



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Psicología

Departamento de Psicología Industrial

Tesis de Grado

**EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE UN TALLER DE ENTRENAMIENTO EN
INTELIGENCIA EMOCIONAL SOBRE LOS NIVELES DE ESTRÉS PERCIBIDO EN UNA
MUESTRA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL ÁREA METROPOLITANA DE CARACAS.**

Tutora:

Profesora Miryam Díaz

Autores:

Bustillo, Lorena

Milano, Daniela

Caracas, diciembre de 2012

DEDICATORIA

A quien ya no está, por enseñarnos de la vida como padre, maestro y ser humano.

Papá gracias por apoyarnos y por empujarnos a seguir adelante.

Lorena

A quien está llegando, por motivarnos a soñar con un futuro y a creer en él.

Christian, bienvenido!

Daniela

A todos nuestros colegas, porque trabajamos el alma de lo humano
y lo consolidamos en realidades.

Lorena y Daniela

AGRADECIMIENTOS

A Dios,

A nuestros padres, hermanos y familiares

A nuestra tutora por el apoyo prestado en todo momento

A Aileen Salas y a César Pelay por su ayuda

A todos los que de alguna manera contribuyeron en el desarrollo de esta tesis

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN.....	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO LÓGICO.....	5
2.1 Planteamiento y formulación del problema	5
2.2 Justificación de la investigación	10
2.2.1 ¿Por qué es un problema?	10
2.2.2 ¿Para quién es un problema?.....	11
2.2.3 ¿Desde cuándo es un problema?.....	12
2.2.4 Importancia del problema de investigación para la Psicología Organizacional.	13
2.3 Objetivos de Investigación.....	14
2.3.1 Objetivo General	14
2.3.2 Objetivos Específicos.....	14
III. MARCO TEÓRICO.....	54
3.1 Estrés.....	54
3.1.1. Estrés laboral	55
3.1.2. Estrés en docentes	57
3.1.3. Factores que inciden en el estrés laboral en docentes	59
3.1.4. Evaluación del estrés	64
3.1.5. Antecedentes de investigaciones en estrés en docentes.....	66
3.2 Inteligencia.....	68
3.2.1 Enfoques de la Inteligencia	68
3.2.2 Inteligencia Emocional	71
3.2.3 Los modelos de Inteligencia Emocional.....	73
3.2.4 Evaluación de la Inteligencia Emocional.....	78
3.2.5 Inteligencia emocional en la escuela	80
3.2.6 Inteligencia emocional en docentes.....	83
3.2.7 Antecedentes de investigaciones en Inteligencia Emocional	84
3.3 Entrenamiento de personal.....	85
3.3.1. Detección de necesidades	86
3.3.2. Diseño de un programa de entrenamiento	87
3.3.3. Ejecución del Programa de Entrenamiento	88
3.3.4. Evaluación del Programa de Entrenamiento	88
IV. MARCO CONTEXTUAL.....	54

4.1	Caracterización de la Organización a estudiar	54
4.1.1	Historia de la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”	54
4.1.2	Misión, visión y valores de la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”	56
4.1.3	Organigrama	57
4.1.4	Perfil del docente de la” UEP Juan Bautista Castro”	58
V.	MARCO METODOLÓGICO	59
5.1	Tipo de Investigación	59
5.2	Nivel de investigación	59
5.3	Diseño de investigación	59
5.3.1	Diagrama de diseño	60
5.4	Sistema de variables	60
5.4.1	Variable independiente: Taller de Entrenamiento en Inteligencia Emocional.	60
5.4.2	Variable dependiente: Estrés	61
5.4.3	Variables extrañas	61
5.5	Hipótesis de investigación	62
5.5.1	Hipótesis estadísticas	62
5.6	Participantes	63
5.7	Recursos.....	63
5.8	Instrumentos	64
5.9	Estadísticos.....	66
5.10	Procedimiento	68
5.10.1	Fase pre- experimental:	68
5.10.2	Fase experimental:.....	69
5.10.3	Fase de procesamiento y análisis.....	69
VI.	RESULTADOS	72
6.1	Caracterización de la muestra	73
6.2	Evaluación reactiva.....	75
6.3	Inteligencia Emocional.....	77
	Fuente: Datos primarios.....	86
6.4	Estrés.....	87
VII.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	93
VIII.	CONCLUSIONES	97
IX.	RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES	99
-	Las habilidades de Inteligencia Emocional como Percepción, Comprensión y Regulación de las emociones deben ser incluidas en talleres de formación docente, ya que podría contribuir a reducir el nivel general de estrés.	99
X.	REFERENCIAS	101
XI.	ANEXOS	108
	Anexo 1. Ficha de datos socio-demográficos del docente	108

<i>Anexo 2. Adaptación de Antor (1999) de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981).....</i>	109
<i>Anexo 3. Trait Meta- Mood Scale en su versión en español (TMMS-24).....</i>	112
<i>Anexo 4. Evaluación Reactiva del Taller.....</i>	113
<i>Anexo 5. Diseño instruccional del taller</i>	114

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
<i>Tabla 1.</i> Distribución de ítems de la Adaptación de Antor (1999) a la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981)	65
<i>Tabla 2.</i> Distribución de ítems del TMMS-24 según dimensiones	66
<i>Tabla 3.</i> Puntos de corte en cada dimensión del TMMS-24	70
<i>Tabla 4.</i> Datos de descripción de la muestra	73
<i>Tabla 5.</i> Datos de descripción de la muestra: Valores Edad	74
<i>Tabla 6.</i> Datos de descripción de la muestra: Valores Años de Experiencia	74
<i>Tabla 7.</i> Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Atención o Percepción de las emociones”	77
<i>Tabla 8.</i> Diferencias Pretest – Postest de la dimensión Atención de las emociones	78
<i>Tabla 9.</i> Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en la Dimensión “Claridad o Comprensión de las emociones”	79
<i>Tabla 10.</i> Diferencias Pretest – Postest de la dimensión Claridad de las emociones	80
<i>Tabla 11.</i> Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Reparación o Regulación de las emociones”	81
<i>Tabla 12.</i> Diferencias Pretest – Postest de la dimensión Reparación de las emociones	82
<i>Tabla 13.</i> Comparación de estadísticos descriptivos pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Atención o Percepción de las emociones”	83
<i>Tabla 14.</i> Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos en la dimensión “Atención o Percepción de las emociones”	84
<i>Tabla 15.</i> Comparación de estadísticos descriptivos pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Claridad o Comprensión de las emociones”	84
<i>Tabla 16.</i> Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos en la dimensión “Claridad o de las emociones”	85
<i>Tabla 17.</i> Comparación de estadísticos descriptivos pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Reparación o regulación de las emociones”	85

<i>Tabla 18.</i> Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos en la dimensión “ <i>Reparación o regulación de las emociones</i> ”	86
<i>Tabla 19.</i> Comparación de puntajes pre-test y postest obtenidos en Frecuencia de Estrés	87
<i>Tabla 20.</i> Estadísticos descriptivos de la Frecuencia de Estrés	88
<i>Tabla 21.</i> Prueba de los Signos Pretest – Postest de la Frecuencia de Estrés	88
<i>Tabla 22.</i> Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos de la Frecuencia de Estrés	89
<i>Tabla 23.</i> Comparación de puntajes pre-test y pos-test obtenidos en Intensidad de Estrés.	89
<i>Tabla 24.</i> Estadísticos descriptivos de la Intensidad de Estrés	90
<i>Tabla 25.</i> Prueba de los Signos Pretest – Postest de la Intensidad de Estrés	90
<i>Tabla 26.</i> Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos de la Intensidad de Estrés	91
<i>Tabla 27.</i> Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en “Nivel General de estrés”	92
<i>Tabla 28.</i> Estadísticos descriptivos del Nivel General de Estrés	92
<i>Tabla 29.</i> Prueba de los Signos Pretest – Postest del Nivel General de Estrés	93
<i>Tabla 30.</i> Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos de la Frecuencia de Estrés	93

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Organigrama de la Unidad Educativa Privada Juan Bautista Castro	55
<i>Figura 2.</i> Resultados de la Evaluación Reactiva del Taller	75

Evaluación de los efectos de un taller de entrenamiento en Inteligencia Emocional sobre los niveles de estrés percibido en una muestra docentes de educación básica de una institución educativa del Área Metropolitana de Caracas

Bustillo, L.; Milano; D.

Universidad Central de Venezuela

Noviembre, 2012.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación, fue evaluar el efecto de un taller de entrenamiento en Inteligencia Emocional sobre los niveles de estrés percibido en una muestra de 10 docentes de educación básica de la Unidad Educativa Privada "Juan Bautista Castro". Para ello se diseñó, desarrolló y evaluó un taller basado en el Modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997), en donde se trabajan las habilidades de atención, claridad y reparación emocional; para su valoración fue empleada una evaluación reactiva y una medida pretest- posttest utilizando el TMMS-24. Posteriormente, se evaluó el efecto del taller, sobre los niveles de estrés percibido a través de la aplicación pre-post de la adaptación de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981), realizada por Antor (1999). Esta investigación se enmarcó en un estudio explicativo con un diseño pre experimental. Los resultados evidenciaron que hubo una disminución de los niveles generales de estrés, posterior a la aplicación del taller. Debido a la poca representatividad de la muestra, no es posible generalizar los resultados obtenidos. Sin embargo, son una aproximación al desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional y su efecto en el estrés percibido en docentes.

Palabras clave: estrés percibido, inteligencia emocional, docentes.

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the effect of a training workshop on Emotional Intelligence on perceived stress levels in a sample of 10 primary school teachers of Private Educational Unit "Juan Bautista Castro". We designed, developed and evaluated a workshop based on the model proposed by Mayer and Salovey (1997), where attention skills work, clarity and emotional repair, was used for assessment and evaluation as reactive pretest-posttest using the TMMS-24. Subsequently, we evaluated the effect of the workshop on perceived stress levels through pre-post application of the adaptation of the stress scale Kanner, Coyne, Schaefer and Lazarus (1981), performed by Antor (1999). This research was part of an explanatory study with a pre experimental design. The results showed that there was a decrease in the overall levels of stress, after the implementation of the workshop. Due to the limited representativeness of the sample, it is not possible to generalize the results. Yet it is an approach to developing the skills of emotional intelligence and its effect on perceived stress in teachers.

Keywords: perceived stress, emotional intelligence, teaching.

I. INTRODUCCIÓN

El ritmo acelerado de nuestra sociedad actual y los cambios dinámicos que continuamente se generan en ella inducen a la mayor parte de las personas a vivir bajo presiones, obligaciones y responsabilidades, aunado a un escaso tiempo libre para la recreación y el disfrute. Además, existe actualmente una gran necesidad de lograr éxito y reconocimiento, en donde representa un terreno muy importante el ámbito laboral, que constituye una fuente persistente de presiones y exigencias, las cuales son aún más intensas cuando se trata de profesiones asistenciales, como es el caso de la docencia.

Entre las consecuencias más importantes de estas continuas exigencias en el ámbito laboral se encuentra el estrés. Desde el punto de vista de Selye (1956 c.p. Manassero, Vásquez, Ferrer, Fornés y Fernández 1994) el término estrés se refiere a una reacción biológica común y adaptativa de los seres humanos, que produce en el organismo una activación, movilizándolo todos sus recursos, para responder con eficacia y prontitud a los estímulos peligrosos o amenazadores del ambiente. Según este autor, en principio, el estrés es positivo, aumenta nuestra resistencia y moviliza nuestras energías, para alcanzar resultados satisfactorios en nuestras actividades. Solamente cuando la experiencia de estrés resulta incontrolable y excesiva, en intensidad o en frecuencia, las consecuencias psicosomáticas se hacen predominantemente desagradables y patológicas.

En las últimas décadas se ha hecho evidente el impacto negativo del estrés en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad, siendo muchas veces el principal desencadenante de problemas que afectan la salud de la población. El impacto fisiológico, cognitivo y conductual del estrés, ha sido muy estudiado en los últimos años, ya que se ha convertido en uno de los fenómenos más comunes y al que todos los individuos se encuentran expuestos en mayor o menor medida. Este impacto se evidencia en el ámbito laboral afectando las relaciones interpersonales, la eficiencia en el trabajo, el clima organizacional, entre otros (Castro, 2004).

Además, existe una amplia y difundida creencia de que el tipo de ocupación y profesión ejercida influye sobre los niveles de estrés, además de las características

estructurales de la profesión, la organización social de la institución laboral, y el desarrollo económico (Matud, García y Matud, 2002). En este sentido, Arimany (2006, c.p. González, 2008) plantea que es evidente que el estrés laboral puede afectar a personas de todas las profesiones, en situaciones de alta competitividad, responsabilidad, riesgo y rutina, pero los primeros puestos lo tienen profesiones que exigen una implicación personal, una relación constante y directa con las personas; por lo tanto, los profesionales de la salud, enseñanza, servicios públicos y sociales son los más afectados.

Se ha encontrado en diferentes investigaciones, un alto índice de estrés laboral en la profesión docente (Salmurri y Skoknic, 2003). Indudablemente, cada vez son más numerosos, los profesores que sufren de estrés laboral. El estrés en el docente fue definido por Kiriadou y Sutcliffe (1977, c.p. González, 2008) como “una respuesta del docente con efectos negativos: cólera, ansiedad, depresión, acompañada de cambios fisiológicos potencialmente patógenos como descargas hormonales, incremento del ritmo cardíaco, como resultado de las demandas que se hacen al docente como tal” (p.76). Los expertos en educación relacionan el malestar docente con la desvalorización de su profesión y el deterioro de la imagen social del maestro.

Se puede decir que en los últimos años, la enseñanza ha sufrido un importante ascenso en su capacidad estresante, que los profesores en la actualidad experimentan un gran nivel de estrés en su trabajo y que este nivel de estrés es superior a la mayoría de otras profesiones (Borg, 1990, c.p. Manassero y cols. 1994). Esta situación de estrés profesional está llevando cada vez más a las instituciones públicas a adoptar medidas para la prevención y tratamiento de esta enfermedad, a incluirla en la categoría de riesgo laboral (Trallero, 2006). Por lo tanto, el estrés, fuera y dentro de las organizaciones educativas, debe ser mantenido en un bajo nivel, de modo que resulte tolerable en la mayoría de las personas, sin provocar los múltiples y variados trastornos emocionales o físicos (González, 2008).

Se ha demostrado que la mejor forma de combatir el estrés laboral es dotar al hombre de los recursos de afrontamiento adecuados que le permitan el pleno disfrute de su actividad laboral con el beneficio personal y social que de ella se deriva. Al mismo tiempo, las condiciones objetivas del medio laboral deben facilitar que ese pleno disfrute se produzca mediante el perfeccionamiento continuo de las condiciones de trabajo, tanto

desde el punto de vista material como sociopsicológico, de tal manera que contribuya a la promoción del bienestar subjetivo y a la salud física (García, Rodríguez, Barbón y Cárdenas, 1997).

Parece necesario buscar y proponer metodologías que faciliten controlar los niveles de estrés existentes en el ambiente educativo y puede ser razonable pensar en la adquisición de estrategias de afrontamiento o maneras de reducir el estrés, lo que podría incidir en la mejora de la salud psicológica de los docentes (Salmurri y col., 2003).

Paralelamente en diversas bibliografías, se ha comprobado la pertinencia del desarrollo de habilidades en Inteligencia Emocional como factor protector ante los efectos del estrés, por lo que la presente investigación se plantea el estudio de la relación entre ambas variables en los docentes, primero, por ser una población poco atendida en cuanto a la evaluación de su estado y de las habilidades que posee, y segundo porque la formación en aspectos socio-emocionales no sólo es escasa y precaria, sino que cuando se produce es excesivamente teórica y poco vivencial.

Para llevar a cabo este objetivo, se consideraron algunos elementos teóricos que dan sustento a cada una de las variables en estudio, que permitan generar discusiones a la luz de los resultados obtenidos. Estos resultados surgen como producto de un proceso de recolección de información y procesamiento estadístico que permitió ofrecer algunos indicios de la relación de estrés y las habilidades de inteligencia emocional en docentes de educación básica, que aún cuando no son resultados concluyentes debido a la representatividad de la muestra de estudio, puede dar cabida a discusiones en esta área.

A fin de dar respuesta a este planteamiento y a los objetivos establecidos se desarrolló, la siguiente estructura en capítulos a saber:

- Capítulo I: Marco lógico: donde se plantea la pertinencia de la presente investigación para la psicología, además de encontrarse el objetivo general y los objetivos específicos de la misma.
- Capítulo II: Marco contextual: en donde se explica la caracterización de la organización a estudiar.

- Capítulo III: Marco teórico: en él se consideran todos los elementos que comprenden la realidad en la cual se enmarca esta investigación. En esta etapa se plantean como principales puntos el estrés, el estrés en docentes, la evaluación del estrés, el papel de las emociones en el estrés, la inteligencia emocional y sus habilidades, los modelos de inteligencia emocional y la inteligencia emocional en docentes.
- Capítulo IV Marco metodológico: en este aspecto se exponen las variables a estudiar: estrés percibido e inteligencia emocional, con sus respectivas definiciones teóricas y operacionales; el tipo y diseño de investigación, la población y muestra considerada, las fases del procedimiento, así como las técnicas y recursos utilizados para llevar a cabo cada uno de los objetivos de la presente investigación.
- Capítulo V: Resultados: presenta el análisis descriptivo y los resultados obtenidos a raíz de la medición de las variables estudiadas.
- Capítulo VI: Discusión: donde se señalan los hallazgos alcanzados con la presente investigación.
- Capítulo VII: Conclusiones: donde se exponen los resultados globales de la investigación, sobre la base del cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.
- Capítulo VIII: Limitaciones y recomendaciones: donde se presentan sugerencias sobre las posibles investigaciones que podrían derivar o enriquecer el presente estudio

II. MARCO LÓGICO

2.1 Planteamiento y formulación del problema

La escuela de educación primaria se ha consolidado como una institución que contribuye a la conservación y al mismo tiempo a la transformación de la sociedad, en la que participan e interactúan personas con diversos roles, funciones, intenciones, tiempos, tareas y responsabilidades, y cuya acción influye directamente en el aprendizaje y desarrollo del estudiante. De estos roles, merece especial atención el desempeñado por los docentes, ya que deben poseer ciertas características que lo perfilen como un colaborador permanente de las potencialidades del niño, una persona encargada de organizar el ambiente educativo para que los alumnos construyan su conocimiento y a la vez, mediador de sus aprendizajes, con competencias éticas, socio-culturales y pedagógicas, y promotor de los proyectos pedagógicos propuestos que permitan elevar la calidad de la educación (Currículo Básico Nacional, 1997).

De lo anteriormente mencionado, se infiere la relevancia del trabajo docente como una pieza clave en la práctica cotidiana de los procesos educativos. Ahora bien, para que el docente pueda cumplir de forma adecuada con la responsabilidad que se le ha asignado es necesario un alto nivel de compromiso y participación activa de su parte, que sólo se logra si éste se encuentra en adecuadas condiciones físicas y psíquicas.

Actualmente, son muchas las exigencias que se le hacen a los docentes, tal como lo expresa Esteve (1994):

No sólo pedimos a nuestros profesores que abarquen todos los campos en los que pueda perfeccionarse la personalidad humana, sino que además les pedimos mesura y equilibrio (...). Para poder desempeñar esta tarea utópica nos haría falta (...) alguien capaz de reunir todas las cualidades consideradas como positivas, eliminando, al mismo tiempo, cualquiera de las que pudieran considerarse negativas. Siguiendo esta línea de razonamiento nuestra sociedad puede desarrollar hasta el límite las peticiones basadas en el componente utópico de la educación, proyectando sobre los profesores unas exigencias desmedidas. (p.54)

El docente de hoy debe ser un acompañante, adulto significativo, que provea atención individualizada, integre al aula a niños con necesidades especiales, que sea un orientador, motive a los padres y a la comunidad en general a participar activamente en las actividades desarrolladas por la escuela, implemente estrategias creativas para impartir los contenidos regulados, que planifique, mantenga en condiciones adecuadas el aula de clase, se ocupe de que sus alumnos estén bien alimentados, no tengan problemas en casa, etc. (Jiménez, 1998 citado por Daza, 2007). Más allá de las funciones normativas estipuladas en los documentos institucionales, las responsabilidades del docente se multiplican de forma exponencial con cada nueva propuesta o reforma establecida por el Estado, ya que al final, son los docentes los que deben lidiar con todos esos escritos y concretar lo que está reflejado en los documentos legales.

Ante todas estas responsabilidades, las expectativas que se desarrollan en referencia a la labor que debe ejercer el docente son, en muchos casos, abrumadoras, y en los momentos en los que se perciben fallas e ineficiencias en el sistema escolar, no se duda en acusar, como el principal responsable de ello, al docente, quien termina padeciendo un proceso de desvalorización social, que al final puede reflejarse en el desempeño de sus funciones. Todas estas situaciones, aunadas a otras condiciones del contexto en el cual se desenvuelve el docente, propician estrés.

El estrés es un factor común en la vida de todo ser humano, ya que nadie está exento de hacer frente a situaciones de pérdida, contrariedad, cambios y conflictos (Lahey, 1999). Esta disposición, aunada a una sociedad que demanda cada vez más a nivel personal, familiar y laboral, incide en el aumento de la cantidad de individuos que se ven afectados severamente por el estrés. Puesto que las personas dedican más de un tercio de su tiempo diario a la actividad laboral, podría considerarse que esta es una de las principales fuentes estresoras en el individuo (Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005). Estas presiones se hacen más intensas en las profesiones asistenciales “en las que la persona tiene que hacerse cargo de otras o suplir carencias en diferentes terrenos” (Trallero, 2006, p.4), como ocurre con los docentes.

Lazarus y Folkman (1986), explican el estrés como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43). Bajo esta concepción se podría

explicar el estrés laboral como "el desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad de la persona para llevarlas a cabo" (Ayuso, 2006, p. 6). Oramas, Rodríguez y Rodríguez (2007), amplían esta definición al explicar el estrés laboral como "la percepción subjetiva que resulta de la transacción entre la persona y el ambiente de trabajo, en el que las exigencias de la actividad profesional pudieran ser excesivas con respecto a los recursos individuales (p.6)".

Entonces, el estrés en docentes se puede definir como "la experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto del trabajo docente" (Kyriacou, 2003); se explica también que a pesar de ser un trabajo fascinante es una labor exigente y todos los docentes acaban sufriendo estrés tarde o temprano.

Son diversas las investigaciones que se han orientado a indagar sobre el fenómeno de estrés en docentes, tal es el caso de Phillips y Lee (1980, cp. D`Aubeterre y Melendez, 2007), que plantean que exigencias como el trabajo que hacen en casa, el comportamiento de los alumnos, la falta de vías promocionales, condiciones laborales, mala relación con colegas, alumnos, administradores, inclusión de tecnologías en el aula, matriculas abiertas, alumnos con necesidades educativas especiales, etc., son las principales causantes del estrés en docentes.

En Venezuela, se han desarrollado investigaciones en donde se comprueba la existencia de factores de la actividad laboral docente altamente estresantes, como lo son el liderazgo, la estructura de la empresa, sus políticas, el ambiente físico (temperatura, luz, ruido, disposición de materiales), la cohesión y el apoyo grupal, entre otros (Sánchez, Pirela y Finol, 2006).

La investigación llevada a cabo por Oramas, Almirall y Fernández (2007), explica la prevalencia del estrés laboral percibido por docentes. En este estudio se encontró que en la población venezolana, la edad y el estrés laboral percibido por el docente constituyen los mejores predictores del agotamiento emocional; para la despersonalización lo es el estrés laboral percibido y el sexo del docente, siendo mayor en los maestros. Los factores laborales que provocan mayor estrés en los docentes son: volumen de trabajo, factores relacionados con los alumnos, salario inadecuado y el déficit

de recursos materiales y escasez de equipos y facilidades para el trabajo. Se explica entonces que el docente venezolano está sometido a una gran cantidad de agentes estresores, y que esto debe ser tratado a tiempo para prevenir el desarrollo de condiciones extremas como el burnout.

Franco (2009) explica que han sido muchas las investigaciones realizadas para la reducción del estrés docente, pero aun no se ha encontrado una forma de intervención válida, debido principalmente a la abundante producción y empleo de técnicas y a la inconsistencia que arrojan los resultados de estas investigaciones (Moriani y Herruzo, 2004).

Oramas, Almirall y Fernández (2007), exponen que dada la importancia social de la profesión docente se hace necesario estimular acciones encaminadas a que esta labor pueda desarrollarse adecuadamente y sin daño para el que la ejecuta; entre estas acciones los autores señalan el diseño y ejecución de talleres y actividades grupales con expertos, a fin de identificar situaciones estresoras y afianzar estrategias de afrontamiento del estrés, como la desensibilización sistemática, la relajación, musicoterapia, inoculación del estrés, reestructuración cognitiva, entrenamiento en solución de problemas, el ejercicio físico, el yoga y la terapia racional emotiva.

En la actualidad, mucha de la bibliografía sobre el tema está incluyendo como método de afrontamiento prácticas relacionadas con el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE), constructo que define una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y de los demás (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Doménech (1995) y Valero (1997) (cp. Extremera y Fernández – Berrocal, 2004b), destacan tres grupos de factores que pueden inducir a la manifestación de estrés en docentes: a) factores sociales y organizacionales, b) factores propios de la relación educativa y c) factores personales e individuales relacionados con variables inherentes del profesorado que influyen en la vulnerabilidad al estrés docente. Este último grupo de factores mencionados, relacionados con habilidades intrínsecas del docente, es en donde se incorporan las habilidades de inteligencia emocional como una alternativa para afrontar situaciones amenazantes o desbordantes de sus recursos (D'Aubeterre y Meléndez, 2007).

La Inteligencia Emocional resulta fundamental en la labor del docente, ya que este empeña su yo personal, como forma de salvaguarda de la enseñanza. De acuerdo con autores como Fineman (1993), Nias (1996) y Day (1998), citados por Reeve (2003), algunas de las premisas que avalan la preponderancia de las emociones en la enseñanza son:

- a) La inteligencia emocional está en el centro de la buena práctica profesional
- b) Las emociones son indispensables para la toma racional de decisiones.
- c) La salud emocional es crucial para una enseñanza eficaz durante toda la carrera profesional.
- d) La biografía personal, la carrera profesional, el contexto social (del trabajo y del hogar) y factores externos influyen en la salud emocional y cognitiva

La Inteligencia Emocional (IE) resulta un constructo integrador de diversidad de procesos como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la empatía, factores fundamentales a la hora de superar una situación de estrés. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el desarrollar habilidades de inteligencia emocional, es un factor protector de los efectos del estrés, sobre todo en profesiones como la docencia en que las situaciones de conflicto que se originan, crean condiciones de desgaste emocional e intelectual (Corvalán, 2005).

En este sentido, es imperativo desarrollar en los docentes, destrezas individuales y organizacionales que favorezcan la potenciación y mejoras en las condiciones de trabajo, basadas en estrategias conductuales- cognitivas, habilidades sociales y competencias emocionales, tal y como aseguran Salmurri y Skoknic (2003).

Con la finalidad de contribuir en el logro de este objetivo, la presente investigación pretende someter a evaluación los efectos de un taller de entrenamiento basado en Inteligencia Emocional, sobre los niveles de estrés percibido en docentes de Educación Básica.

2.2 Justificación de la investigación

2.2.1 ¿Por qué es un problema?

Los espacios académicos hoy en día requieren de personal capacitado para cubrir las exigencias no sólo de los alumnos, sino también de la comunidad educativa y de la directiva de la institución; de igual forma se incluyen exigencias personales, que se traducen en presiones constantes a las cuales se enfrenta el docente en su jornada laboral diaria.

Ante estas presiones los docentes requieren el uso de estrategias de afrontamiento que le permitan atender y regular sus emociones, producto de la situación de tensión. Se espera entonces que, en la medida en que los docentes sean capaces de atender sus emociones, discriminarlas y regularlas, seleccionarán aquellos patrones de respuestas que le permitan afrontar la situación de estrés.

En las instituciones educativas, desde hace tiempo se viene observando que sus docentes, aunque se encuentran académicamente preparados para cumplir su rol de manera satisfactoria, carecen de herramientas y estrategias necesarias para hacerle frente a situaciones de carácter emocional que traen como consecuencia el entorpecimiento del proceso enseñanza – aprendizaje.

