



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat de Psicologia

Treball de Fi de Grau

Les competències emocionals i l'estil educatiu docent en
l'Educació Primària.

Isabel Maria Soler Moreno

Grau de Psicologia

2020-2021

Treball tutelat per Immaculada Sureda

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	SI	No	SI	No

Paraules clau del treball: competències emocionals, estil educatiu, docents, educació primària, benestar.

ÍNDEX

1. Resum	pàg. 4
2. Abstract	pàg. 5
3. Introducció	pàg. 6
4. Objectius	pàg. 9
4.1 Generals	pàg. 9
4.2 Específics.....	pàg. 9
5. Metodologia	pàg. 10
6. Marc conceptual	pàg. 11
6.1 Què són les competències emocionals?	pàg. 11
6.2 Les competències emocionals dels docents i els beneficis en l'ensenyança	pàg. 15
6.3 Estils educatius i assertivitat	pàg. 17
6.4 Estil educatiu assertiu i els beneficis en l'ensenyança	pàg. 20
6.5 Avaluació i formació docent en competències emocionals	pàg. 23
7. Proposta metodològica	pàg. 25
7.1 Participants	pàg. 26

7.2 Instruments	pàg. 27
7.3 Procediment	pàg. 30
7.4 Resultats	pàg. 31
7.4.1 Competències emocionals	pàg. 31
7.4.2 Estils educatius	pàg. 32
7.4.3 Competències emocionals dins el context escolar	pàg. 33
7.4.4 Competències emocionals i estil educatiu en la pràctica escolar	pàg. 37
8. Discussió	pàg. 39
8.1 Les competències emocionals i l'estil educatiu dels docents de la mostra.....	pàg. 39
8.2 Competències emocionals i l'estil educatiu assertiu	pàg. 40
8.3 Preocupació i interès en competències emocionals en la pràctica escolar	pàg. 42
8.4 Competències emocionals i les metodologies educatives adoptades	pàg. 43
9. Conclusió	pàg. 44
10. Bibliografia	pàg. 46
11. Annèxos	pàg. 52
11.1 Qüestionaris	pàg. 52
11.1.1 PEE-pd	pàg. 52
11.1.2 SEC-Q	pàg. 56
11.1.3 Entrevista semiestructurada	pàg. 58
11.2 Rúbrica per l'interpretació de l'entrevista	pàg. 59

1. Resum

Les competències emocionals poden definir-se com a la capacitat i habilitat de poder expressar, experimentar i regular els fenòmens emocionals. Aquestes, per tant, serà important que es desenvolupin i potenciïn en l'àmbit educatiu. Aquesta investigació es centra en l'avaluació de les competències emocionals en docents d'Educació Primària de Mallorca i en la posterior relació dels resultats d'aquestes amb l'estil educatiu docent, entès com a conjunt de creences i valors presos en consideració en l'educació. Per fer-ho possible els instruments utilitzats són el SEC-Q (Qüestionari de competències emocionals i socials), el PEE-pd (Qüestionari de Perfils Educatius) i una entrevista semiestructurada que ens permet conèixer l'interès i preocupació envers les competències emocionals de cada centre avaluat. A nivell metodològic es farà ús d'una metodologia combinada, quantitativament es recolliran els resultats obtinguts en els qüestionaris i qualitativament, es realitzarà una anàlisi de la realitat individualitzada viscuda a cada centre. Amb relació als resultats, s'ha obtingut un nivell mig alt en competències emocionals i la majoritària presència d'estil educatiu assertiu en els docents avaluats. D'aquesta manera, s'ha donat el compliment de la hipòtesi principal de la nostra investigació, la relació entre els alts nivells en competències emocionals i la presència d'estil educatiu assertiu en la majoria dels casos avaluats. En conclusió es reafirma la importància d'incloure formacions i promoure el desenvolupament en competències emocionals per assolir una major satisfacció i un assoliment de beneficis en la comunitat educativa.

Paraules clau: competències emocionals, estil educatiu, docents, educació primària, beneficis

2. Abstract

Emotional competencies can be defined as the ability and capacity to be able to express, experience, and regulate emotional phenomena. Therefore, it will be important for them to be developed and strengthened in the field of education. This research focuses on the evaluation of emotional skills in teachers of Primary Education in Mallorca and the subsequent relationship of their results with the teaching educational style, understood as a set of beliefs and values taken into account in the education. To make this possible the instruments used are the SEC-Q (Questionnaire of emotional and social skills), the PEE-pd (Questionnaire of Educational Profiles) and a semi-structured interview that allows us to know the interest and concern for the emotional skills of each center evaluated. At the methodological level, we will use a combined methodology, the results obtained in the questionnaires will be collected quantitatively and qualitatively, an analysis of the individualized reality experienced in each center will be carried out. In relation to the results, the evaluated teachers obtained a medium-high level of emotional competencies and the majority presence of assertive educational style. In this way, the main hypothesis of our research, the relationship between high levels of emotional competence and the presence of an assertive educational style in most of the cases evaluated have been fulfilled. In conclusion, the importance of including training and promoting development in emotional skills is reaffirmed in order to achieve greater satisfaction and the achievement of benefits in the educational community.

Keywords: emotional skills, educational style, teachers, primary education, benefits

3. Introducció

L'interès amb relació a les competències emocionals a nivell educatiu despertà en les darreres dècades gràcies a la separació entre l'aspecte més cognitiu del més emocional, donant pas a una educació més autònoma i autoregulada. (Peter, 2002). Fins llavors, l'educació afectiva i emocional era reservada a nivell familiar i a contextos més de caràcter privat, deixant que l'educació fonamentalment es constituís en l'aspecte més cognitiu i en l'ensenyança de coneixements específics.

En els darrers anys l'escola deixa de concentrar els seus esforços en l'ensenyança del pensament i de coneixements purament teòrics, com a aspecte principal i passa a focalitzar-se en una educació que com a aspecte més rellevant, procura el desenvolupament i creixement de l'alumnat i de les competències emocionals d'aquests, vinculant a les emocions amb l'aprenentatge. Actualment l'objectiu principal de l'educació és assolir un desenvolupament i formació integral de tots els alumnes, contemplant els àmbits cognitiu, físic, moral i emocional i afavorint que cada un dels alumnes pugui adaptar-se correctament a diferents situacions i contextos que puguin donar-se en societat. (Esteve,2003).

