

Programa de formación y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros

Bustamante Londoño, Oscar Fernando / Mejía Aristizábal, Luz Stella

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

oscar.bustamante@cefa.edu.co/ luz.mejia@udea.edu.co

Finalizado: Medellín, 2020-05-23 / Revisado: 2020-08-25 / Aceptado: 2020-09-20

Resumen

Se presentan en este artículo los resultados de una investigación que tuvo como propósito analizar los efectos de un programa de formación en las competencias socioemocionales de los maestros en una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín. A nivel metodológico, se empleó un diseño mixto, en el que desde lo cuantitativo, se realizó un diseño cuasiexperimental, con mediciones pretest postest y grupo control, y a nivel cualitativo, se ejecutó un estudio fenomenológico desde un modelo de evaluación formativa. Posterior a la integración analítica de los métodos, el grupo experimental mostró incrementos en los promedios de las competencias socioemocionales y evidenció la eficacia del programa en los aspectos evaluados: satisfacción, aplicabilidad, impacto e implementación, y la contribución del mismo en el bienestar, desarrollo humano y profesional, demostrando la necesaria inclusión de estos programas para afrontar con mayor éxito el ejercicio profesional docente, necesidad sentida en el ámbito educativo.

Palabras clave: Inteligencia emocional; formación docente; competencias socioemocionales; programa de formación socioemocional.

Abstract

TRAINING PROGRAM AND ITS EFFECTS ON TEACHERS SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES

This article contains the results of research that was intended to analyze the effects of a training program on teacher's socio-emotional competencies at an official educational institution in the city of Medellín. At the methodological level, a mixed design was used, in which from the quantitative, a quasi-experimental design was carried out, with pretest posttest measurements and control group, and at the qualitative level, a phenomenological study was carried out from a model of formative evaluation. Following the analytical integration of the methods, the experimental group showed increases in the averages of socio-emotional competences and demonstrated the effectiveness of the program in the aspects evaluated: satisfaction, applicability, impact and implementation, and its contribution in the well-being, human and professional development, demonstrating the necessary inclusion of these programs to more successfully face the teaching professional exercise, a need felt in the educational field.

Key words: Emotional intelligence; teachers' training; socio-emotional competences; emotional training.

Résumé

PROGRAMME DE FORMATION ET SES EFFETS SUR LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES DES ENSEIGNANTS

Cet article présente les résultats de la recherche qui visait à analyser les effets d'un programme de formation sur les compétences socio-émotionnelles des enseignants dans un établissement d'enseignement officiel de la ville de Medellín. Au niveau méthodologique, une conception mixte a été utilisée, dans laquelle à partir du quantitatif, une conception quasi expérimentale a été effectuée, avec des mesures prétest posttest et groupe témoin, et au niveau qualitatif, une étude phénoménologique a été réalisée à partir d'un modèle d'évaluation formative. Après l'intégration analytique des méthodes, le groupe expérimental a montré une augmentation des moyennes des compétences socio-émotionnelles et a démontré l'efficacité du programme dans les aspects évalués : satisfaction, applicabilité, impact et mise en œuvre, et sa contribution dans le bien-être, le développement humain et professionnel, démontrant l'inclusion nécessaire de ces programmes pour faire face plus avec succès à l'exercice professionnel de l'enseignement, un besoin ressenti dans le domaine éducatif.

Mots-clés: Intelligence émotionnelle; Formation des Enseignants; Compétences Socio-émotionnelles; Programme de Formation socio-émotionnelle.

Introducción

La formación docente es un proceso clave para mejorar las prácticas educativas, pues el papel que desempeñan los maestros es un factor fundamental en el proceso educativo, no sólo para facilitar la apropiación y motivación por el aprendizaje, promover ambientes de aprendizaje cálidos y seguros, generar confianza y el mejoramiento de las relaciones entre los diversos actores de la comunidad educativa y en el clima escolar, sino también como un aporte a su bienestar, desarrollo humano y profesional.

De acuerdo con diversos informes, presentados por el equipo de análisis sectorial de la Secretaría de Educación de Medellín (2018), sobre la percepción del ambiente escolar en las instituciones educativas oficiales durante los años 2017 y 2018, los resultados en comunicación y participación, se encuentra en un nivel bajo. Tal situación refleja una problemática relacionada con las interacciones de aula que puede ser producto del manejo inadecuado de conflictos, la falta de liderazgo y malestar emocional o la incomodidad del estudiantado frente a sus maestros.

Hay que mencionar además que en el último año, tanto en el Sistema de Gestión de Calidad de la institución oficial en la que se realizó la investigación, como en el diagnóstico de situaciones que afectan la convivencia realizado por las coordinaciones de jornada, se observó un aumento notable de quejas y peticiones por parte de las estudiantes, sobre dificultades en las interacciones con los maestros, algunas de las inconformidades son: manejo inadecuado en la resolución de conflictos, falta de interés de los maestros por las estudiantes, maltrato verbal con términos sarcásticos y despectivos, escasa capacidad de escucha, imposición de ideas, entre otras. De lo cual se desprende la necesidad de incorporar a los docentes en procesos formativos que apunten a desarrollar y fortalecer las competencias socioemocionales y mejorar entonces las interacciones con sus estudiantes. Ahora bien, resulta pertinente plantearse e indagar por una parte, sobre los efectos de un programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales y, por otra, el nivel de satisfacción, impacto, aplicabilidad e

implementación de un programa de formación socioemocional. En tal sentido, se propuso un estudio dirigido a identificar los efectos de un programa de formación socioemocional en las competencias socioemocionales de los maestros, en una institución educativa oficial, en este caso la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia (en adelante CEFA).

1. Marco conceptual

1.1. La formación en competencias socioemocionales del maestro

La formación de los maestros, tanto en el nivel inicial, avanzado o en servicio, ha sido objeto de investigación desde hace algunos años, lo que ha permitido determinar el papel de los maestros como factor clave en los procesos educativos. Por ello, como plantea Vaillant (2016), la correspondencia entre los programas de formación y las necesidades del contexto es una condición necesaria, de tal forma que respondan tanto a los intereses de los maestros como al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este orden de ideas, Tardif (2011) afirma que la importancia de llevar a cabo la formación docente en forma permanente y contextualizada está en el reconocimiento del sujeto docente como una persona con su racionalidad y subjetividad, que actúa en distintos contextos y adecúa el ser a la realidad, siendo necesario tener en cuenta la integralidad. Dicha integralidad conlleva el desarrollo de capacidades diversas, es decir, de competencias, concepto que supera el tradicional de conocimientos, al incorporar además habilidades, actitudes y valores.

Al respecto, y desde una dimensión más integral, Bisquerra y Pérez (2007) plantean la evolución del concepto de competencia y lo definen como el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para desempeñar con eficacia tareas propias o resolver problemas en el ejercicio profesional; y la conciben como "(...) la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia."

(p.63). En el mismo sentido, desde un modelo mixto de competencias en el que se basó esta propuesta de formación en competencias socioemocionales, Repetto (2007) define la competencia como “el resultado de poner en práctica el conocimiento, las actitudes y algunas características de personalidad que a la vez implican cinco niveles de funcionamiento humano: saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y ser capaz de hacer” (p. 36). De esta forma, es necesario considerar que para desempeñarse profesionalmente de forma competente, con eficiencia y eficacia, no basta con un alto nivel de preparación técnica o un alto grado de conocimiento y especialización académica o disciplinar, sino que son necesarias competencias socioemocionales o personales que garanticen actitudes positivas y asertivas para trabajar en equipo, de manera colaborativa y que permitan un alto nivel de aplicación en entornos desafiantes, en los que el estrés y la presión por resultados de calidad es condición permanente, como es el caso del ámbito educativo.

Las competencias socioemocionales tienen su origen en el concepto de inteligencia emocional que ha tenido un variado tratamiento y desarrollo histórico, que parte desde el estudio de las emociones, pasando por la inteligencia racional, la inteligencia emocional, la educación emocional y las competencias socioemocionales. Inicialmente la inteligencia hacía alusión a las capacidades cognitivas: razonar, analizar, pensar; sin tener en cuenta la inteligencia emocional, cuyo desarrollo, según Bisquerra (2009) permite la automotivación, el conocimiento de sí mismo, de las emociones propias y las de los demás, la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos y las buenas relaciones con los demás.