Por esta razón, es necesario formar los docentes para que aprendan a reconocer sus propias emociones, interpretar ese lenguaje y comprender que dichas emociones son una forma de inteligencia y que por tanto es imperante darle la importancia y el valor necesario para un desarrollo integral del maestro y un mejor desenvolvimiento en su labor.

Es por esto que la propuesta de formación docente, sustentada en el enfoque de IE, es pertinente ya que permite determinar que las competencias intelectuales no son la única garantía del éxito en el ámbito educativo, sino que son un factor, que unido a las competencias emocionales bien desarrolladas influyen positivamente en el desempeño del docente y por ende en sus alumnos.

2.2.2 ¿Para quién es un problema?

Para la Psicología Organizacional, por considerarse la rama de la psicología que se especializa en la búsqueda de mejoras de las condiciones del trabajo, partiendo de la aplicación de los principios y métodos de la psicología como ciencia. En este campo el tema del estrés laboral ha generado una gran cantidad de bibliografía, debido a su carácter individual, en cuanto a la forma de afrontamiento, y al alto impacto que implica para las diversas organizaciones. Sin embargo, la bibliografía reporta pocos estudios desarrollados en el país en cuanto a su relación con el constructo de Inteligencia Emocional; el hecho de desarrollar una investigación que se enfoque en esta relación, sería una colaboración que pudiese impulsar futuros estudios en el área.

Para el colectivo docente y el sistema educativo en general, por las consecuencias directas en cuanto a la calidad de la enseñanza se refiere, y que se ven evidenciadas en el aumento de indicadores como bajas laborales, rotación, absentismo y decremento en la productividad y calidad de la enseñanza. En la medida en que desarrollen programas de intervención que mejoren la calidad de vida de los docentes, esto influirá de forma positiva en las condiciones de trabajo y el medio ambiente laboral, mejorando los indicadores anteriormente mencionados.

Para los docentes, por ser actores fundamentales del hecho educativo, y quienes asumen responsabilidades por encima de sus capacidades, que los someten a situaciones de estrés continuas y constantes, pudiendo reportarle complicaciones de salud a nivel físico, psicológico y relacional, que van desde síndromes fisiológicos asociados al estrés, hasta serias dificultades de adaptación social. El poder desarrollarse en técnicas de afrontamiento efectivo del estrés basadas en Inteligencia Emocional, les permitirá un mejor control de sus emociones y un manejo efectivo del estrés.

En palabras de Sutton y Wheatly (2003) citados por Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), la competencia emocional del docente es necesaria para su propio bienestar personal y para su efectividad y calidad para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula en general y del desarrollo socioemocional en los alumnos en particular.

2.2.3 ¿Desde cuándo es un problema?

Frecuentemente los investigadores enfocan su atención al estudio de mejoras en la calidad de vida de las personas, y desde la revolución industrial, el estudio del hombre en el trabajo se ha convertido en el eje central de muchas investigaciones, siendo lo más destacado el estudio de las condiciones laborales en las que se desenvuelve el trabajador, ya que es allí en donde invierte la mayor parte de su tiempo productivo en el día. Esta preocupación se ha evidenciado en espacios escolares o académicos en los que el docente se convierte en el eje central de atención.

Según lo reportado por Wales y Sanger (2001), durante las últimas décadas del Siglo XX ha habido un boom de investigaciones alrededor del fenómeno del estrés docente, lo que hasta la fecha ha generado una gran cantidad de literatura alrededor de este constructo.

Muchos investigadores, desde Kyracou de mediados de los años 70, hasta la actualidad, han trabajado en la caracterización del estrés en la profesión docente. Alrededor de 1980 Wallace y Szilagyi advertían en una revisión de la literatura médica y administrativa que:

- Una gran variedad de condiciones organizacionales y ambientales son capaces de producir estrés
- Diferentes individuos responden a las mismas condiciones laborales de maneras diferentes
- La intensidad y el grado de estrés son difíciles de predecir en los trabajadores.

Esto coincide con el desarrollo en la década de los 90, de los estudios en Inteligencia Emocional, constructo desarrollado por John Mayer y Peter Salovey, para explicar las diferencias entre las habilidades en el área emocional de las personas. Durante este período de tiempo, comienzan a desarrollarse estudios de correlación entre estrés e inteligencia emocional, siendo el inicio del siglo XXI la etapa más fructífera en cuanto a investigaciones en el área, como las realizadas por D'Aubeterre, M., y Meléndez, M. (2007) y Oramas, A., Rodríguez, L. y Rodríguez, E. (2007).

De acuerdo con Martínez, Piqueras e Inglés (2011), se ha desarrollado una cantidad importante de investigaciones que muestran que niveles altos en IE se relacionan con estrategias de afrontamiento basadas en la reflexión y la resolución de problemas, mientras niveles bajos se relacionan con estrategias de afrontamiento basadas en la evitación, la rumiación y la superstición. De igual forma explican que las evidencias acumuladas hasta el momento señalan que la Inteligencia Emocional juega un papel muy importante en el autocontrol emocional y en la capacidad adaptativa del individuo para afrontar situaciones estresantes.

2.2.4 Importancia del problema de investigación para la Psicología Organizacional.

El estrés es un proceso que se origina como producto de una serie de acontecimientos que se presentan en los diversos contextos generando consecuencias en el bienestar físico y psicológico. Es por ello que, para garantizar espacios de trabajo adecuados que favorezcan mejoras en el rendimiento, es necesario contar con las habilidades mínimas para afrontar estas tensiones.

Antor (1999) indica que los docentes tienden a padecer altos niveles de estrés, esto debido principalmente a fuertes presiones y demandas laborales debido a su rol. Todo ello afecta de forma negativa el nivel de satisfacción, desempeño, productividad y salud del docente, haciendo que estos somaticen serias enfermedades, y provocando agotamiento en las organizaciones educativas. Es fácil deducir entonces que cuando se prolonga la exposición a situaciones estresantes, sus efectos repercutirán, no solo en la vida personal sino también en la vida profesional del docente.

El profundizar en el fenómeno del estrés docente, a cualquier nivel (causas, consecuencias, prevención, etc.), es una acción necesaria, debido a la relevancia que de esta labor para el desarrollo de cualquier sociedad. Daza (2007), afirma que al establecerse al docente como eje de la formación básica, el garantizar su salud integral y adecuadas condiciones para que desempeñe su labor, es una forma de garantizar, al mismo tiempo, una mejor educación para niños y jóvenes. La evaluación de programas de intervención en estrés, sería una forma de contribuir con estas garantías, a través de la promoción de ambientes de trabajo más agradables, lo que redundaría en una mejor educación para los estudiantes venezolanos.

2.3 Objetivos de Investigación

2.3.1 Objetivo General

Evaluar el efecto de un taller de entrenamiento en Inteligencia Emocional sobre los niveles de estrés en una muestra de docentes de Educación Básica, de una institución educativa del Área Metropolitana de Caracas.

2.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar los niveles de estrés percibido en la muestra de docentes.
2. Diseñar un taller de entrenamiento en Inteligencia Emocional dirigido a Docentes de Educación Básica.
3. Desarrollar el taller de entrenamiento en Inteligencia Emocional diseñado.
4. Evaluar el taller de entrenamiento en Inteligencia Emocional diseñado de acuerdo con los niveles de reacción y aprendizaje planteados según el Modelo de Evaluación de Kirkpatrick.
5. Evaluar el efecto del taller sobre la inteligencia emocional percibida.
6. Evaluar el efecto del taller en inteligencia emocional, sobre los niveles de estrés laboral en una muestra de docentes de Educación Básica.

III. MARCO TEÓRICO

Muchas han sido las indagaciones que se han realizado en referencia al estrés que sufren los docentes y la caracterización de la Inteligencia Emocional como una estrategia de afrontamiento válida ante el mismo. A continuación se pretende plasmar el conjunto de investigaciones revisadas, que permiten darle una base, un sustento tanto a la metodología como al diseño de la presente investigación.

3.1 Estrés

El estrés es un constructo de muy reciente estudio: en la década de 1930, Hans Selye observó una sintomatología similar entre las personas que estaban enfermas, agrupándolas bajo el nombre de *síndrome de estar enfermo*. Desde ese momento hasta la actualidad, han sido muchos los estudios, investigaciones y experimentos desarrollados entorno al estrés.

En un mundo tan global, que demanda del individuo constante atención y activación, son cada vez más las personas que padecen estrés, entendido como "...el resultado de una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43).

Pero una situación por sí misma, no produce estrés ya que es el individuo quien define lo estresante de un evento, atendiendo a la percepción que tenga del mismo; es decir, la valoración que el individuo realice de la situación, es muy importante para determinar qué factores pueden o no producir estrés en las personas (Meichenbaum, 1983).

De igual forma, encontramos que el estrés por sí mismo no es perjudicial, ya que se relaciona con niveles de activación que permiten un estado de alerta, necesario para la supervivencia (eustrés). Cuando el estrés se torna negativo, agobiando a las personas y

manifestándose a través de la ira y la agresión, es denominado distrés y es considerado como perjudicial para la salud.

Según Lazarus y Folkman (1986) hubo un especial interés en dividir el estrés en tipos: daño/pérdida, amenaza y desafío, cada uno de ellos producto de una valoración diferente, y que pueden ser definidos cada uno de ellos, de la siguiente manera:

- El daño/pérdida está relacionado con un perjuicio que ya se ha realizado
- La amenaza con el daño o pérdida que es posible que se dé en un futuro
- El desafío es la sensibilidad de que, sin importar de las dificultades que se puedan presentar, estas pueden ser superadas.

Debido a las diferentes connotaciones que para cada individuo puede tener una situación calificada como estresante, la forma de manejarla y los resultados psicofisiológicos y de ejecución que la caracterizan también son diversos (Lazarus, 1986).

3.1.1. Estrés laboral

En la actualidad, los investigadores han demostrado que la excesiva presión laboral en las organizaciones para obtener los objetivos con limitados recursos, la falta de gratificaciones y el agotamiento de los trabajadores, son condicionantes en el ambiente laboral que están originando riesgos en la salud biopsicosocial, específicamente en profesionales que tienen contacto constante y directo con otras personas siendo, uno de los sectores más vulnerables para confrontar estas situaciones es el personal docente de los diferentes niveles y modalidades educativas. Conociendo el significado de la labor de los docentes y las condiciones laborales constantemente modificadas por factores exógenos en las instituciones de educación básica es indudable, que estas transformaciones estén generando situaciones adversas que podrían estar incidiendo en el comportamiento de los docentes.

En ese sentido, se ha percibido un desequilibrio sustancial entre la demanda y la capacidad de respuesta bajo condiciones que podrían estar relacionados con factores intrínsecos o extrínsecos lo cual conduciría a consecuencias sobre la satisfacción de los docentes con el trabajo. Generalmente, se ha pensado que los trabajadores de la

educación cuyo desempeño está centrado en el conocimiento, continuamente su salud psíquica está en riesgo dada la intensa actividad intelectual aunada, al desarrollo de funciones administrativas que no son valoradas económicamente, la continua interrelación con personas de diferentes conductas y comportamiento que le otorgan a su actitud una labilidad emocional que lo pone al límite de su salud biopsicosocial.

Dadas las características subjetivas de la percepción del estrés, algunos profesionales no están preparados para afrontar todas las posibles situaciones que se presentan en su trabajo, evidenciando sintomatologías relacionadas con el estrés. En este contexto, Slipak (1996) explica estrés laboral como la ecuación de desajuste entre las demandas laborales y la capacidad de las personas de llevarlas a cabo. Lo que conlleva a la afirmación de que este tipo de estrés se origina cuando las exigencias del trabajo no se ajustan a las necesidades, expectativas o capacidades del trabajador.

Según Doval, Moleiro y Rodríguez (2004) el estrés laboral aparece cuando, debido a la intensidad de las demandas laborales o problemas organizacionales, el trabajador comienza a experimentar vivencias negativas. A este respecto, González, Picky Collado (1998) clasifica los factores estresantes en el contexto laboral de la siguiente forma:

- Factores intrínsecos al propio trabajo: condiciones físicas del ámbito laboral, la sobrecarga laboral, disponibilidad de recursos, el contenido de trabajo, etc.
- Factores relacionados con el desempeño de roles: la ambigüedad del rol, conflicto de roles, exceso o falta de responsabilidad, etc.
- Factores relacionados con las relaciones interpersonales: este factor se refiere a la calidad y tipo de relación que establece el trabajador con las personas que comparten su espacio laboral o aquellas personas que, sin encontrarse directamente en su espacio, presentan con él, algún tipo de nexo laboral.
- Factores relacionados con el desarrollo de la carrera profesional: incongruencias entre la formación y el trabajo desempeñado o bien la falta de competencia para desempeñar el puesto que desempeña.
- Factores relacionados con la estructura y el clima organizacional: la falta de participación en la toma de decisiones, carencia de autonomía, etc.

Cuando estos factores son percibidos por el profesional como negativos, produciéndole niveles elevados de estrés, ocurren una serie de efectos fisiológicos (dificultad para respirar, aumento de la tasa cardíaca, tensión muscular, etc.), cognitivos (preocupaciones, dificultad para tomar decisiones, sensación de confusión) y motores (temblores, hablar rápido, tartamudeo...), en ocasiones pudiendo presentarse estos síntomas de forma simultánea (Doval, Molerio y Rodríguez, 2004).

3.1.2. Estrés en docentes

Muchas han sido las investigaciones que se han venido en cuanto al tema del estrés en docentes explicando su caracterización, sintomatología, los factores que inciden o lo originan en la docencia. Diversidad de autores han apuntalado hacia las causas de ese fenómeno: Austin (1981, cp. Flores, 2001) describe la jornada de trabajo extendida que exige la profesión puede generar estrés. Kyriacou (1987) refirió que el alto nivel de actividad y vigilancia es una de las mayores fuentes de estrés en esta población. Flores (2001) identificó en su estudio factores a los que se encuentran expuestos los docentes y que tienen un papel incidente en la aparición del estrés laboral en esta profesión.

Explica que básicamente el docente carga consigo una cantidad de responsabilidades, que le competen a su cargo pero que además ha sido el resultado del traslado del referente principal como lo son los padres o la comunidad. Este conflicto de roles, el exceso de funciones, las fallas del sistema educativo en general, lo colocan como principal responsable de la formación intelectual, en valores, normas, de los individuos que le son confiados. De igual forma, explica que es una profesión de alto impacto en lo relacional, por lo que resulta de importancia la alta calidad de las relaciones interpersonales que mantiene el docente en su ámbito laboral, y que establece con otros maestros, con directivos, y con sus alumnos.

Dentro de la bibliografía desarrollada en los últimos tiempos en relación al estrés docente y sus posibles causas, se encuentra lo siguiente:

- Cooper y Marshall (1978, cp. D`Aubeterre y Melendez, 2007) hacen referencia a la cultura y el clima de la institución educativa como un elemento esencial a tener en cuenta a la hora de evaluar los factores que generan en el estrés docente.

- Leedle y sus colaboradores, (1981, cp. D`Aubeterre y Melendez, 2007) proponen que el estrés docente también dependerán de factores externos a la misma organización educativa, como el clima y la cultura de la sociedad dentro de la que se encuentra inmersa la institución.
- Norfolk (2000) describe como fuente de estrés aspectos como el exceso de trabajo que tiende a generar profesiones como la docencia en la cuál esta característica de excesivo trabajo se evidencia entre otras cosas, en una elevada cantidad de alumnos, la elaboración de informes, reuniones excesivas, que en muchas ocasiones chocan con las otras actividades del maestro.
- Fontana (1995, cp. D`Aubeterre y Melendez, 2007.) encontró un factor particular que contribuye al desarrollo de niveles excesivos de estrés, y son las expectativas profesionales de los maestros a los que califica de elevadas e irrealizables.
- Gómez y Carrascosa (s.f. cp. D`Aubeterre y Melendez, 2007) identifican como las principales causas del estrés profesional específico de los docentes, los siguientes: la relación maestro-alumnos, la percepción del docente que lo hace sentirse incapaz de resolver de forma adecuada los conflictos que se generan en el aula en relación con aspectos psicosociales; la ausencia de habilidades de autocontrol en situaciones de estrés; las expectativas de las familias de los alumnos; la percepción por parte del docente del bajo estatus que su profesión devenga en la sociedad.

En nuestro país, se han desarrollado diversas investigaciones en el área. En este caso, Antor (1999) agrega a la discusión sobre el estrés docente que son las fuertes presiones y demandas laborales a las que están sometidos los docentes los que ocasionan altos niveles de estrés, que afectan de forma negativa el nivel de satisfacción, desempeño, productividad y salud, lo cual conlleva a síntomas psicosomáticos, padecimientos de serias enfermedades, etc.

Resulta oportuno destacar lo que comentan Gómez y Carrascosa (s.f.), en cuanto a que el estrés en sí mismo no es el problema, sino más bien los síntomas del mismo, producto del desajuste entre demandas recibidas por el docente y los recursos de los que dispone, tanto personales como profesionales, para resolverlas.

3.1.3. Factores que inciden en el estrés laboral en docentes

Para los fines de esta investigación, se tomarán como principal referencia, los factores descritos por Cooper y Travers (1997) en su libro *El estrés de los profesores*; lo que se presenta ahora es una síntesis de cuáles fueron los factores que estos autores determinaron como incidentes en el estrés de los maestros. Con el fin de determinar los principales elementos incidentes en el estrés en los docentes, estos autores se valieron de la teoría de los seis factores de Cooper (1988, cp. Cooper y Travers 1997), de acuerdo a la cual las fuentes de estrés en el trabajo, a nivel general se agruparían de acuerdo a las siguientes clasificaciones: 1. Fuentes intrínsecas al trabajo, 2. El papel que desarrolla el individuo dentro de las organizaciones, 3. Las relaciones laborales, 4. El desarrollo de la carrera, 5. La estructura y ambiente organizacional, y 6. La relación entre el trabajo y el hogar. Con base en este modelo, Cooper y Travers (1997) plantean de este modo los siguientes factores como incidentes y fuentes potenciales del estrés docente:

Factores estresantes intrínsecos al trabajo

A nivel laboral, existen ciertas condiciones que son específicas de cada labor, y ciertas condiciones generales a las diferentes profesiones o ámbitos laborales, denominados intrínsecos al trabajo. Estas están representadas por aspectos como la estructura física del ambiente laboral, la jornada de trabajo, los niveles ocupacionales, etc. (Cooper y Travers, 1997).

En relación a las Condiciones físicas del lugar de trabajo, muchos docentes creen que parte de la razón por la cual ellos no pueden desempeñar bien su trabajo son las malas condiciones físicas del lugar donde se desenvuelven profesionalmente. Con respecto a las condiciones físicas del trabajo la ausencia de materiales, o de los medios con los cuales obtener los materiales necesarios para el buen desenvolvimiento del hecho educativo, puede llegar a convertirse en una fuente de frustración y desilusión para algunos maestros.

Otro factor que se presenta como general a todas las profesiones, y por tanto, influyente en el estrés docente es el de las jornadas de trabajo: el exceso y defecto de

trabajo y las largas jornadas que desempeñan los docentes, provocan tanto un desgaste físico como un desgaste cognitivo y emocional, cuyo efecto se caracteriza a continuación.

Factores relacionados con el papel de los maestros en la escuela

Diversos investigadores han hallado relaciones significativas entre los conflictos y la ambigüedad de roles, y el aumento de los niveles de estrés en el docente. En relación a la ambigüedad de roles, ésta se puede dar si el docente no tiene información adecuada sobre cuáles son sus funciones, o bien no ha comprendido de forma global qué es lo que se le está exigiendo, o lo que se le debe exigir. Esta ambigüedad se ve facilitada por determinadas situaciones sociales-escolares que se presentan actualmente en las instituciones, tales como la recolocación laboral o los cambios en los métodos de trabajo y en las estructuras del sistema que afectan las exigencias o funciones que el docente desempeñaba hasta ese momento. (Khan y otros, 1964; Dunham, 1978; cp. Cooper y Travers, 1997)

En cuanto al conflicto entre roles, este se presenta cuando la persona se encuentra dividida entre exigencias contradictorias planteadas por personas dentro de la organización, es decir, que se le asignan funciones que la persona no considera parte de su trabajo, o bien van en contra de sus creencias. Al encontrarse el trabajador en incapacidad de resolver esta disonancia, deviene el estrés (Cooper y Travers, 1997). Existen cuatro tipos de conflictos de roles que han sido identificados como aplicables a los maestros (Millar y Perreault, 1976, cp. Cooper y Travers, 1997): 1. Conflicto persona-rol, cuando el maestro quiere realizar su trabajo de forma distinta a la estipulada de forma normativa; 2. Conflicto intraemisor, cuando se le pide de improviso al maestro que realice una clase para la cual no se encuentra preparado, 3. Conflicto interemisor, cuando un docente debe evaluar a otro docente que se encuentra a su nivel y 4. Sobrecarga de funciones, cuando se le asignan al maestro funciones aparte de las que ya realiza y que no se encontraban estipuladas en un primer momento.

Además del conflicto y la ambigüedad de roles, se encuentra lo que Cooper y Travers (1997) denominan responsabilidad respecto a otros; este aspecto adquiere especial relevancia en tanto que los maestros son responsables la mayor parte del tiempo de otras personas; sus estudiantes. La cantidad de conductas que pueden manifestar éstos últimos puede ser un importante generador de estrés en los maestros. Muchas

veces, alumnos indisciplinados, desordenados, ruidosos o violentos, pueden ser una gran fuente de estrés para los maestros quienes llegan incluso a dudar de sus habilidades profesionales (Dunham, 1981, cp. Cooper y Travers, 1997).

La adecuación al rol es otro elemento que incide en el estrés docente que tiene que ver con “estar mal preparado para desempeñar la función docente, habiendo recibido una mala formación” (Filian y Santero, 1983, cp. Cooper y Travers, 1997). Dados los rápidos y constantes cambios que se presentan a nivel educativo en la sociedad actual, es probable que la formación que recibió un docente durante su desarrollo académico esté obsoleta al término de la carrera, lo que implica una incapacidad para desempeñar de forma adecuada su rol docente como profesional (Cooper y Travers, 1997).

Factores vinculados con las relaciones laborales

Quick y Quick (1984, cp. Cooper y Travers, 1997) revelan que los principales aspectos vinculados a las relaciones laborales que inciden sobre el estrés son la incongruencia respecto al status, la densidad social, las personalidades agresivas, el estilo de liderazgo y la presión del grupo. Los docentes pueden padecer estrés debido a su relación con otros docentes, con personal directivo, personal administrativo, padres y representantes, comunidad en la que se encuentra inserta la institución, y último pero no menos importante, con los alumnos (Cooper y Travers, 1997). A continuación, se presenta una descripción un poco más amplia de cómo afectan los tres tipos principales de relación laboral que establecen los docentes, con los colegas, los alumnos y los directivos:

Dunham (1977, cp. Cooper y Travers, 1997) descubrió que en cuanto a la relación con los colegas, los maestros la consideraban como una fuente de estrés, porque pueden tener miedo de exponer sus problemas cuando se enfrentan a un exceso de trabajo para no decepcionar a los compañeros o dejar de ejecutar ciertas acciones por temor a la desaprobación de los colegas.

Por otra parte, la relación con el alumnado es uno de los factores más comunes que originan estrés en los docentes. Las actitudes y conductas de sus alumnos son determinantes en el desarrollo de la labor del maestro, pareciera ser que bajo este factor se oculta el deseo de los maestros por desempeñar eficientemente su trabajo, deseo que

se ve frustrado si el docente percibe que no consigue los objetivos con respecto al control o rendimiento del grupo, lo que origina estrés en el maestro (Cooper y Travers, 1997).

En lo que respecta a la relación con los directivos de la institución, mucha de la incidencia de este factor como potencial generador de estrés tiene que ver con las características del directivo de la institución. Existen directivos que se clasifican bajo el término de “personalidad abrasiva” (Levinson, 1978, cp. Cooper y Travers, 1997) que son personas que se orientan hacia el éxito, inteligentes y constantes pero ineficientes para reconocer los sentimientos ajenos e incapaces de identificar las sensibilidades que se encuentran en la interacción social, se ha sugerido que este tipo de personas puede causar estrés en sus subordinados.

Factores vinculados con el desarrollo de la carrera

Los factores relacionados con el desarrollo de la carrera se dividen en dos grupos (Marshall, 1977, cp. Cooper y Travers, 1997):

- Falta de seguridad laboral: se han encontrado investigaciones (Cobb y Kasl, 1977, cp. Cooper y Travers, 1997) que indican que el temor a perder el trabajo está relacionado con problemas de salud, como úlceras, problemas musculares y de carácter emocional. Los maestros que deben cambiar de puesto de trabajo son, a juicio de Lazarus (1981, cp. Cooper y Travers, 1997), más vulnerables al estrés.
- Incongruencia del estatus: este factor tiene que ver con la asignación de un estatus a una persona que no corresponde con sus expectativas. En los maestros esto se manifiesta en la mala imagen que se posee de la profesión docente a nivel social expresado en relación al prestigio, salario y respeto devengado por la profesión (Laughlin, 1984; Wanberg, 1984, cp. Cooper y Travers, 1997).

Factores relacionados con el clima y estructura organizacional

Cooper y Marshall (1978, cp. Cooper y Travers, 1997) expresan que la estructura y clima de la institución donde se desempeña el docente representa una “...amenaza potencial (...) para la autonomía, libertad e identidad personales” (p. 81).

Según Cooper y Travers (1997) lo importante es la percepción que poseen los maestros de la cultura, el clima y las costumbres de la institución y la forma en la cual reaccionan ante dichos componentes. Elementos como la participación en la toma de decisiones, la evaluación del desempeño del cargo y la cultura de la escuela, son aspectos que pueden ser importantes para los docentes de hoy día (Cooper y Travers, 1997).

En lo que respecta a la participación en la toma de decisiones, Millar y Monge (1986, cp. Cooper y Travers, 1997) expresan que esto puede resultar en "...un mejor desempeño del trabajo y reacciones psicológicas y conductuales positivas" (p. 82). La evaluación del cargo es un elemento que puede tener consecuencias sobre las perspectivas laborales o el desarrollo de la carrera del maestro (Barón, 1986, cp. Cooper y Travers, 1997) razón por la cual se puede convertir en un factor estresante para muchos docentes.

La cultura de la organización tiene que ver con los valores y normas compartidos; este factor puede generar estrés en la medida en que exista un vacío entre lo que el maestro espera que implique el trabajo y lo que dicen las reglas que hay que hacer (Cooper y Travers, 1997). Actualmente, la queja de muchos docentes se orienta hacia los cambios educativos que transforman la ética que se manejaba hasta ese momento.

Factores vinculados con la relación hogar-trabajo

Existen ciertos factores que, a pesar de no encontrarse directamente en el ámbito laboral, se encuentra conectado a éste e influyen en los niveles de estrés laboral que manifiesta el docente venezolano. Aspectos como la relación entre las exigencias laborales y las familiares, o los conflictos entre las opiniones personales y las que manifiesta la institución educativa donde labora el docente (Cooper y Travers, 1997).

Cooper y Travers (1997) plantean que en caso de los docentes "...las mayores presiones de las relaciones hogar/trabajo son las generadas por las parejas con 'doble carrera', y por las relaciones entre el trabajo y la familia" (p. 84). Las parejas de "doble familia" son aquella en las cuales ambas cabezas de familia desarrollan una carrera profesional, mientras siguen manteniendo una relación familiar.

Este tipo de parejas presentan factores estresantes como sobrecarga, dilemas en el ciclo de roles, o dilemas de igualdad. Por su parte, las relaciones entre trabajo y familia originan estrés en relación a factores como sobrecarga laboral debido a las labores del hogar, conflictos interpersonales con los miembros de la familia, o la reestructuración de los roles familiares (Cooper y Travers, 1997).

En general, estos factores antes descritos pueden tener mayor o menor incidencia en el estrés docente dependiendo de la percepción que tenga el maestro de las condiciones que puede o no manejar, sin embargo, ya los factores más comunes han sido descritos en las líneas pasadas, y no queda más que elaborar estudios en busca de determinar si efectivamente, estos factores inciden en el estrés, en mayor o menor medida, o si pueden existir factores adicionales a los mencionados en las investigaciones de Cooper y Travers (1997).