En molts de casos els infants no reben el suport emocional esperat per part de les seves famílies, ja que els nivells en competències emocionals per part dels pares són lleus, per aquest motiu, l'escola ha de ser un àmbit on poder cobrir aquestes necessitats. (Ibarrola, 2003). L'escola resulta un lloc idoni on poder desenvolupar i adquirir competències emocionals, ja que degut a la seva obligatorietat, els alumnes poden anar assolint de manera progressiva habilitats que facilitin la regulació i coneixement de les emocions, a més de poder mantenir relacions positives i poder gestionar el propi benestar.

Perquè els diferents alumnes puguin assolir i adquirir les diverses competències emocionals és fonamental que el professorat presenti formació en aquestes competències. La

formació docent inicial i de manera permanent i persistent és la primera passa que pot conduir a una educació de qualitat. En la majoria de casos, el sistema educatiu planteja que el docent ha d'adaptar-se a múltiples cursos, materials o innovacions pedagògiques de manera exigent, sense haver-se fet prèviament una anàlisi de la situació personal de cada educador ni de la formació que presenta a nivell de competències emocionals. El fet de desenvolupar aquestes competències en els docents no només afavorirà l'aprenentatge dels diferents alumnes, sinó que a més, el benestar i rendiment acadèmic d'aquests augmentarà de manera exponencial. (Palomera, Fernández i Brackett, 2008).

Avui dia el sistema educatiu espanyol contempla la formació dels docents en competències emocionals com a element fonamental inclòs en la figura del bon docent. Tot i això, a la pràctica es pot observar que aquestes no reben la importància ni el reconeixement idoni, donant-se més importància a altres competències del docent com són el coneixement en TIC (Tecnologia de la Informació i la Comunicació) o l'alt coneixement teòric en la matèria impartida. El fet de no donar al foment de les competències emocionals l'espai que es mereix, es tradueix en una baixa autoestima del docent, poca tolerància a la frustració, gran autoritarisme o pel contrari, en una alta permissivitat. Per tant, no s'estarà afavorint el seu desenvolupament professional ni el dels seus alumnes, presentant dificultats en la pràctica docent i en l'aprenentatge i motivació de l'alumnat (Agustín de la Herrán Gazcón, 2004). Per aquest motiu, el foment i formació en competències emocionals és important que a dia d'avui es converteixi en un repte de l'ensenyança i en una prioritat del sistema educatiu.

Tot i que els beneficis i objectius que es pretenen assolir a partir del foment i inclusió de les competències emocionals siguin clars i evidents, la realitat a les aules, com ja s'ha esmentat, resulta ser notablement diferent. Les situacions i esdeveniments que poden

observar-se, degut a una manca de competències emocionals, són diverses. Entre elles poden trobar-se la baixa autoestima o les dificultats d'interacció tant de docents com de l'alumnat.

Entre múltiples evidències que remarquen el dèficit en el foment de competències, s'ha pogut observar, en una de les investigacions realitzades, que un de cada dos alumnes que cursen el grau de Magisteri presenta un dèficit en competències emocionals, mostrant-se així poc preparats per a poder treballar en equip, adaptar-se a diferents contextos o regular les pròpies emocions. (Pertegal, Castejón, Martínez, 2009). L'evident benefici de la inclusió de les competències emocionals en el context educatiu, torna a remarcar de manera important la necessitat d'aplicar programes de formació en aquestes competències a nivell docent, per a procurar un benestar tant personal com social. (Livia i Garcia, 2015).

Els programes de formació en competències emocionals en docents seran necessaris, ja que en cas de no donar-se, seria molt complicat que els propis docents poguessin educar en competències emocionals als seus alumnes, si aquests personalment no ho han treballat o desenvolupat correctament. Per a procurar el foment i investigació sobre aquestes formacions a diferents nivells educatius i al professorat, a Espanya, concretament a Catalunya, es troba el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) (Bisquerra, 2016).

Per consegüent, la presentació d'un alt nivell en competències emocionals en l'equip docent, augmentarà la probabilitat d'adoptar un estil educatiu assertiu, entès com a estil que es centra en el desenvolupament òptim de l'alumne, fomentant l'autoestima, motivació i seguretat en aquest mateix.

En aquest estudi realitzat amb 7 centres d'Educació Primària de Mallorca i 43 docents es pretenen demostrar les relacions esmentades amb anterioritat, a partir de la utilització dels qüestionaris sobre competències emocionals (SEC-Q) i de perfil d'estils educatius (PEE-pd) i d'una entrevista semiestructurada realitzada a l'equip directiu de cada centre. D'aquesta

manera, s'espera concloure que l'alta implicació dels diferents centres en formacions docents en competències emocionals, resultaran en uns nivells alts de competències emocionals dels seus docents i en conseqüència, aquests adoptaran més probablement un estil educatiu assertiu, que resultarà finalment en una major efectivitat educativa.

4. Objectius

4.1 Objectius generals:

- Remarcar la importància de les competències emocionals i els beneficis per afavorir el benestar emocional d'aquestes a nivell educatiu
- Estodiar la relació entre competències emocionals i estil educatiu

4.2 Objectius específics:

- Analitzar les competències emocionals docents
- Analitzar l'estil educatiu docent
- Analitzar la influència de competències emocionals en l'estil educatiu
- Relacionar el nivell d'interès en competències emocionals del centre escolar amb el nivell en competències emocionals assolit per part dels docents.
- Relacionar les competències emocionals i l'estil educatiu amb la metodologia educativa implementada

5. Metodologia

En la nostra investigació els descriptors utilitzats són: “*competències emocionals*”, “*estil educatiu*”, “*competències per la vida*”, “*habilitats per la vida*”, “*estil educatiu assertiu*” consultant les bases de dades de Google Acadèmic, Dialnet i el Catàleg de la Biblioteca de la Universitat de les Illes Balears, fonamentalment.

La recerca d'informació en aquesta investigació s'ha fonamentat a partir de l'estudi d'investigacions i articles realitzats en els darrers 20 anys, posant una més alta atenció a les darreres recerques fonamentades en els beneficis de les formacions en competències emocionals docents i la seva relació amb l'estil educatiu assertiu, sobretot en territori espanyol.

Alhora, la nostra investigació s'ha centrat en programes relatius a les competències emocionals que tenguessin un model més proper al proposat pel GROUP de Bisquerra (2003) i estudis més similars a la definició d'un estil educatiu que contemplàs l'estil educatiu assertiu, com és el cas del model de Mágaz i García (1998). També es va prendre en consideració que aquests fossin adients per ser usats dins el context d'escoles mallorquines, atenent a qüestions lingüístiques, socioculturals, socials o pedagògiques, entre altres.

