

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE GESTIÓN EMOCIONAL VINCULACIÓN EMOCIONAL CONSCIENTE PARA DOCENTES SOBRE SU CONOCIMIENTO EMOCIONAL, RESILIENCIA Y SINTOMATOLOGÍA ANSIOSO DEPRESIVA.

Autor: Aritz Anasagasti Undabarrena

Dirección: Alaitz Aizpurua Sanz, Saioa Telletxea Artzamendi

Agradecimientos: Roberto Aguado Romo, Paola Bully Garay

RESUMEN

Es evidente la necesidad por parte de los y las docentes de recibir formación en competencias emocionales debido, principalmente, a que el profesorado debe ser y sentirse capaz en el manejo de las múltiples demandas socioemocionales que su profesión requiere. La labor docente es en esencia emocional y este hecho justifica la necesidad de desarrollar programas de entrenamiento en gestión emocional, no sólo en el periodo inicial de aprendizaje sino también durante su trayectoria profesional como oferta para su formación permanente, objeto de estudio del presente trabajo. Por ello se diseñó y evaluó el programa de gestión emocional Vinculación Emocional Consciente (V.E.C). Participaron 115 docentes (control 52 y experimental 63) de centros concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma Vasca. Se utilizó el TTMS24 para medir el conocimiento emocional, el RS14 para medir la resiliencia y el STAD para medir la sintomatología ansioso depresiva. Los resultados mostraron que hay diferencias en las medidas pre - post en todas las variables, siendo estadísticamente significativas en la atención, claridad, reparación emocional y en la ansiedad generalizada. Lo que demuestra que el programa VEC incide positivamente en la educación, el aprendizaje y la promoción de la salud emocional.

Palabras clave: gestión emocional, docentes, inteligencia emocional, programa de intervención, bienestar.

INTRODUCCIÓN

Es evidente la necesidad por parte de los y las docentes de recibir formación en competencias emocionales debido, principalmente, a que el profesorado debe ser y sentirse capaz en el manejo de las múltiples demandas emocionales que su profesión presenta (Corcoran y Tormey, 2012; Myint y Aung, 2016). La labor docente es en esencia emocional (Castillo-Gualda, García, Pena, Galán, y Brackett, 2017), es decir, las escuelas y las aulas suponen contextos emocionales complejos en los que los y las docentes experimentan continuas demandas emocionales de sus estudiantes, así como de los padres/madres y compañeros/as (Cross y Hong, 2012). Por ello, el efecto de las emociones de los y las docentes se ha investigado de forma sistemática en distintos ámbitos (Uitto, Jokikokko y Estola, 2015).

Se ha constatado que las emociones del profesorado predicen de forma significativa las emociones del alumnado, bien de forma inconsciente a través del contagio emocional o bien conscientemente a través de la empatía (Becker, Goetz, Morger, y Ranellucci, 2014). Por otro lado, la elevada responsabilidad propia de la profesión docente, así como la respuesta efectiva a las necesidades académicas y personales del alumnado, puede desembocar en insatisfacción laboral, con el consiguiente riesgo de estrés laboral o burnout (Chang, 2013) y sus importantes implicaciones en la salud mental de los y las profesionales de la educación (Aloe, Amo, y Shanahan, 2014), que presentan altos niveles de desgaste profesional y agotamiento (Betoret, 2009). Por todo ello, las competencias emocionales para hacer frente a estas demandas, pueden ser un factor decisivo en el desempeño docente.

El concepto Inteligencia Emocional (IE) hace referencia al alcance con el que una persona se ocupa de la información afectiva de manera adecuada (Mayer, Caruso, y Salovey, 2016). Las habilidades de IE facilitan relaciones más afectivas, expectativas más positivas y suscitan respuestas más óptimas por parte del entorno (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, y Salovey, 2010). En general, estas habilidades pueden favorecer el manejo efectivo de situaciones desafiantes, optimizar las relaciones, reconocer las limitaciones propias, modelar e influir en el comportamiento/rendimiento del alumnado,

atender a las necesidades personales de los y las estudiantes, así como facilitar el planteamiento y alcance de objetivos académicos adecuados (Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, y Osborne, 2012). En consecuencia, estos procesos emocionales y sociales parecen estar en la base de un mayor bienestar laboral y desempeño óptimo por parte de los y las docentes (Rey, Extremera, y Pena, 2016). En este contexto, resulta indispensable el desarrollo de programas dirigidos al profesorado para la adquisición de competencias emocionales y sociales. De hecho, en la sociedad existe un creciente interés por desarrollar las habilidades personales y sociales que capaciten al profesorado para la gestión emocional, con el fin de promover no sólo su rendimiento laboral y la efectividad en la tarea docente, sino también su bienestar (Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2008; Split, Koomen, y Thijs, 2011) y, en definitiva, un buen funcionamiento personal, social y académico del alumnado (Eccles, Devis-Rozental, y Mayer, 2016).

Los programas para el desarrollo de las habilidades de IE, llamados en la literatura científica programas de educación emocional y social (SEL), se basan en la promoción y mejora de cinco conjuntos de competencias emocionales, cognitivas, comportamentales y sociales: (a) habilidades de autoconsciencia; (b) manejo emocional; (c) consciencia social; (d) relaciones interpersonales; y (e) toma de decisiones responsable (Durlak, Domitrovich, Weissberg, y Gullotta, 2015). A pesar de que se han elaborado distintos programas SEL dirigidos a población juvenil, son menos frecuentes los estudios que diseñan y analizan programas dirigidos al personal docente (Castillo-Gualda et al., 2017). Esto puede deberse a que se presupone que las competencias socio-emocionales son características personales que los y las docentes tienen la suerte o no de poseer, o como mucho tienen la oportunidad de desarrollar a lo largo de su carrera profesional, pero que poco puede hacerse por desarrollarlas mediante entrenamiento formal (PérezEscoda, Filella, Bisquerra, y Alegre, 2012; Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela, y Lintunen, 2013). Sin embargo, una área que parece prometedora y que hasta ahora ha sido escasamente evidenciada, es el beneficio que pueden obtener los y las profesionales de la educación al recibir programas de intervención para el desarrollo y la capacitación de habilidades de IE (Jennings y Greenberg, 2009), no sólo por el impacto directo en el desarrollo óptimo de su alumnado y en la mejora de su rendimiento, sino también por el efecto de las citadas habilidades en el desarrollo personal y profesional de los propios docentes. En concreto, en base a investigaciones previas, dichas competencias pueden facilitar decisivamente su crecimiento personal, su bienestar emocional, y el desarrollo

de la satisfacción y el compromiso en su labor docente, aspectos muy relevantes para la promoción de entornos educativos más efectivos (Brackett et al., 2010).

En resumen, resulta indispensable el desarrollo de programas dirigidos al profesorado para la adquisición de competencias socio-emocionales. De hecho, en la sociedad occidental existe un creciente interés por desarrollar las habilidades personales y sociales que capaciten al profesorado para la gestión emocional y mejoren la percepción de sus propias competencias de IE (Dolev y Leshem, 2016; Stillman, Stillman, Martínez, Freedman, Jensen, y Leet, 2018), con el fin de promover no sólo su rendimiento laboral, la efectividad en la tarea docente o su bienestar (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Split, Koomen y Thijs, 2011), sino que también un buen funcionamiento personal, social y académico del alumnado (Eccles et al., 2016). Todo ello justifica la necesidad de desarrollar programas de formación emocional con el profesorado en el periodo inicial de aprendizaje (Foster, Fethney, Kozlowski, Foiss, Reza, y McCloughen, 2018) y durante su trayectoria profesional como oferta para su formación permanente.

La educación emocional es una innovación pedagógica que responde a necesidades educativas y sociales no atendidas y cuyo objetivo general es mejorar el bienestar personal y social a través del desarrollo de las competencias emocionales. Sin embargo, muchas veces los y las profesionales educativos carecen de formación y de medios para desarrollar estas competencias.

Por ello, esta investigación tiene como objetivo principal comprobar si el programa basado en el modelo de inteligencia de Vinculación Emocional Consciente (V.E.C.; Aguado, 2014) que persigue desarrollar las habilidades personales y sociales del profesorado, produce en el mismo, cambios significativos relacionados con su capacidad para la gestión emocional, y como secundarios un aumento en su capacidad de resiliencia y una disminución en la sintomatología ansioso depresiva.

