Scale de Mayer y Salovey (1995), el TMMS-24, de Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998). Este cuestionario compuesto por 24 ítems (escala likert de 5 puntos) que evalúa la inteligencia emocional percibida a través de tres escalas: atención, claridad y reparación emocional. La escala de atención emocional la forman 8 ítems como por ejemplo los siguientes: "A menudo pienso en mis sentimientos" o "Presto mucha atención a los sentimientos". La claridad emocional (8 ítems) se evalúa a través de cuestiones como "Casi siempre sé cómo me siento" y "Puedo llegar a comprender mis sentimientos". Finalmente, en la escala de reparación emocional (8 ítems) podemos encontrar preguntas como "Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal" o "Me preocupo por tener un buen estado de ánimo" (ver anexo 1). Esta escala "ha sido validada por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998) en una muestra n=292 personas españolas entre los 18 y 57 años" (citado por Suberviola y Santiago, 2011, p. 6). Los baremos son diferentes para hombres y mujeres (ver anexo 5).

- Versión castellana del Maslach Burnout Inventory de Maslach y Jackson (1986) de Seisdedos (1997), citado por Mansilla Izquierdo (2012). El cuestionario, formado por 22 ítems (escala likert de 7 puntos), evalúa el grado en el que el profesor está quemado en su puesto de trabajo. Integra tres dimensiones: cansancio emocional (9 ítems como por ejemplo "Al final de la jornada me siento agotado" y "Me siento frustrado por mi trabajo"), despersonalización (5 ítems como "Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo" o "Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los pacientes a los que tengo que atender") y baja realización personal (8 ítems como por ejemplo "Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros" o "Me encuentro con mucha vitalidad") (ver anexo 2).

6.2.4. Procedimiento

El presente trabajo se inició con la realización de una revisión bibliográfica en fuentes actuales y científicas, que nos permitieron profundizar en los conceptos de inteligencia emocional y "burnout", fruto de estudio de la investigación. En base a dicha revisión, se decidió el tipo de estudio que se desarrollaría, no experimental correlacional y los instrumentos que se utilizarían para medir las variables dependientes (inteligencia emocional y "burnout"). Una vez decididos los cuestionarios que iban a reflejar las medidas de inteligencia emocional y "burnout" de nuestra muestra, nos pusimos en contacto con los directores de diferentes centros de Educación Secundaria de Mallorca, concertados y públicos. Tras una breve presentación personal y profesional, procedíamos a la explicación del tema y les pedíamos su colaboración en nuestra investigación. Se les explicaba en qué consistiría la colaboración solicitada, la Universidad a la que pertenecíamos, el Máster concreto al que correspondía el trabajo y el fin de los datos recogidos, enfatizando en la voluntariedad y anonimato de los cuestionarios. La forma de colaboración estipulada era hacer llegar los cuestionarios a los directores o al departamento de orientación correspondiente y ellos los repartían entre el profesorado que, de forma voluntaria y anónima, lo rellenaba. Acordábamos una cita para recogerlos y así facilitar el proceso.

El cuestionario estaba compuesto por una página inicial con las siguientes instrucciones: "Para empezar, queremos agradecerle que colabore con esta investigación sobre estados de ánimo en su ámbito de trabajo. En las páginas siguientes va a encontrar dos cuestionarios que debe rellenar: el primero de ellos está relacionado

con sus emociones y el segundo con su trabajo. Le rogamos que conteste con la mayor sinceridad, dado que no hay respuestas correctas o erróneas. Se trata de un cuestionario anónimo pero, de cara al análisis de datos, necesitaremos que rellene la siguiente información: iniciales, fecha nacimiento, sexo, nombre del centro, tipo de centro, años de experiencia en la profesión docente" (ver anexo 3). Las dos páginas siguientes correspondían al TMMS-24 y al MBI, citados anteriormente.

La participación de algunos docentes de uno de los centros públicos se vio afectada por una cuestión político-lingüística: cuando recogimos los cuestionarios, la directora de uno de los centros nos informó de que algunos maestros no habían querido rellenarlos por no estar en catalán.

Los cuestionarios mal contestados (por ejemplo, dos respuestas en una misma pregunta) o incompletos (falta de respuestas) fueron eliminados de la muestra, quedando finalmente el total citado de 78 participantes. Cabe señalar que hubo docentes que no rellenaron los apartados de iniciales o nombre del centro pero fueron tenidos en cuenta dado la poca importancia de los mismos.

Una vez recogidos los cuestionarios, registramos todos los datos de forma codificada en una hoja de excel, por si en cualquier momento necesitábamos manipularlos posteriormente. Estos datos serían exportados al programa estadístico SPSS, que utilizaríamos para la realización del análisis de datos. Una vez realizado el análisis estadístico de datos, procedimos a realizar los resultados y a sacar las conclusiones.

Tabla 6: Resumen de las características principales del trabajo de investigación

RESUMEN	
Objetivo principal	Determinar la relación entre inteligencia emocional y "burnout" en docentes de Educación Secundaria
Tipo investigación	Estudio no experimental correlacional
Cuestionarios	TMMS-24 para medir inteligencia emocional y MBI para medir "burnout"
Ámbito territorial	Mallorca
Muestra	N= 78

Fuente: elaboración propia

6.2.5. Resultados y análisis de datos

A continuación, pasamos a describir los resultados obtenidos tras la realización del análisis de datos con el programa estadístico SPSS. Analizaremos los datos relevantes obtenidos de los cuestionarios de forma independiente (ver resumen en tabla 15), por un lado las puntuaciones de inteligencia emocional y por otro las de "burnout" y, finalmente, buscaremos las relaciones entre ambos cuestionarios, teniendo en cuenta las variables estudiadas.

a) Resultados de la prueba de inteligencia emocional - Puntuaciones del cuestionario TMMS-24

Para analizar las puntuaciones de inteligencia emocional del TMMS-24, utilizaremos los siguientes baremos de Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998) (ver anexo 5).

Para ver si los datos sobre las puntuaciones del cuestionario de inteligencia emocional, el TMMS-24, relacionadas con la variable **sexo** son significativas, realizamos una comparación de medias con la Prueba T para muestras independientes, puesto que a pesar de ser la misma muestra, al dividirlos en hombres-mujeres actúan como si fueran independientes (ver tabla 7). A pesar de no obtener diferencias estadísticamente significativas, dado que las puntuaciones son mayores que 0,05, al analizar la comparación de medias obtenemos que, aunque en la subescala de atención emocional no contemplamos apenas diferencias en las puntuaciones (24,41 y 24,29), sí podemos decir que las mujeres puntúan ligeramente superior en las escalas de claridad y reparación emocional (en claridad, hombres 27,68 y mujeres 29,16 y en reparación, hombres 27,86 y mujeres 28,73). La puntuación total también es ligeramente superior en las mujeres (82,18 respecto a 79,95 de los hombres).

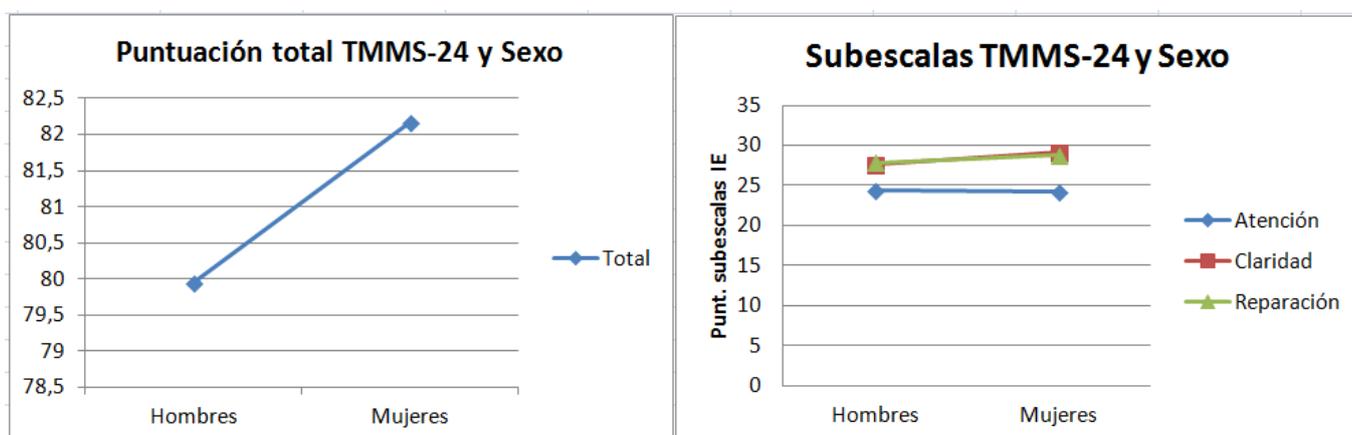
Tabla 7: Comparación de medias de las puntuaciones TMMS-24 según la variable sexo

		Hombres	Mujeres	Sign prueba t
IE	Atención	24,41	24,29	0,94
	Claridad	27,68	29,16	0,26
	Reparación	27,86	28,73	0,52
	Total	79,95	82,18	0,43

Fuente: elaboración propia

Respecto al análisis de estas puntuaciones, podemos decir que la claridad emocional en hombres (27,68) tiene un nivel adecuado, aunque moviéndose en la zona baja del baremo, mientras que el de las mujeres (29,16) también está dentro de un nivel adecuado, algo superior al de los hombres. En cuanto a la subescala de reparación emocional, sucede lo mismo: los hombres y mujeres puntúan con una adecuada reparación (27,86 y 28,73). Finalmente, respecto a la atención, las puntuaciones de 24,41 en hombres y de 24,29 en mujeres, también se mantiene en un nivel adecuado de inteligencia emocional. Estos resultados quedan representados de forma gráfica en la figura 7, a continuación.

FIGURA 7: Puntuaciones total y subescalas TMMS-24 respecto al sexo



Fuente: elaboración propia

Para poder comparar las puntuaciones de inteligencia emocional respecto a la variable **edad** codificada, al tratarse de una variable con más de dos grupos, realizamos un ANOVA de un factor, aunque no obtenemos diferencias estadísticamente significativas. Según lo citado anteriormente, la variable edad ha sido codificada para poder realizar un mejor análisis de estas puntuaciones en las siguientes categorías: menores de 35 años, entre 35 y 45 años, entre 46 y 56 años y mayores de 56 años.

Procedemos a analizar la comparación de las medias obtenidas (ver tabla 8) y vemos que la subescala reparación emocional se mantiene bastante estable a lo largo de las diferentes etapas de edad y que los que obtienen mayor puntuación en ella son los menores de 35 años (29,73). A la vista de los datos, aunque no haya grandes diferencias entre los grupos, podríamos decir que son los que mejor regulan sus emociones. Respecto a la escala de atención emocional, también se mantiene bastante estable aunque, en este caso, los que obtienen mayores puntuaciones son los docentes mayores de 56 años (26,89), por lo que son los más capaces de sentir las emociones de una

forma adecuada. Asimismo, podemos destacar respecto a la escala de claridad emocional que vemos un progresivo aumento con el paso de los años, pasando de una puntuación de 26,93 en los menores de 35 años hasta un 30,44 en los mayores de 56, lo que significa que a medida que aumenta la edad se comprenden mejor los estados emocionales. Respecto a la puntuación total, vemos que destacan los mayores de 56 años con una puntuación total de 86,33, por lo que son los que se perciben con mayor inteligencia emocional. Todas estas diferencias quedan más claras gracias a los gráficos posteriores (ver figura 8).

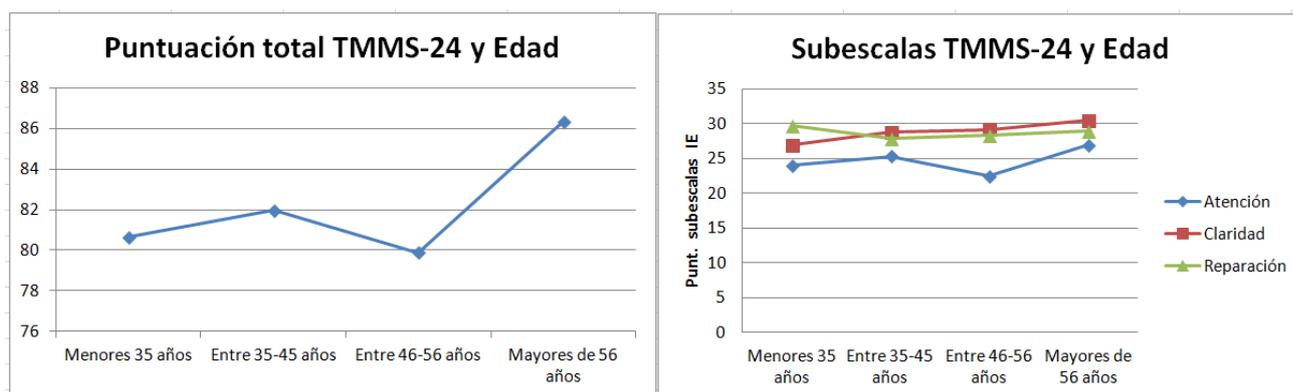
Tabla 8: Comparación de medias de las puntuaciones TMMS-24 según la variable edad codificada

		Menores 35 años	Entre 35-45 años	Entre 46-56 años	Mayores de 56 años	Sign ANOVA
IE	Atención	24,00	25,31	22,44	26,89	0,2
	Claridad	26,93	28,79	29,16	30,44	0,41
	Reparación	29,73	27,86	28,28	29,00	0,73
	Total	80,67	81,97	79,88	86,33	0,5

Fuente: elaboración propia

Si analizamos estos resultados según los baremos, podemos decir que la atención emocional en los docentes de entre 46 y 56 años, se mantiene en los límites bajos, por lo que estarían prestando poca atención a los estados emocionales. Las subescalas de reparación y claridad emocional muestran, en general, puntuaciones que se mueven en los niveles adecuados respecto a los baremos del cuestionario.

Figura 8: Puntuaciones total y subescalas TMMS-24 respecto a la edad



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la variable **tipo de centro** en el que ejercen la docencia, la prueba t de comparación de medias para muestras independientes, igual que en el caso del sexo, respecto a las puntuaciones del cuestionario utilizado para medir la inteligencia emocional percibida (ver resultados en tabla 9).