D'aquesta manera, la recerca d'informació teòrica i d'instruments d'avaluació en base a aquests descriptius i enfocament proposats, ha permès concretar una proposta pràctica amb l'elecció de tres instruments d'avaluació: SEC-Q (Qüestionari de competències socials i emocionals), PEE-pd (Qüestionari de perfils d'estils educatius) i una entrevista semiestructurada, que ens possibilita obtenir informació envers el nivell de competències emocionals dels docents i l'estil educatiu adoptat.

6. Marc conceptual

6.1 Què són les competències emocionals?

Fins a finals del segle passat, el sistema educatiu centrava tots els seus esforços en procurar desenvolupar el potencial cognitiu de tots els alumnes que el conformaven, reduint d'aquesta manera, l'interès en l'àmbit personal, social i emocional. Anteriorment l'èxit o prosperitat vital en l'individu es relacionava de manera directa amb el grau d'intel·ligència.

Amb el pas del temps el concepte d'intel·ligència ha anat canviant i adoptant noves perspectives, especialment a partir de les teories de la intel·ligència de Gardner (1993). En la teoria de Gardner cal destacar la intel·ligència intra i interpersonal, que han pogut adaptar al concepte d'intel·ligència cap a l'aspecte més personal i emocional. També és de vital importància esmentar l'Informe Delors (Delors, 1996), estudi de la Comissió Internacional sobre l'educació del segle XXI. En aquest es recullen els principals pilars que cal que constitueixin l'educació (aprendre a conèixer, aprendre a fer i aprendre a ser i a viure junts). Aquesta nova concepció educativa inicia un procés d'innovació i d'inspiració envers els sistemes educatius i impulsen la realització de reformes educatives i noves polítiques pedagògiques. (Delors, 1996). Des d'estudis neurocientífics també s'ha donat suport a la idea de connexió entre la part racional i emocional en l'ésser humà, ja que temps enrere es considerava que les emocions suposaven un fre de la raó i que era necessari que es controlassin. (Biess i Gross, 2014). L'adoptament d'aquestes noves perspectives també van ajudar a abandonar la tendència que presentava la psicologia en la preocupació per les emocions negatives i la patologia, donant més importància a les variables positives i dedicant més esforços en estudiar els aspectes positius de l'ésser humà, donant lloc a la Psicologia Positiva, terme proposat per Martin Seligman (1999).

A causa d'aquest canvi de paradigma, el currículum escolar ha contemplat l'educació emocional en tota la comunitat educativa, formant a la majoria dels seus docents en competències emocionals per a poder comprendre i mostrar interès en les emocions i sentiments dels seus alumnes.

Tot i la quantitat de definicions que presenta el concepte de competència, actualment cal dir que aquest ha anat rebent una sèrie d'evolucions fins a assolir una perspectiva més holística. (Alberciri i Serreri, 2005). Les competències, per tant, adoptaran una postura més funcional, incloent l'aprenentatge d'habilitats, de sabers, de comportaments i sobretot l'aprenentatge vital, donant un sentit a la vida i ampliant les maniobres d'actuació en diferents contextos. Resumidament, prenent en consideració a aquesta perspectiva, s'entén com a competència a "la capacitat de mobilitzar adequadament el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per a realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat i eficàcia" (Alberciri i Serreri, 2005).

D'acord amb diferents definicions què és el que podríem definir com competències emocionals? El concepte i les definicions associades a aquest concepte també resulten ser molt àmplies. Una de les múltiples definicions existents recull que les competències emocionals són el conjunt de capacitats, habilitats, coneixements i actituds que es necessiten per a poder comprendre, expressar i regular cada un dels fenòmens emocionals. (Bisquerra, 2017) Segons aquest autor, les competències emocionals es trobarien compostes per cinc blocs diferenciats. Aquests són la consciència emocional, la regulació emocional, l'autonomia personal, la intel·ligència interpersonal i les habilitats de vida i benestar. (Bisquerra, 2003). Tot i això, poden trobar-se un gran nombre de classificacions referents a aquestes com poden ser les de Goleman, (Boyatzis i Mckee, 2002) o (Saarni, 2000), entre altres, encara que en

aquesta investigació ens centrarem en el plantejament de Bisquerra i les seves respectives definicions.

S'entén com a consciència emocional a la capacitat de prendre en consideració a les pròpies emocions, podent percebre, identificar i etiquetar-les, a més de comptar amb la múltiple experimentació d'aquestes. També es contemplarà l'habilitat d'anomenar a les emocions amb la correcta terminologia emocional i la comprensió de les emocions dels altres, podent així percebre i implicar-se de manera empàtica en les experiències emocionals externes.

La regulació emocional, per altra banda, serà la capacitat de poder manipular i produir modificacions en les emocions percebudes. Concretament, es fonamenta en la capacitat de poder comprendre la interacció entre els pensaments, les emocions i els comportaments, poder expressar les emocions de manera adequada i amb certa maduresa, presentar facilitats per poder portar a terme estratègies d'autoregulació, i per tant, poder fer front a les emocions negatives. També es contemplaran la capacitat de poder autogestionar el propi benestar induint emocions positives i finalment, tal com esmenta el concepte, el fet de poder regular i tolerar emocions que a vegades necessiten ser regulades, com és el cas de la ira o d'alguns estats emocionals com l'estrès.

El tercer bloc que pren el nom d'autonomia personal, inclou la presència d'alta autoestima, l'automotivació, l'actitud positiva cap a la vida, la responsabilitat, entesa com a la capacitat d'implicació en comportaments ètics o la responsabilitat en la presa de decisions. La capacitat d'autoeficàcia emocional, entenent-se com a la capacitat per poder sentir-se com un vol i acceptant les experiències emocionals, la capacitat d'analitzar les normes socials i la resiliència, podent així, fer front a situacions que generen malestar a l'individu.

La competència social, en canvi, s'interpreta com la capacitat que presenten les persones per a mantenir bones relacions socials dominant les habilitats socials, mostrant alta capacitat de comunicació efectiva, estratègies de solució de conflictes, cooperació o assertivitat, entre molts altres aspectes més.

Finalment les competències per a la vida i el benestar fan referència a les capacitats existents per a afrontar diferents situacions adverses de la vida i a les aptituds per a viure una vida que es fonamenti principalment en el benestar i la satisfacció.