Como sustento teórico de este estudio se abordó la propuesta de Goleman (1996) respecto al concepto de inteligencia emocional quien, basándose en el trabajo de anteriores autores, como Mayer y Salovey (1997) que presentaron un modelo de inteligencia basado en las habilidades emocionales básicas y el procesamiento emocional de la información, difundió el concepto de inteligencia emocional definiéndola como la capacidad de reconocer las propias emociones y las emociones de los demás, de motivarse a sí mismo y de controlar las propias

emociones y la de los demás, modelo mixto en el que agregó características de la personalidad, aspectos motivacionales, competencias sociales, emocionales y cognitivas.

Posteriormente, Goleman (2001) manifiesta que la competencia emocional se divide en dos grandes factores: uno relacionado con la competencia personal, determinado por el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos y que incluye la conciencia de sí mismo, la autorregulación y la motivación; y otro, que está relacionado con la competencia social, que determina el modo en el que nos relacionamos con los demás, que incluye la empatía y las habilidades sociales.

En particular, y con respecto a las competencias socioemocionales, Casassus (2006) presenta la influencia de la formación emocional en las interacciones de aula y en los aprendizajes, considerando determinante la inteligencia emocional, incluso más que la cognitiva, por lo que subraya la necesidad de que “la educación se ocupe más del aspecto emocional y de la relación maestro-alumno, al ser el aspecto crucial para la formación humana y el aprendizaje”. (p. 241)

De igual manera, respecto a la formación socioemocional del maestro, Repetto (2009) afirma que en esta formación se deben incluir: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autoestima, las habilidades socioemocionales, las habilidades de vida y el bienestar subjetivo. Así mismo sostiene que esta es una intervención psicopedagógica necesaria, pues “es evidente la relevancia, desde el punto de vista educativo y organizacional, que tiene la elaboración y aplicación de intervenciones psicopedagógicas, tanto en el ámbito formal como informal, dirigidas al desarrollo de competencias emocionales” (p. 24). A su vez, respecto a la formación emocional Bisquerra (2009) señala:

La educación emocional, cuyo objetivo es el desarrollo de las competencias emocionales, el desarrollo humano, el desarrollo de la personalidad integral para hacer posible la convivencia y el bienestar personal y social en la vida, es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a una necesidad no suficientemente atendida en la educación formal, por el peso otorgado a la instrucción cognitiva. (p. 157)

1.2. Programa de formación en competencias socioemocionales

Ante la problemática descrita, relacionada con la necesidad del desarrollo de las competencias socioemocionales y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, se planteó el diseño, implementación y evaluación de un programa de formación emocional para el fortalecimiento de estas competencias en los maestros, de tal forma que, a partir de la gestión apropiada de sus emociones, se pueda incidir positivamente en su formación emocional y social. Tal programa de formación emocional tuvo como referencia los modelos mixtos de inteligencia emocional validados por Bisquerra y Repetto (citado en Bisquerra, 2009) cuyo método busca convertir el pensamiento negativo en positivo y producir más emociones positivas en los maestros. Para lograr este estado se deben adquirir unas capacidades dirigidas a competencias como el autoconocimiento emocional, la empatía, la regulación emocional, la motivación, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Esta propuesta de formación trasciende los contenidos de tipo teórico-conceptual de la educación emocional del profesorado, en cuanto plantea una metodología de tipo experiencial, a partir de acciones de tipo práctico, dando apertura a una nueva forma de estudiar las experiencias humanas, mediante una serie de prácticas que centran la atención en las emociones y el bienestar de las personas, la necesidad que cada persona tiene de sentirse bien consigo mismo, de experimentar emociones y de crecer emocionalmente (Bisquerra y Pérez, 2012). Para lograrlo, se tienen en cuenta en el programa los postulados de Seligman (2000) sobre la psicología positiva, quien presenta tres elementos que conducen a tener una vida plena: experimentar una vida placentera mediante emociones positivas; disfrutar lo que se hace, reconociendo las fortalezas de las personas para lograr lo que, en psicología positiva, se denomina *flow*, flujo o *fluir*; y darle significado o sentido a la vida, ayudando a los demás. Este nuevo paradigma tiene como idea central la necesidad de estudiar lo positivo de la experiencia humana, reparando aquellas cosas de la vida que no están bien, para

construir cualidades positivas que promuevan el potencial humano en términos de sus fortalezas y virtudes. También resulta clave considerar que el trabajo a partir de la propia experiencia, hace más consciente la forma cómo las emociones influyen en la adopción de ciertos comportamientos o actitudes del maestro que no siempre son positivas. De esta manera, y a partir del reconocimiento de esos comportamientos, se busca promover el cambio de acciones, pensamientos, actitudes y emociones que aporten mayores beneficios y mejor equilibrio emocional a los participantes (Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Hernández Ramos, 2013).

De la misma manera, el programa se enmarca en los principios de las experiencias cumbre y la autoactualización del enfoque transpersonal de la psicología humanista planteada por Maslow (1971), enfoque que considera al individuo desde una visión global, enfatizando en la conciencia, la salud mental, el desarrollo del potencial personal y la autorrealización, y quien encontró que algunas personas tenían experiencias cumbre o trascendentales, por lo que sugirió investigar estos fenómenos, al considerar importantes todos los aspectos que componen al ser humano, definiéndolo como un ser bio-psico-socio-espiritual.

Las experiencias cumbre y la autoactualización del enfoque transpersonal (Maslow, 1971), corresponden con la dimensión positiva de la experiencia humana, que se experimenta en los estados de conciencia trascendentes, y que generalmente se originan en la percepción del arte, el teatro, la música y la danza, y de todas aquellas expresiones artísticas en las que pueden hacerse evidentes elementos difícilmente evaluables como la pasión en la expresión, la conmoción de la experiencia y la vivencia de las emociones humanas, que trascienden las leyes físicas y los algoritmos.

El programa está diseñado con técnicas y actividades que buscan convertir el pensamiento negativo en positivo y en producir emociones positivas en los maestros, enfocándose en la vivencia de estrategias que, desde de la psicología transpersonal (Maslow, citado por Ferrer, 2003), se dirigen a potenciar las competencias socioemocionales como el autoconocimiento, la empatía, la autorregulación, la autoestima, la

automotivación, la comunicación y las relaciones con los demás.

Las acciones desarrolladas durante la formación implicaron la voz, el cuerpo y el pensamiento, permitiendo que a través del discurso y la acción se pongan en voz y en palabras lo que está en la mente. Se trata de materializar estos pensamientos de la manera más adecuada según el contexto en que se desarrolle una acción, una práctica o un elemento comunicativo, como en una conversación o en el aula de clase, lo que produce un efecto de desinhibición, de certeza, de confianza, de seguridad, de eficacia, en la función comunicativa y relacional. El sujeto, en este caso el maestro, es pensamiento, información y proyección. La danza y el teatro se convierten en formas de materializar el pensamiento y las sensaciones que, al ponerlas en el espacio del cuerpo, se convierten en signos o códigos que pueden ser interpretados por los otros, permitiendo construir su subjetividad, a partir de su propio estilo, su manera de expresarse, su sensibilidad, sus imaginarios, ampliando la posibilidad de pensar “como soy” y la proyección ante los demás, generando una transformación de la *kinesis*, mediante elementos técnicos como el ritmo, el tono, la calidad del movimiento, la fluidez y la segmentación. Particularmente, cuando se desarrolla la emocionalidad a través la interacción entre pares que se produce con el juego dancístico y teatral, la lúdica y la expresividad, se produce un nivel energético más fluido, ya que dicha confrontación permite expresarse y proyectarse desde y con los otros.

En su teoría, Repetto (2009) distingue siete competencias socioemocionales: autoconciencia emocional (capacidad de la persona para conocer y comprender el significado de sus propios sentimientos y emociones), regulación emocional (habilidad para manejar las propias reacciones emocionales ante situaciones afectivas intensas, ya sean positivas o negativas), empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Para el programa de formación se realizó una adaptación de la propuesta FOSOE planteada por Repetto y, durante las sesiones, se trabajaron de forma integrada siete competencias socioemocionales: autoconocimiento, autocontrol,

empatía, comunicación, relaciones con los demás, autoestima y automotivación.