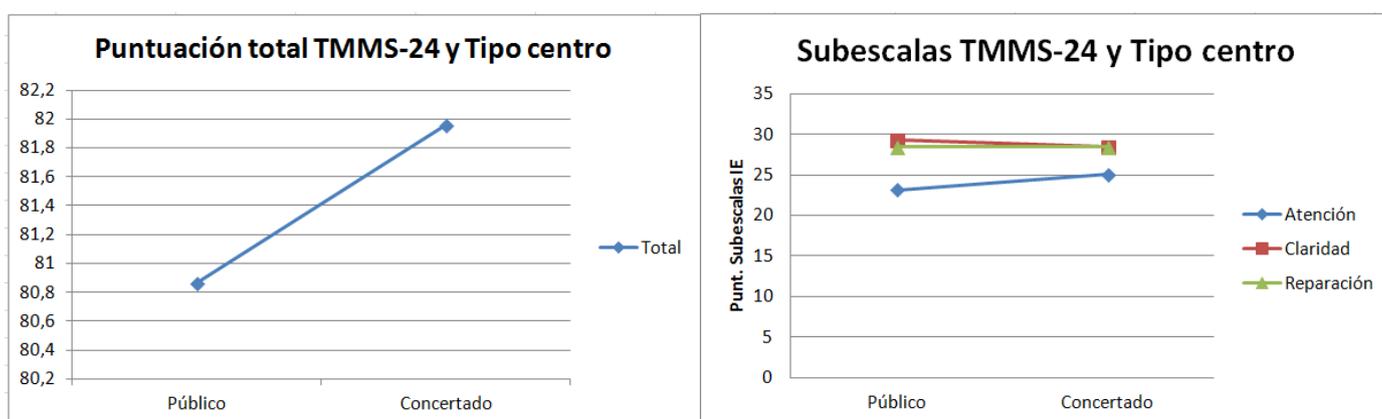
Tabla 9: Comparación de medias de las puntuaciones TMMS-24 según la variable tipo de centro

		Público	Concertado	Sign prueba t
IE	Atención	23,14	25,02	0,19
	Claridad	29,28	28,43	0,49
	Reparación	28,45	28,51	0,96
	Total	80,86	81,96	0,67

Fuente: elaboración propia

Al analizar detenidamente las medias obtenidas, vemos que hay algunas diferencias en la subescala de atención emocional, mostrando mayores puntuaciones aquellos docentes de centros concertados (25,02 frente 23,14), lo que muestra que sienten y expresan de forma más adecuada sus emociones. Sin embargo, no observamos grandes diferencias de medias en las subescalas de claridad y reparación emocional. Fijándonos en la puntuación total, encontramos una puntuación de 81,96 en docentes de centros concertados, levemente superior a la del público (80,86). Las diferencias se ven con claridad en la figura 9. Al analizar estas puntuaciones según los baremos utilizados, vemos que las subescalas de claridad y reparación muestran niveles adecuados en docentes de ambos centros, mientras que la atención está rozando los límites bajos en ambos grupos.

Figura 9: Puntuaciones total y subescalas TMMS-24 respecto al tipo de centro



Fuente: elaboración propia

La última variable que analizaremos serán los **años de experiencia docente**, puesto que nos interesa conocer si hay diferencias entre las medias de las subescalas del TMMS-24 en función de los años de experiencia (ver tabla 10).

Tabla 10: Comparación de medias de las puntuaciones TMMS-24 según la variable años experiencia codificada

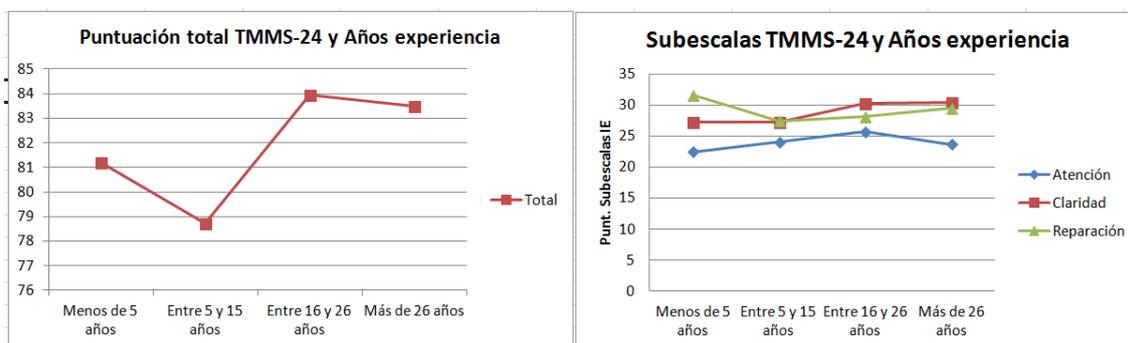
		Menos de 5 años	Entre 5 y 15 años	Entre 16 y 26 años	Más de 26 años	Sign ANOVA
IE	Atención	22,44	24,07	25,68	23,64	0,53
	Claridad	27,22	27,23	30,20	30,36	0,085
	Reparación	31,56	27,43	28,08	29,50	0,19
	Total	81,22	78,73	83,96	83,50	0,31

Fuente: elaboración propia

A pesar de no haber diferencias estadísticamente significativas en el nivel de significación de 0,05, encontramos en la subescala de claridad emocional un valor de 0,085, que nos indica que estaríamos cerca de poder rechazar la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos. En la subescala de reparación, el valor de 0,193 tampoco está lejos de la diferencia de medias.

Si realizamos la comparación de las medias, veremos que la subescala de atención mantiene puntuaciones bastante estables, aunque relativamente bajas en los baremos del cuestionario. Respecto a la claridad emocional, confirmamos los mismos resultados que obteníamos con la edad: la claridad emocional aumenta con los años de experiencia (pasando de un valor de 27,23 a uno de 30,35). Por su parte, la reparación emocional también confirma los datos obtenidos anteriormente, se mantiene estable mostrando las puntuaciones mayores para aquellos docentes que tienen menos años de experiencia. Finalmente, respecto a la puntuación total, vemos un aumento en la inteligencia emocional entre las etapas de cinco a quince años y la de 16 a 26, pasando de puntuaciones de 78,73 hasta 83,96. Podemos comprobar los citados datos de forma visual en la figura 10, que ofrecemos a continuación:

Figura 10: Puntuaciones total y subescalas TMMS-24 respecto a años experiencia



Fuente: elaboración propia

b) Resultados de la prueba de "burnout" - Puntuaciones del cuestionario MBI

Según Paredes (2002), las personas con síndrome "burnout" puntuarán alta en las subescalas de despersonalización y agotamiento emocional y bajo en realización personal. Nos guiaremos por el baremo, de Maslach y Jackson (1981), citados por Paredes (2002) (ver anexo 6).

A continuación, analizaremos las puntuaciones de "burnout" relacionadas con la variable **sexo**, para comprobar si existen diferencias entre el índice de "burnout" en los profesores según si son hombres o mujeres. Para ello realizamos una prueba t para la comparación de medias en muestras independientes (ver tabla 11).

Tabla 11: Comparación de medias de las puntuaciones MBI y variable sexo

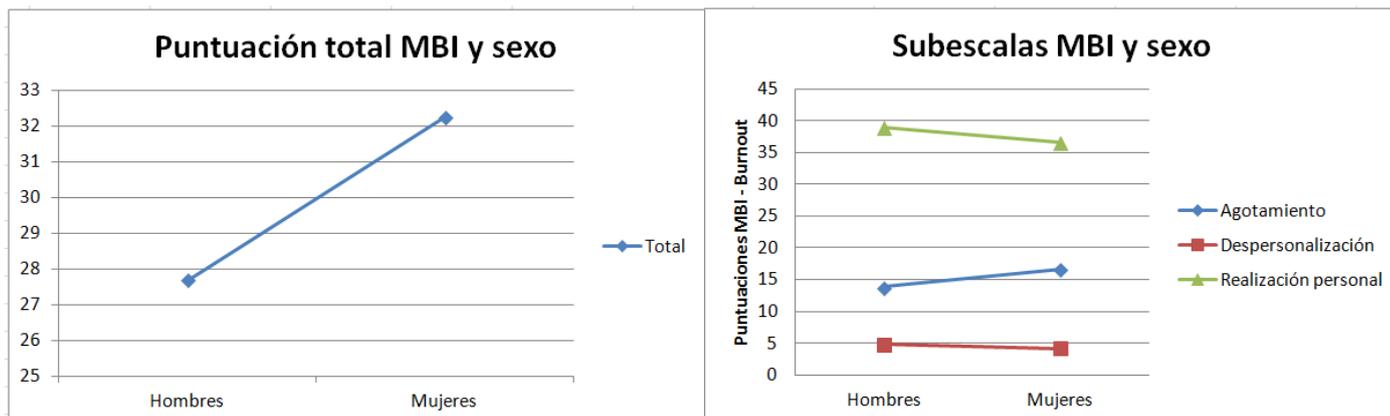
		Hombres	Mujeres	Sign prueba t
Burnout	Agotamiento	13,86	16,70	0,19
	Despersonalización	4,77	4,20	0,57
	Realización personal	38,95	36,66	0,17
	Total	27,68	32,23	0,21

Fuente: elaboración propia

Si bien es cierto que no existen diferencias en un 0,05 de significación respecto al sexo, encontramos las significaciones más bajas con respecto a las escalas de agotamiento emocional y realización personal, lo que significa que es donde encontramos mayores diferencias. Al analizarlo a través de la comparación de las medias, encontramos que las mujeres obtienen puntuaciones más altas en agotamiento

emocional que los hombres (16,70 frente 13,86), mientras que los hombres lo hacen en la realización personal (38,95 frente 36,66). La subescala de despersonalización no obtiene diferencias. La puntuación total obtiene unas diferencias de 27,68 en hombres que choca con el 32,23 en mujeres (ver figura 11).

Figura 11: Puntuaciones total y subescalas MBI respecto al sexo



Fuente: elaboración propia

Al analizar estos resultados a través de los baremos citados anteriormente, encontramos puntuaciones medias las tres subescalas, a pesar de que la de realización personal esté en sus límites bajos. No podemos decir, por tanto, que nuestra muestra obtenga elevadas puntuaciones en el síndrome "burnout" y no parecen mostrarse muy quemados, aunque sí poco realizados.

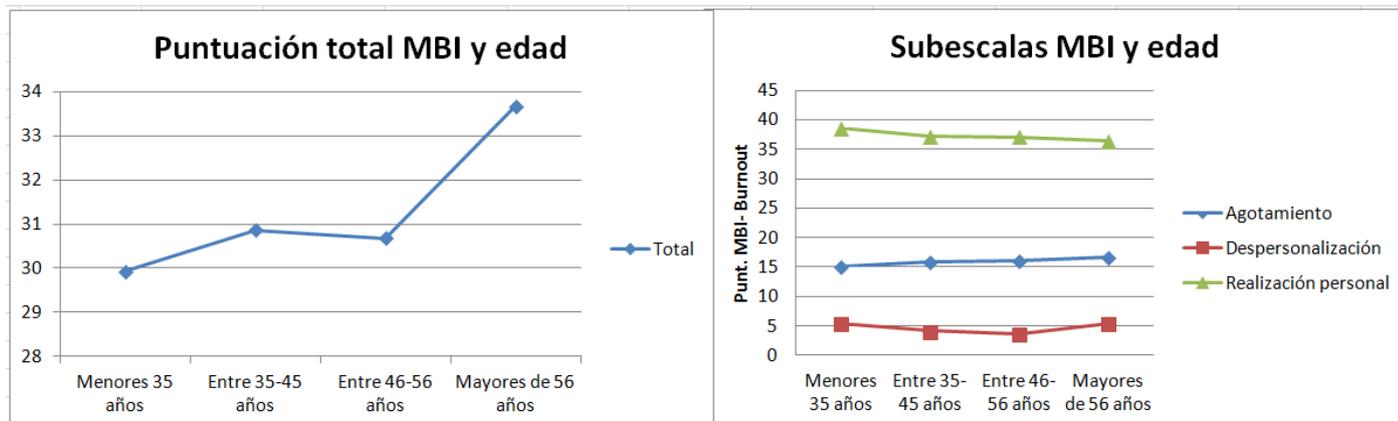
A continuación, analizamos las relaciones entre las puntuaciones del cuestionario de "burnout" respecto a la variable **edad** codificada, por lo que realizamos un análisis de varianza de un factor. Los resultados son visibles gráficamente en la figura 6. Respecto a esta variable, cabe destacar que la puntuación total del síndrome es mayor en los mayores de 56 años respecto al resto de grupos y tiende a aumentar con la misma (pasando de un valor de 29,93 en menores de 35 años hasta el 33,67 en mayores de 56). El resto de puntuaciones no muestran apenas diferencias.

Tabla 12: Comparación de medias de las puntuaciones MBI y variable edad codificada

		Menores 35 años	Entre 35-45 años	Entre 46-56 años	Mayores de 56 años	Sign ANOVA
Burnout	Agotamiento	15,07	15,86	16,16	16,67	0,97
	Despersonalización	5,40	4,14	3,60	5,44	0,44
	Realización personal	38,53	37,14	37,08	36,44	0,87
	Total	29,93	30,86	30,68	33,67	0,94

Fuente: elaboración propia

Figura 12: Puntuaciones total y subescalas MBI respecto a la edad



Fuente: elaboración propia

Para hallar si existen diferencias entre la variable **tipo de centro** y las puntuaciones del cuestionario MBI, realizamos una prueba t de muestras independientes (ver tabla 13).

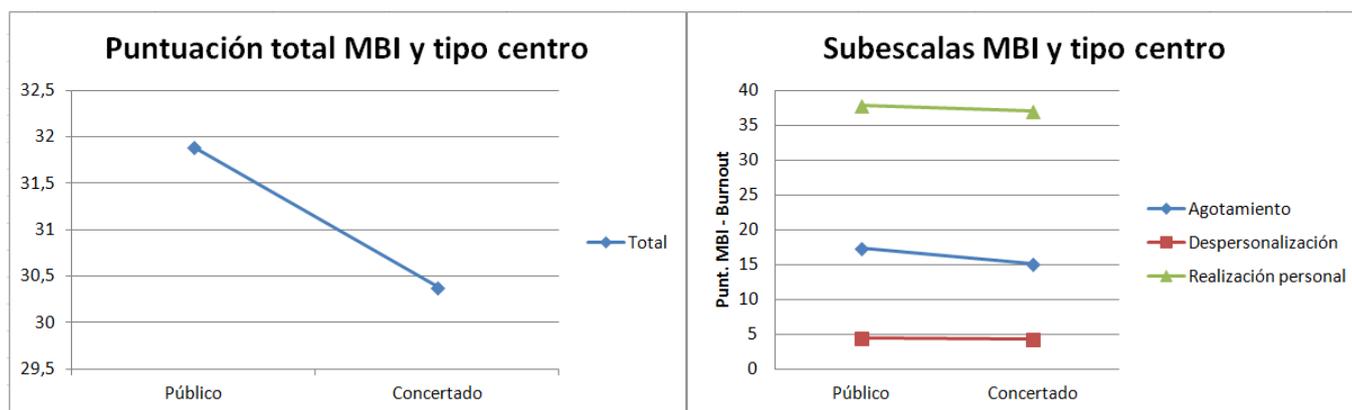
Tabla 13: Comparación medias de las puntuaciones MBI y variable tipo de centro

		Público	Concertado	Sign prueba t
Burnout	Agotamiento	17,31	15,06	0,27
	Despersonalización	4,45	4,31	0,88
	Realización personal	37,86	36,98	0,57
	Total	31,90	30,39	0,66

Fuente: elaboración propia

En ausencia de datos significativos, en este caso, los datos más llamativos (visibles en la figura 13) revelan diferencias de agotamiento emocional, superior en aquellos docentes de centros públicos (17,31 frente 15,06 del concertado) así como una ligera puntuación total superior en los públicos. De esta forma podemos decir que se muestran ligeramente más quemados los profesores de centros públicos que concertados, a pesar de moverse en baremos de niveles medios. Asimismo, los resultados siguen mostrando una realización personal en los límites bajos.