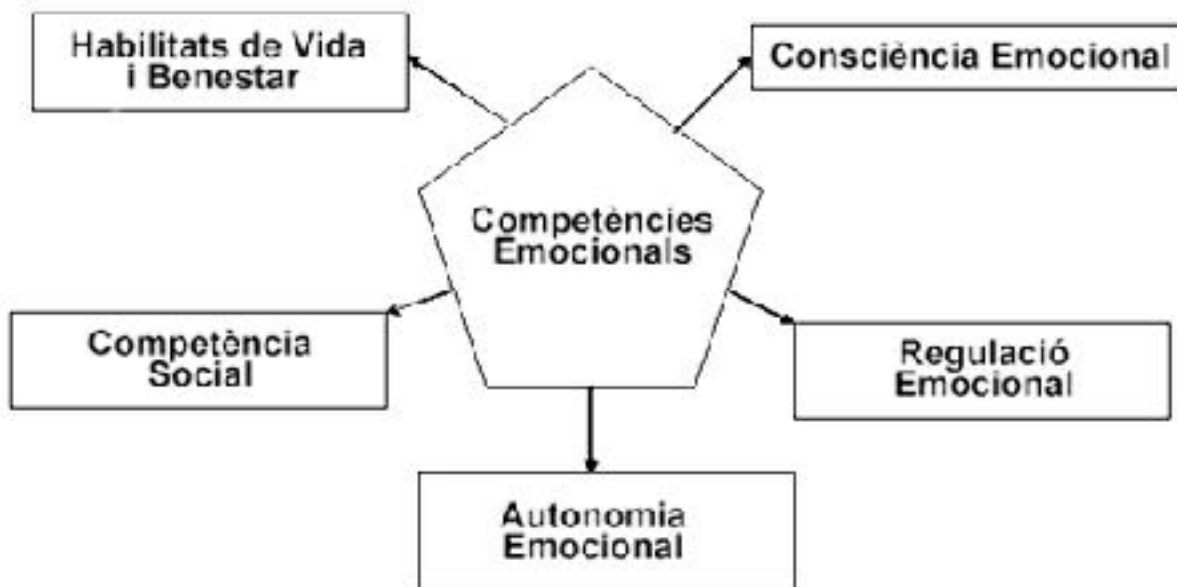


Figura 1. Model de competències emocionals del grup GROU (Bisquerra, 2003).

Conèixer els diferents blocs que constitueixen el concepte de competències emocionals per part de Bisquerra (2003), ens permet una futura avaluació d'aquests en diferents contextos i una posterior formació o augment de coneixements amb relació a aquestes en diferents àmbits vitals, ja puguin ser el laboral, educatiu o inclús el personal.

A partir de l'elaboració de diverses investigacions s'ha exposat que treballar en el fonament de les competències emocionals en l'àmbit educatiu resulta en un benestar superior de l'alumnat i en un òptim desenvolupament integral d'aquests. Degut a aquestes conclusions, s'ha de contemplar incloure les competències emocionals, presentant harmonia amb el component cognitiu, com a un element de rellevant importància en el currículum docent, sobretot en la formació inicial de futurs professionals de la docència. (Gallego i Gallego, 2004)

Encara que avui es presentin aquestes evidències a favor de la inclusió d'aquestes competències, a la pràctica podem observar com les competències emocionals en els docents ocupen una posició secundària. (Bisquerra, 2007; López-Goñi i Goñi, 2012). Com a conclusió es podria esmentar que el professorat competent emocionalment manté una relació més positiva i adequada amb la comunitat educativa, resultant així, més eficient en la seva docència i ensenyança.

6.2 Competències emocionals i els beneficis en l'alumnat

Tal com s'ha comentat amb anterioritat, a nivell educatiu es presentaran una sèrie de necessitats de desenvolupament emocional. Per aquest motiu, es procurarà promoure el desenvolupament de l'infant de manera integral, més enllà de l'aspecte cognitiu. El docent, per tant, no només serà un transmissor de sabers i coneixements, sinó que exercirà de model tant en actituds, com en comportaments i sentiments. (Cabello, Ruiz-Aranda i Fernández-Berrocal, 2010). Així, es presentarà com a objectiu assolir una educació de qualitat i un afavoriment del benestar de l'alumnat.

En moltes ocasions, les diferents situacions i demandes que poden donar-se dintre de l'àmbit educatiu poden resultar molt estressants i desgastants pels docents, generant

desmotivació, frustració o malestar i arribant a generar sensacions d'inutilitat i incapacitat. D'aquesta manera, el desenvolupament de les competències emocionals docents facilitarà la presència d'estratègies d'afrontament més adaptatives i augmentant les possibilitats de presentar satisfacció i èxit personal. (Bisquerra i Pérez, 2007).

El professorat que presenti nivells alts en competències emocionals, a més de millorar les relacions interpersonals entre l'alumnat i el conjunt de la comunitat educativa, podrà fer front de manera eficient a certes dificultats que puguin presentar-se en el dia a dia com puguin ser l'absentisme laboral, la falta de motivació o la falta de socialització dintre de l'aula. (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez. Romero, i Ardilla-Herrero, 2012). A més, aquests també gaudiran més de les situacions i esdeveniments positius i rebran menys afectació dels negatius, augmentant d'aquesta manera, la satisfacció personal.

Alguns estudis han pogut recollir empíricament la relació entre la implementació del desenvolupament de competències emocionals en el context educatiu i els múltiples beneficis en els estudiants. En el cas de la investigació de Petrides, Frederickson i Furnnham (2004) va poder observar-se que el potenciament de les competències emocionals en l'aula era fonamental a l'hora de disminuir la presència de comportaments desadaptatius i disruptius, com també , l'absentisme. Alhora, un dels estudis realitzats als docents d'educació infantil de Cadis (91 professors de 21 centres amb instruments *Maslach Burnout Inventory* (MBI-HSS, Maslach i Jackson, 1986), en su versión española desarrollada por Salanova i Grau (1999) y el *Trait Meta- Mood Scale* (TMMS), de Salovey et al. (1995), determina que els docents amb alts nivells en competències emocionals presenten menys possibilitats d'experimentar estrès laboral o la síndrome de burn-out, ja que la presència d'aquestes afavoreix una millor regulació emocional en situacions aversives i l'execució d'estratègies d'afrontament més adaptatives. Per aquest motiu, la preocupació actual per reduir l'estrès i el burn-out han

fomentat els programes de prevenció i formació basats en intervencions positives, que a la vegada repercuteixen en el benestar emocional de l'alumnat. (Serrano et al., 2017).