El presente trabajo tiene como hipótesis que la aplicación del programa de gestión emocional V.E.C., incrementará el bienestar emocional de los y las docentes, mejorando su gestión emocional e incidiendo en su capacidad de vincularse consigo mismo y con las demás personas.

METODOLOGÍA

Diseño

Para la presente investigación se empleó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo control. Se manipuló la variable independiente, la participación en el programa de formación de gestión emocional V.E.C., y se comparó el efecto en la conciencia emocional (atención, claridad y reparación emocional), la resiliencia y los síntomas ansioso-depresivos (agorafobia, trastorno del pánico, trastorno de ansiedad generalizada, fobia social, trastorno de ansiedad por enfermedad, trastorno obsesivo compulsivo y trastorno depresivo mayor) en el grupo experimental y en el grupo de control en dos tiempos: antes de iniciar el programa de formación, inmediatamente después de la finalización del mismo.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 115 docentes, de los cuales 63 pertenecieron al grupo experimental y 52 al grupo de control. Sus características se muestran en la siguiente tabla (tabla 1).

Tabla 1

Características iniciales de los/as participantes en los grupos control y experimental.

Variable		Control (<i>n</i> =52)		Experimental (<i>n</i> =63)		$\chi^2(p) / T(p)$
Edad, <i>M</i> ± <i>SD</i>		41,33 ± 14,57		43,24 ± 6,34		-0,88 (0,382)
Género, <i>n</i> . (%)						
Masculino	9	(17,3%)	10	(15,9%)		0,043 (0,837)
Femenino	43	(82,7%)	53	(84,1%)		
Habitantes de Localidad de Nacimiento, <i>n</i> (%)						
0 a 2.000 habitantes	3	(5,8%)	4	(6,3%)		1,81 (0,178)
2.000 y 10.000 habitantes	12	(23,1%)	26	(41,3%)		
10.000 y 30.000 habitantes	12	(23,1%)	7	(11,1%)		
30.000 y 1.000.000 habitantes	23	(44,2%)	24	(38,1%)		
1.000.000 o más habitantes	2	(3,8%)	2	(3,2%)		

Como podemos observar en la tabla 1, las variables de edad, género y nº de habitantes de localidad de nacimiento son equivalentes, puesto que las diferencias no alcanzan la significación estadística.

Tabla 2

Características familiares de los/as participantes en los grupos control y experimental.

Variable	Control (n=52)		Experimental (n=63)		$\chi^2(p) / T(p)$
Número de Hermanos, M±SD	2,46 ± 1,15		2,33 ± 1,34		0,54 (0,588)
Puesto de Nacimiento, M±SD	1,77 ± 0,96		1,73 ± 1,08		0,20 (0,840)
Número de veces cambio de hogar en la Infancia, M±SD	0,85 ± 1,09		0,65 ± 0,88		1,06 (0,291)
Número de veces cambio de colegio en la Infancia, M±SD	1,19 ± 1,05		0,86 ± 1,03		1,72 (0,088)
Padre Trabajador fuera del Hogar, n (%)					
SI	50	(96,2%)	61	(96,8%)	0,38 (0,846)
NO	2	(3,8%)	2	(3,2%)	
Madre Trabajadora fuera del Hogar, n (%)					
SI	20	(38,5%)	30	(47,6%)	0,97 (0,324)
NO	32	(61,5%)	33	(52,4%)	
Padre Realizaba Tareas del Hogar, n (%)					
SI	30	(57,7%)	32	(50,8%)	0,55 (0,460)
NO	22	(42,3%)	31	(49,2%)	
Madre Realizaba Tareas del Hogar, n (%)					
SI	52	(100%)	62	(98,4%)	0,83 (0,364)
NO	0	(0%)	1	(1,6%)	
Padre Participó en la Crianza, n (%)					
Nunca	1	(1,9%)	0	(0%)	1,73 (0,188)

Esporádicamente	14	(26,9%)	14	(22,2%)	
Habitualmente	36	(69,2%)	45	(71,4%)	
Exclusivamente	1	(1,9%)	4	(6,3%)	
Madre Participó en la Crianza, n (%)					
Nunca	0	(0%)	0	(0%)	0,67 (0,414)
Esporádicamente	0	(0%)	0	(0%)	
Habitualmente	36	(69,2%)	39	(61,9%)	
Exclusivamente	16	(30,8%)	24	(38,1%)	
Abuelos Participaron en la Crianza, n (%)					
Nunca	17	(32,7%)	14	(22,2%)	0,01 (0,912)
Esporádicamente	14	(26,9%)	31	(49,2%)	
Habitualmente	20	(38,5%)	17	(27%)	
Exclusivamente	1	(1,9%)	1	(1,6%)	
Otro Familiar Participó en la Crianza, n (%)					
Nunca	27	(51,9%)	25	(39,7%)	0,20 (0,659)
Esporádicamente	17	(32,7%)	32	(50,8%)	
Habitualmente	7	(13,5%)	5	(7,9%)	
Exclusivamente	1	(1,9%)	1	(1,6%)	
Personal Ajeno a la Familia Participó en la Crianza, n (%)					
Nunca	37	(71,2%)	44	(69,8%)	0,11 (0,742)
Esporádicamente	11	(21,1%)	12	(19%)	
Habitualmente	3	(5,8%)	6	(9,5%)	
Exclusivamente	1	(1,9%)	1	(1,6%)	

En las características familiares también hubo equivalencia inicial entre los grupos.

Tabla 3

Características académicas de los/as participantes en los grupos control y experimental.

Variable	Control (<i>n</i> =52)		Experimental (<i>n</i> =63)		$\chi^2(p) / T(p)$
Estudios Completados, n (%)					
Sin Estudios	0	(0%)	0	(0%)	1,35 (0,245)
Grado Medio	7	(13,5%)	11	(17,5%)	
Gado Superior / Licenciatura	36	(69,2%)	45	(71,4%)	
Master	0	(0%)	1	(1,6%)	
Doctorado	9	(17,3%)	6	(9,5%)	

En los dos grupos, las personas contaron con estudios similares, y las diferencias no alcanzaron la significatividad.

Tabla 4

Características laborales de los/as participantes en los grupos control y experimental.

Variable	Control (<i>n</i> =52)		Experimental (<i>n</i> =63)		$\chi^2(p) / T(p)$
Número de veces docente en colegios públicos M±SD	0,48 ± 1,21		0,48 ± 1,60		0,02 (0,987)
Número de veces docente en colegios privados M±SD	1,85 ± 1,24		1,71 ± 1,05		0,62 (0,539)
Número de años como docente M±SD	3,19 ± 1,58		3,11 ± 1,49		0,28 (0,778)
Etapas principales en la Docencia, n (%)					
Educación Infantil	10	(19,2%)	14	(22,2%)	2,53 (0,111)
Educación Primaria	19	(36,5%)	33	(52,4%)	
Educación Secundaria	23	(44,2%)	16	(25,4%)	
Formación Profesional	0	(0%)	0	(0%)	
Formación Continua	0	(0%)	0	(0%)	

En qué medida he sido tutor o**soy tutor de clase, n (%)**

Nunca o Casi Nunca	9	(17,3%)	6	(9,5%)	2,07 (0,150)
Pocas Veces	3	(5,8%)	5	(7,9%)	
Algunas Veces	4	(7,7%)	5	(7,9%)	
Bastantes Veces	12	(23,1%)	5	(7,9%)	
Casi Siempre o Siempre	24	(46,2%)	42	(66,7%)	

Cuántos alumnos tengo en**clase de media, n (%)**

5 - 15	6	(11,5%)	5	(7,9%)	0,10 (0,747)
16 - 20	11	(21,2%)	16	(25,4%)	
21 - 30	34	(65,4%)	40	(63,5%)	
Más de 30	1	(1,9%)	2	(3,2%)	

El grupo control y el grupo experimental son similares en las características laborales.

Tabla 5

Horas de formación en Inteligencia emocional de los participantes del programa V.E.C.

			Control (<i>n</i> =52)	Experimental (<i>n</i> =63)	$\chi^2(p)$ / $T(p)$
n (%)					
0	12	(23,1%)	17	(27%)	0,42 (0,516)
1 – 10	24	(46,2%)	23	(36,5%)	
11- 30	13	(25%)	14	(22,2%)	
31 – 50	1	(1,9%)	5	(7,9%)	
51 o Más	2	(3,8%)	4	(6,3%)	

Las horas de formación en inteligencia emocional que habían recibido los participantes, siendo diferente para cada persona, en los grupos se equiparó su distribución.