Figura 13: Puntuaciones total y subescalas MBI respecto al tipo de centro



Fuente: elaboración propia

Finalmente analizamos la relación entre las puntuaciones de "burnout" extraídas del cuestionario MBI junto con la variable **años de experiencia**, realizando un análisis de varianza, ANOVA de un factor (ver tabla 14).

Tabla 14: Comparación de medias de las puntuaciones MBI y variable años experiencia codificada

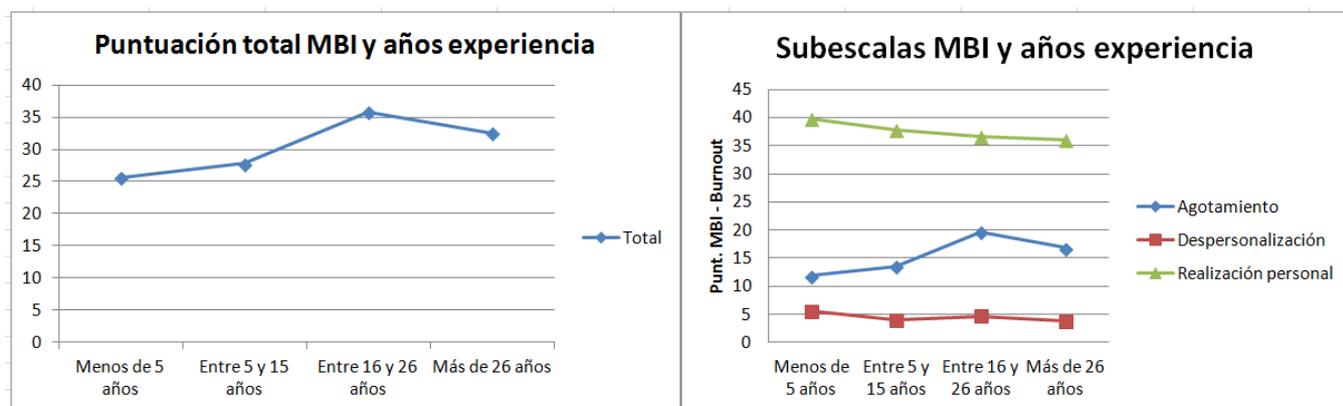
		Menos de 5 años	Entre 5 y 15 años	Entre 16 y 26 años	Más de 26 años	Sign ANOVA
Burnout	Agotamiento	11,89	13,50	19,72	16,79	0,022
	Despersonalización	5,56	4,00	4,68	3,79	0,68
	Realización personal	39,78	37,73	36,60	36,07	0,54
	Total	25,67	27,77	35,80	32,50	0,13

Fuente: elaboración propia

Encontramos diferencias estadísticamente significativas en la subescala de agotamiento emocional, con una $F = 3,39$ y una significación de 0,02. Cuando analizamos las diferencias en las medias, vemos que el agotamiento aumenta de forma significativa en el tramo entre 16 y 26 años de experiencia docente, pasando de una puntuación de 11,89 los primeros años a 19,72. En los docentes de más de 26 años el agotamiento tiende a descender un poco hasta 16,79. También cabe destacar que el grupo con menos experiencia (menos de 5 años) son aquellos que más realizados se sienten profesionalmente y, progresivamente, esta subescala va descendiendo con el paso de los años. Finalmente, resultan interesantes las puntuaciones totales respecto a la variable años de experiencia: coincidiendo con los resultados anteriores, tenemos que los más "quemados" serían aquellos docentes que llevan entre 16 y 26 años ejerciendo

como tales (pasando de puntuaciones de 25,67 los primeros años a 35,8). Los resultados se hacen más visibles en la figura 14.

FIGURA 14: Puntuaciones total y subescalas MBI respecto a los años de experiencia



Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla, encontramos un resumen de todas las puntuaciones detalladas hasta el momento, expuesta con el fin de clarificar los resultados obtenidos:

Tabla 15: Resumen puntuaciones TMMS-24 y MBI

			Variables dependientes							
			Inteligencia emocional - Punt TMMS-24				Burnout - Punt MBI			
			Atención emocional	Claridad Emocional	Reparación emocional	Total punt	Agotamiento	Despersonalización	Realización personal	Total punt
Variables independientes	Sexo	Hombre	24,41	27,68	27,86	79,95	13,86	4,77	38,95	27,68
		Mujer	24,29	29,16	28,73	82,18	16,70	4,20	36,66	32,23
		Sign prueba T	0,94	0,26	0,52	0,43	0,19	0,57	0,17	0,21
	Edad codificada	Menores 35 años	24,00	26,93	29,73	80,67	15,07	5,40	38,53	29,93
		Entre 35-45 años	25,31	28,79	27,86	81,97	15,86	4,14	37,14	30,86
		Entre 46-56 años	22,44	29,16	28,28	79,88	16,16	3,60	37,08	30,68
		Mayores de 56 años	26,89	30,44	29,00	86,33	16,67	5,44	36,44	33,67
		Sign ANOVA	0,20	0,41	0,73	0,50	0,97	0,44	0,87	0,94
	Tipo centro	Público	23,14	29,28	28,45	80,86	17,31	4,45	37,86	31,90
		Concertado	25,02	28,43	28,51	81,96	15,06	4,31	36,98	30,39
		Sign prueba T	0,19	0,49	0,96	0,67	0,27	0,88	0,57	0,66
	Años experiencia codificada	Menos de 5 años	22,44	27,22	31,56	81,22	11,89	5,56	39,78	25,67
		Entre 5 y 15 años	24,07	27,23	27,43	78,73	13,50	4,00	37,73	27,77
		Entre 16 y 26 años	25,68	30,20	28,08	83,96	19,72	4,68	36,60	35,80
		Más de 26 años	23,64	30,36	29,50	83,50	16,79	3,79	36,07	32,50
Sign ANOVA		0,53	0,085	0,19	0,31	0,022	0,68	0,54	0,13	

Fuente: elaboración propia

c) Resultados de la correlación entre inteligencia emocional y "burnout":

Para determinar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de inteligencia emocional y las de "burnout", realizamos un análisis de coeficientes de correlación de Pearson, de la vía paramétrica que quedan reflejados, a continuación, en la figura 16.

Tabla 16: Correlaciones entre puntuaciones totales TMMS-24 y MBI y subescalas

	Punt total "burnout"	Punt total IE	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Punt total "burnout"	x	0,46	0,11	0,57	0,005	0,00	0,00	0,00
Punt total IE	0,46	x	0,00	0,00	0,00	0,66	0,64	0,19
Atención emocional	0,11	0,00	x	0,01	0,54	0,17	0,30	0,29
Claridad emocional	0,57	0,00	0,01	x	0,04	0,92	0,82	0,13
Reparación emocional	0,005	0,00	0,54	0,04	x	0,009	0,66	0,013
Agotamiento emocional	0,00	0,66	0,17	0,92	0,009	x	0,056	0,001
Despersonalización	0,00	0,64	0,30	0,82	0,66	0,056	x	0,007
Realización personal	0,00	0,19	0,29	0,13	0,013	0,001	0,007	x

Fuente: elaboración propia

Si analizamos las correlaciones desde el punto de vista de puntuaciones totales de inteligencia emocional y "burnout" no obtenemos puntuaciones significativas respecto a la correlación de estas dos variables (correlación pearson: -0,085; signif: 0,461).

Algunas de las puntuaciones que cabe señalar son las correlaciones significativas obtenidas entre escalas y la puntuación total de los cuestionarios. Las escalas del cuestionario TMMS-24 ofrecen puntuaciones significativas con la puntuación total de inteligencia emocional, lo que indica que realmente existe una relación entre las subescalas y lo que pretendíamos medir. Por su lado, sucede lo mismo con las puntuaciones de las correlaciones de las subescalas del MBI con la puntuación total, obteniendo significación para todas ellas.

Los resultados más importantes obtenidos señalan que obtenemos una alta correlación significativa negativa entre la subescala de reparación emocional con la puntuación total de "burnout" (pearson: -0,317; signif: 0,005). Esta subescala del cuestionario de inteligencia emocional también correlaciona negativamente con las subescalas de agotamiento (pearson: -0,293; signif: 0,009) y positiva con la subescala de realización personal (pearson: 0,280; signif: 0,001). Esto significa que aquellos docentes que muestran puntuaciones altas en reparación emocional, tienden a mostrar bajas puntuaciones en el total de burnout así como en agotamiento y altas en realización personal.

En la tabla 17 podemos encontrar un resumen de los resultados obtenidos y del análisis realizado sobre la comparación de las medias realizada de los cuestionarios de inteligencia emocional y "burnout".

Tabla 17: Resumen resultados y análisis según la comparación de medias

IE - TMMS-24	GÉNERO	Mujeres más puntuaciones en IE, así como ligeramente más claridad y reparación emocional que hombres	Las mujeres comprenden y regulan ligeramente mejor sus estados emocionales que los hombres, ambos sienten y expresan adecuadamente sus emociones. Aunque sin grandes diferencias, las mujeres muestran una ligera superioridad en la punt total de IE
	EDAD (codificada)	Mayores de 56 más puntuaciones en IE. La claridad aumenta con los años, mientras que la reparación y atención se mantienen estables (más puntuación en menores 35 años y en mayores 56 respectivamente).	Los menores de 35 son los que mejor regulan sus emociones aunque se mantiene muy estable. Los mayores de 56 son los más capaces de sentir y expresar sentimientos de forma adecuada. La comprensión de los estados emocionales aumenta con el paso de los años. Los que más IE muestran son los mayores 56
	TIPO CENTRO	Concertados ligeramente mayor puntuación total IE que públicos. Atención ligeramente superior en concertados.	Puntuaciones bajas de ambos en atención, sentir y expresar adecuadamente las emociones (más bajas en público) y adecuadas en claridad y reparación.
	AÑOS EXPERIENCIA (codificada)	Los grupos más experimentados presentan mayores puntuaciones totales de IE. Puntuaciones estables pero bajas en atención emocional. La claridad aumenta con los años (confirma lo de edad). La reparación es estable pero mayor en menos años de experiencia	Resultados similares a las comparaciones con la edad: los que mejor regulan sus emociones son los que tienen menos experiencia docente. La claridad (comprensión de los estados emocionales) aumenta con los años de experiencia
BURNOUT - MBI	GÉNERO	Mujeres más puntuación burnout total que hombres así como en agotamiento. Hombres ligeramente mayor realización.	Las puntuaciones del burnout están en un nivel medio, aunque la realización personal se encuentra en los límites bajos del baremo. Es ligeramente superior en mujeres
	EDAD (codificada)	Burnout aumenta con la edad	
	TIPO CENTRO	Burnout ligeramente superior en públicos, así como agotamiento emocional. Realización sigue en límites bajos.	Puntuaciones en nivel medio de burnout salvo realización ligeramente baja
	AÑOS EXPERIENCIA (codificada)	Diferencias significativas en agotamiento emocional muestra su máximo punto entre 16 y 26 años de experiencia (son también los de mayor puntuación total). La realización disminuye con el tiempo (menos 5 años experiencia son más realizados).	Puntuaciones en nivel medio de burnout salvo realización ligeramente baja
CORRELACIÓN ENTRE PUNTUACIONES TMMS-24 Y MBI	Correlación significativa entre puntuaciones totales de cada cuestionario con sus subescalas		
	Correlación altamente significativa entre reparación emocional (IE) negativa con agotamiento y puntuación total "burnout"		
	Correlación altamente significativa entre reparación emocional (IE) positiva con realización personal		

Fuente: elaboración propia

7. PROPUESTA PRÁCTICA

Al obtener correlaciones negativas estadísticamente significativas entre uno de los componentes de inteligencia emocional, como es la REGULACIÓN EMOCIONAL, y las puntuaciones totales de "burnout" y el agotamiento y positivas respecto a la realización personal, pretendemos desarrollar un programa que favorezca estas habilidades en los docentes. De nuestros resultados, se puede extraer la conclusión de que la forma en que manejamos nuestras emociones está muy relacionada con el citado síndrome.

Según el informe de Delors (1996), los cuatro pilares fundamentales de la educación del S. XXI son: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. Por tanto, de la educación ya no se espera que únicamente forme alumnos desde la perspectiva intelectual y académica sino que se da un paso más: se pretende que forme personas con otras competencias, como las emocionales. *"La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él"* (Delors, 1996, p. 47).

Tal y como explicábamos, la inteligencia emocional en los alumnos ha sido tema de estudio de muchas investigaciones que constatan su importancia en la educación y el aprendizaje. De esta forma, existen muchos programas de inteligencia emocional dirigidos a los alumnos que, además, van en aumento (Pena y Repetto, 2008). Lo que sucede es que *"a veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes"* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008 y Poulou, 2005, citados por Cabello y cols, 2010). En este caso, cobran especial importancia las habilidades de regulación emocional.

No queremos dejar de citar, en este punto y para que quede constancia a lo largo de todo el trabajo, el importante papel que juega la familia en la educación de las habilidades emocionales de los hijos. Los padres, como educadores naturales y permanente de los hijos, tienen la responsabilidad de educarles desde el punto de vista emocional, al igual que lo hacen desde el académico. *"El equipo de la Universidad de Washington descubrió que los hijos de padres emocionalmente diestros (...) se relacionan mejor, experimentan menos tensiones en la relación con sus padres y también se muestran más afectivos con ellos (...). Además, estos niños también*

canalizan mejor sus emociones, saben calmarse más adecuadamente a sí mismos y sufren menos altibajos emocionales que los demás" (Goleman, 1996, p. 299).

Desde el punto de vista del maestro, la vertiente emocional ha cobrado mayor importancia de forma más tardía, en los últimos años, en los que se ha empezado a investigar su influencia en estados de ánimo, estrés, etc. Según Palomera y cols. (2008: 442-443), las competencias emocionales son clave para facilitar un correcto ajuste del docente en diferentes niveles vitales. Asimismo, respecto a la importancia de la formación emocional afirman que *"es necesaria para que tanto niños como el profesorado pueda adaptarse con éxito. Pero no es sólo importante de cara a poder desarrollar dichas competencias en los estudiantes o a prevenir desajustes en la salud mental del profesorado, sino también para crear entornos favorecedores de aprendizaje"*.

"Los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo". (Cabello y cols., 2010, p. 42). Lo que pretendemos es que los maestros sean *"emocionalmente inteligentes, para que (...) a través de sus experiencias, puedan enseñar a reconocer, controlar y expresar respetuosa y claramente sus emociones"* (Buitrón y Navarrete, 2008, p.1). Para ello, no podemos dar por supuesto que van a serlo, o que ya lo son, sino que tendremos que poner medidas y plantear programas para el desarrollo de estas competencias, y evaluar dichos programas de una forma adecuada, para verificar que funcionan.

Nuestra propuesta práctica está encaminada hacia esta vía: pretendemos desarrollar un programa de formación para el desarrollo de las competencias emocionales de los profesores de Educación Secundaria, centrado principalmente en aquellas relacionadas con la regulación emocional. Como hemos visto ya, la formación en competencias emocionales en docentes va a beneficiar, no sólo al profesorado sino, consecuentemente, al alumnado y a la calidad de la educación que éste va a recibir.