Finalment també esmentar els estudis realitzats per Gil-Olarte, Mestre i Nuñez (2005) que presenten relacions significatives entre competències emocionals i el rendiment acadèmic de l'alumnat, rendiment associat a la combinació entre bons resultats acadèmics, personalitat adaptativa i intel·ligència general.

Fer èmfasi en la relació entre la presència de competències emocionals i els consegüents bons resultats acadèmics en els alumnes és de gran importància. La majoria d'estudis realitzats envers aquesta qüestió fan evident la relació entre ambdós conceptes (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Concretament, un d'ells va ser realitzat amb 147 alumnes de 1r curs de Grau en l'Universitat de La Rioja (74 d'Educació Infantil i 73 d'Educació Primària) a partir de l'instrument TMMS-24 Trait Meta Mood Scale (Salovey i Mayer 1995). En aquest es va poder evidenciar que l'alta presència d'habilitats emocionals influïa en un millor treball cognitiu, millora en la regulació emocional, reducció de la impulsivitat i increment de la motivació intrínseca (Mastre, 2006).

6.3 Estils educatius i assertivitat

A continuació es descriuran els estils educatius estudiats i avaluats en aquesta investigació i la seva classificació. D'aquesta manera, s'aniran presentant l'estil assertiu, punitiu, inhibicionista i sobreprotector. Seguidament, es procedirà a la presentació de diverses investigacions amb relació als beneficis de l'estil educatiu assertiu i de la implementació de formacions en competències emocionals en docents.

S'entén com a estil educatiu al conjunt de creences, valors, actituds i hàbits que es prenen en consideració, normalment els adults cap als menors, per a educar-los. D'aquesta manera, el desenvolupament, funcionament diari i inclús la pròpia personalitat podrà veure's altament influenciada envers l'estil educatiu portat a terme (Torío et al., 2008, p. 156). Per aquest motiu, l'estil educatiu adoptat pels docents serà de vital importància per a comprendre el funcionament diari dels alumnes dintre del grup classe, el clima establert i la satisfacció i benestar d'aquests. Les diferències entre estils podran produir canvis en l'afrontament de certes problemàtiques o situacions estressants, la tolerància a la frustració o el clima relacional establert dintre de l'aula.

Existeixen diverses perspectives per classificar els estils educatius. Entre elles podem mencionar la perspectiva de Baumrind (1971) que presenta quatre dimensions referents a l'estil educatiu; aquestes són l'estil autoritatiu, autoritari, permissiu i negligent. Un altre dels models existents és el desenvolupat per Magáz i García (1998) envers els estils educatius, model que pren com a referència la nostra investigació. Ambdós autors defineixen quatre estils principals i diferenciats en components emocionals, cognitius i conductuals. Aquests són definits com a estil assertiu, sobreprotector, inhibicionista i punitiu.

El docent que adopti un patró d'estil educatiu assertiu, d'acorde tant, serà una persona que presenti habilitats per a afrontar diversitat de situacions, per a acceptar els propis errors, per a demanar favors i expressar sentiments i emocions, tant negatives com positives. Internament es presentaran sentiments de control emocional, autodomini, un nivell d'ansietat i una major satisfacció interna. Externament la persona assertiva expressarà un llenguatge fluid, sense bloqueigs i amb una expressió global harmònica (Castanyer, 1999). Els exemples de descripcions acceptades per docents amb estil educatiu assertiu d'acord amb el qüestionari PEE-pd (Perfil de estilos educativos, Magáz i García, 1998) concreten "*Perquè els meus*

alumnes progressin en la vida, he d'ensenyar-los i després permetre que practiquin el que els hi he ensenyat” - “M'agrada ensenyar als meus alumnes coses noves” - “Al meu entendre, és normal que els meus alumnes cometin errors mentre estan aprenent”.

D'aquesta manera, els beneficis i efectes positius principals de l'assoliment d'aquest tipus de patró seran la millora de les relacions interpersonals, a més que aquestes seran d'una major qualitat i fermesa, el desenvolupament òptim de l'autoestima i l'autorespecte i l'assoliment dels objectius que puguin ser plantejats. (Pérez, 2000).

L'estil sobreprotector es definirà a partir d'un perfil amb alta responsabilitat cap als seus alumnes, limitant l'autonomia i presa de decisions d'aquests. A nivell emocional experimentaran alta ansietat, inquietud, sobretot en situacions que estan fora del seu abast o control. En l'àmbit conductual mostraran constants conductes encaminades a evitar qualsevol tipus de mal o adversitat cap als seus alumnes. Els exemples de descripcions afirmatives per part de docents amb estil sobreprotector - PEE-pd (Mágaz i García, 1998) concreten *“Els professors tenim l'obligació d'educar als nostres alumnes, evitant-los qualsevol tipus de malestar o incomoditat” - “Em poso nerviós/a quan veig que algun dels meus alumnes vol fer alguna cosa sense la meva ajuda o supervisió” - “Freqüentment estic preocupat/a per la possibilitat que els meus alumnes pateixin algun mal”*

Per altra banda, l'estil inhibicionista farà referència a un perfil docent que defensa la idea de que és important que els seus alumnes aprenguin per ells mateixos, evitant cap tipus d'ajuda o suport. Per tant, experimentaran ansietat i preocupació quan algun dels seus alumnes reclami aquesta ajuda i orgull i satisfacció quan aquests realitzin les tasques de manera completament autònoma. Els exemples d'afirmacions adoptades per docents amb estil inhibicionista - PEE-pd (Mágaz i García, 1998) presenten *“Em molesta que els meus alumnes em demanin ajuda per a fer alguna cosa; crec que haurien d'intentar-ho sols” - “Els*

alumnes saben cuidar-se sols; els professors no hem d'estar constantment preocupats per ells” - “Crec que els professors/es hem de deixar als alumnes "al seu aire" perquè aprenguin pel seu compte”.