Respecto a la evaluación de los programas de formación emocional, Pérez-González (2012) afirma que dichos planes, además de ser diseñados y aplicados en determinados contextos, deben incluir, entre otros factores, un plan de evaluación del programa antes, durante y después de su ejecución. En este sentido, recomienda:

Usar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos (con grupos experimental y control), donde los datos, evidencias e indicadores estén basados en pruebas de evaluación sólidas (válidas y fiables) para evaluar la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje) del programa, para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean susceptibles de mejora, así como metodologías cualitativas para interpretar esos resultado. (p. 66)

Adicionalmente, es necesario tener en cuenta el modelo de Pérez Juste (2002), el cual es utilizado en la evaluación de programas educativos, y cuya propuesta se basa en criterios de rigor científico desde una perspectiva de investigación evaluativa, que busca, evaluar el grado de eficacia de la intervención y búsqueda de datos para la mejora de los programas. Como proceso sistemático, exige la constante toma de decisiones frente a aspectos o parámetros relacionados con la satisfacción con el programa de acuerdo a las necesidades con que se diseñó, el proceso implementado, la aplicabilidad en la comunidad educativa implicada y las acciones para el mejoramiento del mismo.

2. Metodología

La metodología propuesta para este trabajo se enmarcó en un enfoque mixto, (cuantitativo-cualitativo), longitudinal, con una estrategia secuencial de tipo explicativo; se utilizan como evidencia datos tanto numéricos como verbales y visuales, para entender el fenómeno estudiado (Chen citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534). Los criterios que permitieron la selección del enfoque mixto fueron los siguientes: posibilidad de la triangulación para aumentar la validez y darle credibilidad a la investigación; amplitud, es decir una visión más integral del estudio y mayor capacidad explicativa.

En el método cuantitativo se empleó un diseño cuasi experimental, con mediciones *pretest/postest*

y grupo control. Se indagó por las competencias socioemocionales docentes antes y después de la aplicación del programa de formación, empleando instrumentos válidos y confiables para ello, bajo un criterio de juicio de expertos en formación docente, en este caso, el cuestionario de competencias socioemocionales (Mercado y Ramos, 2001). Se hizo un acercamiento a realidades intersubjetivas (maestros) a partir de la hipótesis: el programa de formación emocional influye en las competencias socioemocionales de los maestros de una Institución Educativa oficial.

En el método cualitativo, con el propósito de atender al principio de complementariedad e integración analítica (Hernández et al, 2014) y a las recomendaciones manifestadas por algunos expertos en programas de educación emocional, se recabó información al finalizar la intervención en el programa de formación mediante entrevista conversacional con los participantes, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación.

El análisis del programa de formación basado en competencias socioemocionales ofrecido a los maestros de la Institución Educativa CEFA, se realizó comparando las competencias socioemocionales de los docentes antes y después de la implementación del programa, y su futura aplicación en la formación de maestros, en caso de que se produzcan los cambios esperados, como posibilidad para mejorar el ambiente escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trató de comprender un fenómeno subjetivo como las competencias socioemocionales de los maestros. En este sentido, se realizó un estudio interpretativo y contextual, en el que se analizó la influencia del programa de formación emocional en las competencias socioemocionales de los docentes del CEFA, a partir de la entrevista conversacional en la que se evidencia el nivel de competencias socioemocionales adquirido y el nivel de satisfacción de los participantes. Posteriormente se realizó la integración analítica.

2.1. Población y muestra/participantes

Para la selección de la muestra, se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo constituida por 34 maestros,

quienes fueron divididos al azar en un grupo experimental de 17 maestros quienes participaron en el programa de formación emocional, y un grupo control de 17 maestros que no participó del programa, con características equivalentes al grupo experimental. A todos los participantes se les asignó un código para garantizar la confidencialidad y objetividad en los datos obtenidos. Para la intervención, los participantes fueron 17 maestros de ambas jornadas, convocados a doce talleres de formación emocional, con una metodología práctica, participativa, cooperativa y vivencial, realizados en el horario del medio día con duración de 120 minutos cada taller, y quienes participaron de forma voluntaria.

2.2. Técnicas para recoger la información

Para el momento cuantitativo, se empleó la técnica encuesta por muestreo, bajo la modalidad de cuestionario autoadministrado. El instrumento consta de 116 ítems y fue adaptado del cuestionario de inteligencia emocional, validado para el contexto cultural colombiano por Mercado y Ramos (2001), e incluye siete dimensiones o competencias socioemocionales. Desde el enfoque cualitativo, se optó por realizar una entrevista conversacional con los participantes, con el propósito de comprobar si la participación en el programa de formación emocional produjo efectos en las competencias socioemocionales de los maestros, comprobando la eficacia positiva del programa desde un modelo de evaluación formativa, y se asumió el método fenomenológico (Hernández et al, 2014). Este, por su naturaleza introspectiva, favorece la comprensión y el análisis de las percepciones, vivencias y logros comunes expresados por el grupo experimental a partir de una matriz de categorías, el cual incluyó cuatro aspectos: satisfacción, aplicabilidad, impacto e implementación.

2.3. Técnicas y procedimiento de análisis de la información

Para el momento cuantitativo, se formuló la siguiente hipótesis: el programa de formación emocional influye en las competencias socioemocionales de los maestros de una

Institución Educativa oficial. Para ello se identificó como variable independiente el programa de formación emocional de maestros y, como variable dependiente las Competencias Socioemocionales.

Como técnica de análisis del cuestionario se utilizó la estadística descriptiva e inferencial, para medir las competencias socioemocionales tanto antes como después de la participación en el programa de formación. A nivel descriptivo, para las variables categóricas, se emplearon frecuencias y porcentajes, discriminados por grupo control y experimental y se presentan en tablas. Las variables cuantitativas que corresponden a los puntajes de las competencias socioemocionales, se describieron a partir del promedio y la desviación típica, así como los valores mínimo y máximo.

A nivel inferencial, se realizó la comparación de medias de Competencias Socioemocionales (pre-test) según grupo control y experimental, mediante la prueba *t de Student* para muestras independientes con el fin de verificar que los grupos no difieren en cuanto a dichas competencias antes de implementar el programa de formación y que de existir diferencias en los resultados pos-test estas puedan atribuirse al programa de formación emocional y no a diferencias existentes antes del mismo. También se comparó la diferencia de los puntajes de competencias socioemocionales pre-test y pos-test del grupo control y experimental a un nivel de significación del 5% ($\alpha = 0.05$).

Para el momento cualitativo, y con la intención de evaluar el impacto, satisfacción y aplicabilidad del programa de formación se realizó una entrevista conversacional, a partir de un proceso de evaluación bajo un modelo de investigación evaluativa aplicada (Pérez Juste, 2006). Para analizarla se utilizó la técnica análisis de contenido de las percepciones, vivencias y logros expresados por el grupo experimental, el cual estuvo encaminado a comprobar si la participación en el programa de formación emocional fortaleció las competencias socioemocionales de los maestros, evaluando el programa desde un modelo de evaluación formativa.

La información recopilada en formato de audio se transcribió y luego se organizaron los datos en una matriz de categorías, en la que se registraron las respuestas en forma individual. La cual incluyó

cuatro aspectos: satisfacción (satisfacción con el programa de formación emocional), aplicabilidad (posible aplicabilidad de la formación en el aula), impacto (aprendizajes obtenidos a nivel personal y profesional) e implementación (recomendaciones y observaciones); además se agregó un factor para expresar otros comentarios o ideas. Para la codificación y categorización de los datos se utilizó el programa *Atlas.ti.*, desde el cual se generó una lista de códigos-citas.

El primer criterio para el análisis fue el de pertinencia, que se expresa tomando en cuenta sólo aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, para encontrar en las respuestas pertinentes aquellos elementos que cumplen con el segundo criterio, que es el de relevancia, lo que expresaron los participantes ya sea por su recurrencia o por su énfasis discursivo, en relación con la eficacia del programa (Cisterna, 2005), lo que permite, además, incorporar los elementos o categorías emergentes, propios de la investigación cualitativa. Mediante la categorización, se codificaron las respuestas de los maestros del grupo experimental para posteriormente realizar la triangulación entre métodos (cuanti-cuali) y con la teoría. De esta forma, se pudo responder al cumplimiento de los objetivos planteados desde un diseño metodológico mixto, con la integración analítica de los métodos cuantitativo y cualitativo.