3.1.4. Evaluación del estrés

Entre los diversos instrumentos que se han empleado a lo largo del desarrollo investigativo entorno al estrés, para recolectar información con referencia a los elementos que originan estrés o al estado de estrés de las personas son los siguientes:

Entrevista

Las entrevistas, buscan ahondaren los aspectos o situaciones que inciden en los niveles de estrés de las personas; también permiten identificar cuáles son las causas o consecuencias de las situaciones estresantes. Con esta técnica se puede observar elementos de comunicación no verbal que emite la persona entrevistada, pudiendo profundizar en la información proporcionada, al mismo tiempo que estimula un ambiente más flexible para indagar sobre los diferentes factores relacionados con el estrés.

Cuestionarios y escalas

Para obtener información de forma objetiva, efectiva, confiable y verificable, la mayor parte de las investigaciones han recurrido a la utilización de tests psicológicos estandarizados. En el estudio del estrés y su etiología y caracterización, se han utilizado diversidad de cuestionarios y escalas, entre los que destacan:

- Work Stress Inventory Scale: permite obtener información sobre la estructura social del puesto de trabajo (Moos et al., 1974, cp. Antor, 1999).
- Maslach Burnout Inventory: el inventario de Maslach fue diseñado para medir las consecuencias del estrés laboral (Maslach & Jackson, 1986)
- Ways of Coping: cuestionario que brinda información sobre las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés. (Folkman y Lazarus, 1986).
- Occupational Stress Inventory: este instrumento abarca preguntas referentes a las causas del estrés, locus de control, interpretación de los factores estresantes, satisfacción laboral, salud mental y respuesta ante el estrés (Cooper 1988).
- Inventario de Valoración y Afrontamiento (IVA) (Cano Vindel y Miguel-Tobal, 1995): informa sobre tres tipos de valoración de la situación laboral estresante y seis clasificaciones diferentes de estrategias de afrontamiento.
- La Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981). Esta brinda información sobre situaciones de estrés en el entorno profesional y personal. Antor (1999), realiza una adaptación de esta escala que incluye situaciones descritas al entorno personal y laboral de los docentes. Este instrumento mide frecuencia y grado de preocupación con que se han presentado situaciones estresantes en docentes durante los últimos 6 meses y sus reactivos hacen referencia tanto al área laboral como personal. Por ser una adaptación realizada por autores venezolanos tipificada a nuestra cultura y por el gran abanico de situaciones en las que se puede presentar el estrés en docentes, este instrumento fue elegido como parte de la presente investigación.

Autoreportes

La técnica de Autoreportes sirve para obtener información directa del individuo, lo cual puede facilitar algunas investigaciones ya que permite concientizar y reflejar los aspectos relacionados con el estrés que se deseen trabajar. El registro de esta información pueden darse de diversas formas: diarios, matrices o cuadros de clasificaciones.

3.1.5. Antecedentes de investigaciones en estrés en docentes

Antor (1999), llevó a cabo una investigación con la pretendía examinar la relación entre estrés, autoeficacia y afrontamiento en una muestra de 200 docentes de educación preescolar activos, de sexo femenino pertenecientes a instituciones públicas y privadas, empleando para ello tres instrumentos: una Escala de situaciones de Estrés; un Cuestionario de Afrontamiento, y otro de Autoeficacia. Los resultados arrojaron que los docentes presentan niveles moderados de estrés percibido en frecuencia e intensidad tanto en el área laboral como en el área personal. De igual forma se explicó una relación inversa entre menor autoeficacia y percepción de un mayor número de eventos estresantes, mayor grado de malestar y el uso de estrategias de afrontamiento poco funcionales.

Sánchez, Pirela y Finol (2003) desarrollaron un estudio para describir el nivel de estrés de los docentes con el fin de identificar los factores estresantes de la población, evaluándose las diferencias en los niveles de estrés percibido de acuerdo a edad, sexo, cargo y antigüedad. Para ello se aplicó un cuestionario tipo Likert a un total de 56 docentes. Los resultados evidenciaron un nivel medio-alto en relación al ambiente físico, factores individuales, organizacionales, grupales y nivel medio-bajo en relación a los factores extra-organizacionales.

En el mismo año, Cedeio, López, Rodríguez y Lombardi (2003) desarrollaron una investigación que tenía como objetivo determinar el estrés laboral de los docentes que acuden a la consulta de medicina general del Instituto de Prevención y Asistencia Social del Ministerio de Educación [IPASME], sede Valencia, Edo. Carabobo. Se extrajo una muestra de 30 maestros de educación básica y media, a quienes fueron aplicados tres instrumentos evaluativos: 1) una ficha para identificar datos sociodemográficos, 2) un cuestionario de malestar laboral, empleado para identificar los eventos estresores integrados por seis dimensiones, y 3), un cuestionario compuestos por 19 ítems referidos a respuestas ante situaciones de estrés. Los resultados del estudio determinaron la presencia de eventos desencadenantes de estrés, que permitieron concluir que los docentes que asistieron a consulta externa si presentaban estrés laboral.

Por su parte, Salmurri y Skoknic (2003), realizaron una investigación para evaluar y emplear una estrategia de intervención que permitiese potenciar los recursos conductuales, cognitivos, emocionales y de interacción social de los docentes; con ello se buscaba contribuir al autocontrol de su estrés laboral. En este estudio se empleó una muestra integrada por Profesores de Enseñanza Básica de Venezuela. Los resultados arrojados señalan que el aprendizaje y el entrenamiento en las técnicas y habilidades del programa para profesores, inciden en el comportamiento de las variables estudiadas, verificándose influencias significativas en muchos de los factores estudiados en relación al estrés en profesores.

Baca, Farías y Di Marino (2004), se enfocaron en el estudio de los factores desencadenantes de estrés en las docentes de educación básica del Colegio "Nuestra Madre" en la ciudad de Caracas. Fue utilizada una muestra de 15 docentes de educación básica, a quienes se les aplicó un instrumento compuesto por una escala tipo Likert y estructurado en dos partes: una primera, referida a características personales de los docentes y una segunda parte orientada a exponer las causas y consecuencias relacionadas con el estrés. Se concluyó que las personas que tienen manejo adecuado del estrés se caracterizan por asumir el estrés como un reto y no como una amenaza, sienten y experimentan el control de sus vidas y adquieren un alto nivel de compromiso en todas sus esferas de relación.

Daza (2007), estudió los factores que inciden en el estrés y que son percibidos por los docentes como amenazantes o desbordantes de sus recursos. Para ello trabajó con una muestra de 103 docentes de Educación Básica a los cuales se les aplicó un cuestionario que buscaba obtener información sobre datos sociodemográficos, condiciones del entorno laboral y factores que inciden en el estrés. Dicho cuestionario se encontraba estructurado en una escala tipo Likert, que permitió identificar aquellos factores considerados por los docentes como incidentes en el estrés y que se encontraban presentes en su ámbito laboral. Los resultados generales indican que los factores percibidos por los docentes como generadores de estrés fueron las normas, planificación y evaluación de la clase; cantidad de alumnos, horas de clase, disponibilidad de recursos, desarrollo de proyectos de aula, remuneración, los años para la jubilación, la falta de formación y actualización de contenidos entre otros.

Estas investigaciones, tienen en común el hecho de que confirmaron la presencia de altos niveles de estrés en docentes de las diversas etapas educativas, sugiriendo la necesidad de desarrollar estrategias que permitan un mejor manejo de los agentes estresores en la profesión magisterial, corroborando la pertinencia del objetivo de la presente investigación.

3.2 Inteligencia

El concepto de Inteligencia ha estado sometido a una constante evolución: inicialmente se le relacionaba con la medición de la inteligencia académica y la obtención del cociente intelectual; posteriormente, se reconoce la inteligencia como una habilidad intelectual dinámica y flexible; actualmente se reconoce el constructo de inteligencia como una multiplicidad de habilidades independientes, que pueden ser sujeto de modificación. Es por ello que puede hacerse mención a 3 enfoques sobre la inteligencia.

3.2.1 Enfoques de la Inteligencia

En el enfoque psicométrico, prevalece una concepción de la inteligencia que se caracteriza por ser biológica y susceptible a la medición. La atención se centra en los aspectos operacionalizables y cuantificables de esta. Entre los representantes podemos citar a Jensen, Eysenck y Scarr, que defienden la tesis de la inmodificabilidad de la inteligencia.

El segundo enfoque, se basa en el paradigma del procesamiento de la información, para dar a entender una inteligencia determinada por los procesos cognitivos superiores como forma de habilidad o destrezas. Se encuadran dentro de este modelo autores como Feuerstein, Campione, Ferrara, Brown y Stenberg. Estos autores consideran que no sólo puede mejorar la inteligencia sino que debe hacerse.

Y el tercer enfoque, se encuentra encabezado por Gardner, quien plantea un enfoque de pensamiento humano que abarca un amplio abanico de inteligencias. Sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas por separado. A continuación, una breve descripción de la teoría propuesta por Gardner.

Inteligencias múltiples

El primero de los grandes teóricos de la inteligencia que señaló la diferencia existente entre las capacidades intelectuales y las emocionales fue Howard Gardner, psicólogo de Harvard que, en 1983, propuso un modelo ampliamente difundido, llamado «inteligencia múltiple». Su lista de siete tipos de inteligencia no sólo incluía las habilidades verbales y matemáticas, sino también dos modalidades de inteligencia "personal": el conocimiento del propio mundo interno y la inteligencia social (Goleman, 1998). En la inteligencia personal se incluían habilidades como: liderazgo, capacidad para cultivar relaciones y mantener amistades, destreza en la resolución de conflictos y en el análisis social (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002).

Esta teoría implantó dos prototipos de inteligencia correspondientes con la competencia social y las emociones, entre ellas estaba: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Gardner definió a la inteligencia interpersonal, como la capacidad para captar y diferenciar los sentimientos experimentados por los demás; en particular, contrastes con sus estados de ánimos, temperamento, motivaciones e intenciones. “En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil, leer las intenciones y deseos de los demás, aunque ya se hayan ocultado” (Gadner 1993c.pLodoño, 2005, s.p).

Por su parte, la inteligencia intrapersonal fue definida como el conocimiento de los aspectos internos de un persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente, ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gadner 1993c.pLodoño, 2005, s.p).

Extremera y Fernández - Berrocal (2002) puntualizan que existe una marcada diferencia entre los aspectos intrapersonales e interpersonales, la cual se evidencia en la vida cotidiana cuando:

Tenemos personas muy habilidosas en la comprensión y regulación de sus emociones y muy equilibradas emocionalmente, pero con pocos recursos para conectar con los demás. Lo contrario también ocurre, pues hay personas con una gran capacidad empática para comprender a los demás, pero que son muy torpes para gestionar sus emociones (p. 2).

Inteligencia Social

El concepto de Inteligencia Emocional, tiene un claro precursor en el concepto de Inteligencia Social del psicólogo Edward Thorndike (1920), quien definió a la Inteligencia Social como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920 c.p Lodoño, 2005, s.p). Igualmente, Thorndike propuso que la inteligencia debía ser medida a través del método cuantitativo, ya que estaba conformada por producciones mentales ordenadas por diferentes géneros u operaciones; entre las cuales estaban: la habilidad abstracta, verbal, práctica y social. Esta última, se refiere a la capacidad de comprensión de los demás y al modo prudente de actuar ante las relaciones interpersonales (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002). Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Se definió a ambas como sigue:

"La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado..." (Goleman, 2006)

Y a la Inteligencia Intrapersonal como "el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta..." (Goleman, 2006).

Karl Albrecht (2007), citado por D'Aubeterre y Melendez (2007), define la inteligencia social como la capacidad de llevarse bien con otros y ganarse su cooperación. Esta forma de inteligencia es una combinación de sensibilidad hacia las necesidades e intereses de otros –«radar social»–, una actitud de generosidad, consideración y habilidad para interactuar con otras personas en cualquier ámbito. Inteligencia social ofrece un modelo muy completo y accesible para describir, evaluar y desarrollar esta inteligencia individualmente.

3.2.2 Inteligencia Emocional

Antes de comenzar a hablar sobre Inteligencia Emocional, se hace necesario hacer referencia al concepto de *emoción*. Reeve (2003), explica que las emociones pueden caracterizarse como fenómenos multidimensionales que tienen un componente subjetivo, biológico, funcional y social.

De acuerdo al modelo de Plutchick (Reeve, 2003), físicamente las emociones preparan al individuo para adaptarse a un ambiente en permanente cambio, cumpliendo con 8 funciones distintivas: la protección, la destrucción, la reproducción, la reintegración, la afiliación, el rechazo, la exploración y la orientación.

Socialmente, las emociones son funcionales en la medida en que preparan el individuo para que genere respuestas apropiadas a la situación, permitiéndole: 1) comunicar sentimientos subjetivos e íntimos a los demás, 2) regular la manera en que los otros responden al individuo, 3) facilitar la interacción social, cuando son positivas, y 4) promover tendencias prosociales.

Las emociones pueden ser clasificadas como básicas o secundarias. De acuerdo con la teoría de las emociones diferenciales de Carol Izard, una emoción es fundamental o básica si logra satisfacer 4 criterios: "1) tiene una cualidad subjetiva única, 2) tiene una expresión facial única, 3) tiene un patrón de descarga neuronal único y 4) produce unas consecuencias conductuales únicas" (Reeve, 1994).

Las emociones secundarias, se adquieren a medida que la persona vivencia diferentes situaciones emocionales, las interpreta de otro modo, las relaciona con nuevas palabras y aprende las reglas culturales de la manifestación de las mismas. Entre teóricos, las emociones básicas acordadas como validadas conceptual y empíricamente son siete: el interés, la alegría, la sorpresa, la rabia, el asco, la angustia y el miedo.

El estudio de las emociones posee un amplio registro en diversas investigaciones, en donde la interacción entre las emociones y el pensamiento se ha destacado como tema de interés. El énfasis en la relación cognición - emoción, tiene su antecedente en

Gardner, quien propone siete formas distintas de inteligencia, siendo la “inteligencia intrapersonal:

Una forma de acceder a los propios sentimientos y el propio manejo de los afectos y las emociones: la capacidad instantánea de discriminar entre estos sentimientos y con el paso del tiempo poder etiquetarlas y dividir las como códigos simbólicos para describirlas, y a partir de su significado podemos entender y guiar nuestros sentimientos” (Gardner, 1983; citado por Farah, Rodríguez y Sosa, 2008)

En 1990, dos psicólogos norteamericanos, Peter Salovey y John Mayer, acuñaron el término de Inteligencia Emocional y propusieron definirla como: “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de esta acción y el pensamiento propio” (Mayer y Salovey, 1990 c.p, Pérez, 2005, p.2). En otras palabras, la consideran como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción.

Sojo (2002), explica que este término tomó relevancia pública a partir de la publicación de Daniel Goleman de su libro “*La inteligencia emocional*” (1995,) en la que “se reunió los resultados de múltiples estudios con el procesamiento de las emociones con el propósito de expresarlos en un lenguaje accesible al público en general”.

La IE es conceptualiza entonces como el resultado de la interacción entre las emociones y las cogniciones, por lo que se establecen los siguientes preceptos: 1) el pensamiento se torna más inteligente por la acción de las emociones, 2) las emociones pueden ser evaluadas por el individuo, gracias a la intervención de la cognición; 3) la ausencia de esta relación torna al individuo emocional y socialmente incapaz (Rego y Fernández, 2005)

Sojo (2002), detalla que la IE ha sido vinculada a otros términos alternativos como motivación, disposición y rasgos de la incapacidad y el funcionamiento personal y social global. Es por ello que debe ser caracterizada como inteligencia estándar, respondiendo a criterios rigurosos, divididos en tres grupos: conceptual, correlacional y de desarrollo.

El criterio conceptual implica que la inteligencia debe reflejar funcionamiento mental, que debe regirse por una jerarquización de las capacidades, atendiendo a su nivel de complejidad. En el criterio correlacional, se debe definir un sistema de las capacidades que están intercorrelacionadas de forma moderada unas con otras y tener presente, las que no están correlacionadas ya que estas pudieran constituir otro tipo de inteligencia. El tercer criterio, el de desarrollo plantea que las capacidades intelectuales crecen con la edad y experiencia de la niñez a la edad adulta (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

De acuerdo con Farah, Rodríguez y Sosa, (2008), la inteligencia emocional es una forma genuina de inteligencia, pues se refiere a un aspecto de la persona, cuantificable y medible, que hace referencia a la capacidad de aplicar el pensamiento abstracto, de aprender y adaptarse al medio ambiente.

3.2.3 Los modelos de Inteligencia Emocional

Los componentes integrantes del constructo de Inteligencia Emocional son numerosos, esto atendiendo a los diversos modelos teóricos que los diferentes autores han propuesto, entre los cuales tenemos:

Modelo de Bar-On

Es un modelo mixto propuesto por Bar-On (1997, p.14), el cual menciona que la Inteligencia Emocional, es un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales; propone 5 grandes grupos de factores relacionados con su modelo:

- a) Habilidades intrapersonales, relacionadas con la autoconciencia, la asertividad, la autopercepción, la autoactualización y la independencia.
- b) Habilidades interpersonales, como la empatía, las relaciones interpersonales, la responsabilidad social.
- c) Adaptabilidad, que hace referencia a habilidades de resolución de problemas, flexibilidad y verificación de la realidad
- d) Afrontamiento del estrés, a través de habilidades como la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.
- e) Estado de ánimo y motivación

Modelo de Goleman

Es también un modelo mixto, desarrollado y conceptualizado por Goleman como una “teoría de ejecución” de competencias emocionales aplicado al mundo laboral y empresarial. Según Goleman (1996) la inteligencia emocional comprende: “aprender a reconocer, elaborar y aprovechar sus sentimientos, a empatizar y enfrentarse a los sentimientos que surgen en las relaciones” (p. 226). Por lo que, “determina la capacidad potencial de la cual disponen las personas para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación” (Goleman, 1998, p.20). El mismo autor ve a la inteligencia emocional como la capacidad de motivarse, perseverar a pesar de las posibles frustraciones, controlar los impulsos, diferir las gratificaciones, regular los propios y estados de ánimo, evitar que la angustia interfiera con las facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

No obstante, en las consideraciones prácticas es muy difícil determinar con precisión el grado de variabilidad de la inteligencia emocional. Aun cuando es tan decisiva y en ocasiones más importante que el Cociente Intelectual. De hecho, el Cociente Intelectual y la Inteligencia Emocional no son conceptos contrapuestos sino tan sólo diferentes (Goleman, 1996). Los individuos representan una combinación peculiar, entre el intelecto y la emoción. Al respecto, Goleman (1996) establece que: “En un sentido muy real, tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente” (p.27). Goleman, diferencia cinco (5) dimensiones de la Inteligencia Emocional, a saber:

- *Conciencia de sí mismo*: es la capacidad de percibir la emoción que se tiene en una circunstancia específica, y a partir de ella, tomar una decisión fundada en una evaluación realista de las habilidades y en una sensación de seguridad en sí mismo. Es decir, es conocer y entender los estados internos propios, como el estado de ánimo, emociones, recursos y tendencias, que tienen un efecto en las personas que conforman el entorno en el que se vive. Esta dimensión está constituida por: la confianza en sí mismo, autoevaluación realista, buen humor y flexibilidad ante personas que carecen de él.
- *Autorregulación*: es la capacidad de manejar y destinar los impulsos ante estados de ánimo desfavorables. Esto puede traducirse en acciones como:

pensar antes de expresar los que se quiere, encaminar las emociones hacia la facilitación de la tarea que se esté realizando en ese momento, estar consciente y retardar la gratificación ante la búsqueda de metas. En esta dimensión entran la confianza, integridad, comodidad con la ambigüedad y apertura al cambio.

- *Motivación*: es la capacidad de tomar iniciativa, ser efectivos y ser persistente ante las adversidades y fracasos que se presenten. Aquí se engloba: la fuerte tendencia a lograr cosas, metas, objetivos y sueños, el optimismo ante los inconvenientes.
- *Empatía*: es la capacidad de comprender la disposición emocional de los demás individuos. También, incluye la habilidad de establecer una relación adecuada, tomando en cuenta las reacciones emocionales de los otros. Entran dentro de esta dimensión: la experticia en promover y retener al talento y sensibilidad sociocultural.
- *Habilidad social*: es la habilidad de manejar relaciones y de establecer relaciones útiles. Así como, interpretar apropiadamente las situaciones y las redes sociales; relacionarse fluidamente, utilizar la habilidad de persuadir, dirigir, negociar y resolver las contradicciones que puedan surgir con las personas, cooperar y trabajar en equipo. Aquí se puede mencionar: la eficiencia en el liderazgo de los cambios, persuasión y la capacidad para construir equipos y liderarlos.

Modelo de Mayer y Salovey

Por último, se encuentra el modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (1997) el cual menciona que la IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Para estos autores, la Inteligencia Emocional implica la capacidad de percibir emociones, de poder asimilar los sentimientos que se le relacionan, comprender la información emocional y manejarla. Este modelo tiene la particularidad de ir de los procesos psicológicos básicos a los de mayor complejidad, es decir, para que una persona llegue al último nivel, se hace necesario que pase por los niveles anteriores. Puede caracterizarse entonces como un modelo jerárquico, en el que primero deben desarrollarse las habilidades más básicas para llegar a las más complejas (Mayer y Salovey, 1990 c.p. Pérez, 2005). Sin embargo, Extremera, Fernández-Berrocal (2004), señalaron que aún cuando las habilidades de Inteligencia emocional se encuentran interrelacionadas, no están determinadas por un continuo entre ellas, lo cual da indicios de una independencia de las habilidades de inteligencia emocional.

Las tres habilidades propuestas por este modelo, son las siguientes (Mayer y Salovey, 1997c.p. León, 2011):

- *Atención o percepción de las emociones:* la habilidad de identificar emociones en uno mismo con sus correspondientes correlatos físicos y cognitivos, como también en otros individuos, junto con la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado (Mayer y Salovey, 1997). Se muestra como una capacidad de percibir estados afectivos personales y reconocer los expresados por otros, tanto verbal como gestualmente, y de esta manera distinguir el contenido emocional de un evento.
- *Comprensión o claridad emocional:* es el etiquetado correcto de las emociones, comprensión del significado emocional no sólo en emociones sencillas sino también comprender la evolución de unos estados emocionales a otros (Mayer y Salovey, 1997). Las experiencias emocionales a lo largo del ciclo vital permiten crear patrones de identificación a fin de comprender adecuadamente los cambios emocionales en sí mismo y en los demás.

- *Regulación o reparación emocional*: capacidad de estar abierto a estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, además incluiría la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de otros (Mayer y Salovey, 1997). Se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo; es sentir o vivenciar el estado emocional sin perder el equilibrio. En esta habilidad intervienen las normas sociales y culturales que permiten estados adaptativos.

Estas dimensiones deben ser consideradas como habilidades innatas en todas las personas, que existen en ellas en mayor o menor grado y en diferentes cualidades. Poseen un carácter dinámico y esto debe tenerse en cuenta para desarrollarlas adecuadamente por una mediación educativa. Una persona emocionalmente desarrollada tiene control de sus sentimientos, sabiendo interpretar y relacionarse eficaz y eficientemente con los sentimientos de los demás.

Esta diversificación de abordaje, sobre inteligencia emocional es muy amplia, y ha tomado auge en los últimos años. Sin embargo, para efectos de esta investigación, se considerará como base el trabajo realizado por Mayer y Salovey (1997), pues de acuerdo a los criterios expuestos por Fernández-Berrocal y Extremera (2005):

- Proporciona un marco seguro de actuación al comprobar rigurosamente sus presupuestos teóricos.
- Evidencia apoyo empírico, concretado en el desarrollo de instrumentos de medida tanto de auto-informe como de ejecución.
- Permite una continua contrastación práctica de sus presupuestos.
- Facilita el desarrollo de programas de intervención de evaluación factible.

3.2.4 Evaluación de la Inteligencia Emocional

La evaluación de la Inteligencia emocional, parte básicamente de tres técnicas: los cuestionarios, los reportes de informantes y las medidas de ejecución. Para la explicación de cada una de ellas, se partirá de las expuestas por D`Aubeterre y Meléndez (2007).

Cuestionarios y autoinformes

Los cuestionarios son construidos a partir de enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa sus niveles de inteligencia emocional a través de una escala de gradación. El resultado de esta evaluación es un “índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada o índices por habilidades que revela las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular las emociones” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 2). Entre los principales cuestionarios se encuentran:

- Inventario EQ-i de Bar-On: Tiene 133 ítems y comprende cinco factores que se descomponen en 15 subescalas: 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión de estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo.
- Inventario de Inteligencia Emocional de Sojo y Steinkopf (IIESS): es una prueba de lápiz y papel, de aplicación individual o colectiva. Consta de 70 ítems, que expresan frases respecto a las cuales las personas deben indicar su nivel de acuerdo de una escala de gradación de cinco opciones. Está diseñada para medir las seis categorías de la Inteligencia emocional, agrupadas en cuatro dimensiones, tal y como están definidas por Mayer, Caruso y Salovey (1999). Dichas dimensiones son: 1.- Percepción y Expresión de las Emociones; 2.- Uso de Emociones para mejorar los procesos cognitivos y la toma de decisiones; 3.- Comprensión de las Emociones y 4.- Manejo de las Emociones.

- Trait Meta Mood Scale (TMMS): La versión clásica contiene 48 ítems, aunque también existen versiones reducidas de 30 y 24 ítems. Esta escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional. Contiene tres dimensiones claves de la inteligencia intrapersonal: atención a las emociones, claridad emocional y reparación de las propias emociones. Por ser una versión en español y resaltar las características de la expresión emocional fue utilizada para el desarrollo de la presente investigación.

Medidas de evaluación de informantes

El método de informantes involucra a una serie de observadores que posicionan a un individuo en función de una serie de afirmaciones (Rego y Fernández, 2005). La principal limitación de estos instrumentos es que la evaluación del observador depende de la forma en el que el individuo se comporte en el momento en el cual está siendo observado, además entra en juego el sesgo del observador. Con este tipo de medidas es difícil obtener datos sobre las habilidades emocionales intrapersonales.

Entre algunas medidas de informantes se presentan:

- Inventario EQ-i de Bar-On: incluye un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe completar el evaluado.
- Emocional Competence Inventory (ECI): es una herramienta de evaluación 360° que proporciona información de 20 competencias, correspondientes a cuatro áreas: autoconocimiento, autogestión, conocimiento de los demás y habilidades sociales. (Enebral, 2001).

Medidas de habilidad o ejecución

Este tipo de pruebas sirven principalmente para subsanar las dificultades relacionadas con el sesgo que presentan los dos grupos de pruebas anteriores. Los test de competencias involucran a las personas en tareas que deben ser desempeñadas con el objetivo de resolver problemas, tareas o actividades emocionales (Rego y Fernández, 2005)

Los principales instrumentos son:

- Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS): El MEIS comprende doce medidas de capacidad divididas en cuatro grupos de habilidades: a) percepción y expresión de las emociones; b) utilización de emociones para facilitar pensamiento y otras actividades cognitivas; c) entendimiento de la emoción; y d) manejo de la emoción de sí mismo y de otros. Considerada como la primera evaluación basada en el supuesto de inteligencia emocional como juego de capacidades. (Mayer y Salovey, 1997).
- Mayer SaloveyCaruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): contiene 141 ítems, con sus dos subtareas para cada uno de los cuatro grupos de habilidades que mide inteligencia emocional. Es una prueba que pretende mejorar las cualidades psicométricas del MEIS. (Mayer, Salovey y Caruso, 2004).

3.2.5 Inteligencia emocional en la escuela

El alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de forma que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor/tutor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo.

Los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. El profesor, sobretodo en los ciclos de enseñanza primaria, llegará a asumir para el alumno el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos al profesor le corresponde otra faceta igual de importante: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. De forma casi invisible, la práctica docente de cualquier profesor implica actividades como (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003):

- La estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y, más difícil aún, de las emociones negativas (ira, envidia, celos,...);
- La creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo,...) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales;
- La exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales;
- O la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

Por otro lado, tampoco podemos dejar toda la responsabilidad del desarrollo socio-afectivo del alumno en manos de los docentes, especialmente cuando la familia es un modelo emocional básico y conforma el primer espacio de socialización y educación emocional del niño. En el aula, por su parte, los profesores y educadores determinan tareas de similar valor afectivo y emocional.