L'estil punitiu respon a un perfil docent que centra l'obediència com a aspecte principal en l'educació, d'aquesta manera, determinen una sèrie de normes i regles estrictes que és important que es segueixin. Es sentiran frustrats i agressius quan algun dels seus alumnes violi alguna de les seves normes establertes i al contrari, experimentaran alt orgull quan es sentin respectats. Les conductes principals seran les de vigilància, mantenint alta atenció cap a les accions o pensaments dels alumnes que es desvien de les normes preestablertes. Els exemples de descripcions acceptades per docents amb estil educatiu punitiu - PEE-pd (Mágaz i García, 1998) diuen *“Perquè els alumnes madurin i es facin responsables, se'ls ha de castigar per la seva mala conducta” - “Mirrito quan veig que algun dels meus alumnes no fa les coses exactament com jo he dit que les faci” - “Els càstigs ensenyen als alumnes a respectar als professors”.*

6.4 Estil educatiu assertiu i els beneficis en l'ensenyança

Empíricament es troben diferents investigacions que ens permeten conèixer els beneficis de l'adopment d'un estil educatiu assertiu i d'un alt nivell en competències emocionals. Més concretament, podem destacar quatre estudis realitzats en els darrers quinze anys. Aquests indiquen una sèrie de beneficis a partir de la utilització de diferents proves que avaluen els estils educatius i les competències emocionals.

En primer lloc, esmentar l'estudi realitzat a la Universitat de València amb 326 docents. Aquests varen respondre al qüestionari CEMEDEPU (Qüestionari per a l'avaluació de la metodologia docent i avaluativa dels professors universitaris). Els resultats indiquen que les

puntuacions del qüestionari eren més altes, com més elevat era el nivell en competències emocionals presentat pel docent (Gallargo, 2008).

Un segon estudi va ser realitzat per la Universitat peruana Unión. Aquests van respondre al qüestionari PEE-pd (Mágaz i García, 1998) que avaluava els diferents estils educatius adoptats per part dels docents. Els resultats d'aquest indiquen que els docents que presentaven nivells més lleus en competències emocionals tenien tendència a presentar un estil punitiu i sobreprotector (Fernández-Berrocal, 2004).

Un tercer estudi va ser realitzat entre 121 docents de diferents comunitats autònomes espanyoles. Els qüestionaris utilitzats van ser l'ECAD-EP (Escala d'avaluació de la competència autopercebuda docent d'Educació Primària), que avalua els estils d'ensenyança i l'escala TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), que s'encarrega de determinar el nivell de desenvolupament emocional del subjecte. Els resultats obtinguts van determinar que uns nivells més elevats en competències emocionals per part dels docents es relacionaven amb uns alts nivells d'empatia, sensibilitat, capacitat comunicativa, assertivitat i resolució de conflictes. (Villán, 2013).

Finalment, un quart estudi també realitzat a Espanya amb estudiants de 3r any de ciències de l'educació va poder determinar que la presència d'un estil educatiu assertiu es relacionava amb un major benestar de l'individu avaluat. L'instrument utilitzat va ser el PEE-pd (Qüestionari d'estils educatius) (Sala, 2002).

A continuació concretam la següent taula resum que recull una representació clarificada i esquemàtica dels estudis esmentats anteriorment.

Taula 1. Investigacions sobre l'estil educatiu.

Lloc de realització	Nombre participants	Tipus de participant	Proves utilitzades	Autors de les proves	Resultats obtinguts
Universitat de València	763	Docents	CEMEDEPU	Gargallo et al, 2011	Quan més alta era la formació i desenvolupament en competències emocionals del docent, més altes eren les puntuacions obtingudes en el qüestionari
Espanya	249	Estudiants de 3r any de Ciències de l'educació majoritàriament de sexe femení	Test PEE-pd	Mágaz i Garcia, 1998	Els alumnes avaluaven als seus professors. S'obté una relació entre estil assertiu i major benestar de l'alumnat
Universitat peruana Unión	80	Docents	Test PEE-pd	Mágaz i Garcia, 1998	S'observà que els docents que presentaven nivells més baixos en competències emocionals tenien tendència a presentar estil punitiu i sobreprotector.

Espanya, diverses comunitats autònomes	121	Docents	ECAD-EP Escala TEIQue-SF	Valdivieso et.al, 2013 Cooper i Petrides, 2010	Es va observar la relació existent entre un alt nivell en competències emocionals i la presència d'alta empatia, assertivitat i capacitat comunicativa, entre altres.
--	-----	---------	-----------------------------	---	---

6.5 Avaluació i formació docent en competències emocionals

Perquè la introducció dels diferents programes i formacions en competències emocionals sigui efectiva és molt important que aquests es trobin validats científicament i contemplin a tota la comunitat educativa, ajuntant-se a les condicions, característiques i necessitats de cada centre particular (Durlak, 2016). Una correcta i completa formació en competències emocionals en el personal docent, tant en graus universitaris com en els centres, suposaria la presència de molts canvis i millores educatives, ja que el dia d'avui es reclama una educació que destaquï en creativitat, educació emocional i cooperació.

Empíricament, en els darrers 20 anys trobam diferents investigacions (Bisquerra, Pérez i Filella, 2000) (Fernández Berrocal, 2008) on s'ha fet evident el benefici i millora del benestar en l'àmbit educatiu a partir de la implementació de formacions en competències emocionals en docents.

Un dels múltiples casos és el de la Universitat de Salamanca, que a partir de la implementació d'una intervenció per programes de formació al professorat d'educació secundària pretenia desenvolupar les competències emocionals d'aquests. Aquesta

investigació ens resulta d'alt interès per les competències emocionals que pretén fomentar i alhora, també es pot considerar com un bon exemple d'estudi a causa de la quantitat d'instruments que han estat utilitzats, que fan que l'estudi augmenti la seva validesa. Inicialment es realitza un qüestionari als docents per avaluar la motivació i les expectatives, seguidament es fa ús del qüestionari TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*, Fernández -Berrocal i Extremera Ramos, 2004). Finalment es realitza un qüestionari de satisfacció personal i una avaluació de cada cas a partir de rúbriques.

D'acord amb en Cabello, et.al (2010) el disseny del programa descrit anteriorment presentava com a objectius principals afavorir les relacions interpersonals en l'àmbit escolar i augmentar el benestar emocional dels docents. Concretament es va anar treballant en grups reduïts, per a afavorir la participació, diferents competències que possibilitassin l'assoliment dels objectius establerts (l'empatia, habilitats socials, regulació emocional) (Hoffman, 2002). Abans i després del desenvolupament del programa van administrar-se proves estandarditzades per observar el nivell en competències emocionals inicial i l'obtingut un cop finalitzada la intervenció. Finalment es van arribar a assolir els objectius de la investigació i va observar-se un increment en els nivells d'adquisició de competències en els docents.