El análisis del mismo se realizó desde dos perspectivas: por un lado desde los cuatro componentes de medición establecidos para evaluar el programa de formación emocional; y desde otra perspectiva, frente a las siete competencias socioemocionales que hicieron parte del programa de formación.

Para la validación de los instrumentos se realizaron pilotajes, la confrontación con los participantes y el juicio de expertos. Se establecieron además como criterios de credibilidad de la investigación la triangulación entre instrumentos, entre métodos y en el tiempo.

2.4. Compromiso ético

Para cumplir con el compromiso ético, se diseñó el consentimiento informado y se gestionó teniendo presente las siguientes fases: información,

comprensión y ratificación de la voluntad. El proceso fue el siguiente: en reunión general se presentó el proyecto y se seleccionaron los maestros que libremente decidieron participar, firmaron el documento autorizando el uso de fotografías, grabaciones de audio y vídeo o cualquier otro tipo de registro. Igualmente, se hicieron explícitos los procedimientos para que puedan acceder a toda la información, la descripción del proceso de guarda de confidencialidad y el compromiso de uso de la información solo con fines académicos. El Cuadro 1 presenta las fases o momentos de la investigación.

3. Hallazgos

3.1. Características generales de la muestra/participantes

Con el propósito de analizar la influencia de un programa de formación de maestros en las competencias socioemocionales de los docentes, se tomó una muestra conformada por 34 maestros del sector oficial, que se desempeñan en la media técnica en una institución pública de la ciudad de Medellín. La mayor parte de la muestra estuvo

Cuadro 1. Fases o Momentos del proceso de investigación.

Fase	Descripción
I Diseño del proyecto de trabajo de grado	<ul style="list-style-type: none"> Definición del objeto de estudio Planteamiento del problema Revisión bibliohemerográfica y de fuentes en línea para determinar el estado de la cuestión. Justificación del problema y planteamiento de hipótesis, preguntas y objetivos de la investigación. Construcción del referente teórico y de la metodología de la investigación.
II Diseño y aplicación de los instrumentos para recoger la información	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de instrumentos validación y juicio de expertos.
III Diseño y aplicación de la propuesta de formación	<ul style="list-style-type: none"> Diseño del Programa de Formación emocional estructurado en cinco momentos para cada sesión (Vivas 2004): círculo de bienvenida emocional, ejercicio preliminar de motivación, vivencia de actividades y estrategias para la educación emocional, espacio para la autorreflexión y cierre de la sesión.
IV Trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none"> Entrada al campo de estudio. Desarrollo del proceso formativo (Aplicación de la propuesta): 12 sesiones de dos horas semanales (con sus respectivos objetivos, contenidos, actividades y materiales) para un total de 24 horas de formación. Su duración fue de tres meses, y estuvo dirigida por el investigador, además de la participación de educadores y psicólogos invitados expertos en el tema, de modo colaborativo.
V Aplicación del cuestionario sobre competencias socioemocionales y la entrevista conversacional	<ul style="list-style-type: none"> Con el fin de comparar las competencias socioemocionales de los maestros según su participación en el programa de formación emocional, se utilizó, desde lo cuantitativo, el mismo instrumento de competencias socioemocionales que se aplicó a los docentes del grupo control y experimental antes y después de finalizado el programa de formación emocional
VI Análisis de los resultados y elaboración del informe final	<ul style="list-style-type: none"> Análisis estadístico del cuestionario y análisis de contenido de la entrevista conversacional. Triangulación Elaboración del informe de trabajo de grado.

Fuente: propia investigación

formada por mujeres (61.8%). Con respecto a la edad, se observó que el 79.4% de la muestra se ubica en un rango que oscila entre los 22 y 55 años, equiparable con la edad promedio de los docentes – hombres y mujeres- del sector oficial de Medellín, según López Mera (2015), quién indicó que la mayoría oscila entre 44 y 45 años, y sugiere que, en promedio, el 70% de los maestros de Medellín tienen cuarenta o más años de edad, frente a un 30% que tienen más de cincuenta años. Esto puede entenderse como que, además de ser particularmente femenina, la carrera docente es también ejercida por adultos medios.

Frente al régimen o estatuto docente en que se encuentran vinculados los maestros del sector oficial, el 61.8% de la muestra pertenece al Decreto de nombramiento 2277 de 1979¹, vigente desde hace más de tres décadas, y equivalente a un número mayor que los docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002², brecha que según López Mera (2015) se ha reducido considerablemente, debido al ingreso de nuevos estudiantes a la profesión docente, al cambio de estatuto de algunos docentes del régimen anterior al nuevo o a que “los maestros del viejo estatuto se vienen jubilando” (p. 57).

Con respecto a la participación en programas de capacitación en competencias socioemocionales, se registró que el mayor porcentaje de la muestra

(79.4%) no ha participado en planes de formación emocional, lo cual ha sido un tema de permanente debate según lo planteado por el MEN (2014) que propone la apropiación de competencias socioemocionales, además de las disciplinares y pedagógicas, por parte de los maestros en sus diferentes niveles de formación: inicial, avanzada y formación en servicio. En este sentido, tal como lo señala el informe presentado por Proantioquia (2015), la escasa participación en estos planes está relacionada con la mínima oferta de los mismos, y se concluye que la política pública de formación de maestros es aún incipiente para el contexto regional pues no se cuenta con un plan operativo que la concrete y transversalice, ni con la asignación presupuestal necesaria para proponer escenarios de formación continua para un porcentaje significativo de maestros de la ciudad. Igualmente, según la encuesta de caracterización del Centro de Innovación del Maestro de la ciudad de Medellín –MOVA- de 2015, el 36% de los maestros manifiestan necesidades de formación en temas de desarrollo humano, que incluyen las competencias socioemocionales. En la Tabla 1 se presenta el resumen de las características generales de los maestros que conformaron la muestra del presente estudio.

Tabla 1. Tabla resumen de las características generales de la muestra de los maestros de la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia CEFA. Medellín, Colombia, 2019

Variable	Categorías	N°	%	N
Sexo	Femenino	21	61.8	34
	Masculino	13	38.2	
Edad	Entre 22 y 55 años	27	79.4	34
	Más de 56 años	7	20.6	
Decreto nombramiento	1278 de 2002	13	38.2	34
	2277 de 1979	21	61.8	
Participación en formación en CSE	Si	27	79.4	34
	No	7	20.6	

Fuente: propia investigación

Análisis cuantitativos

Para la determinación de las competencias emocionales de los maestros, se retomaron los modelos mixtos de inteligencia emocional planteados por Bisquerra y Pérez (2007) y Repetto (2009), las cuales se midieron en siete dimensiones, utilizando el Cuestionario de Competencias Socioemocionales. Cada dimensión se determinó a partir de la sumatoria de los ítems en una escala Likert de 1 a 4 puntos, por lo que la fluctuación teórica de dichos puntajes está entre 116 y 464 puntos. Incluir un número par de respuestas, en este caso de 4 facilita, desde el punto de vista psicométrico, la posibilidad de agruparlas en dos categorías, de acuerdo y en desacuerdo, que puede ser útil para determinados análisis (Morales Vallejo, 2011). Los autores del test establecen una categorización de estos puntajes y el nivel de competencias socioemocionales así: Alto, Medio y Bajo. En la presente investigación se tomó el puntaje de competencias socioemocionales y se emplearon los niveles propuestos para tener una referencia.

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos pretest del puntaje total y por

dimensiones de competencias socioemocionales. En términos generales, el promedio de Competencias Socioemocionales fue de 385.26 ± 24.33 puntos, lo cual revela un nivel alto de competencias socioemocionales. Se observa además que el menor puntaje obtenido fue de 340 puntos y el mayor fue de 440 puntos, los cuales no corresponden a los mínimos (116) y máximo (464) de la escala. Dicho de otro modo, los docentes inician la investigación con puntajes considerados como altos según la categorización indicada por los autores de la escala.