Cada vez más la sociedad y las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de un currículo específico que desarrolle contenidos emocionales. Sin embargo, mientras estas actividades y estrategias pedagógicas no se concreten en un currículo reglado establecido en el sistema educativo, la única esperanza para nuestros alumnos es confiar en la suerte y que su profesor/a sea un modelo emocional eficaz y una fuente de aprendizaje afectivo adecuado a través de su influencia directa. Las interacciones profesor-alumno son un espacio socio-emocional ideal para la educación emocional con actividades cotidianas como:

- Contar problemas o intercambiar opiniones y consejos, la mediación en la resolución de conflictos interpersonales entre alumnos,
- Las anécdotas que pueda contar el propio profesor sobre cómo resolvió problemas similares a los que pasan los alumnos, o
- La creación de tareas que permitan vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos como la proyección de películas, la lectura de poesía y narraciones, las representaciones teatrales. El contenido artístico relacionado con la música y la pintura y su posterior debate en clase desempeñan una función emocional esencial para una experiencia docente con la poesía y el desarrollo emocional (Doreste, 2002).

Con estas actividades el alumno descubre la diversidad emocional, fomenta su percepción y comprensión de los sentimientos propios y ajenos, observa cómo los sentimientos motivan distintos comportamientos, percibe la transición de un estado emocional a otro (del amor al odio), es consciente de la posibilidad de sentir emociones contrapuestas (sorpresa e ira, felicidad y tristeza) y cómo los personajes literarios o de cine resuelven sus conflictos o dilemas personales (Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Cobb, 2000; Sanz y Sanz, 1997). El objetivo final es que con la práctica lleguen a trasladar estas formas de tratar y manejar las emociones a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los otros alumnos o profesores, empatizando con las emociones de los demás compañeros de clase, regulando su propio estrés y/o malestar, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia. En definitiva, enseñando a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, tanto fuera como dentro del aula. Una serie de actividades para padres y profesores encaminadas a potenciar la percepción, comprensión y regulación emocional propia y también la de sus hijos/alumnos.

En esta línea es donde creemos que la inteligencia emocional aporta los cimientos para el desarrollo de otras competencias más elaboradas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). Algunos programas educativos anglosajones (también en España, Vallés, 2003) enfatizan las habilidades integrantes del concepto de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey como una herramienta útil para el afrontamiento de la conflictividad personal e interpersonal de los centros de Educación Secundaria así como para el desarrollo integral del alumno. No obstante, aún estamos empezando a descubrir la relevancia e influencia del mundo emocional en el aula y, a pesar de que el conocimiento afectivo está muy relacionado con la madurez general, la autonomía y la competencia social del niño, son muy pocas las instituciones educativas que tienen establecidos programas específicos con estos contenidos y que fomenten en el profesorado las habilidades necesarias para llevar a cabo un estilo educativo que enfatice el desarrollo emocional.

En decisiva, como apuntan Valles y Valles (2003) la educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido de cada área, sino cómo estilo educativo del docente que debe transmitir

modelos emocionales adecuados en los momentos en los que profesor y alumno conviven en el aula.

3.2.6 Inteligencia emocional en docentes

Como anteriormente se expuso, se encuentran diferentes formas de afrontamiento ante al estrés, que dependen tanto del contexto como del individuo, y estas pueden resultar efectivas o no. La teoría explica que estas estrategias de afrontamiento o manejo de su estado, pueden ser definidos como esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan ante situaciones de estrés, de tal manera que se pueda obtener la solución del problema o situación estresante, o en otro caso, regular la respuesta emocional.

Dentro de la manifestación de estrés en docentes se destacan tres grupos de factores: a) factores vinculados a la relación educativa, b) factores del contexto organizacional y social y c) factores personales e individuales, variables propias del quehacer docente que influyen en la vulnerabilidad al estrés, y que se relacionan con las habilidades de inteligencia emocional. Trabajos recientes evidencian que “una gestión adecuada de nuestras reacciones emocionales disminuye los niveles globales de estrés laboral del profesorado, incluso cuando se controlan estresores típicamente organizacionales y del entorno del trabajo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b. p.6, citado por D`Aubeterre y Melendez , 2007).

Según lo expresan Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) la inteligencia emocional es un factor protector ante los efectos del estrés al que están expuestos los docentes a diario. Por tanto, dadas las características de esta profesión, los docentes, al estar más propensos a padecer altos niveles de estrés, necesitan un adecuado manejo, control y comprensión de sus emociones, lo cual se logra a través del desarrollo adecuado de habilidades de inteligencia emocional.

Fernández – Berrocal, Ruiz- Aranda, Extremera y Cabello (2008), destacan que el avance en investigaciones de Inteligencia Emocional y su impacto, ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral que se produce en el ámbito educativo. En este sentido, Brackett et al. (2007), han desarrollado un programa de aprendizaje socioemocional dirigido a docentes y personal asistencial y administrativo, tratando de medir si el entrenamiento en

inteligencia emocional es estos grupos de trabajo produce cambios cuantificables en los niveles de inteligencia emocional y en el estrés laboral.

Para el docente, el poseer habilidades de inteligencia emocional es fundamental debido a dos razones principalmente:

(...) 1) porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto en los alumnos y 2) porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayuda a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo. (p.5) (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).

3.2.7 Antecedentes de investigaciones en Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional como estrategia de afrontamiento ante situaciones de estrés o tensión, ha sido estudiada por diversidad de autores, permitiendo el desarrollo de técnicas o instrumentos con los cuales se busca medir dicho constructo; algunas de las investigaciones de interés en esta área son las siguientes:

Extremera, Fernández – Berrocal y Durán (2003), evaluaron la inteligencia emocional a través del Trait Meta Mood Scale (TMMS) y la supresión de pensamientos en la aparición de Burnout y de desajuste emocional en profesores de enseñanza secundaria. Los resultados obtenidos, arrojaron varianzas en las dimensiones de Burnout explicada por los niveles de inteligencia emocional y la tendencia a suprimir los pensamientos negativos.

Paz, Álvarez y Sánchez, (2003), estudiaron la inteligencia emocional como variable influyente sobre el bienestar psicológico y estabilidad emocional, evaluando una muestra de 65 personas con la Escala de Bienestar Psicológico, el inventario de pensamiento constructivo y la escala de estabilidad emocional del Cuestionario Big Five. El resultado de la investigación arrojó que existen correlaciones positivas y significativas entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y estabilidad emocional.

Gandía y López (2005), desarrollaron un proyecto de formación basado en la teoría de Inteligencia Emocional, propuesta por Goleman. Trabajaron con una muestra de

6 docentes y 12 adultos significativos de la Etapa Inicial de un colegio público de Caracas. Inicialmente realizaron un diagnóstico de las necesidades de formación docente, destacándose la Inteligencia Emocional como una de las principales características requirentes de intervención. En base a esta información se sugirieron estrategias diseñadas específicamente para dar solución a las necesidades de formación emocional en los docentes. Se destaca de esta investigación, la necesidad de confirmar la relevancia del proyecto de formación propuesto y su contrastación en otro tipo de muestra.

D'Aubeterre y Meléndez (2007), llevaron a cabo una investigación con la que pretendieron determinar la relación entre estrés laboral y las habilidades de inteligencia emocional en una muestra de 47 docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, a quienes le fue aplicado el Cuestionario del Burnout del Profesorado (CBP – R) y el Trait Meta Mood Scale (TMMS – 24), que evalúa el metaconocimiento de las personas sobre su atención, claridad y reparación emocional. A pesar de no obtener evidencias suficientes para comprobar su hipótesis, rescatan que ante situaciones de tensión las personas deben recurrir a mecanismos de defensa como estrategias de afrontamiento, destacando la Inteligencia Emocional como una perspectiva válida a esa aproximación.

Tal y como puede observarse, la inteligencia emocional resulta una forma de afrontamiento que puede ser desarrollada en el individuo. Siendo uno de los principales objetivos de la presente investigación el diseño, aplicación y evaluación de un taller de inteligencia emocional, en el siguiente apartado se hará referencia al entrenamiento de personal como forma de desarrollo de las potencialidades individuales.

3.3 Entrenamiento de personal

En los últimos años la importancia del entrenamiento de personal ha resaltado dentro del contexto organizacional, pues ha demostrado ser un factor clave que garantiza la supervivencia y competitividad de la empresa. Según Mac Donald (1994), las organizaciones que invierten periódicamente en entrenamiento de su personal han experimentado un aumento de su capital.

Según Grados (1999), existen varias formas de explicar el entrenamiento en las organizaciones; las cuales evidencian una evolución con el transcurrir del tiempo:

- Capacitación: acción destinada al incremento de actitudes y conocimientos en los trabajadores con la finalidad de prepararlos para el desempeño eficientemente de una unidad de trabajo específica.
- Entrenamiento: se refiere a toda acción que apunta al desarrollo de habilidades y destrezas del trabajador con el propósito de aumentar la eficiencia en su puesto de trabajo.
- Desarrollo: acción destinada a modificar las actitudes de los seres humanos a fin de que se prepare emotivamente para desempeñar su trabajo y que esto se refleje en la superación personal.

Fases del Entrenamiento

Grados (1999), explica que todo entrenamiento implica de cuatro etapas a saber: detección de necesidades de entrenamiento, diseño del programa de entrenamiento, aplicación de dicho programa y evaluación de los efectos del mismo. A continuación se procederá a explicar cada una de las fases anteriormente expuestas:

3.3.1. Detección de necesidades

Según Grados (1999), la detección de necesidades es un estudio de la diferencia que existe entre la situación ideal de un puesto o unidad de trabajo, la situación real y la brecha existente entre ellas. Para determinar la situación ideal se deben incluir factores como verificación de recursos, actividades que se realizan, requerimientos materiales, índices de eficiencia, ambiente laboral y medidas de seguridad.

De acuerdo a Grados (1999), la detección de necesidades debe seguir cuatro pasos:

- Establecer las áreas en las que se necesita capacitación.
- Identificar los empleados que requieren capacitación.
- Determinar la profundidad del entrenamiento.
- Determinar cuándo y en qué orden serán capacitados los empleados, las prioridades y recursos con los que cuenta la organización.

Todo ello implica el estudio de la situación real que requiere de recolección de información, para lo cual se emplean técnicas como:

- Observación: la cual debe desarrollarse en el lugar de trabajo y ser detallada por escrito una vez finalizada.
- Encuesta: permite inventariar operaciones, medir actitudes o prever efectos de planes a largo plazo.
- Inventario de Recursos Humanos: permite identificar a todos y cada uno de los integrantes de una empresa, sus conocimientos, experiencias, habilidades, intereses y actualización en la empresa.

3.3.2. Diseño de un programa de entrenamiento

Sherman, Bohlander y Snell (1998), indican que el siguiente paso luego de la detección de necesidades de entrenamiento es la planificación del entorno de aprendizaje necesario para cubrir la brecha detectada entre la situación real i la situación ideal. Estos autores señalan que el diseño debe considerar los siguientes:

- Objetivos del entrenamiento: los cuales describen las habilidades y conocimientos necesarios a ser adquiridos. Es importante destacar que los objetivos determinan las estrategias, métodos y materiales a emplear.
- Motivación: explica que el entrenamiento debe tener relación con las necesidades humanas de los participantes para aumentar el interés de estos en el programa.
- Principios del aprendizaje: los cuales indican que se deben establecer metas y objetivos a los participantes para que de esta manera hay un aumento en los niveles de interés, comprensión y esfuerzo.
- Estrategias instruccionales: responden al grupo de técnicas que han sido utilizadas en el entrenamiento para facilitar el aprendizaje. De acuerdo con Salas y Cannon –Bowers (2001), las estrategias instruccionales pueden clasificarse en: a) las que enseñan información; b) las que demuestran conocimiento, habilidades y aptitudes a ser aprendidos; c) las que crean oportunidades para practicar habilidades y d) las que proporcionan feed-back a las prácticas realizadas durante el entrenamiento. Orantes (1980), explica que las estrategias instruccionales deben ser planteadas en función a las características de los contenidos por lo que pueden clasificarse en seis tipos de estrategias: cognoscitivas, de presentación, de organización, de control de comportamiento, de interacción social y de diseño.

Para el desarrollo del Taller de entrenamiento en Inteligencia Emocional de la presente investigación, se tomó como base el estudio realizado por León (2011). Dicha investigación contempló el diseño e implementación de un taller de 20 horas, dividido en 10 sesiones, en las cuales se emplearon ejercicios lúdicos y vivenciales, tanto grupales como individuales, orientados al desarrollo de las habilidades de Inteligencia Emocional.

3.3.3. Ejecución del Programa de Entrenamiento

Se corresponde con la tercera fase de entrenamiento e implica la aplicación de todas las actividades planificadas durante la etapa de diseño.

3.3.4. Evaluación del Programa de Entrenamiento

Es la fase en la que se revisan los resultados obtenidos con la aplicación del entrenamiento diseñado. Uno de los modelos más utilizados para evaluar el entrenamiento dentro del contexto organizacional es el modelo de Kirkpatrick (1998), el cual comprende la evaluación de la reacción, el aprendizaje, el cambio de comportamiento y de los resultados.

Nivel 1: La Reacción

Es el primer nivel de evaluación y se refiere a las impresiones, sentimientos, percepciones y actitudes de los participantes hacia el programa de entrenamiento. Estas opiniones y percepciones son recogidas a través de evaluaciones reactivas, las cuales son medidas de satisfacción del cliente interno o externo de la unidad de entrenamiento o del ente independiente que imparte el entrenamiento. Generalmente, las evaluaciones reactivas se responden al culminar el entrenamiento e incluyen aspectos como: el diseño del programa, el o los instructores, los contenidos del programa de entrenamiento y las condiciones del lugar.

Kirkpatrick (1998), propone cinco directrices básicas para elaborar evaluaciones reactivas, las cuales son:

- Determinar lo que se desea investigar acerca del programa de entrenamiento.
- Diseñar la evaluación de tal forma de que las reacciones puedan ser cuantificadas.
- El formato no debe incluir el nombre del participante para garantizar la sinceridad de las respuestas.
- Se debe aplicar justo después de la culminación del programa.
- Las preguntas deben ser presentadas por secciones o dimensiones

Este autor explica que es deseable obtener reacciones positivas de parte de los participantes, ya que esto es una evidencia de que el entrenamiento ha diseñado y estructurado para ser efectivo. Las reacciones negativas, reducen en gran medida la oportunidad de que el aprendizaje ocurra.

Nivel 2: El aprendizaje

En este nivel se evalúa la adquisición, desarrollo o mejoramiento del conocimiento, las habilidades y el cambio de actitudes: de acuerdo a este autor, el aprendizaje es la medida en la cual los participantes modifican las actitudes, mejorar sus conocimientos y/o incrementan sus destrezas como resultado del entrenamiento recibido. Para alcanzar cambios comportamentales es necesario que antes se haga efectivo el aprendizaje. La evaluación de este nivel permite determinar lo aprendido y constituye una estimación de la efectividad del instructor.

Usualmente para la evaluación de este nivel se usan tests antes y después de la intervención, para de esta manera determinar el grado de aprovechamiento obtenido a través del entrenamiento. Las habilidades pueden ser evaluadas a través de otras técnicas como demostraciones, simulaciones, prácticas individuales y discusiones después del entrenamiento a fin de que los participantes practiquen o demuestren las habilidades que han aprendido.

Nivel 3: El cambio en el comportamiento

Definido por Kirkpatrick (1998), como la medida en la cual el cambio ha ocurrido debido al entrenamiento; en este nivel se busca evaluar la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas durante el entrenamiento. Los instrumentos empleados para evaluar este nivel tienen como objetivo registrar la ejecución que este directamente relacionada con el entrenamiento y que ha sido puesta en práctica después del mismo; entre ellos se encuentran las observaciones directas, las encuestas, los cuestionarios y las entrevistas posteriores al entrenamiento.

Nivel 4: Resultados organizacionales

Es la medición y documentación de los efectos de la intervención o entrenamiento y la forma en que ellos contribuyen al alcance de las metas organizacionales; permite determinar el efecto global que ha tenido el entrenamiento sobre la organización. Según Kirkpatrick (1998) es difícil obtener este tipo de indicadores por dos razones: la primera es que los profesionales dedicados al entrenamiento no cuentan con la metodología y las técnicas para medir los resultados. La segunda razón, es que la información obtenida sólo muestra algunas evidencias y no pruebas definitivas de los resultados que tuvo el programa de entrenamiento en la organización.

Para efectos de esta investigación la evaluación del entrenamiento de Inteligencia Emocional se hará en base a los dos primeros niveles descritos (reacción y aprendizaje). En el siguiente apartado se hará referencia al Programa de Entrenamiento desarrollado por León (2011), el cual es tomado como base para desarrollar el taller de entrenamiento en inteligencia emocional de la presente investigación.

3.3.5 Programa de entrenamiento de León (2011)

El Programa de Entrenamiento en Inteligencia emocional dirigido a docentes, se llevó a cabo a través de un Taller de 20 horas, dividido en 10 sesiones, con una duración de dos horas cada una de ellas. Se emplearon ejercicios lúdicos y vivenciales, a través de los cuales se buscaba desarrollar las habilidades de inteligencia emocional del Modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997). Se trabajaron

técnicas grupales como ejercicios de comunicación, reflexiones, ejercicios personales, etc. Este taller fue probado en una muestra de 12 participantes, docentes de una escuela pública ubicada en el sur de ciudad de Mérida, Yucatán (México).

Esta institución educativa cuenta con dos turnos que atiende una población aproximada de dos mil alumnos, con un promedio de 170 docentes de los cuales el 50% tiene 30 años de experiencia; el resto tiene entre 1 y 25 años de experiencia docente. La edad de los docentes fluctúa entre los 25 y 70 años en promedio.

El programa de entrenamiento desarrollado por León (2011), tiene como objetivo general desarrollar la conciencia individual a cerca de las emociones experimentadas. A continuación, se presentará un resumen de las sesiones contempladas en el taller:

- Sesión 1: Sesión de Introducción del Taller. Se desarrollan cuatro actividades enmarcadas en la búsqueda de la integración de los participantes y el trabajo de la autoconciencia emocional como parte de la Habilidad Atención de las Emociones. Actividades desarrolladas: Medallas para la presentación; dinámica ¿qué sentiste ayer por la noche; Frases para promover la autoconciencia emocional y dinámica “Diario Emocional”.
- Sesión 2: Desarrollo de la Habilidad de Atención de las Emociones. Se llevan a cabo 5 actividades orientadas a la potenciación de la habilidad de atención de las emociones. Actividades desarrolladas: Ejercicio tocando piedras; ¿en qué nos quedamos?; Ejercicio lo positivo y lo mejorable de mi mismo; Ejercicio de identificación de emociones en expresiones no verbales; Ejercicio para la identificación de las emociones en sí mismo.
- Sesión 3: Culminación del Desarrollo de la Habilidad Atención de las Emociones. Se desarrollan 4 actividades a fin de que los participantes consoliden esta habilidad. Actividades desarrolladas: Dinámica “abejas y abejorros”; Exposición del significado de las emociones; Dibujando sentimientos; Sentimientos y emociones.
- Sesión 4: Sección introductoria de la Habilidad Claridad de las Emociones. Se desarrollan 4 actividades con las cuales se busca introducir el trabajo de la habilidad claridad de las emociones. Actividades desarrolladas: “Yo soy él o la más...”; ¿Cómo soy cuando...?; Mi máscara favorita; Puedo escribir los versos más tristes....

- Sesión 5: Continuación del desarrollo de la Habilidad Claridad de las Emociones. Se llevan a cabo 2 actividades a través de las cuales se busca profundizar el desarrollo de la habilidad claridad emocional. Actividades desarrolladas: Películas y emociones y Fantasía guiada.
- Sesión 6: Sección introductoria al desarrollo de la Habilidad Regulación de las Emociones. Se llevan a cabo 3 actividades con las cuales se busca consolidar la habilidad claridad de las emociones. Actividades desarrolladas: Dinámica del nudo humano y Ejercicio de Identificación de respuestas agresivas, inhibidas y asertivas.
- Sesión 7: Continuación del desarrollo del Habilidad Regulación de las emociones. Se llevan a cabo 3 actividades relacionada con la habilidad regulación emocional. Actividades desarrolladas: Inventario de pensamientos automáticos; Exposición sobre los pensamientos automáticos y Ejercicio.
- Sesión 8: Continuación del desarrollo del Habilidad Regulación de las emociones. Se llevan a cabo 4 actividades relacionada con la habilidad regulación emocional. Actividades desarrolladas: Reflexión en equipos sobre lecturas propuestas; Conocimiento de nuestras emociones; Algo agradable me ocurrió y Gracias a la vida.
- Sesión 9: Culminación del Desarrollo de la Habilidad Regulación de las Emociones. Se desarrollan 3 actividades a fin de que los participantes consoliden esta habilidad. Actividades desarrolladas: Ejercicio para la liberación de la ira; Molesto conmigo mismo y ¿Qué hago cuándo me enfado?
- Sesión 10: Cierre del Taller sobre Inteligencia Emocional. Se llevan a cabo 5 actividades relacionadas con las 3 habilidades trabajadas durante el taller. Actividades desarrolladas: Bailemos; Auto y coevaluación de mi capacidad para escuchar; Ejercicio de respiración; Reflexión y Evaluación del Taller.

Para el desarrollo de la presente investigación y debido a la disponibilidad de la muestra, las actividades planteadas por León (2011) fueron redistribuidas en dos sesiones de 8 horas cada una de ellas. Las modificaciones realizadas a este Taller pueden ser observadas en el apartado Marco Metodológico.

IV. MARCO CONTEXTUAL

4.1 Caracterización de la Organización a estudiar

4.1.1 Historia de la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”

La Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”, está ubicada en la calle México entre Av. Sucre y 1era transversal de Catia, a dos cuadras del Metro Plaza Sucre. Se encuentra en una zona industrial, en donde convergen varios institutos educativos, como la Unidad Educativa Bolivariana “Manuel Landaeta Rosales”, la Unidad Educativa Privada “FICAT” y la Unidad Educativa Bolivariana “José Armas Rojas”.

Esta institución educativa fue fundada el 15 de junio de 1997, y nace gracias a una iniciativa familiar, de construir un centro escolar en una zona de altos requerimientos educativos. Inicialmente se inscribe en el Ministerio de Educación con el nombre de Unidad Educativa Integral “Juan Bautista Castro”, teniendo en funcionamiento solamente las etapas de educación maternal y preescolar. En el año 2000, la escuela se ubica en su sede actual dónde empieza a funcionar la I y II Etapa de educación Básica inaugurada con los niños egresados del preescolar de la misma institución. En ese momento cambia su nombre a Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”, el cual mantiene actualmente.

El eponónimo de la institución hace honor a Monseñor Juan Bautista Castro, docente destacado por su gran trayectoria, dedicación, amor, y apoyo al hecho educativo, quien sembró una educación de corte humanista y católica. Por ello toda la actividad, que se realiza en este colegio, tiene como fin promover actitudes y valores concebidos dentro de los parámetros cristianos, en una comunidad estudiantil proveniente de distintos sectores populares, tales como: Los Magallanes de Catia, Propatria, el 23 de Enero, la Carretera Vieja Caracas - La Guaira, Plan de Manzano, Gramoven, Los Flores de Catia, Av. Sucre, Gato Negro, Agua Salud, etc.

En la actualidad, la institución brinda atención pedagógica dentro de un horario asistencial comprendido entre las 7:00 am y las 4:30 pm, en el cual se identifican dos turnos de trabajo: uno diurno, de 7:00 am a 1:00 pm, y uno vespertino de 12:30 pm hasta la culminación de la jornada.

En el turno de la mañana, los docentes se centran en realizar las actividades académicas correspondiente a cada nivel educativo, encargarse de sus niveles a la hora del almuerzo, velar por el cumplimiento de la rutina del aseo personal en sus alumnos, y de propiciar un momento de descanso para sus alumnos.

En la jornada de la tarde, los docentes se encargan de asistir a los diversos grupos en la realización de las asignaciones diarias, y en el seguimiento de las actividades extra cátedras, tales como: computación, inglés, natación y kárate, trasladando al grupo a las adyacencias de las instalaciones de la YMCA, ubicada en la Av. El Cuartel de Catia.

Durante el período escolar 2011-2012, esta institución educativa contó con una matrícula de cuatrocientos veinte (420) estudiantes, repartidos en 12 secciones diferentes contando cada una de ellas con 35 alumnos aproximadamente. Cada uno de estos salones, fueron atendidos entre 14 docentes, distribuidos en ellos atendiendo a los requerimientos específicos de cada grupo.

La Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”, cuenta con una estructura física repartida en 3 plantas, cuya distribución se caracteriza a continuación:

- Primera planta: en donde se encuentra la recepción y administración del colegio, así como 4 salones, 1 sala de computación y un baño mixto.
- Segunda planta: que cuenta con 5 salones, 1 baño y las oficinas del director, subdirector y coordinadores académicos.
- Tercera planta: en donde convergen bebederos, cocina, patio-comedor y 3 salones.

4.1.2 Misión, visión y valores de la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”

De acuerdo al Manual de Convivencia Escolar y Comunitario de de la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”, la institución se plantea como misión:

“Ser una institución educativa, dedicada a la formación integral de niños, niñas y adolescentes sujetos de derecho y protagonistas activos de su propio aprendizaje, brindándoles su servicio en Educación Preescolar y a la I y II etapa de Educación Básica. Educamos mediante un proceso de interacción entre la familia, la escuela y la comunidad, en un ambiente plenamente democrático, participativo y de compromiso, identificando y desarrollando las potencialidades de los alumnos y alumnas, respondiendo a sus necesidades y respetando sus características individuales, para así brindarles una educación de calidad con enfoque humanista. Este proceso tiene como finalidad, contribuir al pleno desarrollo de su personalidad y su integración como ciudadanos y ciudadanas a una sociedad en constante evolución”

Asimismo, el centro educativo ha definido como su visión de escuela:

Llegar a ser una institución educativa innovadora vinculada a la familia y a la comunidad que aporta a la sociedad un modelo de educación integral dirigido a niños, niñas y adolescentes basada en el desarrollo ético, académico, tecnológico, deportivo y socio-cultural de los mismos.

Los valores que identifican a esta institución educativa son (Manual de Convivencia Escolar y Comunitario de de la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro, s.f):

Hogar: El Colegio procura un ambiente cálido y familiar, propicio para el desarrollo de las conductas sanas y equilibradas, que se han de caracterizar a los jóvenes en su vida familiar y social.

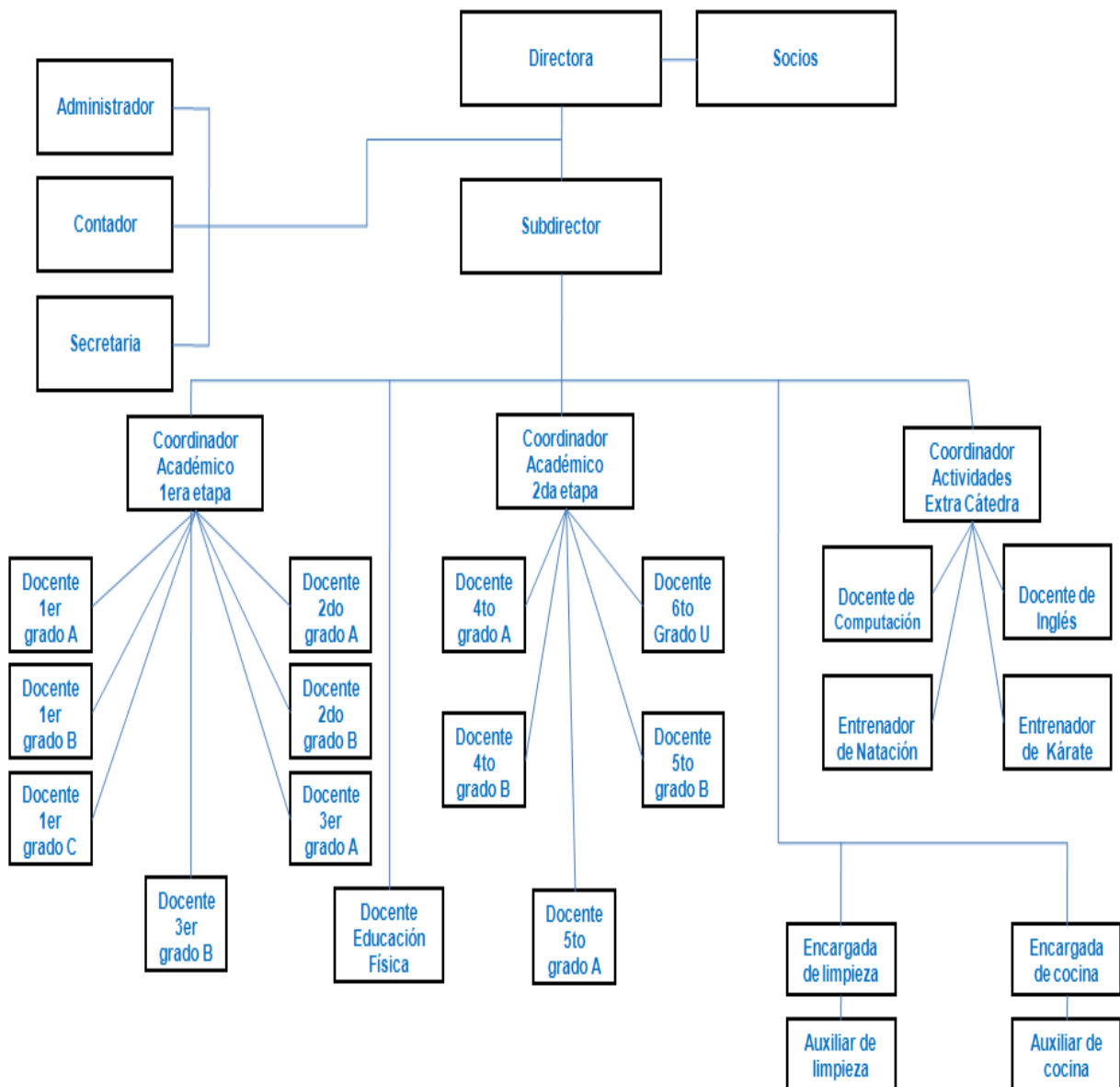
Cultura: el Colegio fomenta el desarrollo de actitudes positivas hacia los Símbolos Patrios, los valores culturales del medio y de la cultura universal. Exige el buen uso del lenguaje. Los buenos modales, la presentación personal y el comportamiento ético y moral en actos públicos y privados.