Algunos autores, como Cabello y cols. (2012) señalan la escasez de este tipo de programas en España y afirman que, en aquellos programas existentes, la metodología incluye demasiada teoría y pocos aspectos prácticos y experienciales. También comprobamos que uno de los problemas principales de estos programas que se han

desarrollado es que no han sido evaluados correctamente, por lo que no sabemos con certeza si realmente han funcionado y cubierto las expectativas (Pena y Repetto, 2008).

La propuesta que realizamos está incluida en el marco de la formación, tal y como lo hace la Educación Emocional, definida por Bisquerra (2005: 75), como "*un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida*". Queremos destacar el aspecto de "continuo y permanente" de la definición anterior: pensamos que la formación en habilidades emocionales no puede quedarse en una asignatura o mención en la formación universitaria o postuniversitaria de los docentes, sino que hay que dar un paso más allá. El paso más allá supone darle a las competencias emocionales el papel que les corresponde en la formación de los futuros docentes y, más aún, permitir y dar las opciones a los maestros para que se convierta en continua y permanente. Nuestro paso más allá empieza con esta propuesta práctica.

Bisquerra (2005) ofrece información muy relevante sobre la formación emocional en diferentes artículos, entre ellos, "La educación emocional en la formación al profesorado", por lo que he basado gran parte de mi propuesta práctica en él. El artículo de Cabello y cols. (2010) también ofrece detalles sobre un programa de educación emocional desarrollado por el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga que me ha parecido realmente interesante.

PROGRAMA PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE SECUNDARIA

7.1. Justificación

Desarrollamos el presente programa con el objetivo de dar cobertura a las necesidades de educación emocional de los docentes de secundaria, con especial énfasis en aquellas relacionadas con la regulación emocional. Aunque nuestra investigación no haya podido constatar una relación entre inteligencia emocional y burnout, sí lo ha hecho con respecto a uno de sus componentes, la regulación emocional, entendida como "*la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada (...) formada por las microcompetencias: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y autogeneración de emociones positivas*" (Bisquerra, s.f.).

"El desarrollo de los recursos emocionales del docente debe ser el primer paso para emprender este cambio educativo" (Buitrón y Navarrete, 2008, p.5). El primer paso para poder ofrecer una educación de calidad desde el punto de vista emocional implica ser unos auténticos docentes emocionalmente inteligentes. Eso se construye, inicialmente, desde el plano más personal y se traslada y aplica a la vertiente profesional.

Este programa pretende ser el primero de muchos, de ahí su carácter introductorio, en la formación y regulación emocional de los docentes de educación secundaria. En él, se pretende dar una primera orientación sobre lo que significa la inteligencia emocional y sobre cómo podemos mejorar la regulación de nuestras habilidades emocionales. A este programa deberían seguirle otros más específicos, destinados al aprendizaje de recursos de regulación emocional para su aplicación específica en el aula. Esta labor formativa "permite afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad" (Bisquerra, 2005, p.100). Nuestro objetivo será que se produzca un cambio real y profundo en la capacidad emocional del maestro.

Es necesario que los docentes tomen conciencia de la importancia que tienen sus habilidades emocionales en la educación que están impartiendo. Nuestros maestros son modelos para los niños, que se fijan en ellos, les imitan y absorben todo lo que transmiten: aquello que dicen y lo que no dicen, lo que hacen, pero también lo que no hacen. Como modelos de conducta y transmisores de valores, es necesario que sean realmente conscientes y aprendan a darse cuenta de qué sienten en cada momento y cómo pueden canalizar las emociones de una forma adecuada al momento y a la situación. Si, en un momento de tensión, el profesor logra controlar la situación, regular de forma adecuada sus emociones y actuar correctamente desde el punto de vista emocional, los alumnos absorberán ese comportamiento y tendrán a reproducirlo, debido al aprendizaje vicario. Al profundizar en el terreno emocional, se explicará que lo importante no es no tener emociones negativas, sino saber regularlas y manejarlas de forma adecuada en función de la situación. "Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un educador emocional" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

7.2. Destinatarios

Los destinatarios de este programa son aquellos profesores de Educación Secundaria que tengan curiosidad y deseen aprender cómo desarrollar sus habilidades de inteligencia emocional.

Las sesiones se llevarán a cabo en grupos de unas 15 personas.

7.3. Objetivos y competencias:

El objetivo general de este programa es mejorar el autoconocimiento de las emociones propias y de las de los demás, su identificación y su regulación. Asimismo, se pretende la mejora de las habilidades de afrontamiento ante emociones negativas y la promoción de las positivas.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Adquirir conocimientos sobre inteligencia emocional y tomar conciencia sobre su importancia en educación:
 - a. Entender el concepto de inteligencia emocional y su relevancia sobre la educación que ofrecemos como docentes.
 - b. Conocer características de emociones, tipos y otros aspectos teóricos clave.
2. Conseguir una correcta autoconciencia emocional:
 - a. Aprender a realizar un adecuado reconocimiento de las emociones, darse cuenta de qué sentimos y de qué sienten los demás.
 - b. Aprender a realizar una adecuada identificación de las emociones propias y de las de los demás.
3. Lograr la regulación adecuada de las emociones:
 - a. Aprender a controlar correctamente nuestras emociones según se requiera
 - b. Aprender a aplicar estrategias de afrontamiento de emociones negativas: tolerancia a frustración, control del estrés, etc.
 - c. Ser capaz de desarrollar emociones positivas a través de técnicas como: automotivación, autoafirmaciones, etc.

7.4. Contenidos

Duración del programa: 5 meses aproximadamente, en 10 sesiones de 3 horas, una cada 15 días.

Fase:

1. **Marco teórico:** se trata de aquella parte del programa que incluye mayor contenido teórico, necesario al principio para sentar las bases de aquello que se pretende tratar durante las siguientes sesiones. Esta parte del programa tendrá la duración de dos sesiones, con el siguiente desglose de contenidos:
 - a. **Primera sesión:** pretende que el profesor tome conciencia de la importancia que tienen las emociones en nuestras vidas (personales y profesionales) para que su actitud sea abierta y participativa en el programa. Incluye contenidos como: concepto de emoción, características y tipos, teorías sobre emoción, importancia de las emociones en la docencia - 1 sesión
 - b. **Segunda sesión:** los contenidos que se abordarán son: inteligencia emocional, concepto e historia, inteligencia emocional en el aula e investigaciones más relevantes.
2. **Práctica del programa:** está centrada en la regulación emocional y las cuatro microcompetencias citadas anteriormente: expresión emocional, regulación emocional, afrontamiento de emociones negativas y autogeneración de emociones positivas. Esta segunda parte del programa es mucho más práctica y experiencial que la primera, aunque también incluye cierta parte de contenidos teóricos necesarios. Se dividirá en diez sesiones que explicamos a continuación:
 - a. **Autoconciencia y expresión emocional:** dirigida a la toma de conciencia de las propias emociones y de las de los demás y su identificación. Consistirá en aprender a conocer qué sentimos y qué sienten los demás, ser capaces de identificarlo, etiquetarlo (ponerle nombre) y la importancia del lenguaje que utilizamos. En esta sesión se utilizarán técnicas de autoobservación, autorreflexión e introspección, - 2 sesiones
 - b. **Regulación emocional:** saber utilizar las emociones de forma adaptativa y adecuada (conocer, controlar, expresar y transmitir adecuadamente): desarrollo de la empatía, tolerancia a la frustración y control de ira. - 2 sesiones
 - c. **Técnicas de afrontamiento de emociones negativas:** aplicación práctica de control del estrés (relajación, respiración...), desarrollo de la asertividad, introducción a la mediación etc. - 1 sesión
 - d. **Generar emociones positivas:** autoestima, motivación, autoafirmaciones, escucha, - 1 sesión
 - e. **Aplicación práctica en el aula:** sesión introductoria sobre cómo se puede aplicar todo lo aprendido en el contexto del centro y de la clase. Pretende ser la sesión

introdutoria para el siguiente programa que profundizará en la Educación Emocional en el centro - 1 sesión

- f. Reflexión final: esta sesión servirá para cerrar el programa, revisar qué hemos aprendido y qué falta por aprender, cuáles eran nuestras expectativas y si se han cumplido, evaluación de las propias emociones - 1 sesión

7.5. Metodología:

La metodología utilizada en este programa será eminentemente práctica y de tipo experiencial. Se utilizarán muchas técnicas de reflexión y dinámicas de grupo, así como role-playing y juegos.

Durante las sesiones teóricas se dedicará la primera hora y media para introducir el marco conceptual determinado y se dedicará el tiempo restante a la relación de dinámicas y actividades para comprender de forma más significativa lo aprendido.

Todas las sesiones prácticas también tendrán una pequeña parte introductoria de teoría, que pretende ser muy participativa. El resto del tiempo se realizarán actividades, en su mayoría en grupo, para consolidar los aprendizajes e interiorizar los conceptos más importantes. Antes de cada actividad se realizará una breve introducción teórica de los conceptos clave que se verán en la dinámica y, posteriormente, una reflexión sobre la relación entre la teoría y lo visto en la práctica, cómo se ha desarrollado la actividad, qué ha sucedido, cómo se han sentido los participantes, comentarios y opiniones, etc. El trabajo intersesiones también será clave para el resultado final y consistirá en trabajos de reflexión y análisis de casos. Asimismo, se pondrán actividades para realizar en clase con los alumnos y evaluar los resultados, de forma común.

7.6. Actividades

A continuación reflejaremos algunas de las actividades que se llevarán a cabo durante las diferentes sesiones del programa (ver tabla 17):

- Primera sesión: Importancia de las emociones: para empezar, se realizará una dinámica de las que se denominan "para romper el hielo", independientemente de que las personas del grupo se conozcan previamente. Como ejemplo de dinámica, tenemos el "Nos conocemos" (ver anexo 7) del Programa de Educación Emocional

de la Generalitat Valenciana (p. 21). Se trata de una dinámica de grupo que consiste en encontrar a un compañero que cumpla una serie de requisitos (por ejemplo, ser puntual o haber nacido en el mes de diciembre). Con una dinámica de este tipo, conseguiremos que los participantes pierdan el miedo inicial a intervenir, característico de cualquier inicio de programa, y empiecen a conocerse más entre ellos. Después de esta dinámica, cada integrante del grupo se presentará a sí mismo indicando los datos personales más relevantes así como el por qué están en el programa y qué esperan de él. El docente aprovechará estas presentaciones para trabajar las expectativas sobre el curso, puesto que es necesario que éstas sean realistas y se ajusten a los objetivos. Tras estas actividades, el docente preguntará qué saben sobre las emociones, inteligencia emocional, etc, y se iniciará un pequeño debate sobre los conocimientos previos. A partir de aquí, se iniciará la exposición de los contenidos teóricos de la primera sesión, utilizando numerosas preguntas y ejemplos para clarificar los contenidos y procurar su interiorización y aprendizaje significativo. La tarea que tendrán que realizar en casa será una reflexión sobre las emociones que les ha despertado la primera sesión del programa (cómo se han sentido y por qué) para empezar a trabajar la autoconciencia emocional.

- **Sesión 2: Conocimientos teóricos sobre inteligencia emocional:** Empezaremos esta sesión revisando las reflexiones realizadas en casa, con la lectura de dos o tres de ellas y su explicación al resto de compañeros. Para trabajar la inteligencia emocional, se les pedirá que, en pequeños grupos, anoten las 10 características principales sobre lo que consideran que hace, es, siente o piensa una persona emocionalmente inteligente y otras diez sobre lo que no hace, es, siente o piensa. Todas estas ideas se expondrán al grupo y se anotarán, de común acuerdo, aquellas características más representativas en una lámina que será colgada en el aula. Esta actividad nos permitirá conocer, de forma operativa, las principales señas de identidad de una persona emocionalmente inteligente. Posteriormente, se procederá a la explicación teórica sobre inteligencia emocional y se hará una puesta en común de las opiniones respecto a los resultados de las investigaciones expuestas: ¿estamos de acuerdo con los resultados? ¿conocemos su importancia? Y respecto a los integrantes a nivel personal: ¿creo que soy una persona inteligente emocionalmente? ¿qué podría mejorar del listado pactado de características? ¿en qué me beneficiaría?, etc. Esta sesión tendrá como "deberes", la visualización de una película que sepan que les emocionará profundamente (emoción positiva o negativa) e introspección sobre los propios sentimientos al verla.
- **Sesiones 3 y 4: Autoconciencia y expresión emocional:** Para empezar, se revisarán la tarea de las películas visualizadas y los resultados obtenidos. La primera sesión del

apartado de autoconciencia emocional tendrá como objetivo la toma de conciencia de las propias emociones desde una perspectiva más superficial, para profundizar en la segunda sesión dedicada a la autoconciencia. Para iniciar esta sesión, enseñaremos unas fotos de forma muy rápida y les pediremos que apunten, de forma individual, lo que sienten al verlas. No dejaremos mucho tiempo en las presentaciones para que puedan apuntar la auténtica emoción, sin que interfiera el razonamiento. También puede realizarse con música u otros estímulos (procuraremos que haya algunos relacionados con el trabajo en el centro y en el aula y otros que no). En esta actividad, se puede trabajar las diferentes emociones que surgen ante una misma imagen. Tras esto, en pequeños grupos, les facilitaremos un listado de diferentes emociones para que los rellenen con ejemplos de situaciones en el centro y en el aula en las que experimentamos dicha emoción. Por ejemplo, decepción - "me siento decepcionado cuando un alumno se compromete a realizar una tarea y no lo hace". Posteriormente, se revisarán los ejemplos de forma conjunta y el docente los analizará, puntualizando aquello que sea necesario (por ejemplo, el esperar que el otro haga algo sin pedirlo, etc). Asimismo, con el objetivo de desarrollar también la empatía, se les puede pedir que hagan un breve role-playing sobre una de las situaciones que han descrito (descripción del problema en el aula, representación de la emoción y posible solución adecuada al problema). Tras la primera sesión, la actividad que realizarán en casa consistirá en realizar un registro durante cinco días de las emociones experimentadas en su trabajo, siguiendo un cuadro guía (ver anexo 8). Durante la segunda sesión, se trabajará con el registro de emociones que han traído como deberes. Se trabajarán los componentes de las emociones en el nivel individual (¿qué he sentido yo?) y se introducirán pinceladas sobre la regulación emocional (¿Qué podría haber hecho?). Para la identificación de las emociones, se utilizará la dinámica "Poniendo nombre a las emociones" (ver anexo 9) del Cuaderno de Convivencia de Consuelo Gallego, en la que se facilita un listado de situaciones a las que hay que poner nombre a la emoción que se produce. Respecto a la introducción de la importancia del lenguaje en las emociones, se introducirá un poco de teoría al respecto sobre cómo influye nuestra forma de hablar en lo que sentimos y sobre cómo, sin darnos cuenta, fomentamos emociones negativas a través de nuestro lenguaje. Se plantearán diferentes ejemplos como el "tengo que" o "debo" y se intentará cambiar por el "elijo que" o "deseo". También se tratarán aspectos como el "efecto pigmalión". Como deberes, se autoobservarán durante las dos semanas siguientes en el aula prestando especial atención a la forma en que utilizan el lenguaje. Registrarán cada "tengo que" o "debo" (así como los "tenéis que..." y

"debéis...") e intentarán modificarlo utilizándolos de una forma más adecuada. También registrarán posibles malentendidos entre compañeros docentes o con alumnos debidos a la mala utilización del lenguaje.