Tabla 6

En qué medida me siento capaz de gestionar las emociones del aula

		Control (n=52)		Experimental (n=63)		$\chi^2(p)$ / T(p)
	n (%)					
Nunca o Casi Nunca	1	(1,9%)	0	(0%)	0,75	(0,387)
Pocas Veces	1	(1,9%)	0	(0%)		
Algunas Veces	11	(21,1%)	18	(28,6%)		
Bastantes Veces	25	(48,1%)	37	(58,7%)		
Casi Siempre o Siempre	14	(26,9%)	8	(12,7%)		

Ninguna de las diferencias observadas entre el grupo control y el grupo experimental en las variables sociodemográficas, familiares, académico-laborales y de gestión emocional alcanzaron la significación estadística. Por lo que el grupo control y el grupo experimental pueden considerarse inicialmente equivalentes en todas las variables medidas.

Instrumentos

Los y las participantes cumplieron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de datos sociodemográficos, familiares, académico-laborales y de gestión emocional. Este cuestionario ha sido elaborado ad hoc para la presente investigación. Consta de 25 preguntas con distintos formatos de respuesta. Recoge información sobre la edad, el género, la formación académica, la experiencia docente, y los datos familiares y de crianza de los participantes.
- Versión en español del Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004). Se trata de una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales. La escala consta de 24 ítems agrupados en las tres siguientes dimensiones: 1) Atención emocional (percepción de las propias emociones); 2) Claridad de sentimientos (percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales); y 3) Reparación emocional (capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta). Cada una de las dimensiones consta de 8 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones (1 = Nada de acuerdo; 2 = Algo

de acuerdo; 3 = Bastante de acuerdo; 4 = Muy de acuerdo; y 5 = Totalmente de acuerdo), y un rango de puntuaciones que oscila entre los 8 y los 40 puntos. Esta escala presenta unos buenos índices de consistencia interna y fiabilidad test-retest, así como una buena validez de criterio en función de los autores que han adaptado el mismo a la población española. Los coeficientes alpha para la muestra fueron en atención $\alpha = 0,87$, en claridad $\alpha = 0,90$ y en reparación $\alpha = 0,89$.

- Versión en español de la Escala de Resiliencia (RS-14; Sánchez-Teruel y Robles, 2015). Se trata de una escala que mide el grado de resiliencia individual, considerado como una característica de personalidad positiva que permite la adaptación de la persona a situaciones adversas. Consta de 14 ítems y cuenta con un formato de respuesta de siete opciones que oscila de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo) siendo 4 el valor intermedio a seleccionar en caso de duda. La escala, cuyas puntuaciones oscilan entre 14 y 98 puntos, presenta una adecuada consistencia interna y una alta validez de criterio, $\alpha = 0,89$.

- Escala de Síntomas de los Trastornos de Ansiedad y Depresión (ESTAD; Sandín, Valiente, Pineda, García-Escalera, y Chorot, 2018). Se trata de una escala autoinforme que evalúa los síntomas de los trastornos emocionales de acuerdo con los criterios descritos en el DSM-5 (APA, 2013). La escala cuenta con 35 ítems divididos en siete dimensiones de igual longitud: 1) agorafobia; 2) trastorno de pánico; 3) trastorno de ansiedad generalizada; 4) fobia social; 5) trastorno de ansiedad a la enfermedad; 6) trastorno obsesivo-compulsivo; y 7) trastorno depresivo mayor. Se contesta en un formato de respuesta de cinco opciones (0 = Nunca o casi nunca; 1 = Pocas veces; 2 = Bastantes veces; 3 = Muchas veces; 4 = Casi siempre), que da lugar a puntuaciones que pueden variar de 0 a 20 en cada dimensión. Los autores de la escala indican que tanto la escala global como las distintas subescalas presentan una excelente consistencia interna. Además, señalan que el instrumento cuenta con unos adecuados índices de validez convergente y discriminante, con un valor en agorafobia $\alpha = 0,65$; trastorno de pánico $\alpha = 0,80$; ansiedad generalizada $\alpha = 0,89$; fobia social $\alpha = 0,78$; ansiedad a la enfermedad $\alpha = 0,90$; trastorno obsesivo compulsivo $\alpha = 0,76$; depresión mayor $\alpha = 0,73$.

Procedimiento

El estudio cumplió con los estándares éticos requeridos en la investigación con seres humanos y contó con el informe M10_2019_170 favorable del comité de ética de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Antes de iniciar el estudio, los y las docentes cumplimentaron un formulario de consentimiento informado con relación a la voluntad de participación y el permiso para el uso de los datos. Se les proporcionó un código anónimo de acceso a una plataforma en línea para que cumplimentaran los instrumentos de forma individual en un aparato electrónico (móvil, ordenador y/o tableta) y con la presencia de un investigador del equipo. Los y las docentes fueron encuestadas antes del inicio del programa de formación y al finalizar el mismo. Los miembros del grupo experimental cumplimentaron los instrumentos en las instalaciones alquiladas para el curso de formación (p. ej., salas de hoteles) y en su propio centro de trabajo y los miembros del grupo control lo hicieron en su propio centro de trabajo. La recogida de datos se realizó en aproximadamente 45 minutos.

Programa de formación

El curso de formación basado en el modelo de inteligencia V.E.C. (Vinculación Emocional Consciente) (Aguado, 2014) es un sistema de entrenamiento fundamentado en el desarrollo de competencias socioemocionales, dirigido a la identificación, valoración y, en su caso, cambio de las emociones adheridas a las situaciones y/o estímulos con los que se relacionan las personas. La diferencia cualitativa de este modelo respecto a otros se centra en la posibilidad de cambiar la emoción (cuando la presente no sea adecuada para la situación o estímulo percibido) desde la emoción, además de poder cambiarla desde el pensamiento o la cognición. El entrenamiento en Inteligencia V.E.C. (I.V.E.C.) tiene por objetivo que dicho cambio emocional producido a voluntad, se automatice e integre de forma natural en el sistema de respuestas del ser humano al medio, es decir, en las actividades de la vida cotidiana.

El curso aborda las competencias personales o de carácter intrapersonal, y el objetivo del mismo es capacitar al docente para conseguir una gestión emocional que le permita estar durante su trabajo en el aula en emociones adecuadas (Curiosidad,

Admiración, Seguridad y Alegría). Más concretamente, los tres bloques de contenidos de los que consta el programa de formación son los siguientes:

1. Autoconcepto: emociones básicas (placenteras, displacenteras y mixtas), auto-diálogo, tóxicos emocionales, universo vincular, contextos, referentes.
2. Autogestión: coreografía emocional, capacitación para autogestión, focalización, identificación, asimilación, biografía emocional, ecología emocional, vectores emocionales.
3. Autonomía: necesidades básicas primarias, necesidades exógenas/reactivas, necesidades básicas secundarias, esquemas emocionales.

El curso de formación consta de 40 horas presenciales que se desarrollaron en módulos de 5 horas a lo largo 8 sesiones entre semana. La metodología que se empleó en el curso fue activa y cooperativa. En el curso se facilitó a los participantes una serie de contenidos teóricos por escrito, proporcionando las explicaciones pertinentes y se realizaron ejercicios prácticos o de reflexión individuales y/o grupales tanto en el aula como en casa. En cada sesión se revisaron los aspectos más importantes de la sesión anterior y se motivó a los participantes del curso a poner en práctica las estrategias aprendidas. Se realizaron cuatro grupos de formación de entre 20 y 30 participantes. Como formador principal y con una presencia del 70% de las horas fue Roberto Aguado Romo; el resto de horas fueron impartidas por Aritz Anasagasti Undabarrena.

Análisis de datos

En primer lugar, se comprobó la equivalencia inicial entre el grupo de control y el experimental en las variables dependientes objeto de interés y en aquellas variables sociodemográficas que puedan tener efecto confusor mediante análisis de diferencias de medias (T student o U mann-whitney) en las variables cuantitativas y mediante pruebas ji-cuadrado en las variables cualitativas. Seguidamente, se hizo un análisis descriptivo de la información para cada grupo en cada uno de los 2 momentos temporales y por separado.