Un altre dels estudis que demostra l'impacte de formació en competències emocionals en el benestar docent i educatiu és el realitzat per part de la Universitat de Saragossa amb professorat universitari. En aquesta van participar-hi 753 professors, majoritàriament de sexe femení i compresos entre un ventall d'edat dels 25 a 45 anys. L'objectiu principal de la realització de la formació era augmentar els coneixements del professorat en competències emocionals per a poder estimular més eficientment la motivació dels alumnes, afavorir una comunicació més fluida i assertiva i per a l'assoliment d'estratègies de resolució de

conflictes. El curs es desenvolupà seguint una metodologia de tipus maièutic, és a dir, donant màxima importància a la interacció constant entre el professor que imparteix el curs i els participants. Els materials utilitzats en cada un dels sis blocs treballats s'obtenen a partir del llibre *Benestar docent i pensament emocional* (Hué, 2008). Específicament, els mòduls treballats són el desenvolupament de l'autoconeixement, l'autoestima, l'autocontrol, l'automotivació, intel·ligència social, l'empatia i la capacitat de lideratge. El mètode d'avaluació d'aquesta es determina a partir de la pròpia opinió dels participants, per tant, com a instrument d'avaluació es fa ús d'enquestes.

Com a conclusió d'aquest darrer estudi exposat cal esmentar que s'obtingué una valoració molt positiva per part del professorat i s'afirmà haver assolit un augment en els coneixements propis, confiança i autocontrol. Tot i això, van ser molts els docents que van demandar una profundització del curs i una realització més pràctica en l'avaluació general de la formació degut a la quantitat de conceptes teòrics. D'aquesta manera es fa evident que la presència d'una formació de tan curta durada només és útil per a sensibilitzar als participants, sent insuficient i sent necessari el disseny d'una formació de més llarga durada. (Hué, 2013)

7. Proposta metodològica

Aquesta investigació fa ús de diferents fonts de recollida d'informació, afavorint la validació i la correlació de les dades. Hem volgut recollir informació dels docents mitjançant qüestionaris i també del mateix centre escolar on fan feina a partir d'un format entrevista. D'aquesta manera, l'anàlisi dels resultats utilitza un format quantitatiu i un altre més de caràcter qualitatiu, és a dir, es fa ús d'una metodologia combinada. La metodologia combinada va ser desenvolupada per explicar la realitat humana a partir de diverses

perspectives, per així, ampliar la riquesa de la informació i coneixement estudiat. D'aquesta manera, es farà ús de diferents tècniques, instruments i mètodes per accedir a diferents enfocaments d'una mateixa situació o objecte d'estudi (Martínez, 2005).

Tot i això, la posterior interpretació, establiment de correlacions i discussió d'aquesta investigació es fonamentarà a partir d'una metodologia qualitativa, basada en interpretacions de persones o col·lectius envers un fenomen social. A partir d'aquesta es pretenen assolir diferents perspectives d'una mateixa realitat, recollint varietat d'interpretacions. Com a objectiu principal es podran observar aspectes diferenciats i personalitzats envers les competències emocionals partir de l'anàlisi de les diferents proves utilitzades en aquest estudi, el qüestionari PEE-pd, el SEC-Q i l'entrevista semiestructurada. Aquesta metodologia permet certa flexibilitat i obertura a opinions, reflexions i qüestions més personals en cada centre (programes específics i formacions portats a terme per promoure les competències emocionals, opinions envers aquestes, beneficis observats, valoracions personals), podent posteriorment, portar a terme una comparació i anàlisi que determini les diferències en cada un d'aquests.

7.1 Participants

La mostra està composta per 43 homes i dones de 7 centres escolars d'ensenyança primària de Balears. La majoria es situa entre 30 i 50 anys i presenta una mitja d'11'4 anys d'experiència en la docència. Entre aquests un 11'6% són homes i un 88'4% són dones. Aquests percentatges ens reflecteixen com a dia d'avui la docència encara resulta una professió majoritàriament femenina. Els participants van contestar els qüestionaris proposats de manera anònima i voluntària, aprovant que les seves dades formessin part d'una

investigació que presenta com a objectiu principal avaluar el nivell de competències emocionals docents i l'estil educatiu adoptat.

La mostra utilitzada indica una realitat del col·lectiu de docents de centres educatius de Mallorca. Els diferents centres han estat elegits d'acord amb el criteri de centres que presentaven certa proximitat geogràfica entre ells i facilitat i viabilitat d'accés davant la situació vital actual de COVID-19. Per tant, finalment, els docents avaluats pertanyen a la zona del Raiguer de Mallorca (Sa Pobla, Inca, Lloseta i Búger). Concretament 6 dels 7 centres avaluats eren centres públics i només un concertat (Sant Francesc d'Assís). La majoria eren centres petits, a excepció del CEIP Ponent que és una escola amb alta presència d'alumnes. Tots els docents avaluats formaven part de l'etapa educativa de segon cicle d'Educació Infantil i d'Educació Primària.

7.2 Instruments

Per a la realització de la investigació s'han fet ús de 3 instruments.

En primer lloc es va fer ús d'una entrevista semiestructurada (Annex 3) que va ser realitzada als equips directius de cada un dels CEIP escollits. Es va elegir aquest tipus d'entrevista per a guiar la conversa i la recerca d'informació per a assolir les dades necessàries per a l'estudi. D'aquesta manera, es va recollir informació concretada en tres apartats.

Un primer apartat feia referència al coneixement que es presentaven els diferents centres sobre el concepte de competències emocionals. Tots els centres participants van afirmar presentar coneixements fermes sobre el que són les competències emocionals i els seus components.

En el segon apartat es va recollir el nivell d'interès i preocupació envers les competències emocionals i si s'havien aplicat formacions en l'àmbit docent. Per exemple, el nivell de mobilització pel desenvolupament i foment de les competències emocionals a partir de diversos projectes, iniciatives o activitats.

Finalment el darrer bloc pretenia exposar els posteriors objectius i resultats que s'havien pogut assolir amb la implementació d'aquestes formacions. D'aquesta manera, es podrà fer menció a la presència o no de resultats i beneficis i la posterior especificació d'aquests. Per exemple: una reducció de conflictes dins el context escolar, d'un clima d'aula i escolar molt més positiu o d'una major cohesió de grup, entre altres.