- Sesiones 5 y 6: Regulación emocional: A pesar de que todo este bloque práctico trabaja las habilidades de la regulación emocional, estas sesiones son más específicas en este sentido. Durante la sesión inicial, lo primero que se hará es revisar los deberes de la sesión anterior sobre lenguaje y llevaremos a cabo un debate utilizando diferentes posturas: unos de ellos están a favor de educar a sus alumnos desde la represión emocional, otros desde la expresión total emocional y los últimos desde la regulación emocional. Se formarán pequeños grupos, se les otorgará un rol en el debate y tendrán que defenderlo (tras un tiempo para trabajarlo en grupo). Al final del debate, se reflexionará sobre lo sucedido y se sacarán conclusiones sobre las tres posturas defendidas. La dinámica en la que se basará el trabajo de la empatía será un análisis de diferentes casos de alumnos en el aula (por ejemplo, problemas conducta, timidez, alumno con discapacidad visual, etc). Primero se trabajará el caso concreto en base a las suposiciones de los profesores a partir de la escasa información que tienen y, posteriormente, se verán qué otras opciones pueden existir. Trabajaremos los prejuicios, el efecto pigmalión y la empatía. Intentaremos que los integrantes se pongan en el papel del alumno (¿por qué actúa de esta forma? ¿qué debe estar sintiendo en esta situación? ¿qué sucede realmente? ¿visite una situación similar en tu etapa de alumno? ¿la has vivido de adulto? etc). Para finalizar, dedicaremos los últimos 10 minutos a un ejercicio de regresión a nuestra etapa de alumnos: cerraremos los ojos y volveremos a estar, con 15 años, en nuestra aula. Recordaremos cómo eran las clases, el patio, el comedor... cómo eran nuestros compañeros: quiénes nuestros amigos, los que no lo eran... aquellos profesores que mejor nos caían, los que peor... trataremos de revivir las emociones que experimentábamos entonces. La tarea a realizar en casa consistirá en escribir cómo nos sentimos reviviendo nuestra etapa de adolescente alumno, intentando ponernos en el papel de aquellos que ahora son nuestros alumnos. La segunda sesión sobre regulación emocional, versará principalmente sobre control de ira y tolerancia a la frustración. Para trabajar el control de la ira, utilizaremos la dinámica "El control de la ira" de Consuelo Gallego (ver anexo 10), mientras que para la tolerancia a la frustración trabajaremos con todo el grupo con una serie de preguntas (ver anexo 11), sobre las que los integrantes irán dando su opinión. Trabajaremos la identificación de la frustración, la verbalización adecuada, las expectativas, los deseos, las esperas, peticiones, etc. Como deberes, se les pedirá que piensen en dos propósitos para mejorar su control de enfados y su tolerancia a

la frustración: qué harán en dichas situaciones (conductas concretas), cómo manejarán las emociones y las trabajarán de forma adecuada.

- Sesión 7: Afrontamiento de emociones negativas: durante esta sesión y la siguiente, daremos especial importancia durante las dinámicas y los trabajos, a la práctica de la escucha activa del compañero. La primera actividad que se realizará será la revisión de las estrategias de afrontamiento elegidas y los resultados obtenidos. Tras una breve explicación sobre la importancia de la respiración y relajación en el control emocional y sobre las diferentes técnicas, se llevará a cabo un ejercicio práctico. Dado que el tema de la asertividad es muy amplio, trabajaremos concretamente la expresión adecuada de críticas con la dinámica "Expresando críticas de forma adecuada" de Navarro (2011), (ver anexo 12). Para terminar, llevaremos a cabo la dinámica de mediación de Roleplaying con el caso planteado por Consuelo Gallego (ver anexo 13). Inspirándonos en el artículo de Ales (2010), sobre la relación entre la película "Hook" de Peter Pan, les pediremos que la visualicen y encuentren todas las relaciones con la medicación, tipos de comunicación y empatía.
- Sesión 8: Generación emociones positivas: la primera actividad que se realizará al empezar esta sesión es la realización de comentarios y reflexiones sobre la película visualizada (Hook). Durante toda esta sesión, pondremos especial énfasis en la práctica de la escucha activa entre los compañeros. Nos centraremos en el fomento de aquellas emociones positivas y trabajaremos la automotivación y autoestima. Empezaremos desarrollando la dinámica de motivación de "Los seis sombreros" que, asimismo, nos permitirá trabajar la empatía. Consiste en plantear varios temas como, por ejemplo, "Afrontamiento de los casos de bullying del centro" sobre los que debatir, durante diez minutos, desempeñando el papel que nos ha tocado representar (ver anexo 14). Una vez terminado, haremos una puesta en común sobre lo sucedido y sobre el proceso de motivación grupal y personal que se sucede. Respecto a la autoestima, hemos seleccionado una dinámica rápida, que consiste en lo siguiente: nuestra autoestima está representada por un papel que deberemos ir rompiendo más o menos según cómo la vivimos una serie de situaciones (ver anexo 15). Posteriormente, nos presentarán un listado de situaciones que la pueden aumentar, e iremos reparando el papel en la medida en que la vamos "recuperando". Esta demostración gráfica sobre cómo nuestra autoestima puede crecer o decrecer es muy clara y reveladora para trabajar sobre qué podemos hacer para aumentarla de forma más habitual. Acabaremos la sesión con una ronda de "una palabra agradable para el que se sienta a nuestra derecha".

- Sesión 9: Aplicación práctica en el aula: dedicaremos toda esta sesión a la realización de un gran role playing sobre el funcionamiento habitual en el aula. Se asignarán de forma aleatoria diferentes papeles a cada participante (por ejemplo: rol estudiante muy aplicado, rol de pasota, rol de alumno que se mueve mucho en clase y molesta a los compañeros, rol de alumno cooperativo, etc). Quien interprete el papel de profesor deberá tratar de dar una clase, aplicando lo aprendido durante todo el programa para solventar los conflictos que puedan surgir. Esta actividad, en función del tiempo, puede realizarse hasta en tres ocasiones, con tres maestros diferentes. Trataremos que los integrantes se sientan realmente parte del aula, que revivan los años en que eran alumnos, los miedos adolescentes, los retos, etc. Al final, se analizará el resultado de forma común sobre cómo nos hemos sentido, si representar estos papeles nos permite aumentar nuestra empatía con nuestros alumnos. La reflexión final y las conclusiones extraídas de la actividad serán lo más importante. Como tareas para realizar en casa, deberán hacer un listado de 10 cosas prácticas que han aprendido y pueden utilizar en el aula en las situaciones del día a día para mejorar su quehacer como profesores.
- Sesión 10: Reflexión final: esta sesión pretende ser de cierre del programa e introductoria para futuras intervenciones de formación en inteligencia emocional. Revisaremos las expectativas que teníamos al principio del programa, veremos si eran objetivas y determinaremos si se han cumplido o no y en qué grado. Los participantes - de forma voluntaria - harán una forma de cierre personal del curso, hablando sobre su vivencia emocional en el curso y sobre sus aprendizajes. Entre todos se hará un listado de aquello que nos interesa aprender en futuros cursos y, finalmente, se les entregará un diploma simbólico para felicitarles por su actitud y compromiso durante el programa.

7.7. Evaluación:

Se realizará una medida pretest y posttest de la inteligencia emocional con dos pruebas diferentes: un autoinforme y una prueba de capacidad. Ambos se pasarán días antes y después de empezar y terminar el programa.

El autoinforme utilizado será el TMMS-24, que evalúa la inteligencia emocional percibida. Respecto a la prueba, utilizaremos el MSCEIT: evalúa la IE desde el punto de vista de capacidad, como una aptitud, dividiéndolo en IE experiencial (en las escalas percepción y facilitación emocional) y IE estratégico (en las escalas comprensión y manejo emocional). Se realizará la comparación de las medidas pretest y posttest para obtener un resultado cuantitativo sobre la eficacia del programa.

Tabla 18: Resumen de los contenidos y actividades del programa de Educación Emocional

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA								
Marco teórico			Marco práctico					
Título	Sesión inicial - importancia de las emociones	Conocimientos teóricos sobre inteligencia emocional	Autoconciencia emocional	Regulación emocional	Afrontamiento de emociones negativas	Generación emociones positivas	Aplicación práctica del aula	Reflexión final
Duración	1 sesión	1 sesión	2 sesiones	2 sesiones	1 sesión	1 sesión	1 sesión	1 sesión
Objetivos	Introducción al programa, revisión de las expectativas e introducción teórica al tema	O1: Concienciación sobre importancia de las emociones en la vida personal y profesional y adquisición de algunos conceptos teóricos importantes	O2: Toma de conciencia de emociones propias y ajenas y correcta identificación	O3A: Control de las emociones según se requiera	O3B: Aplicación de estrategias para afrontar las emociones negativas	O3C: Aplicación de técnicas para el desarrollo de emociones positivas	Introducción al siguiente programa de educación emocional	Cierre del programa y reflexión final
Contenidos	Concepto de emoción, características y tipos, teorías sobre emoción, su importancia en la docencia	Inteligencia emocional, concepto y su historia, IE en el aula, investigaciones más relevantes	Conciencia emocional, identificación emocional, etiquetado de emociones, importancia del lenguaje	Regular adecuadamente las emociones, empatía, tolerancia a la frustración, control de ira	Práctica en control de estrés a través de respiración y relajación, desarrollo de asertividad, introducción a la mediación	Automotivación y autoestima, escucha	Consejos prácticos sobre la aplicación de lo aprendido en el programa en el aula con los alumnos	Revisión del contenido del programa desde un punto de vista crítico: qué se ha aprendido, qué falta por aprender, mejoras, evaluación de emociones propias durante el programa, etc.
Actividades	Dinámica "Nos conocemos", presentaciones individuales, revisión expectativas, contenido teórico, dinámica final y tareas para casa "reflexión sobre qué he sentido"	Revisión deberes, dinámica "Características persona con IE", exposición teórica, revisión importancia investigaciones, introspección personal y deberes película.	Primera sesión: revisión deberes, exposición de estímulos, dinámica sobre "¿cuando me siento...?", role-playing de una de las situaciones. Deberes: autoobservación según cuadro guía /// Segunda sesión: revisión cuadro, dinámica "poniendo nombre a emociones", teoría y reflexión sobre lenguaje y emociones. Tarea casa: autoobservación lenguaje (PNL)	Primera sesión: revisión deberes, debate 3 posturas (represión, expresión total y regulación emocional), análisis de casos (empatía, prejuicios, etc), ejercicio final de regresión a la etapa alumno, tarea para casa: redacción sobre las emociones que nos despierta el ejercicio /// Segunda sesión: dinámica "El control de la ira", trabajo común de tolerancia a frustración. Deberes: conductas concretas que puedo realizar	Revisión de las estrategias utilizadas y los resultados, teoría y práctica sobre relajación y respiración, dinámica "expresando críticas de forma adecuada" para trabajar asertividad y roleplaying sobre mediación. Deberes: visualización de la película "Hook" sobre Peter Pan y su relación con mediación, empatía y comunicación.	Comentarios y reflexiones sobre la película visualizada, dinámica "los seis sombreros", dinámica autoestima es un papel, ronda de palabras agradables.	Role playing sobre el funcionamiento en un aula, deberes: listado 10 cosas prácticas para mejorar docencia	Revisión de expectativas, ronda de cierre según vivencia personal, contenidos para futuros programas, entrega diplomas

Fuente: elaboración propia

8. DISCUSIÓN

A continuación, contrastamos los resultados obtenidos de nuestro trabajo de investigación y las conclusiones extraídas, con aquellos de otros autores que han realizado trabajos similares.

Palomera y Cols. (2006) obtenían mayores puntuaciones de reparación emocional en docentes experimentados y un mayor índice de "burnout" en aquellos más jóvenes, lo que contrasta con nuestros resultados puesto que, en nuestro caso, la reparación emocional es mayor en los docentes menos experimentados y la puntuación total de "burnout" es mayor en los que tienen más experiencia. Nuestras conclusiones tampoco coinciden con las de estos autores, dado que encuentran mayor claridad en los jóvenes y mayor reparación en los docentes mayores, mientras que observamos en nuestra muestra que la reparación se mantiene estable y la claridad aumenta con el paso de los años.

Nuestros resultados van en la misma línea que los obtenidos por Sánchez Nuñez y cols. (2008), quienes citan muchos estudios que constatan claras diferencias en inteligencia emocional con una elevada superioridad en el caso de las mujeres. En nuestro caso, las diferencias no son altamente significativas pero están presentes en la comparación de medias.

Nuestros resultados en relación a las subescalas de "burnout" y la variable sexo coinciden con los de Maslach y Jackson (1981), "que encuentran diferencias en un mayor cansancio emocional y menor realización personal en mujeres" (citado por Moriana y Herruzo, 2004, p. 600). En cuanto a los años de experiencia, coincidimos con Ginkel (1987) y Borg y Falzon (1989), citados por Moriana y Herruzo (2004) encontrando elevadas puntuaciones de agotamiento en aquellos docentes más experimentados (entre 16 y 26 años de experiencia).

9. CONCLUSIONES

Nuestra investigación tenía como objetivo determinar si existía una relación entre inteligencia emocional y el síndrome "burnout". Los resultados obtenidos denotan que existe dicha relación a través de la regulación emocional, uno de los componentes de inteligencia emocional.

Nuestro trabajo permite constatar una relación significativa negativa entre uno de los componentes de la inteligencia emocional, la reparación emocional, y la puntuación total de "burnout" y el agotamiento, y positiva con la realización personal.

Así, podemos afirmar que hemos logrado identificar *una relación entre inteligencia emocional y el síndrome "burnout" en profesores de Educación Secundaria*, que era el objetivo principal del presente trabajo de investigación. El sentido de la relación se sustenta en que la regulación emocional ha demostrado estar relacionada significativamente con los niveles de "burnout" en los docentes, de forma que cuando un docente tiene elevadas habilidades para regular adecuadamente sus emociones, puntúa más bajo en "burnout" y en agotamiento emocional y más alto en realización personal.

A través de las comparaciones de medias, podemos extraer algunas valiosas conclusiones respecto al estudio realizado. Procedemos a analizar las hipótesis establecidas inicialmente:

Hipótesis 2 sobre sexo: decíamos que las mujeres, debido a factores principalmente culturales, presentarían una puntuación total mayor en inteligencia emocional y en la subescala de reparación, mientras que los hombres lo harían en la de claridad emocional.

A pesar de no haber hallado diferencias estadísticamente significativas en relación al sexo, al comparar las medias contemplamos diferencias que destacan a las mujeres como más inteligentes desde el punto de vista emocional que los hombres. Lo mismo sucede con la subescala de regulación que se había predicho. Sin embargo, los hombres no presentan mayores puntuaciones de claridad, sino que son también las mujeres quienes obtienen mayores puntuaciones en este sentido.

Hipótesis 3 sobre edad y años experiencia: los docentes más experimentados tendrán mayor inteligencia emocional percibida y menos burnout debido a que la experiencia les dota de habilidades que los menos experimentados no han adquirido todavía.