Con la finalidad de valorar el efecto del programa, se aplicó un análisis de varianza con la condición (control vs. experimental) como factor de medidas independientes y el momento de la evaluación (pretest-posttest) como variable de medidas repetidas. Las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios y escalas estandarizadas se analizaron como

variables dependientes. Se utilizó como medida del tamaño del efecto eta cuadrado parcial (η^2). Se consideraron tamaños del efecto pequeños los comprendidos entre 0,005 y 0,049, medianos entre 0,050 y 0,125 y altos los superiores a este último (Cohen, 1988).

Todos los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS V26 (2019).

RESULTADOS

Atención Emocional

En la prueba inicial los valores de los dos grupos fueron similares, denotando la equivalencia intergrupos en esta variable ($t_{(113)} = -0,71$; $p = 0,479$).

Cuando no introducimos ninguna covariable, no existen diferencias estadísticamente significativas en la evolución de la atención emocional entre el grupo control y experimental. Ahora bien, estas diferencias alcanzan la significancia estadística cuando incluimos como covariable el número de años en la docencia ($F = 4,027$; $p = 0,047$).

Tabla 7

Puntuaciones en la Atención Emocional en función del grupo.

	Pretest M (IC95%)	Posttest M (IC95%)	F(p)	η^2	β
Control	25,71 (24,17-27,26)	25,35 (23,81-26,88)	3,91 (0,050)	0,033	0,221
Experimental	26,46 (25,06-27,86)	27,95 (26,56-29,34)			

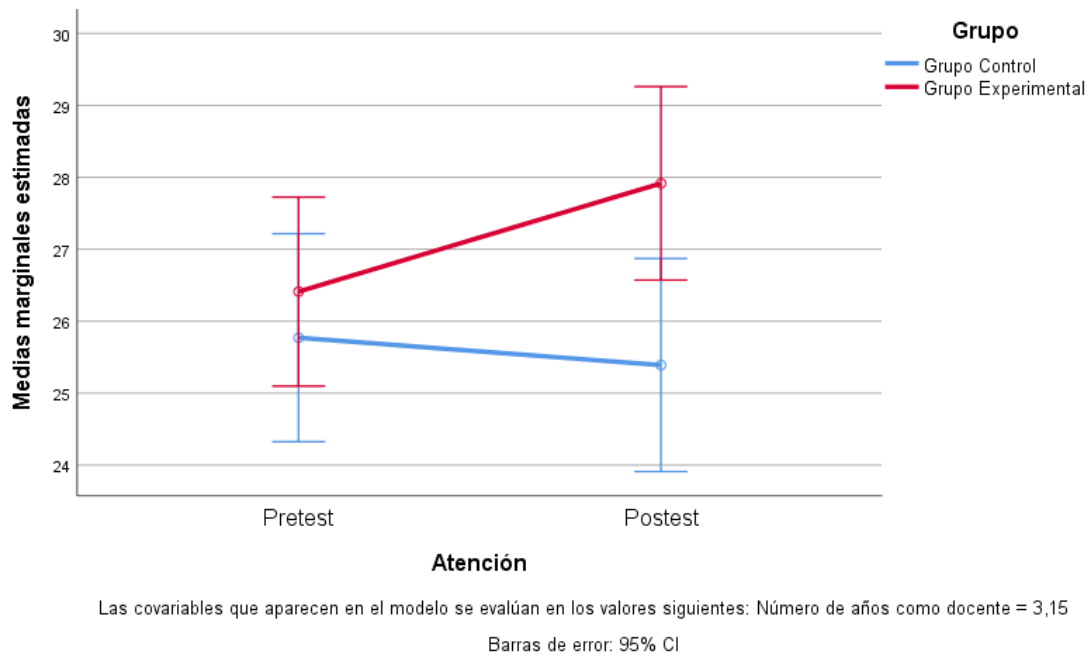


Figura 1. Puntuaciones de medias en la Atención Emocional.

Claridad Emocional

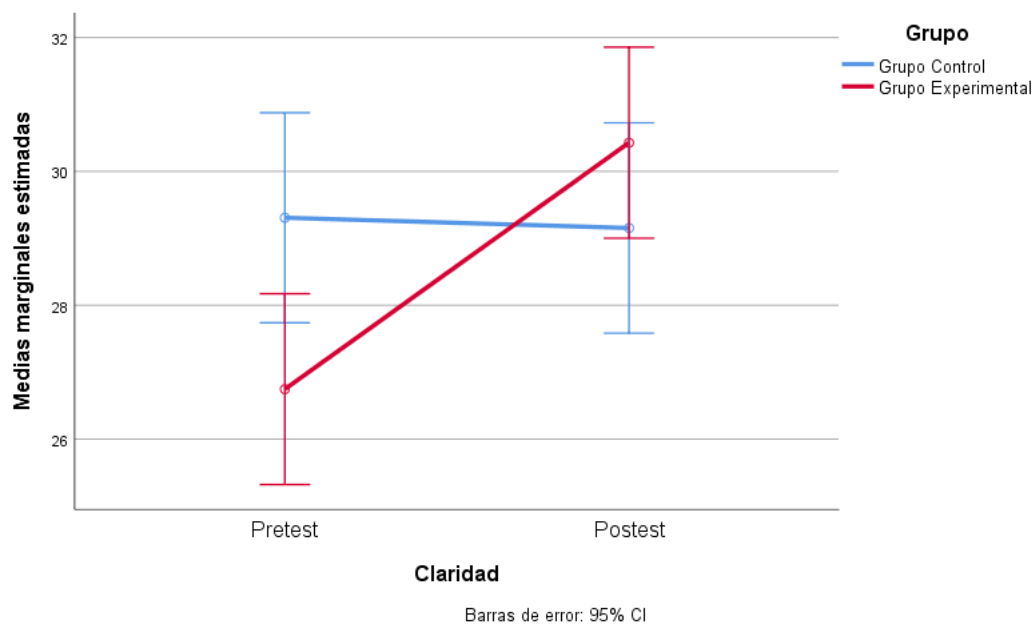
En los resultados obtenidos en las pruebas pretest de Claridad Emocional, se aprecia que los grupos control y experimental no son equivalentes ($T_{113}=2,39$; $p=0,018$), dado que tienen distintos puntos de partida. Tal y como se puede apreciar en el gráfico las puntuaciones del grupo experimental fueron superiores al grupo de control.

Por esta razón se decidió hacer un doble análisis. Por un lado, se evaluó el cambio entre el pretest y el posttest mediante una AVARR de medidas repetidas usando el Grupo como variable intersujetos y, por otro, se llevó a cabo un análisis de diferencia de medias (AVARR UNIVARIANTE) usando como covariable la puntuación en el pretest.

Tabla 8.

Puntuaciones en la Claridad Emocional en función del grupo.

	Pretest	Postest	<i>F(p)</i>	η^2	β
	<i>M (IC95%)</i>	<i>M (IC95%)</i>			
Control	29,31 (27,74-30,88)	29,15 (29,74-30,88)	19,84 (<0,001)	0,149	0,993
Experimental	26,75 (25,32-28,17)	30,43 (29,00-31,86)			

**Figura 2.** Puntuaciones de medias en la Claridad Emocional.

El análisis de medidas repetidas mostró que la evolución antes-después fue diferente dependiendo del grupo de pertenencia. En las pruebas pretest, las puntuaciones del grupo de control fueron significativamente superiores, y, una vez controlado el efecto de las puntuaciones en el pretest, también se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la prueba posterior a la intervención ($F = 13,72$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,11$).

Reparación

Como en el caso anterior, asumiendo varianzas desiguales, en la prueba pretest para la dimensión Reparación Emocional, se puede observar que los grupos no son similares ($t_{(113)} = 2,20$; $p = 0,031$), porque parten de puntuaciones dispares.

En este caso también se realizó la doble comprobación de resultados (AVARR de medidas repetida, AVARR univariante con pretest como covariable).