Ética: el individuo se desarrolla practicando la sinceridad, el respeto, la cortesía, el orden, la disciplina, la honradez, la sencillez de vida, el trato abierto y cordial, la confianza, creatividad, alegría y sentido de responsabilidad.

4.1.3 Organigrama

La Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”, presenta un organigrama verticalizado en donde se evidencian 29 cargos distribuidos entre cinco niveles de supervisión. Esto explica una estructura piramidal, típica de las organizaciones educativas

Figura 1. Organigrama de la Unidad Educativa Privada Juan Bautista Castro



Fuente: Manual de Convivencia Escolar y Comunitario de de la Unidad Educativa Privada
“Juan Bautista Castro”

4.1.4. Perfil del docente de la” UEP Juan Bautista Castro”

En la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”, aun no disponen de una descripción de cargos y funciones. Sin embargo, cuentan con un perfil del docente, que a las veces hace de código de ética para los maestros en esta institución; este perfil destaca 4 dimensiones que se derivan de lo presentado en el Currículo Básico Nacional (pp. 55- 56), como perfil de competencias del egresado del nivel de Educación Básica. A continuación se presentan el Perfil del Docente de la UEP Juan Bautista Castro, basados en los cuatro pilares de la Educación de la Unesco:

En el Ser

- Docentes respetuosos de las normas y procedimientos expresados en el Manual de Convivencia Escolar y Comunitario, honestos y leales a su misión educativa.
- Promotores del diálogo, el discernimiento y la deliberación como herramientas fundamentales para la convivencia social.
- Promotores de la libertad como valor fundamental en la toma de decisiones autónomas y responsables.
- Docentes líderes dentro de la Comunidad Educativa, promoviendo y facilitando el cumplimiento exitoso del Proyecto Educativo Integral Comunitario.
- Defensores de los valores que postula el ideario de la Unidad Educativa “Juan Bautista Castro”, con una actuación firme y democrática en la defensa de los derechos humanos de todos y todas.
- Partícipes permanentes y activos de la vida colegial y extra colegial.
- Dispuestos a brindar una formación basada en los principios fundamentales expresados en nuestra Misión, orientando al alumno hacia su pleno desarrollo humano y académico, en busca de la excelencia.
- Líderes capaces de desarrollar al máximo los talentos de las personas, tratando de resaltar las cualidades positivas de los alumnos a los cuales educan.
- Promotores del desarrollo de las actividades culturales, recreativas y deportivas.
- Justos, equilibrados y conscientes de la responsabilidad que encierra la labor educativa.

En el saber y el hacer

- Docentes de una sólida formación ética, académica y profesional, al servicio de la Misión de la institución, conocedores de la normativa educativa vigente (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación y su reglamento, las resoluciones ministeriales que atañen al tema educativo, la ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y del Adolescente y el Manual de Convivencia Escolar y Comunitario, entre otras).
- Conocedores de los procesos fundamentales que favorecen el aprendizaje y las características evolutivas de los alumnos y alumnas a su cargo.
- De un manejo práctico y fluido del idioma castellano como herramienta insustituible para el pleno dominio de la comprensión, la expresión y la comunicación.
- Conocedores de sus alumnos y alumnas, el ambiente en el cual se desarrollan, sus aptitudes, actitudes, habilidades, capacidades y limitaciones, aficiones y pasatiempos, para favorecer su desarrollo armónico.
- Familiarizados con las nuevas tecnologías, las tendencias sociales, políticas y culturales, la historia y la geografía; sensibles ante las realidades de pobreza y necesidad de las que pudieran provenir algunos alumnos o alumnas.
- Con alto conocimiento de los contenidos programáticos, los elementos fundamentales de la planificación y evaluación escolar así como la metodología, actividades y recursos correspondientes para el desarrollo de su labor.
- Abiertos y conscientes de la importancia de estar en permanente proceso de formación y actualización profesional para brindar cada vez un mejor servicio a sus alumnos y alumnas.

En el convivir:

- Docentes que sean un modelo permanente ante sus estudiantes, donde se evidencien los valores fundamentales que la institución promueve en su ideario.
- Docentes que promuevan el servicio a los demás, fundamentalmente a los alumnos y alumnas menos favorecidos.

- Activos en labores comunitarias a favor de nuestro Proyecto Educativo Integral Comunitario para formar personas libres, autónomas y competentes; capaces de ejercer un liderazgo a favor de nuestra Misión.
- Que conserven y estimulen la capacidad de asombrarse y de imaginar que las cosas pueden ser de manera distinta a como siempre han sido. Saber manejar la excepción. Todo este crecimiento en su ser íntimo es el presupuesto obligado para estimular la imaginación y el poder creador del alumnado.
- Docentes que activen su capacidad de observación para conocer con mayor claridad la personalidad del alumnado, y de esta manera poder establecer una relación con bases más ciertas de entendimiento y afinidad con ellos, sin vulnerar su privacidad.
- Docentes que pongan en práctica permanente la justicia y la equidad con que debe llevar su relación con el alumnado, prevaleciendo la orientación positiva y constructiva en el proceso formativo. El buen juicio y la ponderación, deben ser herramientas recurrentes para situar y considerar diferencias individuales, para valorar y aplicar a cada caso toda la información de que dispongamos.
- Mostrarse con la suficiente confianza, apertura, flexibilidad, y sindéresis para entenderse y entender a su interlocutor.
- Docentes que practiquen y promuevan el buen trato, la coherencia y la convicción para que pueda lograr en sus alumnos y alumnas una educación en valores.
- Docentes que utilicen el diálogo, el discernimiento y la deliberación como formas concretas para la comunicación efectiva en nuestro entorno para la toma de decisiones compartidas y en consecuencia solidarias.
- Docentes que participen en los procesos formativos que se programen dentro de la Institución y estén dispuestos permanentemente al mejoramiento profesional.

Tal y como se aprecia en esta caracterización del rol del docente que labora en la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”, hay una gran cantidad de responsabilidades y compromisos a las cuales debe responder, y por lo tanto esta población siempre está sometida a altos niveles de estrés, lo cual justifica el objetivo de la presente investigación.

V. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de Investigación

El tipo de metodología que se utilizó en esta investigación es la denominada por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como de tipo cuantitativo el cual “utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas; confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” (p.5). En este caso, se pretendió examinar el efecto de un taller en inteligencia emocional sobre los niveles de estrés percibido dentro de un contexto organizacional específico, como lo es el vivenciado por los docentes de la Unidad Educativa Juan Bautista Castro ubicado en Caracas.

5.2 Nivel de investigación

Con este trabajo se pretendió realizar un estudio que diese respuesta al efecto del Taller de Inteligencia Emocional desarrollado sobre los niveles de estrés percibido; por ello se aspira que el alcance de la presente investigación pueda considerarse como explicativo, ya que en este nivel de investigación se busca responder por qué ocurre un fenómeno, en qué condiciones se da este o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

5.3 Diseño de investigación

El Diseño de la presente investigación, correspondió a un diseño de naturaleza preexperimental, que Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo definen como el estudio que aplica un tratamiento para describir su efecto en otra variable de estudio, empleando un mínimo grado de control. Específicamente se utilizó el diseño de pre prueba/post prueba con un solo grupo, en el cual a un grupo fue sometido a una evaluación antes y después de la intervención que comprendió el programa de entrenamiento basado en inteligencia emocional.

5.3.1 Diagrama de diseño

$$G O_1 X O_2$$

En donde G, representa el grupo al cual se le aplicó el tratamiento. O₁ representa el pretest o primera observación (medición) de la variable dependiente. X es la intervención o taller (Programa de Entrenamiento en Inteligencia Emocional), aplicado en el grupo de docentes. Por último O₂ representa el postest o segunda medición de la variable dependiente luego del entrenamiento.

5.4 Sistema de variables

5.4.1. Variable independiente: Taller de Entrenamiento en Inteligencia Emocional.

Definición teórica: El Taller de Entrenamiento en Inteligencia Emocional dirigido a docentes de educación básica, fue desarrollado como un compendio de actividades, estrategias y dinámicas dirigidas a vivenciar cada uno de los elementos, conceptos y definiciones relacionados con las tres dimensiones de la teoría de Inteligencia Emocional (atención, claridad y regulación) desarrollada por Mayer y Salovey (1997).

Este taller fue distribuido en 2 sesiones (una semanal) de 8 horas académicas de duración y estuvo acompañado de un abordaje teórico de los aspectos que facilitan la comprensión y práctica, al tiempo que se desarrollaron ejercicios relacionados con la concepción de la Inteligencia Emocional.

Definición operacional: Taller de entrenamiento para el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional según el Modelo de Mayer y Salovey (1997), de 16 horas académicas de duración, distribuidas en dos días de taller.

5.4.2 Variable dependiente: Estrés

Definición teórica: evaluación cognitiva del individuo en su apreciación de los recursos de los que dispone y las demandas ambientales las cuales son amenazantes o desbordantes de dichos recursos (Lazarus y Folkman, 1986)

Definición operacional: puntaje obtenido en la adaptación de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981) realizada por Antor (1999), cuyos 70 reactivos referidos tanto al área laboral como al área personal de los docentes, permiten evaluar la percepción del estrés en tres formas de medición, a saber:

- Frecuencia de ocurrencia de situaciones estresantes: cantidad de fuentes o eventos estresantes percibidos y reportados por los docentes durante los últimos seis meses.
- Intensidad del estrés: referida a la magnitud de tensión o malestar producido por las fuentes de estrés reportadas por los docentes en los últimos seis meses.
- Nivel de estrés general: explicado como la sumatoria de las frecuencias de todos los ítems que componen esta escala

5.4.3 Variables extrañas

Variables controladas

- Ambiente: El primer día de taller se realizó dentro de las Instalaciones de la Unidad Educativa, lugar que era conocido por los participantes y al cual tenían total acceso. El segundo día de taller se desarrolló en una de las aulas de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. En ambos espacios se utilizaron salones con todos los materiales didácticos y equipos necesarios para la realización del taller.

- Instrucciones: Todos los sujetos que participaron en el curso, recibieron las mismas instrucciones, las cuales estaban establecidas con anterioridad en el guión del curso y en el inventario de actividades.
- Facilitadores: Los facilitadores fueron los mismos para todos los participantes y la distribución de las actividades estaban hechas con anterioridad para que no existiera solapamiento.

Variables no controladas

- Edad: Se define como el tiempo de vida en años de los sujetos, el cual fue explorado como dato referencial dentro del grupo, ya que no se realizaron discriminaciones debido a la disponibilidad de la muestra.
- Sexo: Se refiere al género explorado en los docentes, pero no se realizaron discriminaciones por la disponibilidad de la muestra.
- Nivel educativo: Se refiere al título académico de mayor nivel obtenido por los docentes; no se realizaron discriminaciones debido a disponibilidad muestral.
- Historia personal: Se refiere a la vivencia de cada uno de los docentes, sobre la cual no se obtuvo información, por lo que si existía algún hecho previo que pudiera causar algún problema o trauma en los docentes no se pudo determinar.
- Conocimientos previos: es toda la formación sobre el tema de Inteligencia Emocional que hayan recibido los docentes, bien sea en talleres de formación o a través de su propia formación e investigación. Esta no fue explorada y se asumió que el grupo se encontraba en igualdad de condiciones.

5.5 Hipótesis de investigación

Los docentes participantes en un Taller de entrenamiento basado en Inteligencia Emocional, reflejarán una reducción en sus niveles de estrés percibido en el postest.

5.5.1. Hipótesis estadísticas

Inteligencia Emocional

Hipótesis Nula (H₀): la mediana de los puntajes obtenidos por los docentes en la variable Inteligencia Emocional en el pretest es igual a la mediana de los puntajes obtenidos en el postest.

$$H_0: Md O_1 = Md O_2$$

Hipótesis Alternativa (Hi): la mediana de los puntajes obtenidos por los docentes en la variable Inteligencia Emocional en el pretest es menor que la mediana de los puntajes obtenidos en el postest.

$$H_i: Md O_1 < Md O_2$$

Estrés

Hipótesis Nula (Ho): la mediana de los puntajes obtenidos por los docentes en la variable Estrés en el pretest es igual a la mediana de los puntajes obtenidos en el postest.

$$H_0: Md O_1 = Md O_2$$

Hipótesis Alternativa (Hi): la mediana de los puntajes obtenidos por los docentes en la variable Estrés en el pretest es menor que a la mediana de los puntajes obtenidos en el postest.

$$H_i: Md O_1 < Md O_2$$

5.6 Participantes

5.6.1 Población: docentes de Educación Básica del área Metropolitana de Caracas.

5.6.2 Muestra: La muestra estuvo conformada por los 10 docentes de la Unidad Educativa Juan Bautista Castro que de forma voluntaria accedieron a realizar el taller. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), en esta investigación la muestra fue no probabilística, ya que el procedimiento de escogencia de los sujetos no es mecánico, ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que dependen del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas. La decisión de la muestra obedeció a la disponibilidad de los sujetos y de la institución.

5.7 Recursos

5.7.1 Humanos: dos facilitadores.

5.7.2 Materiales: Los materiales empleados fueron los siguientes: hojas de papel tamaño carta, tintas para impresora, lápices de grafito N°2, engrapadora, carpetas, presentación del Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes, computadora, video beam,

radio reproductor, copias de la Escala de Situaciones de Estrés en la adaptación realizada por Antor (1999), copias de la Ficha de Datos sociodemográficos de los docentes, copias del TMMS-24 en su versión en español, copias de evaluación reactiva del taller, copias del manual del facilitador del taller, láminas de papel bond, marcadores gruesos de varios colores, cinta adhesiva, formatos de actividades a repartir a los participantes, tijeras, pega de barra, blocks de papel de construcción, cronómetro, cd's de música a utilizar en el taller, refrigerios para cada sesión.

5.8 Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

- **Ficha de Datos Sociodemográficos del Docente:** con la cual se buscaba obtener un perfil de la muestra en estudio (edad, sexo, cargo ocupado, años de experiencia, entre otros) (Ver anexo 1).
- **Adaptación de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981), realizada por Antor (1999):** para evaluar los efectos del taller en Inteligencia Emocional sobre los niveles de estrés percibido, se llevó a cabo una medición pre-test y post-test, empleando la adaptación de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981), realizada por Antor (1999). Este instrumento mide frecuencia y grado de preocupación con que se han presentado situaciones estresantes en docentes durante los últimos 6 meses y sus reactivos hacen referencia tanto al área laboral como personal. Esta conformada por 70 reactivos que responden a una escala tipo Likert de cuatro puntos: 1: me preocupa muy poco o nada; 2: me preocupa un poco; 3: me preocupa mucho y 4: me preocupa muchísimo Los ítems hacen referencia tanto al área laboral (alfa=0.95) como personal (alfa=0.96). Se realizaron modificaciones para ajustar las situaciones descritas al entorno laboral docente (Ver anexo 2).

A continuación, resumen de los ítems que cargan en cada dimensión:

Tabla 1. Distribución de ítems de la Adaptación de Antor (1999) a la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981)

Dimensión	Ítems
-----------	-------

Laboral	7, 9, 13, 14, 15, 17, 21, 28, 31, 33, 34, 42, 43, 44, 50, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70
Personal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61.

Fuente: Antor (1999)

- **TMMS-24:** para poder evaluar la pertinencia del taller en Inteligencia emocional se llevó a cabo una medición pre-test y post-test, utilizando la versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Se trata de una medida de autoinforme de la inteligencia emocional, conocida como “*Inteligencia Emocional Percibida*” (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), y está constituida por 24 ítems (valoración 1 a 5) y 3 subescalas (percepción o atención a los sentimientos, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones), configurando cada una de las subescalas 8 ítems. El TMMS-24 está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor y su fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90), Claridad (0,90), y Reparación (0,86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal, et al., 2004) (Ver anexo 3). A continuación, resumen de los ítems que cargan en cada dimensión:

Tabla 2. Distribución de ítems del TMMS-24 según dimensiones

Dimensión	Ítems
Atención	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Claridad	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Reparación	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

Fuente: Fernández-Berrocal, y cols. (2004)

- **Evaluación reactiva del Taller:** conformada por una escala tipo likert, con una valoración del 1 al 4, donde 4 es excelente y 1 deficiente. Se evalúa el evento, los

participantes, los facilitadores y las condiciones generales de desarrollo del taller (Ver anexo 4).

En el área o dimensión *Evento*, se evaluó el grado de correspondencia de las actividades con los objetivos establecidos, la forma en cómo estaba concebido y ordenado el contenido programático, el tiempo dedicado a cada una de las actividades tratadas, la calidad del material de apoyo, la puntualidad, la idoneidad de los ejercicios y casos prácticos.

Con respecto a los *Participantes*, el grupo de asistentes debió evaluarse a sí mismo en términos del nivel de atención prestado durante las ponencias teóricas, el grado de compromiso e involucramiento en las actividades, la disposición para compartir las experiencias y el aprendizaje logrado y la puntualidad y asistencia a lo largo del evento.

En el caso de las *Condiciones Generales* del evento, se valoró la calidad de los servicios generales y el apoyo logístico, las condiciones físicas y ambientales de las instalaciones, el horario y duración del evento.

La participación de los *Facilitadores* fue evaluada con respecto a la forma en cómo vincularon las diferentes actividades del evento, el grado de dominio y manejo de los temas tratados, la habilidad para transmitir los contenidos, la capacidad para captar y mantener la atención del grupo y la actuación de los facilitadores en términos generales.

De igual forma la escala contó con un apartado en donde se consultaba a los participantes si creían que podrían aplicar los conocimientos adquiridos en su práctica profesional, además de observaciones y comentarios acerca del taller, y en qué medida satisfizo las expectativas de los participantes.

5.9 Estadísticos

Se emplearon estadísticos descriptivos que permitieron caracterizar a la muestra (medidas de tendencia central y de dispersión) y la Prueba *de signos* para muestras

relacionadas, que permite estimar la media de una población normalmente distribuida cuando el tamaño de la muestra es pequeño y se tienen dos mediciones, una antes de la aplicación del tratamiento y una posterior a la aplicación del mismo (Siegel, 1972). En el presente caso se utilizó este estadístico, para determinar si hubo un cambio confiable en la medida de la variable dependiente y si este puede ser adjudicado al tratamiento aplicado o al azar.

5.10 Procedimiento

5.10.1 Fase pre- experimental:

- Se escogió la Institución Educativa Privada “Juan Bautista Castro” como organización a intervenir, debido a la disponibilidad de la muestra y al interés de la Institución de promover un ambiente sano de trabajo y la formación y actualización de sus docentes.
- Se realizó contacto con la Institución Educativa; para ello se dirigieron comunicaciones a las autoridades pertinentes (Subdirector de la Institución, Licenciado Roger González). Esto permitió determinar la muestra sobre la cual se iba a realizar la investigación.
- Se obtuvo la muestra, según la disponibilidad de los docentes para participar en el taller de entrenamiento.
- Se elaboró el cronograma de actividades en función de las fechas que la Institución proporcionó.
- Se elaboró el diseño instruccional del taller (ver anexo 5), que contenía las actividades a realizar durante el entrenamiento y el cual se basó en el programa de entrenamiento desarrollado por León (2011). Para ello, primero fueron revisadas las actividades propuestas en el programa de entrenamiento de León (2011); se seleccionaron aquellas que se consideraron permitían un mejor desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional; fueron incluidas otras actividades además de exposiciones teóricas sobre IE adaptándose el taller a dos sesiones de entrenamiento; el diseño instruccional fue evaluado por la Profesora Miryam Díaz, especialista en Dinámica de Grupo y en Desarrollo Organizacional, ejecutándose las observaciones pertinentes. Se llevaron a cabo los arreglos pertinentes .
- Se elaboró un manual de actividades para el facilitador. Cada actividad estuvo destinada a desarrollar una habilidad específica que guardaba relación con los componentes del Modelo de Mayer y Salovey (1997).
- Se elaboró material de apoyo para los participantes que contenía ejercicios, tareas y láminas utilizadas durante el entrenamiento.

5.10.2. Fase experimental:

- Se procedió a la aplicación de la Adaptación de Antor (1999) de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981), para conocer los niveles de estrés previos al entrenamiento. Se incluyó una ficha de datos sociodemográficos del docente, a fin de caracterizar la muestra.
- Se aplicó una pre-prueba del TMMS-24, versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale, (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), a fin conocer las habilidades que poseían los docentes antes del Taller de Entrenamiento.
- Se realizó el entrenamiento en Inteligencia Emocional basado en el diseño instruccional del taller (ver anexo 6), de acuerdo a las fechas pautadas con la Institución Educativa. Entre ambas sesiones hubo un período de latencia de dos semanas.
- Al finalizar el entrenamiento se realizó la evaluación reactiva del taller (anexo 4), a fin de cubrir el primer nivel de evaluación según Kirkpatrick (1998).
- Dos semanas luego de finalizar el entrenamiento se realizó una post-prueba con los dos instrumentos utilizados: el TMMS-24, aplicado para apreciar si las puntuaciones en Inteligencia Emocional tuvieron variaciones y así evaluar la efectividad del Taller. También se aplicó la Adaptación de Antor (1999) de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981) para conocer los efectos del Taller en Inteligencia Emocional sobre los niveles de estrés percibido en docentes.

5.10.3 Fase de procesamiento y análisis

Durante esta fase se realizaron todas aquellas acciones y procesos relacionados con el manejo de los datos recogidos, a fin de poder dar respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación. En este sentido, primero se llevó a cabo la codificación de los datos de acuerdo a las escalas propuestas en cada uno de los instrumentos de recolección de información: Ficha de Datos Sociodemográficos del Docente, Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981) adaptada por Antor (1999), la evaluación reactiva del Taller y el TMMS-24. Luego se procedió al diseño de las matrices de procesamiento que permitieron realizar las

operaciones de obtención de los puntajes por dimensión en cada una de las variables. En el caso de la variable Inteligencia Emocional, los resultados fueron procesados de acuerdo a las dimensiones de atención, claridad y reparación. En el caso de la variable Estrés, los resultados se analizaron atendiendo al nivel general de estrés, la frecuencia e intensidad de situaciones estresantes. El siguiente paso fue procesar estadísticamente los datos recolectados de acuerdo a la naturaleza de cada una de las variables en estudio:

- Caracterización de la muestra: generada a través de un perfil de la muestra de docentes en estudio (edad, sexo, cargo ocupado, años de experiencia, entre otros), para lo cual se utilizaron los estadísticos descriptivos más pertinentes. En específico se trabajó con medidas de tendencia central (media) y variabilidad (desviación típica, rango, mínimo y máximo); los datos fueron presentados tanto en tablas como en gráficos a fin de ilustrar de la forma más clara posible los valores resultantes.
- Inteligencia Emocional: en el procesamiento de los resultados obtenidos, es importante destacar que esta variable ha sido tratada en un nivel de medida de intervalo, asumiendo que existe un continuo entre los rangos (1 a 5), y las distancias entre cada intervalo son iguales, tal como lo expresan Goode y Hatt (1975) y Ander-Egg (1982). Al respecto, Hernández y cols. (2006) refieren que para este tipo de escalamientos, la obtención de los resultados totales para cada dimensión de las variables consideradas, se consiguen sumando los valores alcanzados respecto a cada frase. A fin de obtener puntajes en el mismo escalamiento y considerando los pesos de cada una de las dimensiones, se promedia el resultado total entre el número de ítems que componen cada dimensión a fin de hacer comparables los resultados, entre las subdimensiones y las variables. El tratamiento de los resultados obtenidos del TMMS-24 se realizó obteniendo puntuaciones para cada uno de los factores, y las interpretaciones se realizaron tomando los puntajes brutos producto de las sumatorias por escalas. A continuación se presenta la tabla con los puntos de corte en el TMMS-24 para hombres y mujeres¹.

¹ Estos puntos fueron establecidos con base a una población europea por lo que la interpretación de los resultados basada en estos puntos de corte tiene una funcionalidad únicamente descriptiva

Tabla 3. Puntos de corte en cada dimensión del TMMS-24

Dimensión Punto de Corte		Hombres	Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención	≤ 21	≤ 24
	Adecuada atención	22 a 32	25 a 35
	Presta demasiada atención	≥ 33	≥ 36
Claridad	Debe mejorar su claridad	≤ 25	≤ 23
	Adecuada claridad	26 a 35	24 a 34
	Excelente Claridad	≥ 36	≥ 35
Reparación	Debe mejorar su reparación	≤ 23	≤ 23
	Adecuada Reparación	24 a 35	24 a 34
	Excelente Reparación	≥ 36	≥ 35

Fuente: León (2011)

- Estrés: la frecuencia de ocurrencia de situaciones estresantes, puede asumir un valor mínimo de 1, máximo de 70; el nivel general de estrés puede asumir un valor mínimo de 1 y máximo de 4, al igual que la intensidad total.
- Evaluación reactiva: cada una de las dimensiones de esta evaluación, es evaluada atendiendo a una escala tipo likert de 4 opciones de respuesta, pudiendo asumir un valor mínimo de 1 y máximo de 4.

Posteriormente se calculó el estadístico Prueba de signos para determinar si existía un cambio significativo entre los valores arrojados antes y después de la aplicación del taller, tal como lo plantea el objetivo general de la investigación. Se presentan de esta forma los resultados del estadístico aplicado a la medición de las dimensiones de Inteligencia Emocional (atención, claridad y reparación) y los componentes que mide la escala de estrés adaptada por Antor (1999) (nivel general, frecuencia e intensidad de las situaciones estresantes). La prueba se realizó con un alfa de 0,05 como indicador referencial de significación estadística.

Una vez obtenidos los resultados estadísticos de las pruebas aplicadas con respecto a las variables medidas en este estudio, se procedió a realizar el análisis de los mismos, teniendo como referente los elementos descritos en el Capítulo de Marco Teórico a fin de contextualizar los resultados y dar respuesta a los mismos.

VI. RESULTADOS

En la presente investigación fueron aplicados cuatro instrumentos para la recolección de información: el primero, fue la adaptación de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus(1981) realizada por Antor (1999), a fin de explorar los niveles de estrés percibido en los docentes antes y después del taller. El segundo instrumento de recolección de información empleado fue una Ficha de Datos Sociodemográficos del Docente, información que permite obtener un perfil de la muestra estudiada. El tercer instrumento empleado, fue una evaluación reactiva y por último se empleó una evaluación de aprovechamiento del taller.

En este sentido, en primer lugar se han expuesto los datos obtenidos a partir de la ficha de datos sociodemográficos, con el fin de caracterizar la muestra. Luego se exponen los resultados de la evaluación reactiva del taller, la cual constituye el primer nivel de evaluación del taller realizado, Posteriormente, se presentan los resultados del pre y postest de la aplicación del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), obteniendo así el segundo nivel de evaluación o aprovechamiento del taller. Por último, se muestran los resultados de del pre y postest de la Adaptación de Antor (1999) de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus(1981).