Así mismo, se observa que las variables del grupo control en su mayoría, presenta una dispersión mayor con respecto al grupo experimental. Es decir, los datos recolectados de las poblaciones objeto de estudio presentan una leve dispersión. Puede inferirse que las tres competencias que requieren mayor énfasis en la intervención son las que tienen mayor diferencia en la desviación estándar, las cuales son: relaciones con los demás, comunicación y autorregulación, aspecto que se tiene en cuenta para el programa de formación emocional propuesto.

En el análisis inferencial, al aplicar el cuestionario, se observaron diferencias en los

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del puntaje de Competencias Socioemocionales de los maestros de Media (pretest) total y por dimensiones. Medellín, Colombia, 2019

Variable	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Promedio	Desviación típica	Valor		Promedio	Desviación típica	Valor	
			Mín	Máx			Mín	Máx
Competencias Socioemocionales	387.82	28.0	351	440	382.7	20.6	340	416
Autoconocimiento	43.35	3.63	37	48	42.41	3.33	35	48
Autorregulación	67.71	6.11	56	79	67.59	3.32	63	73
Empatía	30.94	2.43	27	36	29.88	2.42	26	36
Comunicación	69.29	6.19	57	78	68.47	4.51	60	75
Relaciones con los demás	70.82	5.44	61	79	70.06	3.89	62	75
Automotivación	47.12	4.06	41	54	46.82	3.81	42	54
Autoestima	58.59	4.86	53	67	57.47	4.87	47	66
Total competencias socioemocionales	385.26	24.33	340	440				

Fuente: propia investigación

promedios de las Competencias Socioemocionales, por lo que se empleó la prueba *t de Student* para muestras independientes para verificar que en los grupos experimental y control estas competencias no difieren antes de implementar el programa de formación, a un nivel de significación $\alpha = 0.05$. Se comprobó el cumplimiento de los supuestos de Normalidad ($KS = 0.097$; $p = 0.200$), igualdad de varianzas (Levene= 1,901; $p = 0.178$) y el nivel de medición de la variable dependiente Competencias Socioemocionales de los docentes. Aunque hubo diferencias en las medias muestrales del grupo control (387.8 ± 28.0 puntos) y experimental (382.7 ± 20.6 puntos) tal como se puede observar en la Tabla 3, estas diferencias se deben al azar ($t = -0.607$; $p = 0.178$).

En la Tabla 4 se presenta la comparación de la diferencia promedio pretest postest de las siete dimensiones de competencias socioemocionales y la suma total. En dicha tabla se observa que tanto el grupo experimental como el de control registraron incrementos en sus promedios de competencias socioemocionales en el *postest*; desde el punto de vista descriptivo, el grupo experimental tuvo un aumento promedio mayor que el grupo control en seis de las siete dimensiones, lo cual indica que los que fueron tratados con el programa de formación aumentaron sus puntajes en el *postest*. No obstante, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p > 0.05$), lo cual indica que aun cuando el grupo experimental duplicó al grupo control, desde el punto de vista estadístico no es

Tabla 3. Comparación de medias de Competencias Socioemocionales (pretest) según grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019

Grupo	Promedio	Desviación típica	Diferencia de medias	t	p
Control	384.3	20.56	-5.11	-0.607	0.178
Experimental	386.8	28.00			

Fuente: propia investigación

Tabla 4. Comparación de medias de la diferencia pretest postest de las dimensiones Competencias Socioemocionales según grupo control y experimental. Medellín, Colombia, 2019

Dimensión	Grupo	Media	Diferencia de medias	Prueba t	p
Autoconocimiento	Control	0.47	0.41	0.355	0.73
	Experimental	0.06			
Auto-control	Control	1.35	-1.35	-0.722	0.48
	Experimental	2.71			
Comunicación	Control	0.41	-0.47	-0.265	0.79
	Experimental	0.88			
Empatía	Control	1.88	-0,71	-0.878	0.39
	Experimental	2.59			
Relaciones con los demás	Control	-1.06	-2.29	-1.426	0.16
	Experimental	1.24			
Autoestima	Control	0.59	-0-53	-0.338	0.74
	Experimental	1.12			
Automotivación	Control	0.12	-0.35	-0.349	0.73
	Experimental	0.47			
Total Competencias socioemocionales	Control	344.47	-1.24	-0.146	0.89
	Experimental	345.70			

Fuente: propia investigación

significativo. En resumen, el programa de formación no produjo cambios estadísticamente significativos en las competencias socioemocionales.

Análisis cualitativos

A continuación, se presentan los resultados de la entrevista conversacional aplicada al finalizar el programa de formación, mediante los cuales se evaluó cualitativamente el mismo, a partir de los resultados para cada uno de los componentes de medición establecidos para la evaluación del programa: satisfacción, aplicabilidad de la formación en el aula, impacto e implementación, y cuyas respuestas permiten evaluar sus fortalezas y debilidades (Bisquerra, 2009).

Para indagar por la satisfacción de los participantes se solicitó a los mismos que expresaran su nivel de satisfacción en general con el programa, su recomendación a otros posibles programas y la motivación para seguir ampliando su formación en competencias socioemocionales. Se encontró que el total de los participantes revela un alto nivel de satisfacción con el proceso formativo y, en su gran mayoría, resalta el orden en la ejecución, la importancia y utilidad de los contenidos desarrollados, las técnicas utilizadas y los resultados autopercebidos, además de poner de manifiesto emociones propias, compartir experiencias con otros compañeros y haber respondido con sus expectativas; en tal sentido, un participante expresa que el programa: *“Me permitió el reconocimiento de mis capacidades, ayudándome a potenciar algunos aspectos que había dejado a un lado; salir de la rutina, encontrarse con uno mismo y con los otros...”* (Participante DV226)

Acorde con lo anterior, los maestros manifestaron que las actividades les permitieron razonar sobre sus emociones, para percibir las y comprenderlas, llevándolos al desarrollo de procesos de regulación emocional que les ayudan a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuestos diariamente.

“Muy satisfactorio. Superó mis expectativas. Fue un ejercicio muy bonito que realmente no estoy acostumbrada a hacerlo nunca, soy una persona poco conectada con los sentimientos y las emociones, que no le daba tanta importancia a las competencias socioemocionales.

Particularmente con las actividades dancísticas, donde pudimos reconocernos en nuestras distintas emociones, expresando la ira, el llanto, la felicidad, lo que nos permitió hacer conscientes esas emociones que las sentimos durante todos los días, muchas de ellas en un mismo día y ser conscientes de la postura personal frente a esas emociones fue muy importante.” (Participante NR902)

Los participantes afirman que la formación recibida les resulta interesante, necesaria y aplicable, al mismo tiempo que les puede traer grandes beneficios en las prácticas docentes y en las interacciones del aula de clase:

“Todas las competencias socioemocionales trabajadas en los talleres tienen aplicación en las prácticas docentes, donde la heterogeneidad de los grupos nos implica ser capaces de lidiar con distintas situaciones, aumentando la capacidad para resolver los retos del aula, sobre todo desde lo humano, ya que estamos en una era altamente digital.” (Participante CA048)

Algunos docentes manifestaron en este componente evaluativo que la aplicabilidad no sólo estaba en el aula de clase, sino que también trasciende a nivel personal, familiar y social. Y en este sentido, es claro para los maestros participantes que son diversas las emociones y factores que afrontan en el día a día, manifestando la aplicabilidad para regular las emociones negativas propias y de los demás, para gestionar de la mejor manera las situaciones del aula y disminuir los niveles de estrés laboral, como se manifiesta a continuación:

“100% por 100% aplicables las actividades desarrolladas, tanto en lo personal como en la docencia. Finalmente hay que resaltar que el trabajo con el factor humano requiere tener afinados ciertos aspectos del ser, que trabajamos en la formación emocional: autoestima, automotivación, empatía, comunicación, etc. son aplicables en las aulas y en la vida personal y familiar.” (Participante DF997)

Respecto al impacto del programa de formación, los maestros manifestaron, en términos de los aprendizajes obtenidos y la transferencia de las competencias abordadas en la actividad profesional y personal, múltiples transformaciones y nuevas motivaciones para seguir trabajando en sus competencias socioemocionales:

“Aprendí a aquietar mi mente, a mantener la calma (...) a resolver de una manera más asertiva las diferentes situaciones... pero el aprendizaje más grande es poder ser consciente desde mis dificultades y mis miedos, y resolver esas situaciones que me han venido estancando desde lo emocional, esto desde un plano más personal.