Tabla 9

Puntuaciones en la Reparación Emocional en función del grupo

	Pretest	Posttest	$F(p)$	η^2	β
	M (IC95%)	M (IC95%)			
Control	29,19 (27,60-30,79)	28,37 (26,72-30,01)	25,23 (<0,001)	0,182	0,999
Experimental	26,73 (25,28-28,18)	30,16 (28,66-31,66)			

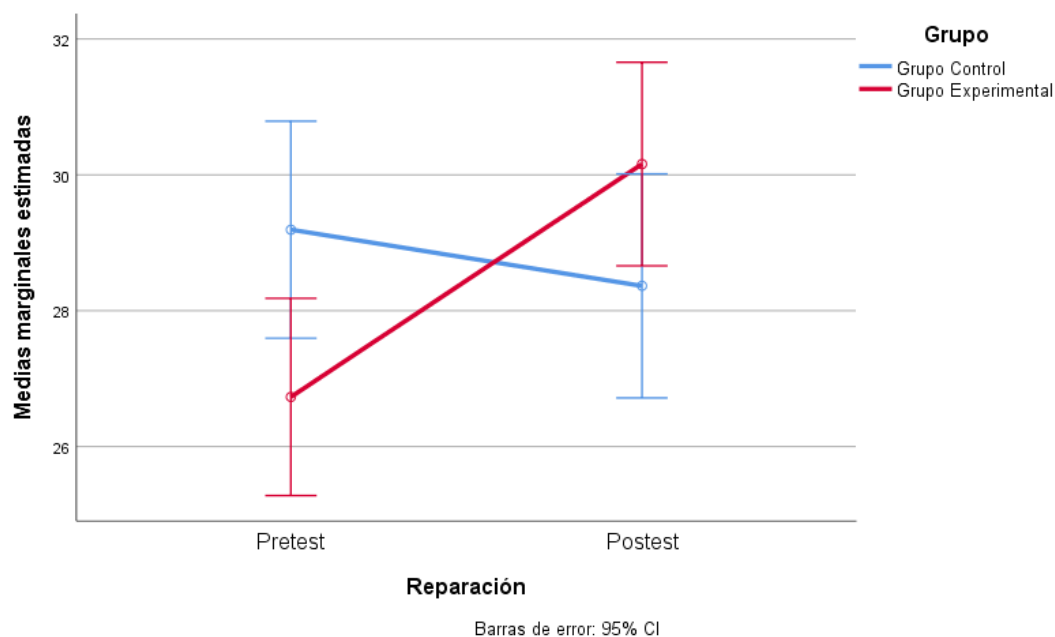


Figura 3. Puntuaciones de medias en la Claridad Emocional.

Podemos apreciar que existen diferencias significativas entre los grupos antes y después de la intervención y con un tamaño del efecto muy grande. Como en la prueba inicial fue el grupo de control quien obtuvo puntuaciones más altas, estos resultados se corroboraron con el AVARR univariante ($F = 19,37$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,15$).

Resiliencia

Antes de la intervención los niveles promedios en resiliencia medidos mediante la puntuación total obtenida en el test RS14 estuvieron entorno a los 76 puntos, lo que puede considerarse muy alto., dado que las puntuaciones mínimo máximo oscilan entre 14 y 98 puntos (Wagnild, 20059. La diferencia entre el grupo control y el grupo experimental no alcanzó la significación estadística ($t_{(113)} = 0,30$; $p = 0,767$).

Tabla 10

Puntuaciones en la Resiliencia en función del grupo

	Pretest	Posttest	<i>F(p)</i>	η^2	β
	<i>M (IC95%)</i>	<i>M (IC95%)</i>			
Control	76,98 (74,26-79,71)	77,19 (74,23- 80,16)	0,87 (0,353)	0,008	0,152
Experimental	76,43 (73,95-78,90)	78,27 (75,58- 80,96)			

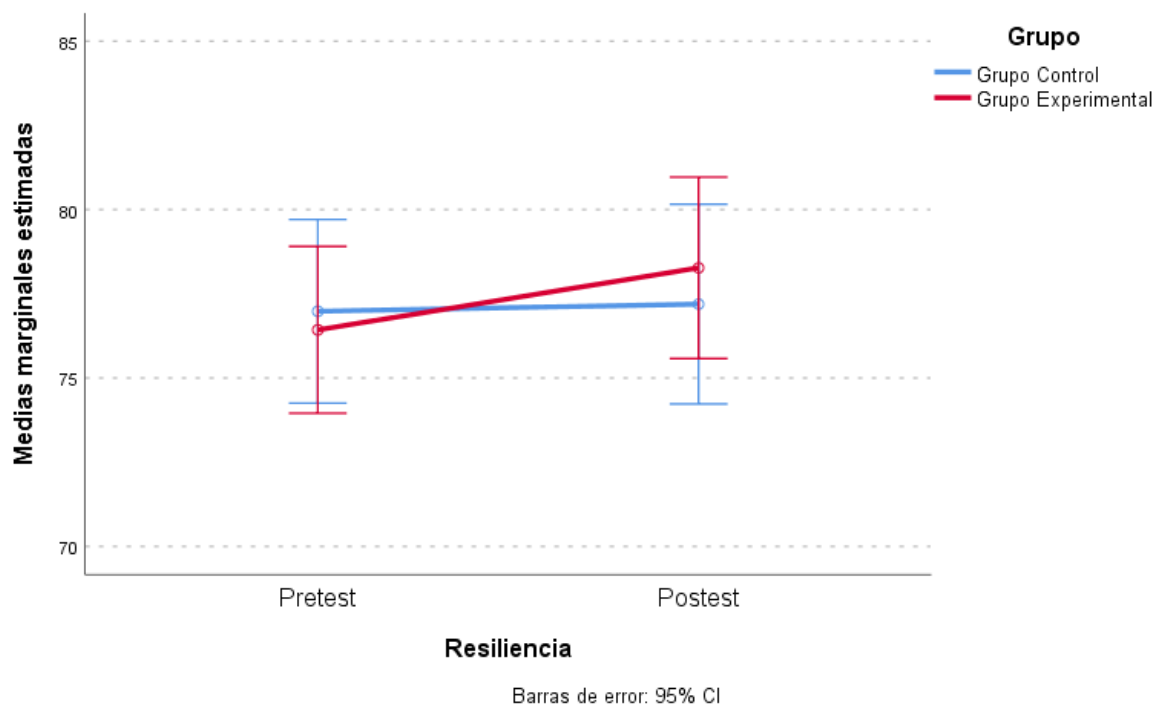


Figura 4. Puntuaciones de medias en la Resiliencia.

Como se puede observar en la figura 4 y en la tabla 10, hubo una ligera ventaja al recibir la intervención en el cambio que se produjo en las puntuaciones en resiliencia, pero esta diferencia no alcanzó la relevancia estadística y se acompañó de un tamaño del efecto insignificante.

Agorafobia

Los niveles promedios en agorafobia medidos con el STAD en la prueba pretest no obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el grupo control y el grupo experimental ($t_{(113)} = -0,22$; $p = 0,830$).

Tabla 11

Puntuaciones en la Agorafobia en función del grupo

	Pretest	Posttest	$F(p)$	η^2	β
	$M (IC95\%)$	$M (IC95\%)$			
Control	6,75 (6,13-7,37)	6,65 (6,08-7,23)	0,22 (0,636)	0,002	0,076
Experimental	6,84 (6,28-7,41)	6,57 (6,05-7,10)			

De la misma forma, tal y como se puede ver en las puntuaciones de la prueba posttest, no se produjeron cambios significativos en la evolución de los grupos control y experimental.

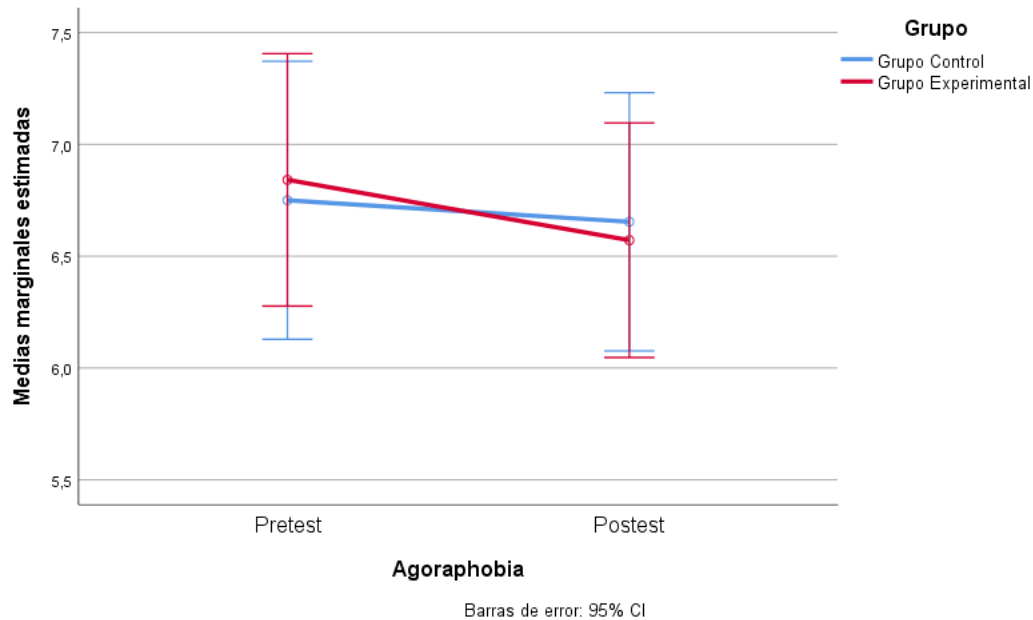


Figura 5. Puntuaciones de medias en la Agorafobia.