La hipótesis que habíamos establecido sobre los años de experiencia docente se cumple en la comparación de medias en el caso de la inteligencia emocional, dado que son los dos grupos de mayor experiencia docente (a partir de 16 años de experiencia) los que mayores puntuaciones totales obtienen en inteligencia emocional. Sin embargo, también son los grupos que mayores puntuaciones obtienen en "burnout". Una de las posibles explicaciones es que, si analizamos las subescalas de inteligencia emocional, los más experimentados obtienen mayores puntuaciones que el resto en claridad y atención, pero no en reparación. Dado que la correlación significativa se obtuvo con el componente de reparación, es posible que aquí esté la explicación de por qué también presentan altos índices de "burnout": puesto que sus habilidades de regulación emocional son menores que en otros grupos.

Hipótesis 4 sobre tipo de centro: nuestra hipótesis era que los docentes de centros concertados presentarían mayores puntuaciones globales de burnout debido a las importantes diferencias respecto a los docentes de centros públicos en cuanto a sus condiciones laborales.

Los resultados obtenidos a través de las medias de las puntuaciones en centros públicos y concertados no respaldan la hipótesis de que los docentes de concertadas obtendrían mayores puntuaciones de "burnout". En nuestro trabajo, son aquellos docentes de centros públicos los que obtienen mayores puntuaciones totales y en la escala de agotamiento. Esto podría explicarse debido a los recientes recortes que han sufrido los docentes de centros públicos en cuanto a salario, condiciones laborales, etc motivados por la crisis económica. Es posible que, a pesar de que las condiciones laborales generales de los centros concertados sean peores que en los públicos, los últimos acontecimientos hayan motivado este aumento del agotamiento y, en general, del "burnout" en docentes de centros públicos.

Con el objetivo de extraer nuevas conclusiones de nuestro trabajo, y poder compararlas con los resultados de otros investigadores, procederemos al análisis en profundidad de los resultados obtenidos y analizados a través de las comparaciones de medias.

Las mujeres obtienen puntuaciones mayores que los hombres en inteligencia emocional, lo que puede ser debido, como incidíamos, a las diferencias educativas

recibidas por unos y otros a lo largo de nuestras vidas, sumado a otras cuestiones genéticas y orgánicas.

Respecto a la edad, nuestro grupo de docentes de mayores de 56 años son quienes presentan puntuaciones más elevadas en inteligencia emocional percibida, mientras que las puntuaciones del resto de los grupos son muy similares.

Cabe señalar algunos de los aspectos que mejoraríamos en caso de tener que volver a realizar una investigación de características similares: la eliminación de algunos de los datos incluidos en las instrucciones, ahora considerados no necesarios (como el nombre de centro) y mejora del contacto realizado con los centros que no pudo serlo por falta de tiempo. Asimismo, al haber obtenido datos similares al estudiar las variables edad y años de experiencia, pensamos que podríamos prescindir de una de ellas.

Según el tipo de centro, las puntuaciones de inteligencia emocional son ligeramente superiores en los concertados.

Destacan los niveles de atención emocional generales, que explican cuando somos capaces de sentir y expresar nuestras emociones adecuadamente, dado que se mantienen siempre en los límites bajos de los baremos.

Respecto al "burnout", no podemos hablar de que nuestra muestra presente altos índices de este síndrome dado que, en líneas generales, las puntuaciones de agotamiento y despersonalización están en niveles adecuados, a pesar de que la realización personal sea más bien baja.

Concluimos que la regulación emocional, es decir, ser capaces de manejar adecuadamente las emociones, es uno de los factores clave entre la relación entre inteligencia emocional y "burnout". Todo ello, nos hace reflexionar acerca de los factores de protección para la salud de nuestros docentes, con el objetivo final de ofrecer a nuestras futuras generaciones una educación de mayor calidad, centrada en aquellos aspectos realmente relevantes y significativos de su vida personal y profesional.

10. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

La importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, tanto en niños como en sus principales educadores, familia y docentes, está más que avalada por innumerables estudios e investigaciones, citadas ya a lo largo de este trabajo de investigación. Sabemos que es muy importante que una persona tenga habilidades para conocer sus emociones, identificarlas y, sobre todo, regularlas de forma adecuada. Si estas habilidades las posee el educador, sea padre o docente, será más sencillo que sea capaz de transmitirlos en su día a día al niño. Si, asimismo, se constata que esta habilidad, al menos la regulación emocional, está relacionada negativamente con otros aspectos, como el "burnout", cobra todavía más importancia de la que ya tenía. En la actualidad, se está investigando sobre los efectos de la inteligencia emocional a nivel de salud y trastornos psicológicos, en docentes y otras profesiones. Específicamente en la profesión docente, Martínez y cols. (2011) ya asocian puntuaciones bajas de inteligencia emocional con altos niveles de estrés y ansiedad.

Pensamos que futuras investigaciones podrían trabajar directamente con la inteligencia emocional y no con la medida autopercebida. Esto es puesto que uno de los posibles problemas de la investigación se centra en que no tiene por qué ser lo mismo lo que yo soy que lo que pienso que soy. Por tanto, una persona puede percibirse a sí misma como muy emocionalmente inteligente cuando, en realidad, no lo es. Por tanto, una de las formas para paliar los posibles efectos de la subjetividad sería incidir sobre la medida de la inteligencia emocional a través de otro tipo de pruebas. Queda pendiente la investigación de las dos dimensiones cuyos resultados valoramos en los niveles más bajos, como son la realización personal y la atención emocional, con el objetivo de resolver si es necesario establecer líneas de formación específicas para los docentes.

Asimismo pensamos que sería interesante, a pesar de no ser el objeto de estudio de esta investigación, un trabajo en relación a estos mismos factores en el ámbito familiar, para ver si existe correlación entre inteligencia emocional y el nivel de estrés en la esfera familiar en padres.

Hay que seguir trabajando sobre ello y seguir realizando investigaciones que nos ofrezcan guías e información clara sobre los beneficios que aporta la inteligencia emocional en todos los ámbitos, específicamente en el ámbito docente, que es el que tratamos en este estudio.

También hay que continuar llevando a la práctica los resultados obtenidos en las investigaciones: desarrollando programas y poniéndolos en práctica, comprobando si realmente funcionan, haciéndolo extensible los resultados al resto de la comunidad docente.

La escuela del siglo XXI se ha comprometido con la doble misión de educar tanto la cabeza como el corazón, lo académico y lo emocional.

Con la certeza de que ambos tipos de aprendizajes están inseparablemente interconectados.

(Fernández Berrocal y Extremera, 2002, citado por Fernández Berrocal y Extremera, 2005, p. 65).

11. BIBLIOGRAFÍA

11.1. Referencias:

Arís Redó, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 829-848. Consultado el 19 de marzo de 2013 desde <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?303>.

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 95-114. Consultado el 19 de febrero de 2013 desde dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2126758.pdf.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Consultado el 18 de febrero de 2013 desde <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>.

Buitrón Buitrón, S. y Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación de Docencia Universitaria*, año 4 (nº 1 - dic). Consultado el 12 de febrero de 2013 desde http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/ridu5_art5_pn_sb.pdf.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación al profesorado*, 13 (1), 41-19. Consultado el 15 de febrero de 2013 desde http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: UNESCO - Santillana. Consultado el 22 de febrero de 2013 desde http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6beccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf.

Durán, A., Extremera, N. , Montalbán, F.M. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21

(1-2), 145-158. Consultado el 5 de febrero de 2013 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2313/231317039009.pdf>.

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256. Consultado el 23 de enero de 2013 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_12.pdf

Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Consultado el 19 de marzo de 2013 desde <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=KOGHU6ETL-cC&oi=fnd&pg=PA97&dq=inteligencia+emocional+docentes&ots=OPP4sOrkh-&sig=IWUaNx4Px3wgGAATzQRi-9VQWs8#v=onepage&q=inteligencia%20emocional%20docentes&f=false>.

Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P. y Durán Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265. Consultado el 10 de febrero de 2013 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf.

Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 27 de enero de 2013 desde <http://redie.uabc.mx//contenido//vol6no2/contenido-extremera.pdf>

Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Consultado el 21 de febrero de 2013 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>.

Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Consultado el 28 de enero de 2013 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf

Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). TMMS-24. *University of New Hampshire*. Consultado el 20 de enero de 2013 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...Mood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/TMMS24%20con%20referencias%202007.pdf

Fernández Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Consultado el 28 de enero de 2013 desde <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/Spanish%20TMMS.pdf>.

Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. Consultado el 13 de febrero de 2013 desde http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF61Modelo_de_Mayer_Salovey.pdf.

Guerrero Barona, E. y Rubio Jiménez, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "burnout" en el ámbito educativo. *Revista Salud Mental*, 28 (5), 27-33. Consultado el 25 de enero de 2013 desde <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2005/sam055d.pdf>.

Hernández Sampieri, C.R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1997). Metodología de la investigación. México: McGrawHill. Consultado el 12 de febrero de 2013 desde http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf.

Hernández Zamora, G., Olmedo Castejón, E. e Ibáñez Fernández, I. (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (2), 323-336. Consultado el 29 de enero de 2013 desde http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-110.pdf.

Mansilla Izquierdo, F. (2012). Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: teoría y práctica. Cómo influyen los riesgos psicosociales en el trabajo y su prevención. Saarbrücken: Editorial Académica Española. Consultado el 11 de febrero de 2013 desde <http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/index.shtml>.

Martínez González, A.E., Piqueras Rodríguez, J.A. y Inglés Saura, C.J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 14 (37), 1-24. Consultado el 6 de febrero de 2013 desde <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>.

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Revista Ciencia y Trabajo*, 11 (32), 37-43. Consultado el 29 de enero de 2013 desde <http://www.cienciaytrabajo.cl/pdfs/32/pagina37.pdf>.

Mayer, P. & Salovey, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221. Extraído el 23 de enero de 2013 desde http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf

Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (001), 11-30. Extraído el 27 de enero de 2013 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80530101.pdf>

Moriana Elvira, J. y Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621. Consultado el 29 de enero de 2013 desde http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf.

Palomera Martín, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454. Consultado el 5 de febrero de 2013 desde http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf.

Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. Consultado el 22 de enero de 2013 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf.

Paredes, M. (2002). Caracterización multivariante del síndrome del "burnout" en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Consultado el 10 de marzo de 2013 desde

<http://books.google.es/books?id=Hsb47lnTR-QC&printsec=frontcover&dq=caracterizaci%C3%B3n+multivariante+del+s%C3%ADndrome+de+burnout+en+la+plantilla+docente+de+la+universidad+de+salamanca&hl=es&sa=X&ei=EZ9IUemoJ9KRhQfcwYCQBw&ved=0CDUQ6AEwAQ>.

Pena Garrido, M. y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 400-420. Consultado el 14 de febrero de 2013 desde http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf.

Pérez Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22). Consultado el 19 de marzo de 2013 desde <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>.

Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2006). Dos décadas de «Inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27 (3), 147-164. Extraído el 28 de enero de 2013 desde http://www.altacapacidades.org/uploads/6/3/7/5/6375624/la_educacion_a_debate_la_ley_organica_de_educacion.pdf#page=17

Sánchez Núñez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J. y Latorre Postigo, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 455-474. Consultado el 7 de febrero de 2013 desde http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_253.pdf.

Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. México: Vergara editor, S.A. Extraído el 25 de enero de 2013 desde <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/152.4-S299i-Inteligencia%20emocional%20de%20los%20ni%F1os.pdf>.

Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 115-138. Consultado

el 28 de enero de 2013 desde <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9010/1/12%20Notas%20Nb.pdf>.

Suberviola Ovejas, I. y Santiago Campión, R. (2011). ¿Somos o nos hacemos emocionalmente diferentes? La variable género en la evaluación de las competencias emocionales en alumnado de la Universidad de La Rioja. III Congreso Universitario Nacional "Investigación y género". Consultado el 3 de marzo de 2013 desde http://www.unirioja.es/genero/archivos/pdf/congreso_sevilla_2011_2.pdf.

Trujillo, M. y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 15 (25), 9-24. Consultado el 30 de enero de 2013 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>.

Vera, A., Ravanal, I., Cancino, L., Carrasco, C., Contreras, G. y Arteaga, O. (2007). Inteligencia emocional y factores de riesgos psicosociales laborales en fiscalizadores de una repartición pública del Estado de Chile. *Revista Ciencia y Trabajo*. 9 (24), 51-54.

Wolters Kluwer, Escuela y FETE-UGT (2012). Síndrome del Quemado en el Trabajo (SQT) o Burnout en los docentes. *Revista Salud Laboral*, 2. Consultado el 26 de enero de 2013 desde http://www.feteugt.es/data/images/2012/salud%20laboral/SALMonograficoSaludLaboral2NOV_2012.pdf.

11.2. Bibliografía complementaria

Ales, J. (2010). Conflictos de adolescentes. Blog personal. Consultado el 23 de febrero de 2013 desde <http://javieralessioli.blogspot.com.es/2010/03/conflictos-de-adolescentes.html>.

Bisquerra Alzina, R. (s.f.). Competencias emocionales. Página web de Rafael Bisquerra. Consultado el 9 de marzo de 2013 desde <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/regulacion-emocional.html>.

Cortese, A. (2009, 29 agosto). Qué es la Inteligencia exitosa: el modelo de Robert Stenberg. Blog sobre Inteligencia exitosa. Consultado el 19 de marzo de 2013 desde <http://inteligencia-exitosa.blogspot.com.es/2009/08/que-es-la-inteligencia-exitosa-el.html>.

De Vita, N. (2011, 10 octubre). La motivación de equipos de trabajo mediante la técnica de los seis sombreros. Blog Cómo automotivarse. Consultado el 23 de febrero de 2013 desde <http://comoautomotivarse.com/blog/la-motivacion-de-equipos-de-trabajo-mediante-la-tecnica-de-los-6-sombreros/>.

Gallego, C. (s.f.). Cuadernos de convivencia. Formación en convivencia del profesorado. Blog de orientación educativa. Consultado el 22 de febrero de 2013 desde <http://irati.pnte.cfnavarra.es/multiblog/iibarrog/formacion-en-convivencia-del-profesorado/resolucion-de-conflictos/>.

Generalitat Valenciana (2002). Cuaderno de Educación Emocional. Educación Secundaria Obligatoria. Consultado el 22 de febrero de 2013 desde <https://docs.google.com/file/d/0BwpTsZx0NUnlNjQxN2MxNzYtMzQ5My00OGYxLT hjZDktNTQ4NWU5NDIyYzlk/edit?num=50&sort=name&layout=list&pli=1>.

Gómez Martínez, B. (2012, 12 de febrero). "Las personas que no desarrollan sus habilidades emocionales difícilmente tendrán éxito en el futuro". Entrevista a Juan Antonio Planas. *Periódico Aragondigital.es*. Consultado el 18 de febrero de 2013 desde <http://www.aragondigital.es/noticia.asp?notid=104364>.

Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Nota Técnica de Prevención 704: "Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (I): definición y proceso de generación". Consultado el 30 de enero de 2013 desde http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_704.pdf.