Vencer miedos que siempre tuve muy arraigados: a hablar, a participar, a hacer el ridículo, a que se burlaran de mí, a manejar carro... pero con la formación que íbamos teniendo, desde el cuerpo y el teatro, me sirvieron para tomar conciencia de mis posibilidades... y ya manejo, mi carro y mi vida!." (Participante DJ571)

En términos de la implementación y desarrollo del programa de formación, los participantes destacan la pertinencia del mismo, valorando positivamente los contenidos, la metodología, la organización, los espacios y materiales utilizados, enfatizando en el dominio de los temas por parte de los talleristas. Dicha valoración positiva se apoya en comentarios como los que se presentan a continuación:

"Valorar la propuesta de las actividades, que eso nunca se ve en los talleres que recibimos, por lo agradable que estuvieron. Y tengo la experiencia de una profesión como psicóloga, y no lo vi en mi formación, ni lo aprendí; lo aprendí aquí. Para mí fue una novedad y quisiera que eso se replicara para que todos lo aprovechemos al máximo." (Participante AC276)

Se puede afirmar que el programa de formación fue altamente valorado frente a la satisfacción, la aplicabilidad, el impacto, lo que implica el mejoramiento de la percepción en las distintas competencias socioemocionales, evidenciadas mediante las técnicas teatrales y dancísticas, pues los participantes mostraron ser capaces de expresar emociones positivas y gestionar el bienestar subjetivo, a partir del diálogo interno, del control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas, asertividad e imaginación emotiva.

Resulta oportuno comentar que durante la entrevista surgieron algunos elementos como expresión reiterativa de los participantes que corresponden con planteamientos del marco teórico y, dada su recurrencia o su énfasis discursivo en relación con la eficacia del programa, constituyen las categorías emergentes, que deben ser considerados en el diseño e implementación de un programa de formación emocional: prácticas docentes, emoción y bienestar personal, integralidad, espacio, tiempo, frecuencia, cambio de rutinas, ambiente de camaradería y complicidad.

Los comentarios referidos a las prácticas docentes, como una posibilidad para facilitar la apropiación y motivación por el aprendizaje,

promover ambientes educativos cálidos y seguros, generar confianza y el mejoramiento de las relaciones, fueron reiterativos, entre ellos:

"Todas las competencias socioemocionales trabajadas en los talleres tienen aplicación en las prácticas docentes, donde la heterogeneidad de los grupos nos implica ser capaces de lidiar con distintas situaciones, aumentando la capacidad para resolver los retos del aula." (Participante CA048)

Otro aspecto relevante, se relaciona con la psicología positiva y algunos de sus planteamientos, que también se hicieron evidentes en las percepciones de los maestros, en términos de las teorías y corrientes que centran la atención en la emoción y en el bienestar de las personas y en el cambio de rutinas, que incluyen la necesidad que cada persona tiene de sentirse bien consigo mismo, de experimentar emociones y de crecer emocionalmente (Bisquerra, 2009). Esta afirmación se hace realidad cuando los maestros expresaron:

"Al llegar al taller nos olvidábamos totalmente de las tensiones y situaciones problemáticas, porque encontramos un espacio donde se incentivaban las emociones positivas, desde las danzas y todo lo que se hizo, sintiéndome bien consigo misma." (Participante OG461)

El programa de formación tuvo como característica que toca al sujeto maestro en todos sus planos y dimensiones, propiciando una transformación real que puede reconocerse en sus acciones, su voz, sus actitudes y su corporalidad, elementos que son fundamentos de la psicología transpersonal (Ferrer, 2003). Al respecto algunos maestros manifiestan:

"Mi satisfacción más grande está en poder reivindicar el ser que uno habita, entrar a aceptar que algo nos ha transformado y ya no somos los mismos, gracias a tantas preguntas, al asombro personal, a las incertidumbres y a devolverse en las frustraciones que se potenciaron, permitiendo encontrar posibilidades desde lo pedagógico que rebasan los límites del aula de clase." (Participante GC338)

En torno a la creación de un ambiente de camaradería y complicidad, fue notoria la cohesión del grupo durante los talleres, en los que se profundizó en algunas habilidades sociales, incorporando actividades de autoconfianza y de intercambio de emociones, en las que pusieran en práctica su capacidad de empatía y se favoreciera el encuentro interpersonal y la mejora de las relaciones del grupo a través de las distintas

actividades; en tal sentido, uno de los participantes afirma:

“El gran acierto de la propuesta es esa posibilidad de desarrollar las competencias socioemocionales (...) Resalto la complicidad y camaradería que se dio entre todos los participantes, por lo cual uno se sentía demasiado suelto y en confianza para manifestar sus emociones.” (Participante GC338)

En términos generales, el programa de formación emocional fue valorado positivamente, de acuerdo al alto número de referencias a las técnicas aplicadas, y los maestros manifestaron su agradecimiento por el proceso realizado, exponiendo diversos criterios para que se continúen este tipo de propuestas:

“La riqueza y potencia del taller está en el interés de trabajar con ese maestro emocional desde la vivencia, no sólo desde la teoría, logrando cerrar esa brecha que se instaura desde lo generacional. Esta experiencia me permitió asumir una “pedagogía de la vida”, como espacios no sólo del discurso y la intelectualidad, sino desde la vivencia de herramientas que alumbren la enseñanza en el día a día.” (Participante GC338)

También hay que considerar dentro de los elementos emergentes durante el plan de formación, el tiempo, el espacio y la frecuencia de los talleres. Al respecto, un alto número de participantes hizo referencia a ello, así:

“Que sea más tiempo (...) a lo largo de la vida profesional en servicio (...) Talleres de más tiempo, con una línea, como la lúdica, la danza, la expresión, que ayudan a alivianar la carga laboral y posibilita llegar al aula con mayor satisfacción y flexibilidad. Debería ser parte obligatoria en las facultades de educación, en quienes inician y desde las instituciones a quienes están en servicio, para hacer más ameno el encuentro con los estudiantes.” (Participante GC338)

Para finalizar este análisis, un elemento emergente de alta valoración por los participantes tiene que ver con la respuesta desde lo corporal y lo expresivo a las emociones que se vivenciaron durante los talleres, que posibilitó observar cómo estas afectan, no solo el estado del cuerpo, sino también los pensamientos.

Tanto las reacciones fisiológicas, como las expresiones corporales observables (expresiones faciales de los estados emocionales, el tono y volumen de voz, los movimientos del cuerpo, la sonrisa, el llanto) permitieron corroborar la

tesis del enfoque transpersonal (Ferrer, 2003) que plantea como desde el trabajo corporal se rompe la dualidad mente-cuerpo y se logra una integralidad y acciones que resultan lo pensado y lo sentido, como lo expresan posteriormente a la intervención, algunos maestros participantes las actividades del taller les ayudaron: “favoreciendo el conocimiento de mi misma y aumentando la motivación frente a todas las situaciones diarias.” (Participante GM725); “ descubrir que me encanta y sentirme relajada, como en el taller de biodanza, desinhibida, sin pensar en lo que piensen los otros.” (Participante DA022); “Ahora soy más consciente de la importancia y relevancia del lenguaje no verbal para consigo mismo en la interacción con los demás” (Participante MY691)

Desde una segunda perspectiva, anteriormente planteada, frente a cada una de las siete competencias socioemocionales que hicieron parte del programa de formación y con el propósito de agrupar la información obtenida en la entrevista conversacional, se establecieron las categorías, de acuerdo a las competencias socioemocionales abordadas en el plan de formación. Para dicha categorización, se codificaron las respuestas de los maestros a través del Atlas.ti, desde el cual se generó una lista de códigos-citas.

Una vez codificadas las respuestas de los maestros se procedió al análisis de resultados, con el propósito principal de determinar cuáles fueron las competencias que los maestros lograron fortalecer mediante el programa de formación, atendiendo a la similitud de conceptos y de recurrencia, de tal forma que se posibilitara verificar cada dimensión o competencia con su respectivo número de referencias, como se presenta en la tabla 5.