Trastorno de Pánico

Los grupos también fueron inicialmente equivalentes para la dimensión trastorno de pánico ($t_{(113)} = -0,48; p = 0,635$).

Tabla 12

Puntuaciones en los Trastornos de Pánico en función del grupo

	Pretest	Posttest	$F(p)$	η^2	β
	$M (IC95\%)$	$M (IC95\%)$			
Control	6,67 (5,96-7,39)	6,85 (6,18-7,51)	0,79 (0,376)	0,007	0,143
Experimental	6,91 (6,26-7,55)	6,73 (6,13-7,33)			

Podemos observar, que, aunque como en los casos anteriores hay un decremento en el grupo experimental e incremento en el grupo control de la dimensión trastorno de pánico, tampoco son estadísticamente significativas.

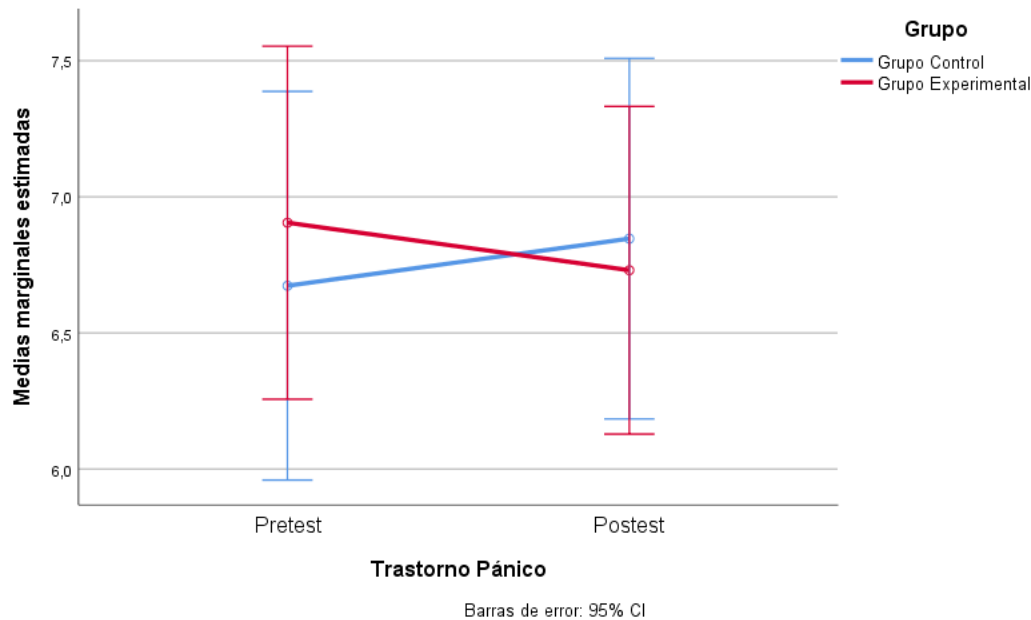


Figura 6. Puntuaciones de medias en los Trastornos de Pánico.

Ansiedad Generalizada

En las puntuaciones para el trastorno de ansiedad generalizada partimos de grupos equivalentes ($t_{(113)} = -1,20; p = 0,232$).

Tabla 13

Puntuaciones en la Ansiedad Generalizada en función del grupo

	Pretest	Posttest	$F(p)$	η^2	β
	$M (IC95\%)$	$M (IC95\%)$			
Control	12,56 (11,28-13,83)	11,87 (10,71-13,02)	6,79 (0,010)	0,057	0,734
Experimental	13,60 (12,44-14,76)	11,44 (10,40-12,49)			

En el caso de la ansiedad generalizada, sí existen cambios estadísticamente significativos, debido a que ha habido mejoría relevante en el grupo experimental. Es interesante señalar que el tamaño del efecto es intermedio.

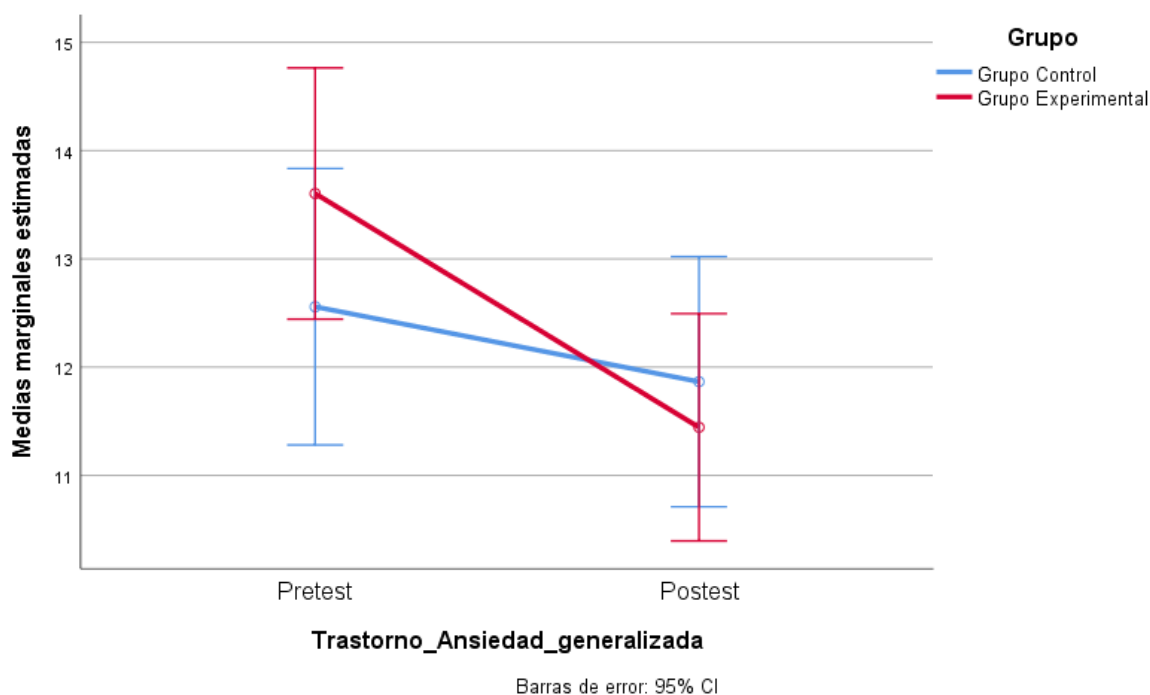


Figura 7. Puntuaciones de medias en la Ansiedad Generalizada

Fobia Social

Las pruebas realizadas antes de la intervención nos indican que las muestras eran equivalentes ($t_{(113)} = -0,99$; $p = 0,323$)

Tabla 14

Puntuaciones en la Fobia Social en función del grupo

	Pretest <i>M (IC95%)</i>	Posttest <i>M (IC95%)</i>	<i>F(p)</i>	<i>η²</i>	<i>β</i>
Control	9,65 (8,72-10,59)	9,21 (8,36-10,06)	3,25 (0,074)	0,028	0,431
Experimental	10,29 (9,44-11,13)	9,05 (8,28-9,82)			

En la Fobia Social no existen diferencias estadísticamente significativas.