La descripción de los resultados se realizó para cada una de las dimensiones de los diferentes instrumentos, presentando las tablas y/o gráficos y la descripción de las mismas.

6.1 Caracterización de la muestra

La muestra estuvo conformada por 10 docentes de la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”, institución que atiende los 6 niveles de educación básica, teniendo dos secciones por grado, lo cual da un total de 12 aulas atendidas. Según el género, se identificó que el 90% de la muestra fueron docentes de género femenino, y el porcentaje restante correspondía a docentes de género masculino.

De la población estudiada el 60% ostentaba el título de Licenciada(o) en Educación integral, mientras que los Técnicos Superior Universitarios en Educación correspondían al 30% de la población y los Bachilleres docentes a un 10%. El 100% de ellos se desempeñaba como docente titular de aula. A continuación se presenta la tabla con los datos descriptivos de la muestra estudiada:

Tabla 4. Datos de descripción de la muestra

Variables	Dimensión	Valores	Frecuencia
Datos Personales	Sexo	Femenino	9
		Masculino	1
Datos Académicos	Nivel de estudios realizados	Bachiller docente	1
		Técnico Superior Universitario	3
		Profesor o Licenciado	6
		1er grado	2
Datos Laborales	Grado al que atiende	2do grado	2
		3er grado	2
		4to grado	1
		5to grado	1
		6to grado	2

Fuente: Datos primarios

Con respecto a la variable edad, los participantes presentaron un rango de valores en edades que varían desde los 23 a los 41 años, siendo el promedio de edad de los docentes que conformaron la muestra, 31 años. A continuación se muestra tabla con los datos obtenidos:

Tabla 5 . Datos de descripción de la muestra: Valores Edad

Estadísticos	Valores
Media	31
Mínimo	23
Máximo	41

Fuente: Datos primarios

En el caso de la variable Años de Experiencia, se encontró que los docentes presentaron un rango de valores en años de experiencia que iban desde 1 año hasta 12 años, teniendo el grupo como promedio unos 5 años de experiencia . A continuación se presenta la tabla con los datos descriptivos de la muestra con respecto a la variable Años de experiencia:

Tabla 6 . Datos de descripción de la muestra: Valores Años de Experiencia

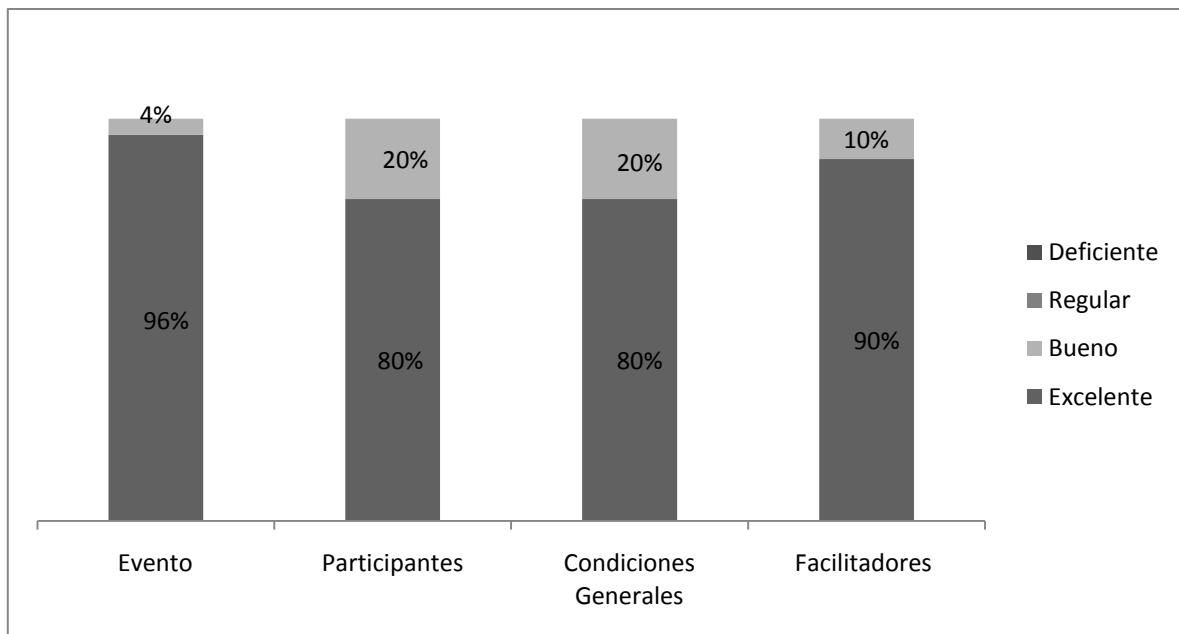
Estadísticos	Valores
Media	5
Mínimo	1
Máximo	12

Fuente: Datos primarios

6.2 Evaluación reactiva

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por los docentes participantes en la evaluación reactiva aplicada,

Figura 2. Resultados de la Evaluación Reactiva del Taller



Fuente: Datos primarios

Los resultados arrojados por la evaluación reactiva fueron los siguientes: en la dimensión Evento, el 96% de las respuestas dadas por los participantes, indicaron como *Excelente* el taller; el porcentaje restante de las respuestas indicó una evaluación *Buena* del evento. En relación a la dimensión Participantes, el 80% de las respuestas de la muestra calificó como *Excelente* el compromiso, el nivel de atención, puntualidad, asistencia e involucramiento del grupo con respecto al taller; el otro 20% de las respuestas, dio como *Buena* la calificación de esta dimensión.

Con relación a las condiciones generales del taller, el 80% de las calificaciones reportaron una evaluación *Excelente* de las mismas. El 20% restante, indicó una evaluación Buena de las condiciones generales del taller. El desempeño de los facilitadores, fue evaluado con el 90% de las respuestas como Excelente, mientras el 10% restante calificó como Buena la intervención.

Con respecto a la aplicación de los conocimientos adquiridos durante el taller, el 100% de los participantes indicó que consideran factible la puesta en práctica de éstos en su labor diaria. De la misma manera, el 100% de los participantes indicó que el taller satisfizo *Muy por encima* sus expectativas.

Los comentarios y observaciones realizados por los sujetos acerca del taller pueden resumirse en las siguientes expresiones:

- Comentario 1: “Excelente taller. ¡Felicitaciones!”
- Comentario 2: “Muy satisfecha de haber recibido este taller, me permitió crecer profesionalmente y personal”
- Comentario 3: “Agradecida por haberme encontrado a mí misma en este taller”
- Comentario 4: “Buen trabajo en todas las actividades realizadas”
- Comentario 5: “Si planifican realizar la segunda parte estoy dispuesta. Gracias”
- Comentario 6: “Gracias por la información y los conocimientos”

6.3 Inteligencia Emocional

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los docentes participantes en cada uno de las dimensiones del test, los cuales fueron analizados de acuerdo al sistema de evaluación que los autores del TMMS-24 indican (Fernández-Berrocal, Ramos, 2001).

6.3.1 Puntajes Pretest- Postest Dimensión “Atención o Percepción de las emociones”

Con respecto a la dimensión “Atención o Percepción de las emociones” se puede apreciar en la tabla siguiente, los puntajes alcanzados por los participantes.

Tabla 7. Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Atención o Percepción de las emociones”

Sujeto		Nivel	Puntajes		Nivel	
1	PRETEST	Adecuada Atención	28	28	Adecuada atención	POSTEST
2		Debe mejorar su atención: presta poca atención	24	21	Debe mejorar su atención: presta poca atención	
3		Debe mejorar su atención: presta poca atención	24	29	Adecuada atención	
4		Adecuada Atención	30	32	Adecuada atención	
5		Debe mejorar su atención: presta poca atención	11	31	Adecuada atención	
6		Adecuada Atención	32	30	Adecuada atención	
7		Adecuada Atención	26	29	Adecuada atención	
8		Debe mejorar su atención: presta poca atención	21	32	Adecuada atención	
9		Debe mejorar su atención: presta poca atención	18	22	Debe mejorar su atención: presta poca atención	
10		Debe mejorar su atención: presta poca atención	17	8	Debe mejorar su atención: presta poca atención	

Fuente: Datos primarios

Tal y como se puede observar en esta tabla, en la evaluación pretest el puntaje más bajo obtenido fue de 11 puntos y el más alto fue de 32 puntos; seis de los diez sujetos, tuvieron un bajo nivel en esta dimensión, ya que de acuerdo a los puntos de corte, debían mejorar su atención. Al mismo tiempo, se puede observar que cuatro de los diez sujetos presentaron una adecuada atención de sus emociones.

En la evaluación posttest, el menor puntaje obtenido fue de 8 puntos y el más alto fue de 32 puntos. En esta tabla, se evidencia que tres de los diez sujetos, tienen un bajo nivel en esta dimensión, debiendo mejorar su atención. Se observa también que siete de los diez sujetos presentan una adecuada atención de sus emociones.

Tabla 8. Diferencias Pretest – Posttest de la dimensión Atención de las emociones

Posttest Atención – Pretest Atención	N
Diferencias Negativas ^a	6
Diferencias Positivas ^b	3
Empates ^c	1
Total	10
a. Posttest Atención < Pretest Atención	
b. Posttest Atención > Pretest Atención	
c. Posttest Atención = Pretest Atención	

Fuente: Datos primarios

En la tabla anterior se muestran las diferencias pretest – posttest para la dimensión Atención de las emociones; se puede apreciar que hubo cambios en la mayoría de los participantes de la muestra: seis demuestran haber elevado sus puntajes (sujetos 3, 4,5, 7, 8, 9), tres disminuyeron sus puntuaciones (sujetos 2,6 y 10) y sólo uno de ellos se mantuvo igual (sujeto 1).

Es así que de los seis sujetos que presentaban un bajo nivel en esta dimensión en el pre-test, tres de ellos lograron alcanzar un nivel adecuado de “Atención o Percepción de las emociones” en el pos-test, evidenciando diferencias de puntuaciones de más de cinco puntos. El resto de los participantes se mantuvieron en el mismo punto de corte o nivel de atención.

6.3.2 Puntajes Pretest- Postest Dimensión “Claridad o Comprensión de las emociones”

En la tabla siguiente se puede apreciar los puntajes alcanzados por los participantes en la dimensión “Claridad o Comprensión de las emociones”.

Tabla 9. Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión

“Claridad o Comprensión de las emociones”

Sujeto		Nivel	Puntajes		Nivel	
1	PRETEST	Excelente claridad	37	34	Adecuada claridad	POSTEST
2		Debe mejorar su claridad	13	35	Excelente claridad	
3		Adecuada claridad	32	30	Adecuada claridad	
4		Adecuada claridad	33	40	Excelente claridad	
5		Debe mejorar su claridad	13	32	Adecuada claridad	
6		Adecuada claridad	29	27	Adecuada claridad	
7		Adecuada claridad	33	38	Excelente claridad	
8		Debe mejorar su claridad	17	38	Excelente claridad	
9		Adecuada claridad	31	30	Adecuada claridad	
10		Excelente claridad	40	37	Excelente claridad	

Fuente: Datos primarios

En esta tabla se puede observar que en la evaluación pretest, el puntaje más bajo fue de 13 puntos y el más alto fue de 40 puntos; tres de los diez sujetos, obtuvieron bajos puntajes en esta dimensión, debiendo mejorar su claridad o comprensión de las emociones. De igual forma, se evidencia que cinco de los diez sujetos presentaron una adecuada claridad o comprensión de las emociones. También se aprecia que dos de los diez participantes, poseen una excelente claridad o comprensión de las emociones. Esto sugiere que la mayoría de los sujetos están en un nivel adecuado en relación a esta dimensión.

En la evaluación posttest, los rangos de puntajes obtenidos se observaron entre 27 y 40 puntos. Según estos datos, cinco de los diez participantes, tienen una adecuada claridad o comprensión de las emociones. Del mismo modo, cinco participantes presentan una excelente claridad o comprensión de las emociones. Esto sugiere que el 100% de los sujetos están en un nivel adecuado en relación a esta dimensión.

Tabla 10. Diferencias Pretest – Posttest de la dimensión Claridad de las emociones

Posttest Claridad – Pretest Claridad	N
Diferencias Negativas ^a	5
Diferencias Positivas ^b	5
Empates ^c	0
Total	10
a. Posttest Claridad < Pretest Claridad	
b. Posttest Claridad > Pretest Claridad	
c. Posttest Claridad = Pretest Claridad	

Fuente: Datos primarios

En la tabla anterior se puede apreciar, que hubo cambios en todos los participantes de la muestra: cinco demuestran haber elevado sus puntajes (sujetos 2, 4, 5, 7,8) y cinco disminuyeron sus puntuaciones (sujetos, 1,3, 6, 9,10). De los tres sujetos que presentaban un bajo nivel en esta dimensión en el pre-test, todos ellos lograron elevar sus niveles de claridad o comprensión emocional en el pos-test, evidenciando diferencias de puntuaciones de más de once puntos: el sujeto 2 y el sujeto 8, lograron niveles excelentes de claridad emocional, mientras que el sujeto 5 alcanzó niveles adecuados de esta dimensión.

También los sujetos 4 y 7, pasaron de tener niveles adecuados de claridad a tener una excelente claridad o comprensión de las emociones. En el caso de los sujetos 3,6 y 9, se mantuvieron en el mismo nivel de corte. Solamente el sujeto 1, presentó un cambio de puntuación que lo ubicó de un nivel excelente a un nivel de adecuado de claridad.

6.3.3 Puntajes Pretest- Postest Dimensión “Reparación de las emociones”

A continuación se presenta la tabla con los puntajes alcanzados por los participantes en esta dimensión.

Tabla 11. Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Reparación o Regulación de las emociones”

Sujeto		Nivel	Puntajes		Nivel	
1	PRETEST	Excelente reparación	38	37	Excelente reparación	POSTEST
2		Debe mejorar su reparación	9	34	Adecuada reparación	
3		Adecuada reparación	31	36	Excelente reparación	
4		Excelente reparación	39	39	Excelente reparación	
5		Debe mejorar su reparación	15	31	Adecuada reparación	
6		Debe mejorar su reparación	21	27	Adecuada reparación	
7		Excelente reparación	35	38	Excelente reparación	
8		Debe mejorar su reparación	7	25	Adecuada reparación	
9		Excelente reparación	36	39	Excelente reparación	
10			Excelente reparación	35	37	

Fuente: Datos primarios

En relación con la dimensión “Reparación o Regulación de las emociones”, se encuentra que los puntajes obtenidos en el pretest varían en un rango entre 7 y 39 puntos. Cuatro de los participantes deben mejorar su reparación o regulación emocional; un sujeto posee una adecuada reparación emocional y cinco de los participantes reflejan tener una excelente regulación de las emociones. Los resultados obtenidos por los participantes en el post-test indican que el menor puntaje alcanzado es 25 y el mayor 39 puntos. Cuatro de los diez participantes, tienen una adecuada claridad o comprensión de las emociones. De la misma manera, seis participantes presentan una excelente reparación o regulación de las emociones. Esto sugiere que el 100% de los sujetos presentan un nivel adecuado en relación a esta dimensión.

Tabla 12. Diferencias Pretest – Posttest de la dimensión Reparación de las emociones

Postest Reparación – Pretest Reparación	N
Diferencias Negativas ^a	8
Diferencias Positivas ^b	1
Empates ^c	1
Total	10
a. Postest Reparación < Pretest Reparación	
b. Postest Reparación > Pretest Reparación	
c. Postest Reparación = Pretest Reparación	

Fuente: Datos primarios

En la tabla anterior se puede apreciar, que hubo cambios en la mayoría los participantes de la muestra: ocho demuestran haber elevado sus puntajes (sujetos 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10), uno disminuyó sus puntuaciones (sujeto 1) y uno mantuvo iguales puntuaciones (sujeto 4).

De los cuatro sujetos que presentaban un bajo nivel en esta dimensión en el pre-test, todos ellos lograron elevar sus niveles de reparación o regulación emocional en el pos-test, evidenciando diferencias de puntuaciones de más de seis puntos: todos ellos lograron niveles de adecuada reparación emocional. También el sujeto 3, pasó de tener niveles adecuados de reparación a tener una excelente reparación o regulación de las emociones.

En general, los resultados del post-test mostraron una mejoría de los niveles de atención, claridad y reparación de los participantes.

6.3.4 Estadísticos de los puntajes de la variable Inteligencia Emocional

En este apartado se describen los resultados de los estadísticos descriptivos de los puntajes de la variable Inteligencia Emocional.

Dimensión “Atención o Percepción de las emociones”

Tabla 13. Comparación de estadísticos descriptivos pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Atención o Percepción de las emociones”

Estadísticos	Pretest Atención	Postest Atención
Media	23,10	26,20
Mediana	24,00	29,00
Moda	24;28	29;30;32
Mínimo	11	8
Máximo	30	32

Fuente: Datos primarios

En la dimensión Atención de las emociones, se observa un aumento de los valores de la media, mediana y moda en el postest. Las puntuaciones de los participantes obtuvieron una media en el pretest de 23,10, mientras que en el postest la media del grupo fue mayor con 26,20 puntos, lo que indica que los docentes que conformaron la muestra alcanzaron niveles adecuados de atención.

Tabla 14. Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos en la dimensión “Atención o Percepción de las emociones”

	Postest atención - Pretest Atención
Sig. exacta (bilateral)	0,508^a

a. Se ha usado la distribución binomial.

Fuente: Datos primarios

En esta tabla se puede apreciar que la significación obtenida fue de 0,508; al tener una significación mayor a 0,05 implica que el tratamiento no tuvo un efecto sistemático y por tanto no originó una diferencia significativa en los niveles de atención o percepción de las emociones.

Dimensión “Claridad o Comprensión de las emociones”

Tabla 15. Comparación de estadísticos descriptivos pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Claridad o Comprensión de las emociones”

Estadísticos	Pretest Claridad	Postest Claridad
Media	27,80	34,10
Mediana	31,50	34,50
Moda	13	30;38
Mínimo	13	27
Máximo	40	40

Fuente: Datos primarios

En la dimensión Claridad de las emociones, se evidencia un aumento de los valores de la media, mediana y moda en el posttest. Las puntuaciones en el pretest obtuvieron una media de 27,80, mientras que en el posttest el grupo obtuvo una media de 34,10 puntos.

Tabla 16. Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos en la dimensión “Claridad o de las emociones”

	Posttest Claridad - Pretest Claridad
Sig. exacta (bilateral)	1,000^a

a. Se ha usado la distribución binomial.

Fuente: Datos primarios

En la tabla anterior se observa que se obtuvo una significación de 1,000, por lo que se deduce que el tratamiento no tuvo un efecto sistemático y por tanto no originó una diferencia significativa en los niveles de claridad de Inteligencia Emocional

Dimensión “Reparación o regulación de las emociones”

Tabla 17. Comparación de estadísticos descriptivos pre- test y pos-test obtenidos en la dimensión “Reparación o regulación de las emociones”

Estadísticos	Pretest Reparación	Posttest Reparación
Media	26,60	34,30
Mediana	33,00	36,50
Moda	35	37;39
Mínimo	7	25
Máximo	39	39

Fuente: Datos primarios

Con respecto a la dimensión Reparación o regulación de las emociones, se observa un aumento de los valores de la media, mediana y moda en el posttest. Las puntuaciones de los participantes obtuvieron una media en el pretest de 26,60, mientras que en el posttest la media del grupo fue mayor con 34,30 puntos, lo que indica que los docentes que conformaron la muestra alcanzaron niveles adecuados de regulación.

Tabla 18. Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos en la dimensión “Reparación o regulación de las emociones”

	Postest Reparación - Pretest Reparación
Sig. exacta (bilateral)	0,039^a

a. Se ha usado la distribución binomial.

Fuente: Datos primarios

Al tener una significación menor a 0,05 se rechaza la hipótesis nula a favor de la hipótesis alternativa, esto implica que hubo una diferencia significativa en los niveles de reparación de Inteligencia Emocional entre el pretest y el posttest, por lo que puede deducirse que el tratamiento tuvo un efecto sistemático.

En general, se puede observar que las medias correspondientes a las dimensiones de atención, claridad y reparación del posttest fueron superiores a las medidas de las mismas dimensiones tomadas en el pretest. Exceptuando algunos casos particulares, en términos generales se habla de un incremento de las habilidades de inteligencia emocional. Sin embargo, estas diferencias sólo resultan estadísticamente significativas en el caso de dimensión reparación, mientras que en el resto si bien se percibe un cambio, no presentan una diferencia estadísticamente significativa.

6.4 Estrés

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos por los docentes participantes en la adaptación realizada por Antor (1999), de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981).

6.4.1 Frecuencia de Estrés

Puntajes Pretest- Postest “Frecuencia de Estrés”

Con respecto a la “Frecuencia de Estrés” se puede apreciar en la tabla siguiente, los puntajes alcanzados por los participantes.

Tabla 19. Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en “Frecuencia de Estrés”

Sujeto	PRETEST	Puntajes		POSTEST
1		17	10	
2		12	6	
3		14	12	
4		22	62	
5		22	20	
6		27	28	
7		4	6	
8		44	34	
9		20	6	
10		12	11	

Fuente: Datos primarios

Tal y como se puede observar en esta tabla, en la evaluación pretest el puntaje más bajo obtenido fue de 4 puntos y el más alto fue de 44 puntos. En la evaluación posttest, el menor puntaje obtenido fue de 6 puntos y el más alto fue de 62 puntos. En esta tabla, se evidencia que siete de los diez sujetos, disminuyeron sus puntajes en relación a la frecuencia de situaciones estresantes, mientras que tres de los diez sujetos aumentaron sus puntajes.

Estadísticos descriptivos “Frecuencia de estrés”

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la Frecuencia de Estrés

Estadísticos	Pretest Frecuencia de Estrés	Postest Frecuencia de Estrés
Media	19,40	19,50
Mediana	18,50	11,50
Moda	12; 22	6

Fuente: Datos primarios

Con respecto a la frecuencia del estrés, la media en el pretest se ubicó en 19,40 y en el posttest puntuó en 19,50; debido a esta mínima diferencia, no podría afirmarse que hubo un incremento de situaciones consideradas por la muestra como productoras de tensión. Se observa también que los valores de la mediana disminuyeron de un 18,50 a un 11,50.

Tabla 21. Prueba de los Signos Pretest – Postest de la Frecuencia de Estrés

Postest Frecuencia de Estrés – Pretest Frecuencia de Estrés	N
Diferencias Negativas ^a	7
Diferencias Positivas ^b	3
Empates ^c	0
Total	10
a. Postest Frecuencia de Estrés < Pretest Frecuencia de Estrés	
b. Postest Frecuencia de Estrés > Pretest Frecuencia de Estrés	
c. Postest Frecuencia de Estrés = Pretest Frecuencia de Estrés	

Fuente: Datos primarios

En esta tabla se puede observar que la comparación entre los resultados del pretest y el posttest para la frecuencia de situaciones estresantes, se obtuvo que siete de los sujetos tuvieron menores puntuaciones en el posttest que en el pretest. De igual manera se observa que hubo 3 sujetos cuyos puntajes en el posttest aumentaron con respecto a la evaluación pretest. Esto sugiere que la mayoría de los sujetos experimentó una disminución en la frecuencia de percepción de situaciones estresantes.

Tabla 22. Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos de la Frecuencia de Estrés

	Postest Frecuencia de Estrés - Pretest Frecuencia de Estrés
Sig. exacta bilateral)	,344 ^a

a. Se ha usado la distribución binomial

Fuente: Datos primarios

Como se evidencia en la tabla anterior, se obtuvo un nivel de significación de 0,344, por lo cual se acepta la hipótesis nula. Esto implica que el tratamiento no tuvo un efecto sistemático y por tanto no originó una diferencia significativa en la frecuencia de situaciones estresantes percibidas por los participantes.

6.4.2 Intensidad de estrés

Puntajes Pretest- Postest “Intensidad de Estrés”

Con respecto a la “Intensidad de Estrés” se puede apreciar en la tabla siguiente, los puntajes alcanzados por los participantes.

Tabla 23. Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en “Intensidad de Estrés”

Sujeto	PRETEST	Puntajes		POSTEST
1		1,44	2,30	
2		2,21	2,67	
3		2,06	2,08	
4		2,46	1,53	
5		2	1,15	
6		2,14	1,50	
7		2,23	2,00	
8		2	1,35	
9		2,11	1,67	
10		2,23	2,09	

Fuente: Datos primarios

En esta tabla se puede observar, que en la evaluación pretest el puntaje más bajo obtenido fue de 1,44 puntos y el más alto fue de 2,46 puntos. En la evaluación posttest, el menor puntaje obtenido fue de 1,15 puntos y el más alto fue de 2,67 puntos. En esta tabla, se evidencia que siete de los diez sujetos, disminuyeron sus puntajes con respecto a la intensidad de situaciones estresantes, mientras que tres de los diez sujetos tuvieron un aumento de sus puntajes.

Estadísticos descriptivos Intensidad de estrés

Tabla 24. Estadísticos descriptivos de la Intensidad de Estrés

Estadísticos	Pretest Intensidad de Estrés	Postest Intensidad de Estrés
Media	1,94	1,61
Mediana	2	1
Moda	2	1

Fuente: Datos primarios

En relación a la intensidad del estrés, la media, en el pretest se ubicó en 1,94 y en el posttest alcanzó un puntaje de 1,61. Se observa también que los valores de la mediana disminuyeron de 2 puntos a 1.

Tabla 25. Prueba de los Signos Pretest – Postest de la Intensidad de Estrés

Postest Intensidad de Estrés – Pretest Intensidad de Estrés	N
Diferencias Negativas ^a	8
Diferencias Positivas ^b	2
Empates ^c	0
Total	10
a. Postest Intensidad de Estrés < Pretest Intensidad de Estrés	
b. Postest Intensidad de Estrés > Pretest Intensidad de Estrés	
c. Postest Intensidad de Estrés = Pretest Intensidad de Estrés	

Fuente: Datos primarios

En esta tabla se observa que la comparación entre los resultados del pretest y el postest para la intensidad de situaciones estresantes, se obtuvo que ocho de los sujetos tuvieron menores puntuaciones en el postest que en el pretest. De igual manera se observa que hubo 2 sujetos cuyos puntajes en el postest aumentaron con respecto a la evaluación pretest. Esto sugiere que la mayoría de los sujetos experimentó una disminución en la intensidad de percepción de situaciones estresantes.

Tabla 26. Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos de la Intensidad de Estrés

	Postest Intensidad de Estrés - Pretest Intensidad de Estres
Sig. Exacta (bilateral)	0,227^a

a. Se ha usado la distribución binomial.

Fuente: Datos primarios

Como se demuestra en esta tabla, se obtuvo un nivel de significación superior a 0,05, por lo cual se acepta la hipótesis nula; ello indica que el tratamiento no tuvo un efecto sistemático y no originó una diferencia significativa en la intensidad de situaciones estresantes.

5.4.3 Nivel general de Estrés

Puntajes Pretest- Postest “Intensidad de Estrés”

Con respecto al “Nivel General de Estrés” se puede apreciar en la tabla siguiente, los puntajes alcanzados por los participantes.

Tabla 27. Comparación de puntajes pre- test y pos-test obtenidos en
“Nivel General de Estrés”

Sujeto	PRETEST	Puntajes		POSTEST
1		25	23	
2		28	16	
3		28	25	
4		55	95	
5		31	23	
6		58	42	
7		13	12	
8		82	46	
9		44	10	
10		27	23	

Fuente: Datos primarios

En esta tabla se puede observar, que en la evaluación pretest el puntaje más bajo obtenido fue de 13 puntos y el más alto fue de 82 puntos. En la evaluación posttest, el menor puntaje obtenido fue de 10 puntos y el más alto fue de 95 puntos. En esta tabla, se evidencia que nueve de los diez sujetos, disminuyeron sus puntajes con respecto al nivel general de estrés, mientras que uno de los diez sujetos tuvo un aumento en su puntaje.

Estadísticos descriptivos

Tabla 28. Estadísticos descriptivos del Nivel General de Estrés

Estadísticos	Pretest Intensidad de Estrés	Postest Intensidad de Estrés
Media	39,1	31,5
Mediana	29,5	23
Moda	28	23

Fuente: Datos primarios

En el caso del nivel general de estrés, es posible observar que la puntuación mínima obtenida fue de 13 mientras que la máxima fue de 83. En el posttest el valor mínimo obtenido fue de 10 puntos y el máximo fue de 95. Con respecto a la media, en el pretest se ubicó en 39,10 y en el posttest alcanzó un puntaje de 31,50. Se observa también que los valores de la mediana disminuyeron de un 29,50 a un 23.