Martínez, L. (2012, 22 de mayo). Trabajamos más horas y cobramos menos que en la pública, no nos benefician los recortes. *Te interesa*. Consultado el 8 de febrero desde http://www.teinteresa.es/educa/profesores-colegios-concertados-trabajan-publicos_0_704931109.html

Navarro Morcillo, F. (2011). 126 dinámicas de educación emocional. Blog La Botica del orientador. Consultado el 22 de febrero de 2013 desde <http://orientafer.blogspot.com.es/2011/09/126-dinamicas-de-educacion-emocional.html>.

Ramírez Fernández, E. y Callejas Aguilera, J.E. (2011-212). Estudios correlacionales. Tema 5 de la asignatura "Introducción a la Psicología". Universidad de Jaén. Consultado el 8 de febrero de 2013 desde <http://www4.ujaen.es/~eramirez/Descargas/tema5>.

12. ANEXOS

ANEXO 1 : TMMS-24

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO 2: MASLACH BURNOUT INVENTORY

MBI (INVENTARIO DE BURNOUT DE MASLACH)

A continuación encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. Tiene que saber que no existen respuestas mejores o peores. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesibles a otras personas. Su objeto es contribuir al conocimiento de las condiciones de su trabajo y mejorar su nivel de satisfacción. A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento, poniendo una cruz en la casilla correspondiente y número que considere más adecuado.

			Nunca	Alguna vez al año o menos	Una vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	Diariamente
			0	1	2	3	4	5	6
1	EE	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.							
2	EE	Al final de la jornada me siento agotado.							
3	EE	Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.							
4	PA	Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.							
5	D	Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.							
6	EE	Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.							
7	PA	Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.							
8	EE	Me siento “quemado” por el trabajo.							
9	PA	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.							
10	D	Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.							
11	D	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.							
12	PA	Me encuentro con mucha vitalidad.							
13	EE	Me siento frustrado por mi trabajo.							
14	EE	Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.							
15	D	Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los pacientes a los que tengo que atender.							
16	EE	Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.							
17	PA	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos.							
18	PA	Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.							
19	PA	He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.							
20	EE	En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.							
21	PA	Siento que se tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.							
22	D	Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.							

ANEXO 3: INSTRUCCIONES DE LOS CUESTIONARIOS

Para empezar, queremos agradecerle que colabore en esta investigación sobre estados de ánimo en su ámbito de trabajo. En las páginas siguientes, va a encontrar dos cuestionarios que debe rellenar: el primero de ellos está relacionado con sus emociones y el segundo con su trabajo. Le rogamos que conteste con la mayor sinceridad, dado que no hay respuestas correctas o erróneas.

Se trata de un cuestionario anónimo pero, de cara al análisis de datos, necesitaremos que rellene la siguiente información:

INICIALES _____

FECHA NACIMIENTO _____

SEXO _____

NOMBRE DEL CENTRO _____

TIPO CENTRO (público, privado, concertado) _____

AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA PROFESIÓN DE DOCENTE _____

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 4: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA

A continuación, analizaremos aquella información relativa al perfil sociodemográfico, que detalla las características de la muestra que tenemos.

Respecto a la variable sexo (ver tabla 4), de la muestra total de 78 personas, hay 22 hombres (un 28,2%) y 56 mujeres (un 71,8%).

TABLA 4: Análisis descriptivo - variable sexo

Sexo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	22	28,2	28,2
	Mujer	56	71,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0

En cuanto a la variable edad (ver tabla 5), tenemos una muestra de edad desde los 28 hasta los 63 años, con una media de 43,83 años y una desviación típica de 9,507. Para analizar los datos de forma más precisa, hemos decidido codificar la variable edad en varios grupos: el primero para menores de 35 años, formado por un 19,2% de la muestra, el segundo para docentes entre 35 y 45 años, representado por el 37,2% de nuestra muestra, el tercero formado por aquellos que tienen entre 46 y 56 años, el 32,1%, y el último para los mayores de 56 años, formado por el 11,5%.

TABLA 5: Análisis descriptivo - variable edad

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	78	28	63	43,83	9,507
N válido (según lista)	78				

Edad codificada				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menores 35 años	15	19,2	19,2
	Entre 35 y 45 años	29	37,2	56,4
	Entre 46 y 56 años	25	32,1	88,5
	Mayores 56 años	9	11,5	100,0
	Total	78	100,0	100,0

En cuanto a la variable tipo de centro, obtenemos los siguientes datos (ver tabla 6): 29 de los docentes ejercen en centros públicos, lo que representa el 37,2% de la muestra, mientras que 49 de ellos lo hacen en concertados (un 62,8%).

TABLA 6: Análisis descriptivo - variable tipo de centro

		Tipo_centro			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	29	37,2	37,2	37,2
	Concertado	49	62,8	62,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Del análisis estadístico de la última variable, los años de experiencia (ver tabla 7), extraemos que en nuestra muestra hay docentes que tienen desde 3 hasta 39 años de experiencia docente, con una media de 16,46 años y una desviación típica de 9,996. Por los mismos motivos por los que hemos codificado la variable edad, también lo hemos hecho con los años de experiencia, resultando cuatro grupos. el primero de ellos formado por docentes con menos de 5 años de experiencia, que representa el 11,5% de nuestra muestra. El segundo, entre 5 y 15 años de experiencia es el de mayor porcentaje, 38,5%. El tercero entre 16 y 26 años con un 32,1% y el último de docentes con más de 26 años de experiencia, representado por el 17,9% de la muestra.

TABLA 7: Análisis descriptivo - variable años experiencia

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Años_exp	78	3	39	16,46	9,996
N válido (según lista)	78				

		Años experiencia codificada			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos 5 años	9	11,5	11,5	11,5
	Entre 5 y 15 años	30	38,5	38,5	50,0
	Entre 16 y 26 años	25	32,1	32,1	82,1
	Más de 26 años	14	17,9	17,9	100,0
Total		78	100,0	100,0	

ANEXO 5: BAREMOS TMMS-24 (CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL)

Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998):

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Claridad	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Reparación	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

ANEXO 6: BAREMOS MBI (CUESTIONARIO BURNOUT)

Según <http://biplot.usal.es/DOCTORADO/3CICLO/BIENIO-06-08/Modelizacion/burnout.pdf> ¿CÓMO CITARLO?????? las personas con síndrome burnout puntuarán alta en las subescalas de despersonalización y agotamiento emocional y bajo en realización personal. Nos guiaremos por el siguiente baremo, de Maslach y Jackson (1981), citados por [REDACTED]:

MBI (subescalas)	BAJO	MEDIO	ALTO
Despersonalización	≤ 2	3 - 8	≥ 9
Autoestima Prof.	≤ 35	36 - 42	≥ 43
Agot. Emocional	≤ 13	14 - 23	≥ 24

MASLACH y JACKSON (1981) relativa a profesores universitarios

ANEXO 7: DINÁMICA 1 SESIÓN 1 "NOS CONOCEMOS"

UNIDAD 1

"Conocer es empezar a querer", apunta el aforismo. Cualquier grupo es mucho más que la unión de los individuos que lo constituyen, pues sus interacciones y canales de comunicación son relevantes en su mantenimiento y funcionamiento. A su vez, cada persona integrante del grupo es tanto emisor como receptor de las influencias del resto de sus componentes. En los grupos cuyos miembros están en el período evolutivo de la pubertad, las relaciones entre ellos evolucionan rápida y continuamente.

Nos conocemos

Esta unidad resulta de utilidad cuando los miembros del grupo tienen procedencias distintas. Está especialmente indicada para el inicio del curso, como primer paso para que los alumnos de un grupo con poca relación anteriormente comiencen a contactar entre ellos, a intercambiar información, a relacionarse y a integrarse.

1. Objetivos

- ✓ Conseguir una primera toma de contacto e integración con el grupo-clase.
- ✓ Lograr que los alumnos y las alumnas se conozcan mejor entre ellos.

2. Contenidos

- ✦ Las diferencias individuales del alumnado del grupo

3. Desarrollo

* El tutor o la tutora presenta al grupo los objetivos de la unidad explicando que la actividad a desarrollar servirá para que los alumnos y las alumnas se conozcan mejor entre ellos; conozcan sus características personales, sus intereses, sus valores, etc. Con esta finalidad invitará a cada alumno y alumna a rellenar la Hoja de registro "Encuentra a un compañero o a una compañera que...".

Se trata de encontrar a aquellos compañeros o compañeras a los que se identifica con alguna de las afirmaciones que se incluyen en esa hoja de registro, escribiendo su nombre en el espacio en blanco que hay a continuación de cada una de ellas. Para cada afirmación se ha de escribir un nombre distinto. La hoja incluye un listado de ítems, pero es conveniente que el tutor o la tutora lo adapte atendiendo a las características de su grupo.

Cuando todos los alumnos y las alumnas han completado la hoja, identificando al resto de sus compañeros de acuerdo con las afirmaciones contenidas el tutor o la tutora, escribirá en la pizarra los distintos nombres, haciendo notar la coincidencia y disonancia en la asignación de los nombres, sobre todo en aquellas afirmaciones que representan intereses, valores o actitudes.

4. Evaluación

- ✦ Se evaluará la capacidad del alumnado para identificar algunos aspectos diferenciadores de sus compañeros.

5. Materiales

Hoja de registro:
"Encuentra a un compañero o a una compañera que..."

“Encuentra a un compañero o a una compañera que...”	nombre
Cumpla años en diciembre	
Sea muy hábil con el ordenador	
Sea cinéfilo	
Estudie a diario	
Haya ido a un campamento de verano	
Haya leído un libro en los últimos 15 días	
Haya nacido en un pueblo de Huelva	
Haya plantado alguna vez un árbol	
Le guste chatear	
Le guste dibujar	
Le guste contar chistes	
Le guste Jesulín de Ubrique	
Le guste venir al centro	
Le gusten las matemáticas	
Piense que las guerras pueden evitarse	
Practique algún deporte	
Quiera ser profesor	
Sea del Valencia CF	
Sea puntual	
Sepa hacer buenas imitaciones	
Su nombre empiece por S	
Tenga el pelo rubio	
Tenga un perro	
Tenga una hermana en el centro	
Toque un instrumento musical	

ANEXO 8: CUADRO GUÍA DE REGISTRO EMOCIONES

	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5
Fecha					
Hora					
Nombre emoción					
Situación antecedente					
¿Qué he sentido físicamente?					
¿Qué he pensado?					
¿Qué mensaje me transmitía dicha emoción?					
¿Por qué he reaccionado así?					
¿Cómo me he sentido después?					
¿Podría haber hecho algo para sentirme mejor?					

ANEXO 9: DINÁMICA "PONIENDO NOMBRE A LAS EMOCIONES" DE CONSUELO GALLEGO

Poniendo nombre a las emociones

cos04a04

OBJETIVO: Identificar en expresiones habituales referidas a sensaciones corporales la emoción que subyace.

PROCEDIMIENTO: Se reparte a cada persona una hoja con un listado de frases. Se pide que por parejas analicen qué emoción subyace en cada expresión. Las frases pueden ser del tipo de las siguientes:

- "sólo de pensar que mañana tengo el examen se me pone un nudo en el estómago"
- "antes de empezar a hablar estaba como un flan"
- "cuando veo lo que le está haciendo a mi amiga me arden las manos"
- "al ver que todos me miraban me puse roja hasta la raíz del pelo"
- "al enterarse del accidente de su padre se puso a temblar como una hoja"
- "al enterarme de su desgracia se me partió el corazón"
- "cuando dijeron mi nombre me parecía que el corazón se me salía del pecho"
- "al enterarse de la noticia se puso pálido como un muerto"
- "cuando les dije a los niños que íbamos a ver a los abuelos se pusieron a dar saltos"
- "se puso a gritar insultos y amenazas como un loco"
- "mientras esperaba el resultado de la operación, el corazón me iba a mil"
- "cuando vio que habían estropeado su trabajo se puso lívido"
- "nos habló con un hilo de voz"
- "sus ojos echaban fuego"
- "al volver a casa, después de tanto tiempo, noté un hormigueo por todo el cuerpo y una sensación de ligereza"
- "me sentí como una pelota a la que lanzan de un lado a otro"
-

Después de analizar en parejas, se pone en común en el grupo grande.

ANEXO 10: DINÁMICA REGULACIÓN EMOCIONAL: EL CONTROL DE LA IRA

El control de la ira

Leer el texto siguiente. Formar grupos de 3 personas, comentar el texto y pensar dos situaciones reales del contexto educativo en las que aplicar las estrategias propuestas.

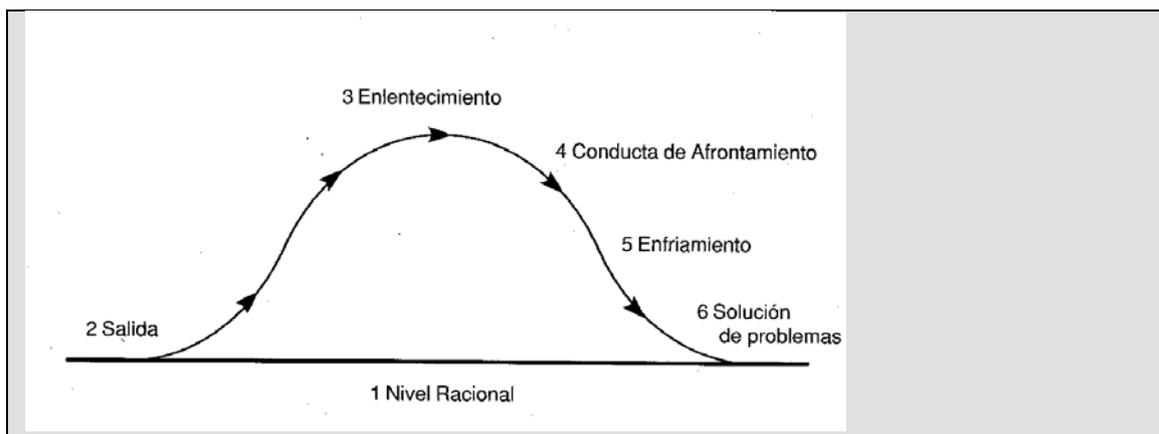
Costa y López (1996) incluyen la Curva de Hostilidad desarrollada por Allaire y Mc Neill para mostrar los procedimientos adecuados a la hora de afrontar comportamientos hostiles.

Las relaciones interpersonales en general y las relaciones interpersonales entre los educadores, los niños y adolescentes, familiares o personas de la comunidad educativa, están mediadas a menudo por reacciones emocionales de enfado, irritación o franca hostilidad. La persona que llega "fuera de sí" o que se "dispara" cuando es objeto de algún contratiempo y que exige de "malos modos" cualquier cambio, no suele ser, lamentablemente, tan infrecuente en la tarea educativa del educador. Si el objetivo del educador es "no entrar al trapo", no enzarzarse en la discusión tendrá que activar su autocontrol emocional, conocer las fases de la curva de la hostilidad y saber qué hacer y qué no hacer para afrontarla.

Una reacción hostil o de enfado generalmente sigue un cierto patrón de activación emocional. Este patrón ha de manejarse adecuadamente para ayudar a la persona que "está fuera de sí" a reconducirse hacia un estado emocional "razonable".