De acuerdo con el número de referencias codificado por cada competencia socioemocional, se presenta el análisis pormenorizado de la información correspondiente a las siete competencias trabajadas; se determinó en cuáles tuvo mayor incidencia el programa de formación emocional, según las respuestas de los profesores en la entrevista conversacional. Se evidenció el aumento en las competencias socioemocionales de los participantes, siendo el autoconocimiento la de mayor recurrencia y referenciación por parte de los maestros del grupo experimental, en

Tabla 5. Número de referencias codificadas por competencias socioemocionales a partir de la entrevista conversacional agrupada en matriz de resultados cualitativos. Medellín, Colombia, 2019

Dimensión o Competencia	Número de referencias	Porcentaje
Autoconocimiento	19	23%
Relaciones con los demás	15	18%
Autorregulación	13	15%
Empatía	12	14%
Comunicación	11	13%
Automotivación	8	10%
Autoestima	6	7%
Total referencias CSE	84	100%

Fuente: propia Investigación

la entrevista conversacional final, y que muestran correspondencia con los resultados cuantitativos.

Autoconocimiento: definido como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, Repetto (2007), considera que los programas de formación tienen un impacto en la toma de conciencia del propio mundo emocional, lo que implica el reconocimiento de emociones y sentimientos y la forma de expresión de los mismos. Con un 23% de menciones por parte de los maestros, se destacan como principales razones que, a partir de la identificación de las emociones estas pueden ser reguladas y autogestionadas, lo que facilita orientar sus decisiones para resolver más efectivamente los problemas, encontrándose respuestas como:

“...Reafirmé que a través de ejercicios con el cuerpo podemos soltar nuestro ser interior. Entendí que tenemos diferentes ritmos; que cada uno de nosotros tiene un sello muy íntimo que relata una historia, que cuenta nuestra vida, una génesis que habita principalmente en el ser emocional.” (Participante NG989)

Autorregulación: para Bisquerra (2009), la autorregulación, que presenta como la regulación de las emociones, es una de las competencias fundamentales de la inteligencia emocional y social, representada en la armonización y entre los diferentes segmentos cerebrales: la amígdala, como fuente de la emoción, y los lóbulos frontales que son motor de la socialización y de creatividad.

Las respuestas de los maestros en torno a los beneficios recibidos frente a la competencia de autorregulación emocional, que corresponden

a 15% del total de referencias, se centran fundamentalmente en el manejo de situaciones, y la capacidad para actuar de forma más propositiva, adquiriendo seguridad para la toma de decisiones. Destacan los maestros participantes las situaciones de control en las que se utilizaron algunas técnicas como el diálogo interno, control mental (relajación, meditación, respiración, visualización mental), lenguaje positivo, asertividad, imaginación emotiva, que les posibilita el ser capaz de autorregular las emociones en diferentes situaciones, afrontar situaciones de estrés, malestar o tensión y autogenerar emociones positivas, gestionando el bienestar subjetivo:

“A partir de la formación emocional me he encontrado en situaciones en donde en vez de reaccionar, analizo mi discurso y me torno menos discursiva y más propositiva. Estoy pasando por una situación personal bien complicada y a diferencia de otras ocasiones, he reaccionado más calmada y menos emotiva, sin desconocer mi dolor tan profundo y mi frustración.” (Participante KM604)

Autoestima: de acuerdo con los aportes de los maestros, es una de las competencias en las que menos se evidencia algún impacto representativo, ya que pocos la referencian en las entrevistas, con un 7%. A pesar de ello, algunos destacan la práctica de ejercicios de reconocimiento de los propios valores y emociones con el fin de afianzarlos, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollando la capacidad de fluir y de adoptar una actitud positiva ante la vida, y la importancia de ser conscientes de las propias fortalezas y debilidades, confiando en sus propias capacidades: “*después*

del taller se tradujo en una silueta mental que hago todos los días, para hacer conscientes mis emociones y reconocer mis propias capacidades.” (Participante NR902)

Automotivación: una de las competencias de menor número de recurrencia a nivel cualitativo, 10% según las respuestas de los maestros. Sin embargo, la automotivación es una de las competencias en las que se dio un incrementado significativo a nivel estadístico. Frente a la automotivación, como posibilidad de desarrollar actitudes encaminadas a la iniciativa, el optimismo, el compromiso y la persistencia, a pesar de los obstáculos y contratiempos, el programa fue altamente motivador para el grupo de participantes, teniendo en cuenta que al decidir participar voluntariamente, ya manifestaban una motivación por su crecimiento personal y una apertura para mejorar las competencias socioemocionales: *“Me encantó que todas las actividades estuvieron relacionadas con la expresión, el manejo y el control corporal, favoreciendo el conocimiento de mi misma y aumentando la motivación frente a todas las situaciones diarias.” (Participante GM725)*

Empatía: es una de las competencias a las que le concedieron mayor importancia, con un porcentaje de referencia de 14%, manifestando entre las razones para ello la posibilidad de comprender a los demás, poder brindarles ayuda, mejorando las relaciones personales. El incremento significativo en la competencia *empatía* puede explicarse por el incremento en la competencia *autoconocimiento* (Bisquerra, 2009), ya que percibir las propias emociones y las de los otros, mejora definitivamente la empatía; además, la inclusión, en la mayoría de los talleres, de la escucha, comprensión y respuesta, que facilitaron el reconocimiento del otro, identificar y comprender los pensamientos y sentimientos y adquirir destrezas para anticipar, reconocer y satisfacer necesidades de los demás. Se destacan este comentario: *“Mi transformación en el ser y cosas nuevas por hacer, mi meta es trabajar muchísimo la empatía (...) taller me permitió ser y tener tips para ser más empática y ayudar a los demás.” (Participante CV580)*

Comunicación: puede definirse como la capacidad para iniciar y mantener conversaciones,

expresar los propios sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos. Con un número medio de menciones, de 13%, los maestros manifiestan la importancia de ser competente, tanto en la comunicación verbal como no verbal, en múltiples situaciones para la resolución de conflictos y la toma de decisiones, siendo clave el desarrollo de estrategias de comunicación efectiva, tal como lo expresan en sus respuestas:

“Ahora soy más consciente de la importancia y relevancia del lenguaje no verbal para consigo mismo en la interacción con los demás; en como la postura, un gesto, una mirada amiga, un apretón de manos, una palmada en el hombro, un abrazo, pueden hacer la diferencia, de manera positiva en la acción y la reacción... Lo anterior me hace pensar en la importancia del lenguaje asertivo en el ambiente laboral; puede ser más fácil de asimilar un gesto amigable a uno de reproche, o un “puedes mejorar” a un “fallaste”. (Participante MY691)

Relaciones con los demás: según Repetto (2009) y Bisquerra (2009) las relaciones interpersonales son una herramienta para la vida cotidiana y el ser humano, por naturaleza, tiende a interactuar con otros. Tal vez se requiera más tiempo para mejorar esta competencia, que implica el trabajo en equipo y mayor conciencia de los participantes en el programa, y cuyo resultado no fue el esperado. También puede atribuirse a que es una competencia que está incluida en la cultura organizacional del CEFA, por tanto, puede no ser tan notoria la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control, en cuanto a los puntajes asignados por los maestros.

Desde lo cualitativo, el grupo de maestros participantes evidencia que es fundamental establecer relaciones armónicas con los demás, con un número de referencias correspondiente a 18%, lo que posibilita fomentar la convivencia, las buenas relaciones y resolver las situaciones conflictivas no sólo en su vida profesional sino también personal, afirmando que las técnicas teatrales y dancísticas posibilitaron, desde el manejo de las emociones, mejores relaciones interpersonales, la escucha, la influencia y el liderazgo para promover la convivencia, la resolución de conflictos y mejorar el aprendizaje. *“...poder manejar ciertas técnicas nos ayudan como docentes a manejar nuestras*

emociones y a incentivar en las estudiantes las buenas relaciones y la convivencia, elementos claves para un buen aprendizaje.” (Participante DF997)

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en el estudio muestran que el programa de formación emocional aunque estadísticamente no fue significativo, propicia efectos favorables en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los maestros participantes; los resultados cualitativos revelan que estas competencias se potenciaron, con el manejo de herramientas para afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral en el ejercicio profesional docente, en la gestión apropiada de sus emociones durante las actividades, como un paso previo y fundamental para incidir en posibles transformaciones en el ambiente escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además de los resultados cuantitativos, en la vivencia de diversas técnicas teatrales y dancísticas aplicadas mediante acciones creativas, los participantes demostraron ser capaces de expresar emociones positivas y gestionar el bienestar subjetivo, a partir del diálogo interno, atención, concentración, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas, asertividad e imaginación emotiva.