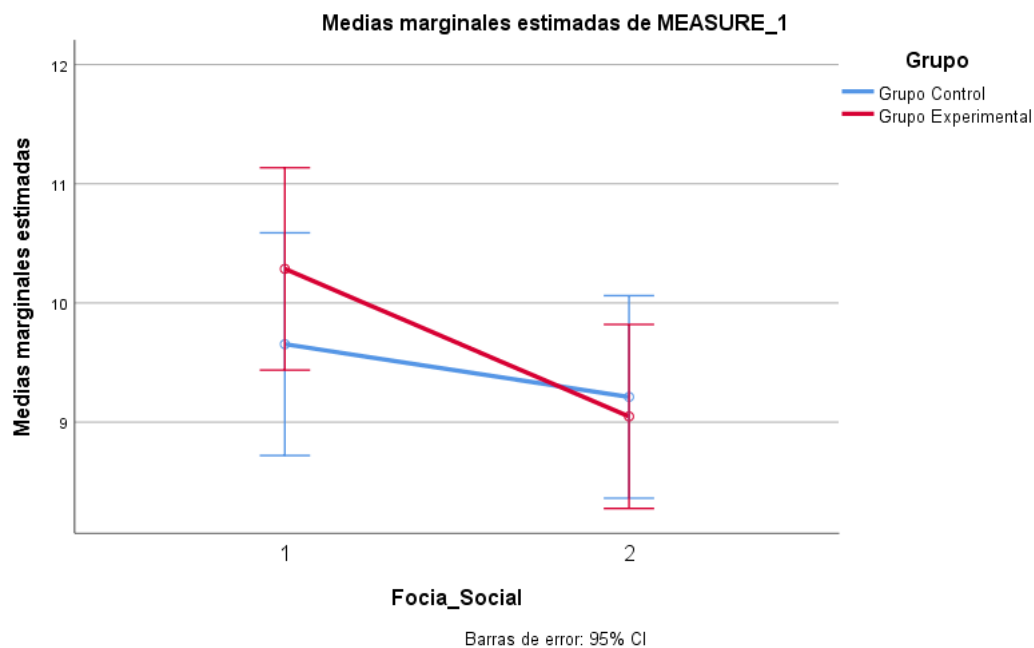


Figura 8. Puntuaciones de medias en la Fobia Social en los grupos control y experimental para pretest y posttest.

Ansiedad ante la enfermedad

Ambos grupos fueron equivalentes en la ansiedad ante la enfermedad en las pruebas pretest ($t_{(113)} = 0,19$; $p = 0,850$)

Tabla 15

Puntuaciones en la Ansiedad ante la Enfermedad en función del grupo

	Pretest <i>M (IC95%)</i>	Posttest <i>M (IC95%)</i>	<i>F(p)</i>	<i>η²</i>	<i>β</i>
Control	10,21 (9,07-11,36)	9,62 (8,55-10,69)	2,42 (0,123)	0,021	0,338
Experimental	10,06 (9,02-11,11)	8,75 (7,77-9,72)			

Las diferencias obtenidas entre los grupos en la medición posttest, en la dimensión Ansiedad ante la Enfermedad, aún existentes no son estadísticamente significativas.

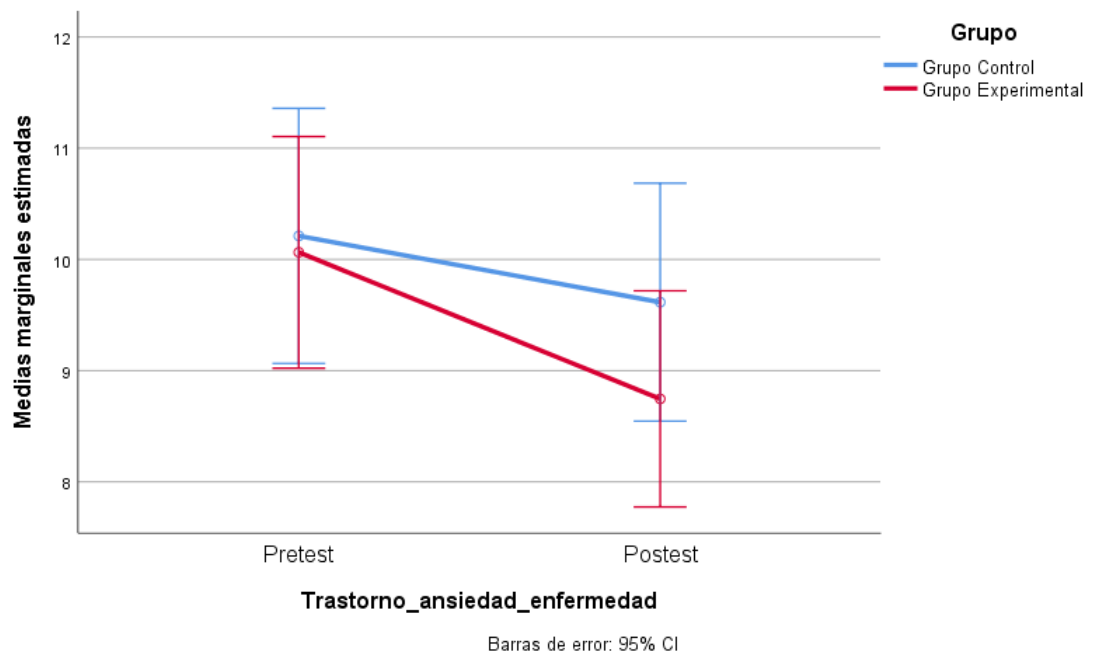


Figura 9. Diferencia de medias en la Ansiedad ante la Enfermedad.

Trastorno Obsesivo Compulsivo

La prueba de Levene indicó que existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en la dispersión de la puntuación. Por ello se utilizó como prueba de contraste para la comprobación de la diferencia entre las medias la prueba t con la corrección de los grados de Libertad de Welch. Esta prueba mostró que las medias entre los grupos en el pretest no difirieron de forma estadísticamente significativa ($t_{(83,63)} = 0,76; p = 0,452$).

Tabla 16

Puntuaciones en el Trastorno Obsesivo Compulsivo en función del grupo

	Pretest	Posttest	$F(p)$	η^2	β
	M (IC95%)	M (IC95%)			
Control	9,04 (8,05-10,03)	8,39 (7,46-9,31)	1,23 (0,269)	0,011	0,196
Experimental	8,51 (7,61-9,41)	7,33 (6,49-8,18)			

En el factor Obsesivo Compulsivo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para los grupos control y experimental.

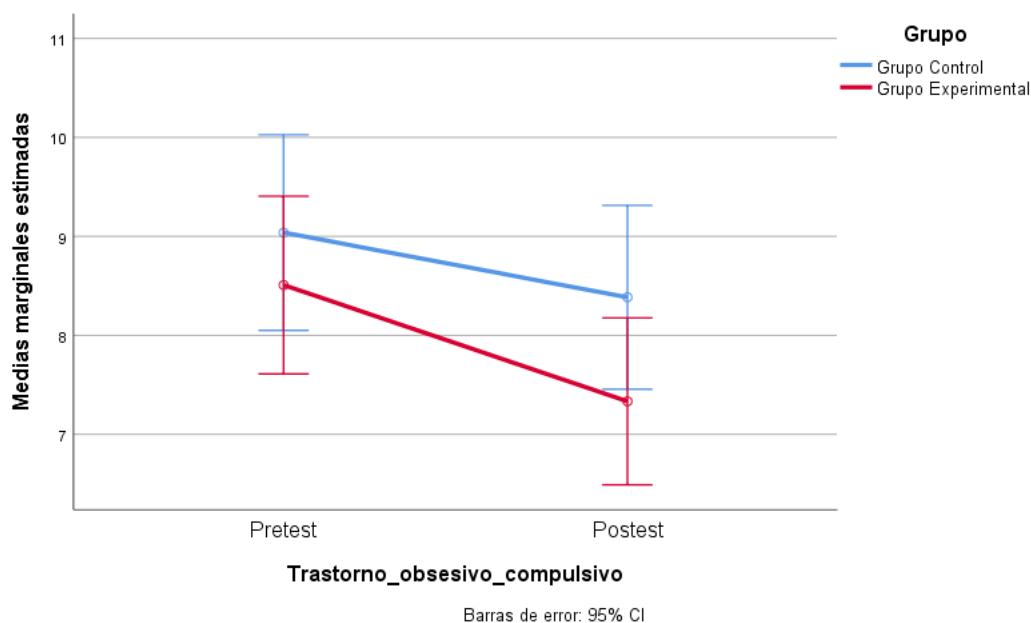


Figura 10. Puntuaciones de medias en el Trastorno Obsesivo Compulsivo.

Depresión Mayor

En la prueba inicial pretest no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($t_{(113)} = 0,37$; $p = 0,712$).