Tabla 29. Prueba de los Signos Pretest – Postest del Nivel General de Estrés

Postest Nivel General de Estrés – Pretest Nivel General de Estrés	N
Diferencias Negativas ^a	9
Diferencias Positivas ^b	1
Empates ^c	0
Total	10
a. Postest Nivel General de Estrés < Pretest Nivel General de Estrés	
b. Postest Nivel General de Estrés > Pretest Nivel General de Estrés	
c. Postest Nivel General de Estrés = Pretest Nivel General de Estrés	

Fuente: Datos primarios

En esta tabla se observa que de la comparación entre los resultados del pretest y el postest para el nivel general de estrés, se obtuvo que nueve de los sujetos tuvieron menores puntuaciones en el postest que en el pretest.

De igual manera se observa que un sujeto obtuvo puntajes en el postest que aumentaron con respecto a la evaluación pretest. Esto sugiere que la mayoría de los sujetos experimentó una disminución en los niveles de percepción de situaciones estresantes.

Tabla 30. Estadístico de contraste de Prueba de los signos para puntajes obtenidos de la Frecuencia de Estrés

	Postest nivel de estrés - Pretest Nivel de Estrés
Sig. Exacta (bilateral)	,021^a

a. Se ha usado la distribución binomial.

Fuente: Datos primarios

Como se demuestra en esta tabla, se obtuvo un nivel de significación menor a 0,05, por lo cual se rechaza la hipótesis nula a favor de la hipótesis alternativa, lo que implica que el tratamiento tuvo un efecto sistemático y por tanto originó una diferencia significativa de los niveles generales de estrés.

VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las investigaciones en las que se estudia la relación entre inteligencia emocional y estrés concluyen la importancia de realizar entrenamientos en inteligencia emocional como una habilidad que impacta en los niveles de estrés percibido en los docentes (D'aubeterre y Meléndez, 2007; Fernández – Berrocal, Ruiz- Aranda, Extremera y Cabello, 2008; Brackett et al., 2007). Dado que la presente investigación está orientada a cubrir las necesidades de formación que tienen los docentes para afrontar las múltiples exigencias relacionadas con su rol, se desarrolló un taller de entrenamiento en Inteligencia Emocional con el objetivo de determinar su efecto sobre los niveles de estrés percibido en una muestra de docentes de Educación Básica.

Este Taller de entrenamiento en Inteligencia emocional, se basó en el modelo de Mayer y Salovey (1997), seleccionados por ser los autores que poseen un mayor número de investigaciones en el área de Inteligencia Emocional, evidenciando solidez de conocimientos sobre el tema. Estos investigadores proponen la existencia de tres dimensiones dentro de la inteligencia emocional: atención o percepción de las emociones, claridad o comprensión de las emociones y reparación o regulación de las emociones. Los aspectos centrales de esta teoría proporcionan elementos claros para el diseño instruccional del programa

Cada una de las dimensiones de la teoría fue trabajada a través de actividades vivenciales, ya que como apuntan Urch y Wolf (2001), la inteligencia emocional debe ser enseñada mediante actividades que afecten la experiencia personal y vivencial. Es importante destacar que de acuerdo a los autores en la teoría en Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997), cada dimensión está estrechamente relacionada con la que le antecede por lo que las actividades no necesariamente se limitan al desarrollo de una de estas dimensiones. Por otro lado, Extremera, Fernández-Berrocal (2004), señalan que aún cuando las habilidades de Inteligencia emocional se encuentran interrelacionadas, no están determinadas por un continuo entre ellas, lo cual da indicios de una independencia de las habilidades de inteligencia emocional.

Para evaluar el Taller de entrenamiento en Inteligencia Emocional, fueron empleados dos instrumentos atendiendo a dos de los niveles de evaluación propuestos por el modelo de Kirkpatrick (1998). Este modelo plantea cuatro niveles de evaluación (reacción, aprendizaje, conducta y resultados); en esta investigación se ejecutaron sólo los dos primeros, debido a la poca disposición de tiempo por parte de los participantes.

El primer nivel se corresponde con la evaluación reactiva, la cual examinaba el evento, los participantes, los facilitadores y las condiciones generales de desarrollo del taller, siguiendo una escala tipo likert. De igual forma, en este instrumento se contemplaron las observaciones y comentarios acerca de la utilidad práctica y pertinencia del taller, así como la satisfacción de los participantes en relación al mismo. Las respuestas descritas por los participantes indicaron que la mayoría de los aspectos evaluados del taller obtuvieron una calificación excelente. Según Kirkpatrick (1998) esta reacción favorable de los participantes es un indicador de que el proceso ha sido adecuado y pertinente.

El segundo nivel de evaluación hace referencia al aprovechamiento o nivel de aprendizaje del taller de Inteligencia Emocional. Para realizar esta evaluación se recurrió a la medición de la diferencias de puntajes entre el pretest y postest. El instrumento utilizado fue el TMMS-24 constituido por 24 ítems (valoración 1 a 5) y 3 subescalas (percepción o atención a las emociones, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones), configurando cada una de ellas 8 ítems.

Los resultados obtenidos en la dimensión atención o percepción de las emociones, demostraron que no existe una diferencia significativa entre las puntuaciones del pretest y el postest, ubicándose nuevamente los sujetos en un nivel adecuado de desarrollo de esta dimensión. Marcano y Zerpa, (2003), indican que en las actividades de adiestramiento o desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional es necesaria la evaluación y verificación de los niveles de dominio de dichas habilidades durante el desarrollo de actividades de entrenamiento, a fin de comprobar si la habilidad fue consolidada en los sujetos. En esta investigación, el nivel de atención de las emociones fue explorado en cada actividad a través de la participación de los docentes, por lo que se sugiere utilizar otras formas de evaluación más objetivas como medidas de ejecución o habilidad, y pruebas de medición de conocimientos.

En la dimensión claridad o comprensión de las emociones se pudo observar que la diferencia encontrada entre los resultados de la preprueba y postprueba no son estadísticamente significativos. Es decir, los sujetos se mantuvieron en un nivel adecuado de la dimensión. Las actividades relacionadas con esta dimensión implican pleno conocimiento de sí mismo y de introspección para poder identificar las emociones experimentadas y así analizar y exponer su origen (Marcano y Zerpa, (2003). Es necesario para ello tener una mayor disposición de tiempo por parte de los participantes de la que se tuvo en este taller, de manera de que se pueda potenciar esta habilidad.

En relación a la dimensión reparación o regulación de las emociones se encontró que hubo diferencias estadísticamente significativas entre la medida de pretest y posttest. Estas diferencias significativas podrían indicar que las actividades realizadas tuvieron impacto en el desarrollo de esta habilidad, lo que sería un hallazgo importante y debería ser explorado con mayor profundidad, aplicando estas actividades en otro grupo y evaluando el efecto sobre esta dimensión.

Aunque las diferencias en las dimensiones atención y claridad no fueron estadísticamente significativas, la mayoría de los sujetos presentó un aumento de sus puntuaciones en el posttest con respecto al pretest. Si a esto se añade el cambio significativo en la dimensión reparación, pudiese estarse evidenciando un aprovechamiento de las actividades realizadas por parte de la muestra, ya que como Kirkpatrick (1998) afirma las modificaciones en el comportamiento bajo situaciones de entrenamiento implican un aprendizaje.

De acuerdo a los resultados obtenidos con respecto a la variable de estrés percibido, se encontró que los docentes mantuvieron sus puntuaciones en cuanto a la frecuencia de percepción de eventos estresantes, observándose que no hubo diferencias significativas en esta medición. Esto puede deberse a que para el momento de aplicación del posttest hubo un aumento de las situaciones estresantes debido a que se estaba culminando el año escolar, lo que implicaba un aumento de las responsabilidades del docente. Con relación al nivel de intensidad percibido, los docentes reportaron una disminución de las puntuaciones obtenidas, aunque las diferencias entre el pretest y el posttest no fueron significativas. A partir de estos resultados se puede inferir: primero, que

los puntajes en las dimensiones de frecuencia e intensidad del estrés, sugieren que los docentes que integran la muestra perciben muchas situaciones estresantes, pero que las mismas generan poco malestar en ellos; y segundo, los sujetos tuvieron reacciones diferentes a los estresores en función de variables contextuales y personales.

Por último, el nivel general de estrés, reportó una diferencia significativa entre los resultados del pretest y los del postest, evidenciándose una disminución de las puntuaciones de este nivel. Esto sugiere que los docentes tuvieron un cambio de percepción al evaluar situaciones de su entorno personal y laboral como amenazantes de su autoestima, seguridad y bienestar general. Esto pudiera deberse al aprovechamiento que lograron del taller desarrollado como una estrategia de afrontamiento adecuada para solventar la tensión generada en su entorno.

Es importante resaltar que para el momento de la aplicación del postest habían transcurrido dos semanas desde la culminación del taller. Este lapso tuvo como objetivo propiciar un período de latencia de las habilidades que pudieron ser adquiridas a través del entrenamiento y así validar el efecto del mismo.

A la luz de los resultados obtenidos tanto en la variable de Inteligencia emocional como en la variable de estrés percibido, no se puede afirmar que los cambios ocurridos se deban al desarrollo del taller solamente ya que los resultados no fueron consistentes en todas las mediciones de las variables

VIII. CONCLUSIONES

A partir de la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación y de los objetivos inicialmente planteados, se derivan las siguientes conclusiones:

El primer objetivo planteado proponía identificar los niveles de estrés percibido en una muestra de docentes de Educación Básica de la Unidad Educativa Privada “Juan Bautista Castro”. Los resultados de esta exploración indicaron que los docentes participantes presentaron un nivel moderado de estrés percibido, con una percepción elevada de situaciones estresantes.

El segundo y tercer objetivos de la investigación correspondían al diseño y desarrollo de un taller de entrenamiento en inteligencia emocional dirigida a la muestra de docentes seleccionada. Para ello se tomó como base el Programa de Entrenamiento en Inteligencia Emocional de León (2011), adecuándolo a las características de la muestra seleccionada y a las necesidades de la investigación. El taller fue aplicado a la muestra en dos sesiones de ocho (08) horas, y se desarrolló a través de actividades tanto teóricas como prácticas o vivenciales.

El cuarto objetivo planteado se refería a la evaluación del taller en inteligencia emocional. Para ello se siguieron dos de los niveles de evaluación propuestos por Kirkpatrick (1998): reacción y aprendizaje. Los resultados obtenidos a partir de la evaluación reactiva indican la pertinencia del taller para los participantes con respecto al desarrollo de las habilidades de Inteligencia Emocional.

Para evaluar el nivel de aprovechamiento o aprendizaje del grupo, se empleó una medida pretest- posttest, a través del instrumento TMMS-24, que examina las habilidades de Inteligencia Emocional, obteniendo que el grupo mantuvo sus puntos de corte (adecuado nivel de desarrollo) con respecto a las habilidades de atención y claridad emocional; a pesar de que se apreció un aumento de las puntuaciones en ambas dimensiones, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Con respecto a la dimensión regulación, los resultados indican diferencias significativas evidenciando un cambio del grupo desde un nivel adecuado de regulación emocional a un nivel excelente

en esta dimensión. Estos resultados muestran que el Taller en Inteligencia Emocional generó un aprendizaje en la muestra de docentes seleccionada.

Finalmente, el quinto objetivo planteaba evaluar el efecto del Taller en Inteligencia Emocional sobre los niveles de estrés percibidos en una muestra de docentes de educación básica. Los resultados obtenidos reportan que con respecto a la frecuencia e intensidad de situaciones generadoras de estrés, los docentes se encuentran expuestos a muchas situaciones de tensión, pero que éstas generan poco malestar en ellos. Con respecto a los niveles de estrés general se encontró cambios significativos entre las puntuaciones, con lo cual se podría suponer que el taller tuvo un impacto en la disminución de los niveles de estrés percibido de la muestra de docentes estudiada.

Es importante destacar que los resultados presentados para cada uno de los objetivos planteados no son concluyentes en relación a cada una de las variables en estudio, principalmente debido a la poca representatividad de la muestra que conformó la investigación, ya que la selección de la misma fue de tipo incidental. De allí que estas conclusiones son una aproximación al desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional y su efecto en el estrés percibido en docentes.

IX. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

A continuación se presentan algunas sugerencias sobre las posibles investigaciones que se podrían derivar del presente estudio:

- En cuanto a la selección de la muestra, realizarla a través de métodos aleatorios, ya que de esta forma se estaría asegurando la representatividad de la muestra y la generalización de los resultados a toda la población.
- Se recomienda la utilización de medidas de diagnóstico que permitan detectar las necesidades de desarrollo de la muestra.
- Las actividades del diseño instruccional desarrolladas deben ser evaluadas por un panel de expertos a fin de proporcionar validez de contenido al taller.
- Los materiales y actividades del taller, deben ser probados en muestras pilotos a fin de realizar ajustes y verificar instrucciones.
- Utilizar de forma paralela a las medidas de autoreporte, otras formas de medición como las de evaluación de informantes o las de ejecución para evitar los sesgos perceptivos y la deseabilidad social.
- De ser posible, desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar la conducta de los participantes posteriormente a la aplicación del taller, para determinar el comportamiento emocionalmente inteligente.
- Considerar la implementación de metodología cualitativa como forma de obtención y tratamiento de los datos en el estudio de la relación entre Inteligencia Emocional y Estrés, a través del uso de grabadoras o filmadoras, para así obtener información que enriquecerían los resultados de futuras investigaciones.
- Las habilidades de Inteligencia Emocional como Percepción, Comprensión y Regulación de las emociones deben ser incluidas en talleres de formación docente, ya que podría contribuir a reducir el nivel general de estrés.

X. REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa de primaria*. *Bordón*, 54, 505-518
- Ander-Egg, E. (1982). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires. Argentina. Humanitas.
- Antor, M. (1999). *Estrés, autoeficiencia y afrontamiento en docentes de preescolar*. Trabajo de Grado de Maestría sin publicar, Universidad Simón Bolívar.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (5ta ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (39), pp.1 – 14.
- Baca, C., Farías, M. y Di Marino, A. (2004), *Estudio Diagnostico de los factores que producen estrés en los docentes de la III etapa de Educación Básica*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Brackett, M., Mayer, J. y Warner, R. (2007). Emotional Intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*
- Cano- Vindel, A. (1995). "El estrés laboral: bases teóricas y marco de intervención". *Ansiedad y Estrés*, 1, 113-130.
- Cedeio, A., López, M., Rodríguez, B., Lombardi M. (2003) *Estrés laboral en docentes que acuden a la consulta de Medicina General IPASME Valencia, durante el tercer trimestre del año 2002*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Cortés, J.; Barragán, C. y Vázquez, M. (2002). Perfil de Inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25 (5), 50-60.
- Corvalán, M. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista Enfoques educativos*, 7 (1), 69 – 79.
- Cooper y Travers (1997) El estrés de los profesores
- D'Aubeterre, M., y Meléndez, M. (2007). *Habilidades de Inteligencia Emocional y su relación con estrés laboral en docentes universitarios*. Tesis de Grado mención Publicación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- Daza, P. (2007). *Estudio diagnóstico de los factores que inciden en el estrés de los docentes de Educación Básica*. Tesis de Grado, Universidad Central de Venezuela.
- Doreste, J. (2002). La educación de las emociones a través de la lectura. En P. Fernández-Berrocal y N.
- Doval, Y., Moleiro, O., Rodríguez, R. (2004). Estrés Laboral, Consideraciones Sobre Sus Características Y Formas De Afrontamiento. Recuperado el 30 de junio de 2012 de http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-gonro01_1.htm
- Esteve, J. (1994). 3º Ed. *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Enebral, J. (2001). Medida de la Inteligencia Emocional de las personas y de las organizaciones. Recuperado el 14 de mayo de 2012. [En red]. Disponible en http://www.robertexto.com/archivo12/medida_intemocio.htm.
- Extremera, N. y Fernández – Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 – 7.
- Extremera, N. y 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.
- Extremera, N. y Fernández – Berrocal, P. y Durán, A. (2003). *Inteligencia emocional y burnout en profesores*. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2004b). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), 1 – 9.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia Emocional y Diferencias Individuales en el Metaconocimiento de los Estados Emocionales: una revisión de los estudios del Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Farah C., Rodríguez, A. y Sosa, M. (2008) Desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños hospitalizados por situación oncológica. *Revista Electrónica de Psicología. Recuperada el 20 de mayo de 2012 de* http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/article.php3?id_article=59
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado [Versión online]*, 19 (3), 63-93.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández – Berrocal, P., Ruiz- Aranda, D., Extremera, N. y Cabello, R. (2008) ¿Es posible crear una Escuela Emocionalmente Inteligente? En J.M. Augusto (dir.), *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional*. Jaén: Universidad de Jaén, 35-55.
- Franco, C. (2006). *Relajación física y serenidad mental. Una guía para superar la ansiedad, la depresión y las preocupaciones de la vida* [Versión electrónica]. Recuperado el 09 de octubre de 2009 de <http://superarlaansiedadyladepresion.com/libro.htm>
- Flores, M. (2001). El factor humano en la docencia de Educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la profesional. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Franco, C. (2009). “Reducción de la percepción de estrés en estudiantes de Magisterio mediante la técnica de la meditación fluid” [Versión electrónica], *Apuntes de Psicología*, 27 (1), pp.99 – 109.
- García, C., Rodríguez, J., Barbón, D., Cárdenas, N. (1997). Musicoterapia. Una modalidad terapéutica para el estrés laboral. *Revista cubana de medicina general e integral*.13(6): 538-43. Recuperado el 08 de octubre de 2009 de http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol13_6_97/mgi03697.htm
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Editorial Bantam
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairos.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social (REDHECS)*, Año 3, Edición N°4. Recuperado el 07 de octubre de 2009 de http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_4/7-prevalencia-del-estres-en-la-satisfaccion-laboral.pdf
- González, C; Pick, S. y Collado, M. (1998). El estrés psicosocial y su relación con las respuestas de enfrentamiento y el malestar emocional en una muestra

- representativa de adolescentes al sur de la ciudad de México: análisis según su nivel socioeconómico. *Saludment*. 21(2), pp. 37-45.
- Goode, W. y Hatt, P. (1975). *Métodos de Investigación Social*. Trillas. México.
- Grados, J. (1999). *Capacitación y Desarrollo de Personal*. D.F., México: Trillas.
- Gutiérrez, P., Morán, S. y Sanz, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación [Versión electrónica], *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1). pp. 47 - 61.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, DF: McGraw – Hill.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. (2nd.ED) San Francisco, U.S.A.: Berret Koehler Publisher.
- Kyriacou, C., (1987). Teacher Stress & Burnout: An International Review. *Educational Research* (versión electrónica) 29 (2)
- Lahey, B. (1999). *Introducción a la Psicología*. Madrid: McGraw Hill.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Madrid, España: Martínez Roca.
- León (2011). Programa de desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional en docentes. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/09/Leo-Cecilia-MOCE2010.pdf>
- Lodoño, C. (2005). *Diseño de un programa de capacitación basado en la Inteligencia Emocional, dirigida a docentes especialistas de la U.P.E. "Santiago Mariño" para manejar efectivamente sus emociones*. Aragua, Venezuela: Universidad Nacional Abierta. Recuperado el 20 de octubre de 2012 del sitio Web: <http://biblo.una.edu.ve/una/marc/texto/t7936.pdf>
- Mac Donald, J. (1994). The Importance of Quality Training. *Training Staff*. (23), 35-43.
- Manassero, M., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J., Fernández, M. (1994). *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia Palma de Mallorca. Recuperado el 07 de octubre de 2009 de <http://www.doredin.mec.es/documentos/089500017.pdf>
- Marcano, N. y Zerpa, E. (2003). *Diseño, Aplicación y Evaluación de un Programa en Inteligencia Emocional para un grupo de oficiales de policía*. Tesis de Grado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- Martínez, A.; Piqueras, J.; Inglés, C. (2011). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. XIV (37). Recuperado el 28 de enero de 2012 de Mayer y Salovey (1997) <http://reme.uji.es/reme/numero37/indexsp.html>
- Matud, P., García, M. y Matud, M. (2002). *Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y el tipo de enseñanza*. Recuperado el 12 de octubre de 2009, de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-50.pdf
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds).
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Emotional Intelligence*, 27 (4), 267 – 298.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215
- Meichenbaum, D. (1983) *Supere el estrés*. Ediciones Juan Garnica. Ministerio de Educación (1998) Currículo Básico Nacional: nivel de Educación Básica I Etapa. Ministerio de Educación (1998) Currículo Básico Nacional: nivel de Educación Básica I Etapa.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y Bournout en profesores [Versión electrónica], *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), pp.597 - 621.
- Norfolk, D. (2000). El estrés del Ejecutivo. Cómo reconocer el estrés y utilizarlo en beneficio propio. España: Editorial Deusto.
- Oramas, A., Almirall, P. y Fernández, I. (2007). Estrés Laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. [Versión electrónica], *Salud de los trabajadores* 15 (2), pp.71-87.
- Oramas, A., Rodríguez, L. y Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación Básica: estudio de caso en Guanajuato, México [Versión electrónica], *Salud de los trabajadores*, 15 (1), pp.5 - 16.
- Orantes, A. (1980). *Sistemas de Instrucción para la Educación Superior*. Caracas: Publicaciones U.C.V.
- Palomera, 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, 437-454.

- Paz, M., Álvarez, T. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica*, 2 (1), 27 – 32.
- Pérez, N. (2005). *La importancia de inteligencia emocional en la educación primaria: programas de mejora*. Recuperado el 20 de octubre de 2012 del sitio Web de la Universidad de Alicante: http://www.apoex.net/encuentro/textos/inteligencia_emocional.pdf
- Reeve (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A
- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. (3ed.) México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Rego, A. y Fernández, C. (2005). Inteligencia Emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Internacional de Psicología*, 39 (1), 23-38.
- Salas, E. y Cannon –Bowers, J. (2001). The Science of training a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 47 (52), 499-507.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence stress reactivity symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salmurri, F. y Skoknic, V. (2003). Control del estrés laboral en los profesores mediante educación emocional. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII (1), 37 – 64.
- Sánchez, M., Pirela, L. y Finol, M. (2006). Estrés en docentes de un instituto público de III etapa de educación básica. Recuperado el 26 de septiembre de 2009 de C:/SciELO/serial/ed/v10n2/body/art_06.htm
- Sherman, A. Bohlander, G. y Snell, S. (1998). *Administración de Recursos Humanos*. D.F., México: International Thomson Editores.
- Slipak, O. (1996). Estrés laboral. *Alcmeon*, 19. Recuperado el 15 de septiembre de www.drwebsa.com.ar/aap/alcmeon/19/a19_02.htm
- Siegel, S. (1972). *Diseño experimental no paramétrico*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Sojo, V. ySteinkopf, C. (2002). *Diseño, construcción, validación y normalización de una escala para medir Inteligencia Emocional*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Sojo, V. (2004). *Ética en la investigación psicológica en humanos*. Caracas: Escuela de Psicología UCV – Maestría en Psicología USB.

- Trallero, C. (2006). Tratamiento del estrés docente y prevención del Burnout con musicoterapia autorrealizadora. *Revista VirtualPsiquiatría.com*. Recuperado el 09 de octubre de 2009 de <http://www.psiquiatría.com/congreso/2006/estres/articulos/23916/>
- Urch, V. y Wolf, K. (2001). Building the Emotional Intelligence of Groups. *Harvards Business Review*, 79 (2). 81-90.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibros.
- Wales y Sanger (2001). *Estrés*. Recuperado el 28 de enero de 2012 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Estr%C3%A9s>

XI. ANEXOS

Anexo 1. Ficha de datos socio-demográficos del docente

DATOS SOCIO - DEMOGRÁFICOS	
SEXO: F_____ M_____	EDAD: _____
INSTITUCIÓN EN LA QUE TRABAJA	

TÍTULO OBTENIDO	

CARGO QUE DESEMPEÑA:	

AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE:	

NIVEL QUE DICTA:	_____

Anexo 2. Adaptación de Antor (1999) de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981)

ESCALA DE SITUACIONES DE ESTRÉS

SEXO: F_____ M_____ EDAD: _____
 OCUPACIÓN: _____

INSTRUCCIONES

Hay muchas razones por las cuales una persona puede sentirse presionada. A continuación, se enumeran algunas situaciones irritantes o incómodas que pueden oscilar desde molestias pequeñas hasta presiones, problemas o dificultades importantes que generan tensión. Ellas pueden ocurrir pocas o muchas veces. por favor, lea con detenimiento cada una de las afirmaciones. luego marque con una X en el paréntesis aquellas situaciones que le hayan afectado en los últimos seis meses, y posteriormente encierre con un círculo la alternativa que indique con mayor exactitud el grado en el cual tal situación le afectó atendiendo a la siguiente escala.

1: me molesta muy poco
 2: me molesta un poco
 3: me molesta mucho
 4: me molesta muchísimo

			Me molesta muy poco	Me molesta un poco	Me molesta mucho	Me molesta muchísimo
1	Dificultad con vecinos	()	1	2	3	4
2	Pensamientos sobre muerte	()	1	2	3	4
3	Salud de un familiar	()	1	2	3	4
4	Dinero insuficiente para cubrir necesidades básicas	()	1	2	3	4
5	Preocupaciones por ganar dinero	()	1	2	3	4
6	Preocupaciones para conseguir préstamos	()	1	2	3	4
7	Sobrecarga de trabajo	()	1	2	3	4
8	Responsabilidades financieras por personas que dependen de Ud.	()	1	2	3	4
9	Poca autonomía en las decisiones de trabajo	()	1	2	3	4
10	Consumo de alcohol, cigarrillos o drogas	()	1	2	3	4
11	Agobiado con responsabilidades del hogar (limpieza, cocina, transporte)	()	1	2	3	4
12	Demasiadas cosas que hacer	()	1	2	3	4
13	Problemas en mantener la disciplina de los alumnos	()	1	2	3	4
14	Tener que trabajar sobretiempo	()	1	2	3	4

15	Tomar decisiones de cierto riesgo	()	1	2	3	4
16	Presiones por no vivir con la familia	()	1	2	3	4
17	Evaluaciones de mi desempeño en el cargo	()	1	2	3	4
18	Disponer de demasiado tiempo	()	1	2	3	4
19	Preocupaciones sobre accidentes	()	1	2	3	4
20	Temor a discusiones	()	1	2	3	4
21	Clima de excesiva competencia en la Institución	()	1	2	3	4
22	Sentirme solo	()	1	2	3	4
23	Dificultades para expresarme	()	1	2	3	4
24	Preocupaciones sobre tratamientos médicos o medicación (efectos secundarios)	()	1	2	3	4
25	Preocupaciones de salud o funciones corporales	()	1	2	3	4
26	Apariencia física (exceso de peso, sentirse feo)	()	1	2	3	4
27	Temor a ser rechazado	()	1	2	3	4
28	Compaginar el tiempo del trabajo con el de la familia	()	1	2	3	4
29	Familiares o amigos lejanos	()	1	2	3	4
30	Desperdiciar el tiempo	()	1	2	3	4
31	Excesivas responsabilidades en las actividades a mi cargo	()	1	2	3	4
32	Deterioro del vecindario	()	1	2	3	4
33	Financiamiento de cursos de mejoramiento profesional	()	1	2	3	4
34	Ser explotado	()	1	2	3	4
35	Dificultades sexuales	()	1	2	3	4
36	Aumento de precios en cosas de uso común	()	1	2	3	4
37	No dormir o descansar lo suficiente	()	1	2	3	4
38	Problemas familiares	()	1	2	3	4
39	Encontrar residencia adecuada	()	1	2	3	4
40	Problemas con mi pareja	()	1	2	3	4
41	Actividades diarias rutinarias	()	1	2	3	4
42	Ambiente físico de la institución	()	1	2	3	4
43	Rendimiento de los alumnos	()	1	2	3	4
44	Elaboración frecuente de informes y reportes	()	1	2	3	4
45	Problemas de separación o divorcio	()	1	2	3	4
46	Problemas legales	()	1	2	3	4
47	Falta de energía personal	()	1	2	3	4
48	Lamentar decisiones tomadas	()	1	2	3	4
49	Distribución del tiempo	()	1	2	3	4
50	Asistencia a eventos extra-cátedra	()	1	2	3	4
51	Preocupaciones sobre el futuro	()	1	2	3	4
52	Problemas de transporte	()	1	2	3	4

53	Falta de dinero o tiempo para distracciones	()	1	2	3	4
54	Tener que lograr metas a corto plazo	()	1	2	3	4
55	Prejuicios y discriminaciones de otros	()	1	2	3	4
56	Problemas con amigos	()	1	2	3	4
57	Encontrar pareja	()	1	2	3	4
58	Integrarse al grupo de trabajo	()	1	2	3	4
59	Preocupaciones por eventos o situaciones nuevas	()	1	2	3	4
60	Preocupaciones sobre la posibilidad de ascenso laboral	()	1	2	3	4
61	Preocupaciones sobre el tráfico (riesgos, congestionamientos,...)	()	1	2	3	4
62	Dificultades para llevarme bien con compañeros de trabajo	()	1	2	3	4
63	Dificultades con los padres o representantes	()	1	2	3	4
64	Dificultad con los alumnos	()	1	2	3	4
65	Preocupaciones sobre mi seguridad laboral	()	1	2	3	4
66	No me gusta mi trabajo en la actualidad	()	1	2	3	4
67	Recursos materiales insuficientes para el cumplimiento del trabajo	()	1	2	3	4
68	Dificultades con mi jefe o superior	()	1	2	3	4
69	Involucrarme excesivamente en el trabajo	()	1	2	3	4
70	Constantes inasistencias de mi auxiliar o ayudante	()	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

Anexo 3. Trait Meta- Mood Scale en su versión en español (TMMS-24)

A continuación se presenta una escala denominada Trait Meta- Mood Scale (TMMS), el cual evalúa la Inteligencia Emocional Percibida (IEP). En esta etapa del instrumento encontrará afirmaciones referentes a sus emociones y sentimientos , por favor lea cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas marcando la opción que más se aproxime a su preferencia a partir de la siguiente clave.