A nivel metodológico, al utilizar un diseño de investigación mixto se ampliaron las posibilidades de análisis del objeto de estudio y, en el caso particular de esta investigación, permitió corroborar que se cumplió con los criterios éticos, generó incertidumbre y nuevos desafíos teóricos, frente a los hallazgos y las afirmaciones de los supuestos iniciales. Este proceso permitió al investigador, revisar con mayor detenimiento el rol como investigador, el marco conceptual y ampliar el panorama respecto al proceso investigativo, para comprender el carácter flexible y dinámico propio de la investigación. Adoptar un enfoque mixto en la investigación, permitió la riqueza interpretativa planteada por Hernández et al. (2014) para la consecución de los objetivos de la investigación, se valoraron los logros alcanzados en un alto grado y se constató que el programa de

formación emocional influyó en las competencias socioemocionales de los maestros y respondió a cada uno de los objetivos planteados.

En cuanto a determinar las competencias socioemocionales de los maestros en una institución educativa oficial, se evidencia la necesidad de incorporar el aspecto emocional en el ámbito educativo, lo cual responde a un cambio de perspectiva que trasciende lo disciplinar y lo pedagógico.

En lo que respecta al diseño e implementación de un programa de formación emocional, que opera en términos de lo transpersonal, es una condición necesaria el uso de técnicas que permitan a los participantes ser más conscientes de la influencia de las emociones en la adopción de ciertos comportamientos, promoviendo el cambio de pensamientos, actitudes y emociones del maestro, considerando siempre una participación voluntaria, pues como se evidenció en los resultados y según la teoría, formarse es también una decisión, por lo que un programa de formación puede o no funcionar diferente en cada sujeto maestro.

Luego de participar en el programa de formación emocional, se pudo develar, desde las voces de los maestros, que las competencias socioemocionales se pueden mejorar, incluso en periodos breves de tiempo (Pérez-González, 2012), favoreciendo el desarrollo de las competencias socioemocionales, que les ayudará a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral y contribuirá a modificar los factores emocionales individuales, una necesidad sentida en el ámbito de la educación oficial. De allí, la necesidad de incluir en las prácticas docentes actividades que impliquen el cuerpo y el movimiento desde la integralidad, propicien beneficios para el pensamiento desde lo corporal y lo expresivo y se haga más identificable la relación entre reacciones fisiológicas y las expresiones corporales observables y los procesos de pensamiento para precisar con mayor efectividad estados emocionales que sea necesario atender.

Uno de los mayores limitantes del estudio fue el factor tiempo, razón por la cual se considera fundamental gestionar e implementar a través de redes de colaboración interinstitucional, otros proyectos de intervención para atender el desarrollo de las competencias socioemocionales

en la educación oficial, como una política de formación, tanto en el nivel inicial, avanzado o en servicio de los maestros, en correspondencia a lo planteado por Repetto (2007), quien afirma que desarrollar habilidades y competencias requiere un mayor tiempo.

Otro aspecto mejorable es que el diseño del programa de formación emocional responda a las necesidades y expectativas de los docentes y, al mismo tiempo, que cumpla con los requisitos recomendados por el juicio de expertos. Para ello se recomienda realizar una prueba piloto del programa que sirva para fundamentar las posibles mejoras y hacer los ajustes necesarios antes de su aplicación, como lo plantea el modelo de evaluación de programas de Pérez Juste (2006), cuya recomendación enfatiza en utilizar otros instrumentos complementarios que informen sobre el proceso de aplicación del programa, enriqueciendo la evaluación formativa, como los diarios de campo, diarios de seguimiento, matriz de observación, de modo que se pueda hacer seguimiento durante la implementación del programa y posterior al mismo.

Igualmente, es importante introducir una fase posterior a la aplicación, para verificar si el nivel de competencia emocional manifestado por los maestros tiene transferencia a su práctica diaria, mostrando la efectividad del programa, al menos seis meses de su aplicación, configurándose una estrategia de seguimiento que permita recoger evidencias sobre la eficacia de la intervención tiempo después del tratamiento formativo, lo que permitirá verificar el efecto del programa después de la formación, es decir, el impacto y la transferencia de los contenidos trabajados en la práctica docente de los participantes y que puedan revisarse los efectos beneficiosos del programa no previstos inicialmente, e indicios del impacto del programa en otros aspectos o miembros del contexto.

Para finalizar, debe señalarse que esta línea de investigación de las competencias socioemocionales del maestro es relativamente reciente, por lo que es necesario seguir en la búsqueda de información, que como los resultados de este estudio, constituyan una nueva evidencia de que las competencias socioemocionales se pueden

desarrollar mediante programas de formación emocional que trasciendan un criterio cognitivo, sin contraponerse con la esencia misma de la formación emocional, en tanto el manejo emocional es un asunto subjetivo, que emana desde el interior del sujeto intervenido y cuyos cambios solo pueden ser posibles cuando operan en términos de lo transpersonal. Para lograrlo, es necesario, ampliar el tiempo de formación, disponer de espacios adecuados que posibiliten, además del cambio de rutinas, con técnicas e instrumentos expresivos y creativos, la aplicación de las actividades en un ambiente de camaradería y complicidad, e incluir el período de observación posterior a la participación en el mismo, y de esta forma tener mayor evidencia de las transformaciones en dichas competencias.

Los alcances de este tipo de programas facilitan centrarse en la parte humana de cada maestro, contribuyendo al óptimo desarrollo de su crecimiento personal y profesional; por lo tanto, aparte de la ejecución de este tipo de propuestas grupales, se recomienda que se incluya el acompañamiento de expertos en el tema y disponer de asesoría psicológica para los participantes que lo requieran.

Se recomienda a los entes encargados de la educación oficial, gestionar e implementar iniciativas que faciliten la formación en competencias socioemocionales, en las que se incluyan las familias, los maestros, los directivos y los estudiantes, lo que incidirá en un mejor perfil emocional del estudiante, mejores ambientes de aprendizaje, una convivencia sana y armónica y en el cumplimiento de los fines de la educación en el contexto colombiano.



Notas

1. Decreto 2277 de 1979 o Estatuto Docente por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
2. Decreto 1278 de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente a partir del año 2003.



Referencias

- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16). http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/las-competencias-emocionales.pdf>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio/Índigo.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71, ISSN 0717-196X. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v14/a6.pdf>
- Ferrer, J (2003). *Espiritualidad creativa: una visión participativa de lo transpersonal*. Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 a. ed.). McGraw-Hill / Interamericana editores, S.A.
- López, S. F. (2015). Perfil de los maestros oficiales de Medellín. *Equidad & Desarrollo* (23), 35-76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5166576.pdf>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Basic Books.
- Mercado, A., y Ramos, I. (2001). Validación de un cuestionario para la medición de inteligencia emocional. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/4056?show=ful>
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruirescalasdeactitudes.pdf>
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La muralla.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat.
- Repetto, E. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 92-112.
- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. La Muralla.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2018). *Resultados Ambiente Escolar*. Medellín: Subsecretaría de Calidad Educativa. Recuperado de: <https://medellin.edu.co/analisis-del-sector-educativo/ambiente-escolar>
- Seligman, M. (2000). *La auténtica felicidad*. Vergara.
- Tardif, M. (2011). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A.
- Torrijos, P., Martín, J., Torrecilla, E., y Hernández, J.P. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. En M. C. Pérez Fuentes, y M. M. Molero Jurado (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 243-248). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vivas, M. (2004, octubre) Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. *Ponencia presentada en la I Jornada Universitaria sobre Competencias Socio-Profesionales de la titulación de Educación*, UNED.