Tabla 17

Puntuaciones en la Depresión Mayor en función del grupo

	Pretest	Posttest	$F(p)$	η^2	β
	$M (IC95\%)$	$M (IC95\%)$			
Control	8,14 (7,41-8,86)	8,14 (7,42-8,85)	3,46 (0,062)	0,031	0,464
Experimental	7,95 (7,30-8,61)	7,29 (6,64-7,93)			

En la evaluación posttest, las diferencia que existen entre los grupos control y experimental no alcanzan la significatividad estadística.

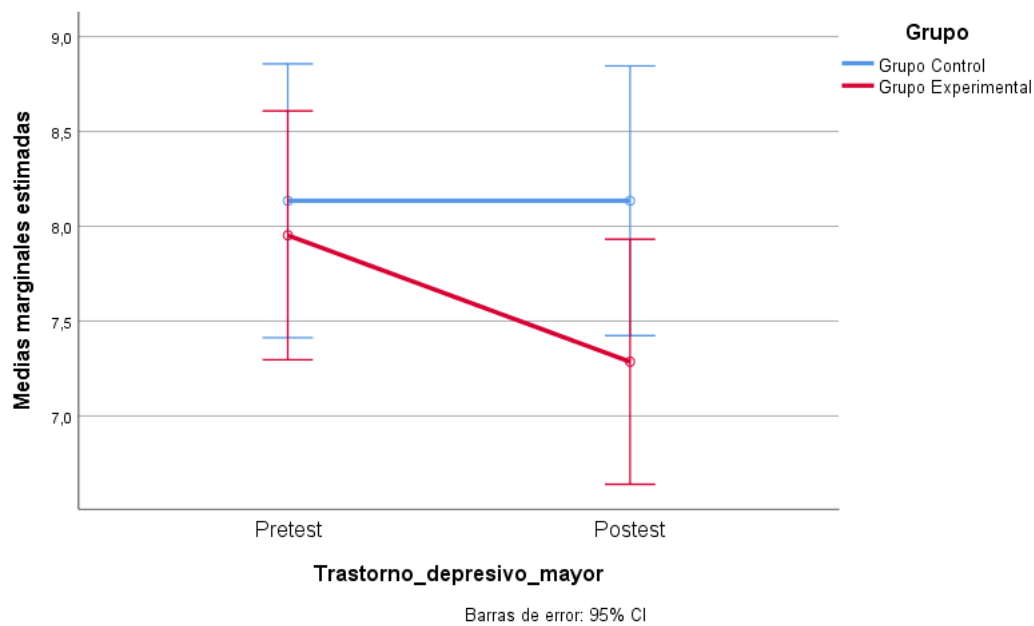


Figura 10. Puntuaciones de medias en la Depresión Mayor.

DISCUSIÓN

Mediante el presente estudio se ha valorado la eficacia del programa de Gestión emocional en Inteligencia V.E.C. en la población docente no universitaria, en las etapas de infantil, primaria y secundaria.

Los resultados obtenidos indican que la formación en Inteligencia VEC aumenta la atención, la claridad y la reparación emocional, medidas dentro de la dimensión Conocimiento Emocional. En la atención se ha tenido que controlar el efecto de los años de docencia para que los cambios medidos fueran significativos. Estos hallazgos demuestran la mejoría emocional del profesorado formado en Inteligencia VEC, y su efectividad para que los y las docentes/profesionales de la educación puedan ser más eficaces en su capacidad emocional con el alumnado y consigan mejores niveles de relación. Esta mejoría en la relación interpersonal entre docente y alumnado, favorece el proceso de enseñanza aprendizaje, la maduración personal del alumnado, el clima del aula, las relaciones entre iguales, así como su rendimiento académico (Barragán Martín et al., 2016)

Además, el programa de formación ha mostrado efectividad para la disminución de la sintomatología ansioso depresiva, que se relaciona con una mejoría del bienestar psicológico, disminución del distress laboral y disminución de los riesgos psicosociales derivados de la labor docente (Granados et al., 2020). En el resto de variables ansioso-depresivas contempladas, si bien se han podido ver cambios en las diferencias en la evolución de los grupos, estas diferencias no han alcanzado niveles significativos a nivel estadístico. De hecho, hay poco margen de mejora, dado que los niveles de malestar ya eran bajos desde el inicio, además, las potencias estadísticas asociadas a estos análisis eran bajas, derivadas del insuficiente tamaño muestral, para la detección de diferencias de esta magnitud como estadísticamente significativas.

En el caso de la resiliencia la ausencia de diferencias podría deberse a que el instrumento de medición no tiene la suficiente sensibilidad para detectar los cambios que se han producido. Por la tanto se propone para futuras investigaciones la elección de una herramienta alternativa para la medición de esta dimensión.

Toda esta línea de investigación es relevante dado que es una de las tres prioridades estratégicas del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación Euskadi 2020 el de

las Biociencias y/o Ciencias de la Salud, que se vincula con el reto Salud, cambio demográfico y bienestar del plan europeo Horizon 2020. En el plan autonómico se plantea reforzar el modelo de colaboración público-privado como instrumento válido para identificar y promover proyectos. El desarrollo del proyecto de investigación que se realizó, se llevó a cabo entre, por un lado, el grupo de investigadoras pertenecientes a la Facultad de Psicología y la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV-EHU y, por otro, la empresa Emotional Network, especializada en la formación para docentes en gestión emocional.

La hipótesis se cumplido en parte, puesto que en algunas variables se han obtenido resultados que así lo demuestran, no obstante, los resultados en la variable resiliencia ponen de manifiesto las limitaciones de la evaluación.

Además, el ajustado tamaño muestral, arroja una débil potencia estadística en los resultados de las medidas ansioso depresivas.

Para futuras investigaciones se propone, por un lado, realizar la investigación con una herramienta alternativa de medida de la resiliencia, para comprobar si este ajuste otorga mayor potencia, y/o mayor magnitud del efecto.

Por otro lado, es necesario aumentar el tamaño de la muestra y comprobar si los cambios producidos en los síntomas ansioso depresivo, alcanzan los niveles estadísticos significativos.

REFERENCIAS

- Aguado, Roberto. (2014) *Es emocionante saber emocionarse*. Ed. EOS.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., y Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101126.
- Barragán Martín, A.B. et al. (2016). Intervención y variables del personal docente y el centro escolar que modulan el rendimiento académico del alumno. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*. 4 (2), 89-97.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa&; Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion; regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., y Brackett, A. A. (2017). Preliminary findings from RULER Approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 641-664.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817.
- Cohen, J. (1988). *Análisis de poder estadístico para las ciencias del comportamiento* (2. Auflage). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Corcoran, R. P., y Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28, 750-759.

- Cross, D. I., y Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967.
- Dolev, N., y Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8, 75-94.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (2015). *The handbook of social and emotional learning*. New York, NY: The Guilford Press.
- Eccles, S., Devis-Rozental, C., y Mayer, M. (2016). Developing socio-emotional intelligence in first year students. *American Journal of Educational Research*, 12, 1-21.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Foster, K., Fethney, J., Kozlowski, D., Fois, R., Reza, F., y McCloughen, A. (2018). Emotional intelligence and perceived stress of Australian pre-registration healthcare students: A multi-disciplinary cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 66, 51-56.
- Granados, L., Aparicio, M., Fernández, A., García, J.M. (2020). Depresión, ansiedad y su relación con el burnout en profesorado no universitario. *Revista espacios*, 15, 127-141.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290-300.
- Myint, A. A., y Aung, A. A. (2016). The relationship between emotional intelligence and job performance of Myanmar school teachers. *Journal of Teacher Education*, 1, 1-16.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 437-454.

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R., y Alegre, A. (2012). Development of emotional competence of teachers and students in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 1183-1208.
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *Peer Journal*, 4, e2087.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., y Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257.
- Sánchez-Teruel y Robles, (2015). Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación 40 (2), 103-113.
- Sandín, B., Valiente, R.M., Pineda, D., García-Escalera, J., y Chorot, P. (2018). Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 23, 163-177.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., y Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher and student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Stillman, S. B., Stillman, P., Martínez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., y Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71-92.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., y Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An intervention study on teachers social and emotional learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 693-716.
- Uitto, M., Jokikokko, K., y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.
- Wagnild, G. M. (2009). *The Resilience Scale User's Guide for the US english version of the Resilience Scale and the 14-Item Resilience Scale*. Worden, Montana (USA): The Resilience Center.