Estas fases son (ver figura):

1. Fase racional: la mayor parte de las personas suelen ser "razonables" durante bastante tiempo, es decir, mantienen un nivel emocional adecuado para poder discutir de cualquier problema.
2. Fase de "disparo" o de "salida": la persona se dispara, da rienda suelta a sus emociones, llegando incluso a ser grosera y hostil. No se debe tratar de razonar, lo oportuno es escuchar.
3. Fase de enlentecimiento: el "estar fuera de sí" no dura siempre, si no hay provocaciones posteriores, la reacción airada acaba "por venirse abajo"
4. Fase de afrontamiento: en este momento es cuando se puede empezar a intervenir diciendo algo. Según lo que se diga puede darse una gran diferencia. Empatizar y reconocer el estado emocional (sin juzgar) puede contribuir a "apagar la ira" y que aparezca la calma.
5. Fase de enfriamiento: si la persona se ha visto reconocida en su sentimiento, se calmará.
6. Fase de solución de problemas: cuando la persona vuelve al estado racional es posible abordar el problema.



¿QUÉ HACER?	¿QUÉ NO HACER?
Reconocer su irritación y hacer ver que se le comprende.	Rechazar la irritación o tratar de calmar.
Escuchar cuidadosamente. Antes de responder, aguardar a que la persona exprese su irritación.	Negarse a escuchar.
Mantener una actitud abierta acerca de qué es lo que está mal y qué debería hacerse.	Defender la institución o a uno mismo/a antes de haber aclarado el problema.
Si es posible, invitar a la persona a un área privada.	Continuar la confrontación en un lugar público.
Sentarse con la persona para hablar con calma.	Mantenerse de pie habiendo lugares de asiento.
Mantener la voz calmada y bajar el volumen.	Elevar el volumen de voz para "hacerse oír"
Reservarse los propios juicios acerca de lo que "debería" y "no debería" hacer la persona irritada.	Saltar a las conclusiones acerca de lo que "debería" y "no debería" hacer la persona irritada.
Ayudar a la persona a afrontar la situación cuando percibe su mal comportamiento.	Avergonzar a la persona por su mal comportamiento.
Empatizar con la persona irritada sin necesidad de estar de acuerdo con ella, una vez su hostilidad se ha reducido.	Argumentar y razonar acerca de las ventajas de conducirse de otra manera.
Expresar los sentimientos después del incidente y pedirle que en sucesivas ocasiones se conduzca de otro modo.	Ocultar los sentimientos después del incidente.
Pedir ayuda a otra persona si se percibe que no se puede afrontar esta situación.	Continuar intentándolo a pesar de percibirse poco hábil para afrontar la situación.

Analizar situaciones reales del centro y posibles estrategias de control de la ira:	
Situación 1	Estrategias:
Situación 2	Estrategias:

ANEXO 11: PREGUNTAS SOBRE TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

¿Qué es la frustración?

¿En qué situaciones de nuestro trabajo nos sentimos frustrados?

En base a dichas situaciones...

¿Por qué me frustró?

¿Cómo me siento físicamente cuando estoy frustrado?

¿Qué pienso cuando siento frustración?

¿Qué puedo hacer para tolerar la frustración?

¿En qué me puede ayudar?

¿Y en el aula?

ANEXO 12: DINÁMICA TRABAJAR ASERTIVIDAD

EXPRESANDO CRÍTICAS DE FORMA ADECUADA Asertividad

PROCESO:

Se explicará el objetivo y la importancia de la actividad y se trabajará el modelo a seguir en la expresión de críticas:

- * Describe la situación, da información de lo que ocurre y lo que nos molesta sin emitir juicios sobre la otra persona y sin evaluarlo, expresa tu crítica de forma concreta (cuando/ cada vez que...)
- * Expresa tu emoción con un tono calmado (eso hace que me sienta...)
- * Dile lo que quieres que haga, sugiere o pide cambios (me gustaría que...)
- * Haz notar que tú también te vas a esforzar para que todo vaya bien (por mi parte, me comprometo...)
- * Expresa tu agradecimiento por escucharte (te agradezco...)

Ejemplo: Cuando continuas leyendo el periódico mientras yo te estoy hablando, eso hace que me sienta ignorada y menospreciada, me gustaría que me prestaras atención y me mirases cuando te digo algo, por mi parte me comprometo a esperar si no es el momento adecuado. Muchas gracias.

Por parejas se les da una serie de situaciones (primer listado) , eligen dos de ellas y elaboran su mensaje yo.

Después se les da el listado 2, eligen 3 mensajes tú y elaboran el mensaje yo.

Se comenta el trabajo en gran grupo y se extraen conclusiones. Para elaborar las conclusiones podemos ayudarnos de las siguientes cuestiones:

- * ¿Cómo nos sentimos cuando nos critican con mensajes yo?
- * ¿Cómo se siente el otro cuando le expresamos una crítica de forma adecuada?
- * ¿Entiende de esta manera mejor el otro por qué nos molesta su comportamiento?
- * ¿Se puede llegar más fácilmente a acuerdos?

OBSERVACIONES:

Pretendemos que adquieran la habilidad de expresar críticas de forma adecuada, sin atacar a las personas sino su comportamiento, a la vez que permitamos al otro conocer cuáles son nuestras emociones y qué le pedimos. Esta forma de realizar las críticas nos permite evitar malentendidos y nos facilita el alcanzar una solución satisfactoria para ambas partes.

La adquisición de esta habilidad es muy importante para la prevención de la violencia.

PLANTILLA DE LA ACTIVIDAD:

Situaciones para buscar los mensajes yo

* Un profesor te ha llamado la atención de manera dura hoy en clase y te has sentido muy molesto

* Un compañero te ha pedido que le hagas un favor, pero de muy malas maneras.: Eh tú, dame los apuntes de Lengua. Los necesito ahora.

* Cada vez que le haces una consulta a un profesor, un compañero trata de humillarte riéndose de ti.

* Un amigo te devuelve el libro que le prestaste en muy mal estado. Está subrayado, con anotaciones escritas con bolígrafo en diferentes hojas y algunas de ellas sueltas.

* Cuando le has pedido a un compañero que te explique cómo se hace un ejercicio, te ha dicho: No tienes remedio.

* Un amigo te dijo que no podía salir porque tenía que estudiar y te has enterado que fue al cine con otro amigo del grupo.

* Un amigo te coge algo sin pedírtelo

* Tienes que hacer un trabajo con un compañero, pero éste es totalmente pasivo y no participa en nada.

* Un compañero no para de hablarte en la biblioteca. Te está costando concentrarte.

* Un profesor te ha mandado muchos ejercicios para casa, pero ya teníais muchas cosas que hacer y os sentís bastante sobrecargados

:Buscar los mejores mensajes yo a los siguientes mensajes tú

* No te pienso volver a dejar nada. Siempre lo rompes todo.

* Siempre estás haciendo tonterías y no nos dejas trabajar. Deja ya de hacer el tonto o vete a otra parte.

* No me voy a volver a fiar de ti. Siempre dices cosas y luego nunca las cumples.

* No tienes derecho a tratarme así delante de los demás.

* Todo lo que tengas que decir sobre mí dilo a la cara.

* No te voy a volver a contar nada. Luego se lo cuentas a todo el mundo.

* ¿Por qué siempre me llamas la atención a mí? ¿Me tienes manía o qué?

- * ¡Otra vez igual! ¿No puedes explicar algo que nos resulte interesante?
- * Llevo con la mano levantada 5 minutos y no me has contestado.
- * ¿Por qué siempre tienes que poner trabajo a última hora y sin previo aviso?

ANEXO 13: DINÁMICA MEDIACIÓN

PRACTICANDO MEDIACIÓN

Todos los participantes se colocan en círculo y en el medio se colocan 3 personas. Dos van a ser las partes en conflicto y una tercera persona va a ser el mediador o mediadora. Las personas que observan tendrán el "Guión de observación de la mediación", que les ayude a tomar notas para la puesta en común. Cada una de las partes tendrá su material sobre su papel en el conflicto. Al mediador/a se le da el caso y el "Guión breve para el mediador".

Guión de observación de la mediación

1. ¿El mediador/a ha creado confianza? ¿Ha ayudado a aliviar tensiones?
¿Cómo?
2. ¿Han quedado claras las normas?
3. ¿El mediador se ha ajustado a su papel? ¿En qué cosas no crees que se ha ajustado?
4. ¿Ha ayudado el mediador a las partes a ir, más allá de sus posiciones, a sus necesidades e intereses? ¿Cómo?
5. ¿Se ha aclarado el problema? ¿Cómo?
6. ¿El mediador ha ayudado a las partes a generar soluciones y alternativas?
7. ¿Cuál ha sido el acuerdo si es que lograron alguno? ¿Ha quedado claro?
8. ¿Qué te ha parecido la actuación del mediador? ¿Qué te pareció bien?
9. ¿Qué te pareció más difícil? ¿Por qué?
10. Otras observaciones de interés.

Caso	<u>JOSÉ (PADRE) Y CARMEN (TUTORA)</u> Adaptado de San Juan, P. Materiales para la formación.
Tema	Reclamación de la familia por una sanción
Hoja para	Dinamizador de la formación
<p>Cuando Carmen, tutora de 1º B, llegó el lunes a clase se encontró con dos de sus alumnos, Josu y Markel, peleando en clase. La tutora los separó, les hizo un parte y los mandó a la sala de expulsados. Como en el registro de incidencias no escribieron nada, les sancionó de acuerdo con el reglamento de convivencia del centro. El padre de Josu, tras hablar con su hijo, considera que la tutora ha actuado de manera incorrecta y ha presentado una reclamación ante el Director.</p> <p><u>JOSÉ</u> Consideras que la tutora es una incompetente, fue el otro chico el que inició la pelea, siempre anda molestando y fastidiando a tu hijo. Así que él, al final, se tiene que defender. La tutora no sabe, o no quiere saber, cómo funciona ese otro chico en clase. No entiendes cómo personas así pueden ser tutoras en un aula. Hoy has ido al centro para quejarte ante el Director, a ver si le canta las cuarenta a la profesora. Crees que tu hijo tiene que sentirse más protegido en clase. Quieres que le quiten el castigo, porque es muy injusto.</p> <p><u>CARMEN</u> Consideras que en tu trabajo eres buena profesional. Te preocupa la convivencia en clase. El otro día cuando llegaste a clase te encontraste con un buen jaleo. Actuaste con prontitud, separando a los que peleaban. Hay que cortar con rapidez esas peleas. Luego los chicos no colaboraron, así que les cayó una buena sanción. Este año tu grupo te está dando bastante guerra. Markel siempre metido en todas las broncas y Josu, que parece muy buenico, pero que también le has visto ya en varias. Hoy te ha llamado el Director para decirte que ha venido el padre de Josu muy enfadado para quejarse de ti y de tus actuaciones injustas. Además ha aprovechado para hablar con varios profesores por el pasillo y despacharse contra ti. Te sientes fatal, consideras que has sido injustamente tratada, con desconsideración y que te ha ninguneado. Pides que se restablezca tu buen nombre y se acepten tus decisiones como tutora.</p>	

ANEXO 14: DINÁMICA AUTOMOTIVACIÓN

Consiste en una metodología pensada para generar cambios a nivel organizacional entre integrantes de un mismo grupo laboral. Tiene por fin último abrir posibilidades de diálogo entre los mismos, permitiendo la generación de un compromiso grupal tendiente a crear lazos constructivos y resultados efectivos en el trabajo cotidiano.

La dinámica de los 6 sombreros es una herramienta poderosa para lograr motivación de equipos de trabajo que no logran encontrar su lugar de pertenencia en las organizaciones.

¿Cómo funciona? Es muy simple. En cada reunión de equipo, los presentes tendrán a disposición 6 sombreros de diferentes colores.

Cuando alguno de los asistentes decida ponerse un sombrero determinado –el cual tiene un simbolismo particular –, eso significará que el clima emocional que se instaura a partir de la utilización de dicho sombrero será admitido, compartido y respetado por el resto de los presentes, hasta tanto se decida dejar de utilizar dicho sombrero, y pasar a utilizar el siguiente.

De Bono, el autor del libro “6 sombreros para pensar”, afirma que la motivación de equipos de trabajo mediante esta herramienta, crea flexibilidad entre los integrantes del grupo, respeto hacia la diversidad y establece reglas de juego sin distinción de jerarquías.

Aprende qué sombreros utilizar para generar una motivación de equipos de trabajo diferente.

Supongamos que nos encontramos en una reunión de equipo de área de trabajo de la empresa, donde se tienen que discutir determinados temas y donde la falta de ideas y motivación es lo imperante. La única regla existente en esta técnica de motivación de equipos residen en el respeto de la emocionalidad que representa el color de sombrero. Cualquier persona presente puede “pedir sombrero”. Una vez pedido, se continuará discutiendo el tema del día pero desde el punto de vista del color del sombrero:

- * Blanco: Significará que tendremos una mirada objetiva a los datos y a la información, solamente analítica, evitando la subjetividad
- * Negro: Significa la crítica y lógica negativa. Evaluar las razones de porqué algo podría resultar contrario a lo esperado.
- * Verde: Será la posibilidad de auto-expresarse, nuevas ideas, posibilidades, espíritu imaginativo y pensamiento creativo
- * Rojo: Es el momento para expresar sentimientos, presentimientos y la intuición, sin existir necesidad de justificaciones.
- * Amarillo: Simboliza el optimismo, lógica positiva, factibilidad y beneficios.

* Azul: Gestión y vigilancia del pensamiento.

Creo que esta metodológica es sumamente sencilla y fácil de implementar en cualquier tipo de organización, donde por lo general, escasean las oportunidades de alentar a las personas a abordar los problemas de una manera diferente. Esta forma de motivación de equipos de trabajo brinda herramientas sencillas para abrir espacios de diálogo y alentar a los participantes a permitirse una dinámica más interpersonal.

ANEXO 15: SITUACIONES QUE DISMINUYEN Y AUMENTAN NUESTRA AUTOESTIMA:

¿En qué grado nuestra autoestima se ve reducida por estas situaciones?

1. Presencio una pelea entre dos chicos en el patio y no sé cómo lidiar de forma adecuada
2. Un compañero critica una parte de mi trabajo
3. En clase un alumno se enfrenta a mi autoridad
4. Escucho una burla sobre mi forma de vestir a mis espaldas
5. Un compañero invita a otros a comer y a mi no
6. Intento introducir un ejercicio nuevo para una actividad pero no funciona

- ¿Cómo podríamos mejorar nuestra autoestima según las situaciones negativas? ¿Cómo reacciono en todas estas situaciones? ¿Cómo podría reaccionar mejor? ¿Cómo podría hacer para que no me afectara tanto? Trata de buscar una forma adecuada de canalizar las emociones negativas que representan estas situaciones.

¿En qué grado nuestra autoestima se ve aumentada en estas situaciones?

1. Un compañero de trabajo me dice que he hecho una gran programación
2. Un alumno me da las gracias personalmente por ayudarle con algo
3. Un alumno me pide consejo porque dice que confía en mi criterio
4. Mis compañeros me eligen para que les represente
5. Escucho un piropo sobre mí
6. Los alumnos están realmente cooperativos en una de mis clases y surgen ideas y proyectos nuevos

- ¿Qué puedo hacer para aumentar mi autoestima? ¿en qué situaciones me siento realmente bien? haced un listado individual de pequeñas cosas que dependan de nosotros para aumentar nuestra autoestima y tenedlo siempre visible y a mano para ponerlas en práctica.