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

Anexo 4. Evaluación Reactiva del Taller

DATOS DE IDENTIFICACION			
NOMBRE DEL EVENTO DE ADIESTRAMIENTO:			FECHA:
INSTRUCTOR (ES):			
INSTRUCCIONES: Para determinar la forma como esta actividad ha satisfecho sus expectativas y los objetivos establecidos, deseamos conocer su opinión respecto al diseño, presentación y valor de la misma. Para ello marque con una equis (X) el recuadro con el número que mejor refleja su parecer respecto a cada uno de los puntos que se enumeran, de acuerdo a la siguiente escala:			
EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
4	3	2	1

EVENTO	AREAS				ESCALAS			
	4	3	2	1	4	3	2	1
El grado de correspondencia de las actividades con los objetivos establecidos								
La forma como está concebido y ordenado el contenido programático								
El tiempo dedicado a cada una de las actividades tratadas								
La calidad del material de apoyo								
La idoneidad de los ejercicios y casos prácticos								

PARTICIPANTES	ESCALAS			
	4	3	2	1
El nivel de atención durante las presentaciones y ponencias teóricas				
El grado de compromiso e involucramiento en las actividades				
El interés por compartir las experiencias y el aprendizaje logrado				
La puntualidad y asistencia a lo largo del evento				

CONDICIONES GENERALES	ESCALAS			
	4	3	2	1
La calidad de los servicios generales y el apoyo logístico				
Las condiciones físicas y ambientales de las instalaciones				
El horario y la duración del evento				

FACILITADOR (ES)	
NOMBRE DEL FACILITADOR 1:	NOMBRE DEL FACILITADOR 2:

	Facilitador 1				Facilitador 2			
La forma como vinculo las diferentes actividades del evento								
El grado de dominio y manejo de los temas tratados								
La habilidad para transmitir los contenidos								
La capacidad para captar y mantener la atención del grupo								
La actuación del facilitador, en líneas generales, fue								

Cree Ud. que podrá aplicar en su trabajo los conocimientos adquiridos:

Si _____ No _____ En parte _____

Utilice este espacio para cualquier observación adicional o comentarios que desee agregar:

El evento satisfizo sus expectativas:

Muy Por Encima

Cabalmente

Por debajo

GRACIAS POR SU COLABORACION

Anexo 5. Diseño instruccional del taller

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	DESARROLLO	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
SESIÓN 1					
Recibir información general a cerca del taller	Actividad 1 <i>Presentación</i>	Los facilitadores darán la bienvenida al taller a los participantes brindándoles información general sobre el numero de sesiones, la duración de cada una, y los criterios grupales de importancia para el trabajo en equipo denominados <i>acuerdos</i> .	Láminas 1era Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalment e Inteligentes Laptop Proyector	5 minutos	Que los participantes conozcan a los facilitadores, la descripción del taller y los acuerdos a seguir.
Describir gustos y sentimientos personales y compartirlos con el resto del grupo	Actividad 2 <i>“Me gusta... No me gusta...”</i>	Los facilitadores explicarán al grupo en qué consiste la actividad y harán entrega de los materiales a utilizar, verificando si existe alguna duda o pregunta. A cada participante se le hará entrega de dos formatos: un formato de medalla, en el que además del nombre y del modo como les gustaría ser llamados, escribirán algunas frases que expresan sus gustos y sentimientos como: “estoy feliz siempre que...”; “ nada me gusta menos que... “. Podrán decorarlas a su gusto con los materiales suministrados. En el segundo formato, deberán detallar sus expectativas personales con respecto al taller; este formato se reservará para la siguiente actividad .Luego de 10 minutos, se hará una plenaria, en el cada participante se presente utilizando para ello la información reflejada en la medalla, la cual deberá mantener colgada durante toda la sesión	Láminas 1era Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalment e Inteligentes Laptop Proyector Cartulina con formato de medalla Cartulina con formato expectativas Lápices Marcadores Creyones Estambre Papel crepé y de seda Cinta adhesiva Goma de pegar Tijeras	20 minutos	Que los participantes se presenten y compartan sus gustos y sentimientos personales con el grupo
Describir las expectativas que se tienen con respecto al taller	Actividad 3 <i>Expectativas</i>	Durante la actividad “Me gusta... No me gusta”, a cada participante se le entregará un formato en el que detallarán sus expectativas con respecto al taller. Al concluir su presentación personal, cada participante compartirá con el resto del grupo sus expectativas las cuales pegarán en el “Muro de Expectativas”. Este muro debe permanecer visible durante el desarrollo del taller y la información allí reflejada debe ser reservada para la actividad de chequeo de expectativas en la segunda sesión	Cartulina con formato “Expectativas” Lápices Marcadores Creyones Papel crepé y de seda Cinta adhesiva Goma de pegar Tijeras Cartel “Muro de expectativas	10 minutos	Que los participantes puedan describir las expectativas que tienen con respecto al taller
Recibir información teórica sobre Inteligencia Emocional	Actividad 4 <i>Exposición teórica</i>	Los facilitadores presentarán a los participantes información relacionada con los conceptos de emoción, inteligencia, inteligencia emocional y habilidades de la IE, según el modelo de Mayers y Salovey haciendo uso de las láminas de la 4ta Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes	Láminas 4ta Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalment e Inteligentes Laptop Proyector	10 minutos	Que los participantes aclaren dudas acerca del contenido y respondan correctamente a las preguntas hechas por los facilitadores

<p>Valorar el nivel de atención prestado a recientes emociones</p>	<p>Actividad 5 <i>Qué sentí ayer?</i></p>	<p>Los facilitadores le indicarán a los participantes que cada medalla utilizada en la actividad 2, está identificada con un número del 1 al 4 y que deben agruparse de acuerdo al número que posean, formando así 4 equipos. Por equipo, los participantes se reunirán en círculo y por turno, cada uno compartirá con el resto del equipo la emoción o emociones que sintieron al llegar al trabajo la mañana del día anterior. Para ello utilizarán de apoyo las láminas de la Sección 5ta Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes. Al finalizar, el facilitador les indicará darles las gracias al equipo por el momento compartido y tomar un momento de reflexión para que cada participante evalúe cómo se sintió realizando la actividad, que le agradó y que no de la dinámica.</p>	<p>Láminas 5ta Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector Cronometro</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Que los participantes sean capaces de referir ante el grupo las emociones experimentadas recientemente.</p>
<p>Identificar y reconocer las propias emociones</p>	<p>Actividad 6 <i>Soy Autoconsciente</i></p>	<p>Los facilitadores invitaran a los participantes a formar parejas con personas con las cuales poco hayan compartido anteriormente. Les indicarán colocarse frente a frente, y ver sus características físicas. Luego el facilitador indicará que la persona que tenga el cabello más largo de la pareja asumirá el rol <i>A (emisor)</i>, mientras el otro compañero asume el rol <i>B (receptor)</i>. <i>A</i> comenzará la actividad, comentándole a su par emociones experimentadas en momentos específicos, siguiendo para ello el guión expuesto en las láminas 6ta Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes. <i>B</i> deberá estar atento a los comentarios de <i>A</i> aplicando la escucha activa. Pasados 2 minutos, el facilitador le indica a los participantes que cambien de rol, pasando <i>B</i> a ser emisor y <i>A</i> a ser receptor. Al finalizar, el facilitador les indicará darles las gracias al equipo por el momento compartido y tomar un momento de reflexión para que cada participante evalúe cómo se sintió realizando la actividad, que le agradó y que no de la dinámica.</p>	<p>Láminas 6ta Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector Cronometro</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Que los participantes sean capaces de identificar y reconocer ante el grupo las emociones experimentadas en momentos específicos</p>
<p>Recibir información teórica sobre la habilidad Inteligencia Emocional denominada Percepción Emocional</p>	<p>Actividad 7 <i>Exposición teórica</i></p>	<p>Los facilitadores presentarán a los participantes información relacionada con la dimensión de la inteligencia emocional denominada Percepción Emocional, utilizando para ello las Láminas de la 7ma Actividad de la Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes</p>	<p>Láminas 7ma Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector Cronometro</p>	<p>5 minutos</p>	<p>Que los participantes aclaren dudas acerca del contenido y respondan correctamente a las preguntas hechas por los facilitadores</p>

Desarrollar la conciencia de las propias emociones	Actividad 8 <i>El diario emocional</i>	Los facilitadores le explicarán a los participantes que de forma individual deberán llevar un diario emocional, que deben llenar a lo largo del programa, anotando en cada recuadro del día de la semana que emociones pudo detectar en sí mismo, y cuál fue su reacción. Para ello, les será entregado un formato de registro con casillas para cada día. Los facilitadores realizarán una ejemplificación de la actividad a realizar, para así aclarar dudas y preguntas.	Láminas 8va Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalment e Inteligentes Laptop Proyector Formatos de registro Pizarra Tizas o marcadores	10 minutos	Que los participantes aclaren dudas acerca de la actividad a realizar
Identificar emociones en expresiones no verbales	Actividad 9 <i>Adivina la Emoción!</i>	Los facilitadores invitarán al grupo a formar dos grandes equipos. Se tendrán dos juegos de cartas: uno en donde se nombren emociones y otro en el que se detallen acciones a realizar (dibujar, cantar o hacer mímicas). Por equipo y de forma alterna, ira pasando un representante que elegirá una tarjeta de cada juego de cartas; contará con 45 segundos para representar la emoción seleccionada de acuerdo a la acción escogida, y que así su equipo adivine que emoción está representando. Deben pasar la misma cantidad de representantes por cada equipo y ganará el equipo que adivine mayor número de emociones	Láminas 9na Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalment e Inteligentes Laptop Proyector Cronómetro Tarjetas de emociones Tarjetas de acciones	30 minutos	Que los participantes sean capaces de identificar la emoción seleccionada de acuerdo a la acción escogida.
Integrar el conocimiento adquirido hasta el momento en el taller	Actividad 10 <i>Work Coffee</i>	Los facilitadores les piden a los participantes agruparse nuevamente según el número correspondiente a sus medallas. Les indican que se trasladen a un ambiente contiguo, en el que encontraran 4 mesas con diferentes materiales. Les explican que en cada mesa hay un tópico que deben discutir durante 5 minutos y cuya opinión deben plasmar en el pliego de papel bond entregado. Para ello deben seguir los acuerdos planteados en las láminas de la 10ma Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes. Al finalizar el tiempo establecido, los facilitadores darán una señal para que los equipos roten por mesa siguiendo el sentido de las agujas del reloj. Al concluir la actividad, los facilitadores indicarán que la presentación de las conclusiones se realizará luego del receso y que cada equipo deberá prepararse para las mismas.	Láminas 10ma Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalment e Inteligentes Laptop Proyector Cronómetro Pliegos de papel bond Lápices Marcadores Reproductor de música CDs Carteles de preguntas por mesa Manteles Caramelos Vela Florero Flores	30 minutos	Que los participantes sean capaces de demostrar el conocimiento adquirido hasta el momento en el taller
RECESO (1 HORA)					

<p>Explicar las opiniones y conclusiones generadas por el grupo en la actividad “Work Coffee”</p>	<p>Actividad 11 <i>¿En qué nos quedamos?</i></p>	<p>Los facilitadores les piden a los participantes agruparse según el equipo que conformaron en la actividad “Work Café”. Cada equipo deberá designar un delegado, quién presentará ante el resto del grupo las conclusiones a las que han llegado. Cada equipo contará con 3 minutos para dar a conocer su opinión particular, apoyándose en el pliego descrito. Al finalizar las presentaciones, los facilitadores mostrarán al grupo los puntos de coincidencia y de diferencia encontrados entre las opiniones.</p>	<p>Cronómetro Láminas escritas por el equipo</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Que los participantes refieran las opiniones disertadas en la actividad “Work Coffee”</p>
<p>Valorar la percepción de otros hacia si mismo</p>	<p>Actividad 12 <i>“Yo soy ...”</i></p>	<p>Los facilitadores le entregarán a cada participante una hoja de papel que tenga como título “Yo soy ...”, y un marcador. La hoja deberán pegarla a su espalda con el tirro. Les indicarán a los participantes que esta actividad consiste en recibir y dar feedback a otros de forma efectiva, para lo cual deben seguir las indicaciones mostradas en las láminas 12va Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes. Luego de verificar la forma correcta de dar y recibir feedback, los facilitadores les indicarán que deben acercarse hacia aquellas personas a las cuales desean dar feedback, y escribirlo en el formato colocado en su espalda, realizando la actividad en total silencio. Después de 10 minutos de actividad, los facilitadores les indicarán a los participantes elegir un rincón cómodo de la sala para sentarse, analizar y reflexionar sobre lo que le han escrito. Pasados 3 minutos, el facilitador les dará las gracias al equipo por el momento compartido y les pedirá tomar un momento de reflexión para que cada participante evalúe cómo se sintió realizando la actividad, que le agradó y que no de la misma</p>	<p>Láminas 12va Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector Cronómetro Hojas carta con formato “Yo soy...” Marcadores Lapiceros Tirro Reproductor Cds</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Que los participantes sean capaces de demostrar el conocimiento adquirido hasta el momento en el taller</p>
<p>Valorar la percepción emocional de si mismo</p>	<p>Actividad 13 <i>Ventana de Johari</i></p>	<p>Los facilitadores le entregarán a cada participante una hoja de papel con el formato “Ventana de Johari”, y un lápices. Les indicarán que en este formato se representan conductas, sentimientos, actitudes, motivaciones, percepciones, apariencia; todo aquello que describa o constituya a una persona, grupo u organización. Este formato se encuentra divididos en 4 cuadrantes identificados como área libre, área ciega, área oculta y área oculta. Para explicar cada uno de ellos se utilizarán Láminas 13va Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes. Luego, se les indicará a los participantes</p>	<p>Láminas 13va Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector Cronómetro Hojas carta con formato “Ventana de Johari” Lápices</p>	<p>25 minutos</p>	<p>Que los participantes sean capaces de identificar características personales a través de la técnica de la ventana de Johari.</p>

		que deben llenar cada recuadro atendiendo a las explicaciones dadas anteriormente. Para ello deben utilizar la información que conocen de sí mismos y de la obtenida en la actividad “Yo soy...” Al pasar 15 minutos, el facilitador les indicará tomar un momento de reflexión para que cada participante evalúe cómo se sintió realizando la actividad, que le agradó y que no de la dinámica.			
Reestablecer el equilibrio emocional	Actividad 14 <i>Masaje grupal</i>	Los facilitadores le indicarán al grupo realizar un círculo y les pedirán dar vuelta hacia la derecha, de forma que todos queden viendo la espalda de uno de sus compañeros. Los facilitadores entonces colocarán un música relajante e irán guiando la actividad en la que cada participante irá realizando masajes al compañero que tiene al frente, iniciando por la cabeza y descendiendo hasta los hombros y la espalda media. Posteriormente, se les pide a todos dar media vuelta en sentido contrario de forma de que le den la espalda al compañero a quien acaban de dar el masaje. Se vuelve a realizar la actividad, bajo la guiatura de los facilitadores. Al finalizar, el facilitador les indicará darles las gracias al equipo por el momento compartido y tomar un momento de reflexión para que cada participante evalúe cómo se sintió realizando la actividad, que le agradó y que no de la dinámica.	Cronómetro Reproductor de música CDs	5 minutos	Que los participantes puedan regular su equilibrio emocional a través de la aplicación de la técnica del masaje grupal
Compartir lo aprendido con el grupo y recibir información sobre la siguiente sesión.	Actividad 15 <i>Qué vimos hoy?</i>	Los facilitadores invitarán al grupo a conversar sobre las actividades realizadas, permitiendo que cada uno cuente su experiencia y lo que pudo haber aprendido en esta sesión. Posteriormente, se recordarán las actividades indicadas para realizar la siguiente sesión y los materiales que se deben traer (toalla o mat, ropa cómoda). Para finalizar, los facilitadores agradecerán la asistencia de los participantes y los invitarán a la siguiente sesión.	Láminas 15va Actividad Presentación Taller Docentes Emocionalment e Inteligentes Laptop Proyector	5 minutos	Que los participantes aclaren dudas acerca del contenido y respondan correctamente a las preguntas hechas por los facilitadores

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	DESARROLLO	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
SESIÓN 2					
Recordar información general a cerca del taller	Actividad 1 <i>Bienvenida</i>	Los facilitadores darán la bienvenida al taller a los participantes recordándoles información general sobre el mismo, y repasando los criterios grupales de importancia para el trabajo en equipo denominados <i>acuerdos</i> .	Láminas 1era Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop y Proyector	5 minutos	Que los participantes reconozcan a los facilitadores, la descripción del taller y los acuerdos pautados
Identificar emociones específicas a través de la gestualidad	Actividad 2 <i>Hey, Hey, Emoción!</i>	Los facilitadores les solicitarán a los participantes que hagan un círculo de pie para realizar la actividad. Procederán a enseñarles la canción de la actividad "Heyhey emoción", en la que cada uno debe seguir el guion original, mencionando una emoción y gestualizando la misma.	Facilitadores	7 minutos	Que los participantes puedan reconocer emociones a través de los gestos propios y de los compañeros.
Recordar términos y conceptos usados en la sesión anterior	Actividad 3 <i>Qué vimos en la sesión anterior?</i>	Los facilitadores invitarán a los participantes a colocarse de pie haciendo un círculo. Les indicarán enumerarse del 1 al 2 para así conformar 2 equipos. Procederán a explicar la actividad y las indicaciones para la misma. Cada equipo elegirá tres representantes: uno que comenzará la actividad, de espaldas a lo proyectado y dos que le darán indicaciones verbales para que adivine la o las palabras que se encuentran expuestas. Al adivinar lo escrito en la proyección, los participantes rotarán de posición en sentido de las agujas del reloj, de tal forma de que vayan pasando y vayan adivinando palabras diferentes. Poseen 1 minuto para adivinar las palabras proyectadas. Gana el equipo que adivine mayor cantidad de palabras. Posteriormente los facilitadores corroboran la información con una vista rápida a las láminas de la actividad.	Láminas 3era Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector	5 minutos	Que los participantes respondan correctamente a los enunciados formulados
Identificar las propias emociones en momentos clave del día a día	Actividad 4 <i>Revisión del diario emocional</i>	Los facilitadores invitarán a los participantes a que se colocarse en parejas frente a frente. Les indicarán colocarse frente a frente, y negociar quién asumirá el rol <i>A (emisor)</i> y <i>quien</i> asume el rol <i>B (receptor)</i> . <i>A</i> comenzará la actividad, comentándole a su par emociones experimentadas en momentos específicos y su reacción ante los mismos, siguiendo para ello el guión expuesto en las láminas 4ta Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes. <i>B</i> deberá estar atento a los comentarios de <i>A</i> aplicando la escucha activa. Pasados 2 minutos, el facilitador le	Láminas 4ta Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector	5 minutos	Que los participantes sean capaces de identificar y reconocer ante el grupo las emociones experimentadas en momentos específicos

		<p>indica a los participantes que cambien de rol, pasando <i>B</i> a ser emisor y <i>Aa</i> ser receptor.</p> <p>Al finalizar, el facilitador les indicará darles las gracias al equipo por el momento compartido y tomar un momento de reflexión para que cada participante evalúe cómo se sintió realizando la actividad, que le agradó y que no de la dinámica y si alguien deseaba compartir su experiencia con el resto del grupo.</p>			
<p>Identificar emociones a través de inflexiones de voz y temas tratados en canciones</p>	<p>Actividad 5 <i>Identificando emociones</i></p>	<p>Los facilitadores invitarán a los participantes a ubicarse haciendo un semicírculo con las sillas o pupitres, en cuyo centro se colocará el reproductor con el CD de canciones seleccionadas. Cada participante recibe el formato "Identificando emociones" y un lápiz.</p> <p>El facilitador explica a los participantes que tendrán que escuchar una canción por un minuto y que luego tendrán que indicar que emoción predomina en la canción, que conductas les permitieron identificar esas emociones, que otras emociones pudieron identificar y que emoción provocó en cada uno de ellos. Luego el facilitador procede a colocar las canciones, dando espacio para que los participantes examinen en cada una de ellas lo que deben identificar.</p> <p>Al finalizar se propiciará el intercambio sobre la actividad.</p>	<p>Láminas 5ta Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector Canciones seleccionadas Reproductor Formato "Identificando emociones" Lápices.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Que los participantes sean capaces de identificar emociones a través de la música</p>
<p>Recibir información teórica sobre la habilidad de Inteligencia Emocional denominada Comprensión Emocional</p>	<p>Actividad 6 <i>Exposición teórica</i></p>	<p>Los facilitadores presentarán a los participantes información relacionada con el concepto de la habilidad de la Inteligencia Emocional denominado Comprensión Emocional, según el modelo de Mayers y Salovey haciendo uso de las láminas 6ta Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes</p>	<p>Láminas 6ta Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Que los participantes aclaren dudas acerca del contenido y respondan correctamente a las preguntas hechas por los facilitadores</p>
<p>Observar como un estado emocional puede elicitar un estado cognitivo específico.</p>	<p>Actividad 7 Lucha contra el dragón</p>	<p>Los facilitadores invitarán a los participantes a ubicarse individualmente en un espacio en el que estén cómodos y alejados del resto del grupo.</p> <p>Les entregan los formatos identificados como "Lucha contra el dragón" y un lápiz.</p> <p>Les explican que deberán resolver la situación planteada en el formato y seguir las indicaciones colocadas en las láminas 5ta Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes. Para ello contarán con un tiempo de 15 minutos que serán regulados por el facilitador.</p> <p>El facilitador debe crear una atmósfera</p>	<p>Láminas 5ta Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector Formato "Lucha contra el dragón" Lápices</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Que los participantes sean capaces de resolver problemas planteados bajo estimulación emocional específica</p>

		de presión, recordándole a los participantes el tiempo que resta de la actividad cada 5 minutos. Si alguien culmina la actividad antes de culminar el tiempo, se le pide que espere mientras el resto del grupo va terminando. Al final de la actividad se propicia un momento para compartir en grupo las experiencias de cada uno en esta actividad.			
Recibir información teórica sobre el proceso de facilitación	Actividad 8 <i>Exposición Teórica</i>	Los facilitadores presentarán a los participantes información relacionada con el proceso de facilitación, haciendo uso de las láminas 8va Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes	Láminas 8va Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector	10 minutos	Que los participantes aclaren dudas acerca del contenido y respondan correctamente a las preguntas hechas por los facilitadores
Discutir con el grupo la practica de la Inteligencia Emocional	Actividad 9 <i>Debatiendo la IE</i>	Los facilitadores invitarán a los participantes a dividirse en tres grupos. A cada grupo se le entrega el formato "La farsa de la Inteligencia Emocional en la educación". Se les explican que deberán analizar la lectura desde un punto de vista crítico, indicando su nivel de acuerdo o de desacuerdo con los planteamientos expresados en la misma. Luego de 15 minutos de discusión, se les indicará a cada grupo elegir un relator, quien expondrá sus conclusiones con respecto al tema tratado. Cada relator contará con dos minutos para exponer su punto, para luego discutir todo el grupo sobre el tema planteado.	Láminas 9na Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector Formato "La farsa de la Inteligencia Emocional en la educación"	30 minutos	Que los participantes expresen su opinión sobre la Inteligencia Emocional y su aplicación en el aula
Recibir información teórica sobre el proceso de facilitación	Actividad 10 <i>Exposición teórica</i>	Los facilitadores presentarán a los participantes información relacionada con el proceso de facilitación, haciendo uso de las láminas 10ma Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes	Láminas 10ma Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes Laptop Proyector	10 minutos	Que los participantes aclaren dudas acerca del contenido y respondan correctamente a las preguntas hechas por los facilitadores
RECESO (1 HORA)					
Dramatizar ejemplos relacionados con habilidades de inteligencia emocional	Actividad 11 <i>"Cuánto vale el show"</i>	Los facilitadores invitarán a los participantes a dividirse en tres grupos. Cada grupo selecciona un participante que será parte del "Jurado Seleccionador", cuya función será evaluar la participación de los grupos A cada grupo se le entrega al azar una tarjeta con el nombre de una habilidad de inteligencia emocional. Se les indica que deberán realizar una representación en donde se evidencia	Láminas 11ava Actividad Presentación 2 Taller Docentes Emocionalmente Inteligentes, Laptop Proyector Disfraces Marcadores Papel crepé de	50 minutos	Que los participantes sean capaces de evidenciar los conocimientos adquiridos sobre las habilidades de inteligencia emocional .

		<p>la puesta en práctica de esa habilidad. Cada equipo cuenta con 20 minutos para idear su presentación, pudiendo utilizar todos los materiales disponibles para la representación.</p> <p>Luego del tiempo de planificación, cada grupo contará con 5 minutos para realizar su representación. Deberán contar con un relator que explicará dicha puesta en escena.</p> <p>Al finalizar las representaciones, el jurado seleccionador las evaluará y elegirá un equipo ganador</p>	<p>diversos colores Pega Cinta transparente Tijera Fichas con el nombre de una habilidad emocional.</p>		
<p>Vivenciar una actividad de regulación emocional</p>	<p>Actividad 12 <i>Sesión Yoga-Pilates</i></p>	<p>Para esta actividad se recomienda la guiatura de un profesional que maneje la técnica de Yoga- Pilates. También esta actividad puede ser sustituida por otra actividad en donde se evidencie la habilidad de regulación emocional.</p> <p>El instructor indicará a los participantes la información básica correspondiente a la técnica de Yoga-Pilates como forma de regulación emocional.</p> <p>Se realizarán los ejercicios indicados por el instructor, quien se enfocará en el trabajo de la respiración, la atención y la visualización como técnicas de manejo de las emociones. La actividad culminará con una actividad de meditación y relajación, dirigida por el instructor.</p>	<p>Mat de yoga o toalla grande Reproductor de CD CD de música para realizar yoga</p>	<p>60 minutos</p>	<p>Que los participantes pudiesen sentirse cómodos y relajados con la realización de la actividad</p>
<p>Revisar el cumplimiento de las expectativas planteadas al inicio del taller</p>	<p>Actividad 13 <i>Chequeo de expectativas</i></p>	<p>Los facilitadores invitarán a los participantes a dirigirse al “Muro de las expectativas” y retirar el formato que llenaron el primer día del taller con sus expectativas.</p> <p>Se les indica a los participantes que lean las expectativas planteadas, y evalúan en que medida sienten que estas fueron alcanzadas.</p> <p>Se les invitará a compartir con el resto del grupo su experiencia indicando su evaluación de expectativas, los aprendizajes adquiridos y su impresión del taller.</p>	<p>Cartel “Muro de las expectativas” con cada uno de los formatos de expectativas colocados por los participantes</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Que los participantes sean capaces de contrastar sus expectativas iniciales sobre el taller y lo que pudieron vivenciar con el mismo</p>