Alhora, aquesta entrevista també va donar lloc a intervencions més lliures i específiques del centre, podent així, adquirir més informació rellevant i personalitzada amb relació a les mesures establertes, programes o iniciatives iniciades pel centre, destinades a potenciar les competències emocionals.

En segon lloc per a l'avaluació més quantitativa i individualitzada de cada un dels docents escollits, va fer-se ús dels qüestionaris: PEE-pd i SEC-Q

El qüestionari Perfils d'estils educatius (PEE-pd) (Annex 8.1.1) és un instrument elaborat l'any 1998 per García Perez i Magaz Lago, tot i que a l'any 2011 fou actualitzat. Aquest qüestionari compta en 2 tipus de versions, el PEE-i (Perfils d'hàbits educatius) que s'utilitza per avaluar l'estil educatiu familiar i el PEE-a (professorat) Perfil d'actituds educatives, qüestionari utilitzat en aquesta investigació. Presenta com a principal objectiu valorar els diferents hàbits i valors educatius del professorat. Tot i que pot ser administrat a partir d'entrevista o autoinforme, en aquest cas s'ha elegit la segona opció. D'aquesta manera es presentaven en forma d'escala dicotòmica 48 frases afirmatives relacionades amb comportaments o actituds que poden ser portades a terme per part del docent; aquestes havien

de ser contestades amb V (vertader) quan es mostrava acord i amb F (fals) en casos de desacord. D'entre els 48 ítems es trobaven 12 ítems referents a cada un dels possibles estils educatius (assertiu, punitiu, inhibicionista i sobreprotector). Aquestes puntuacions determinaran un estil educatiu específic habitual per a cada docent.

Aquest qüestionari ha estat elegit d'entre els possibles com podrien ser el CDE-A (Qüestionari de desenvolupament emocional d'adults), l'ESCQ-21 (Escala d'habilitats i competències emocionals o l'ECI (Inventari de competències emocionals), a causa de la congruència existent entre aquest i el marc conceptual i classificació dels estils educatius establerta en aquest treball.

El qüestionari de Competències socials i emocionals (SEC-Q) (Annex 8.1.2) és una prova inicialment constituïda per 50 ítems que pretenia avaluar el nivell de consciència emocional i les diferents respostes donades en contextos diferents (familiar, laboral, social) en cada un dels participants. Les diferents respostes es definien a partir d'una escala Likert que variava des de l'1 (forta disconformitat) i el 5 (forta conformitat). Cada un dels ítems del test es desenvolupava a partir del model teòric definit per CASEL (Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional, 2008). Aquests ítems es classificaven en diferents dimensions com consciència d'un mateix, consciència social i comportament prosocial, regulació emocional i motivació i presa de decisions.

En la nostra investigació s'ha fet ús d'una versió reduïda de la prova, elaborada i verificada per part de la Universitat de Còrdoba. Aquesta versió compta amb 16 ítems ordenats en quatre escales diferents. L'estructura assolida representa les principals competències dels programes SEL (Durlak et al. 2015). En aquesta versió, la consciència social i el comportament prosocial s'han agrupat en una mateixa dimensió, ja que aquestes competències eren molt similars en la seva naturalesa.

7.3 Procediment

Inicialment vaig contactar amb els diferents centres i docents mitjançant un correu electrònic on s'informava que era una alumna de la UIB (Universitat de les Illes Balears) del grau de Psicologia que estava fent el seu Treball de Final de Grau amb relació a les competències emocionals i l'estil educatiu. En aquest mostrava el meu interès en rebre la màxima participació i col·laboració per part dels centres. Per a fer possible la realització dels qüestionaris es va proporcionar un enllaç als docents que possibilitava respondre'ls en línia a partir de la plataforma Google, a causa de la complexitat de la situació vital actual.

Per altre lloc, per la realització de l'entrevista també vaig concretar cita amb l'equip directiu via correu electrònic. La duració de l'entrevista va ser d'uns 15-20 minuts i en aquesta es van poder indagar en les característiques pròpies del centre, la metodologia i les propostes i iniciatives iniciades amb relació a les competències emocionals docents.

Un cop els docents van haver respost els qüestionaris facilitats, es va procedir a l'anàlisi dels resultats. En el cas del qüestionari de competències emocionals (SEC-Q) les puntuacions van anar recollint-se a partir de sumatoris (tan individuals per cada qüestionari, com posteriorment, en l'àmbit global). Un cop obtingudes les puntuacions de cada una de les dimensions avaluades (consciència d'un mateix, consciència social i conducta prosocial,

regulació emocional i motivació i presa de decisions) aquestes es comparaven amb els barems de Zych et al. (2018) per obtenir un percentil i poder comparar els resultats que s'havien obtingut amb la població general. Finalment, les puntuacions es van estructurar a partir de freqüències per il·lustrar de manera clara el percentatge que els docents presentaven en cada una de les dimensions avaluades.

Per altre lloc, en relació al qüestionari de Perfils educatius (PEE-pd) les diferents puntuacions es van estructurar individualment en un perfil gràfic. D'aquesta manera, un cop

corregides totes les proves, es va realitzar una mitjana a nivell d'escoles i a nivell global, podent establir freqüències dels diferents estils educatius acceptats pels participants.

7.4 Resultats

Una vegada passades les tres proves, els resultats han estat els següents:

7.4.1 Competències emocionals

En primer lloc volem concretar els resultats referents als nivells en competències emocionals que presenten els docents avaluats. Un cop obtingudes les puntuacions directes, tant generals com específiques de la prova, aquestes van ser comparades amb els barems de Zych et al. (2018). Posteriorment es van realitzar conversions a percentatges d'aquestes puntuacions per obtenir de manera representativa el nivell de docents de la mostra que presentaven cada competència. D'aquesta manera, podem veure com en general els docents han presentat un nivell mig alt en competències emocionals. Les dades indiquen que els resultats més alts s'obtenen en la competència de consciència d'un mateix amb una puntuació directa de 18 sobre 20 - Percentil 85 (90%). En segon lloc trobem la consciència social i comportament prosocial amb una puntuació de 25 sobre 30 - Percentil 60 (83%). Seguidament es troba la regulació emocional i motivació amb una puntuació de 12 sobre 15 - Percentil 50 (80%). Finalment es troba la presa de decisions amb una puntuació de 11 sobre 15 - Percentil 40 (73%).

- % Consciència d'un mateix
 - % Regulació emocional i motivació
- % Consciència social i comportament prosocial
 - % Presa de decisions

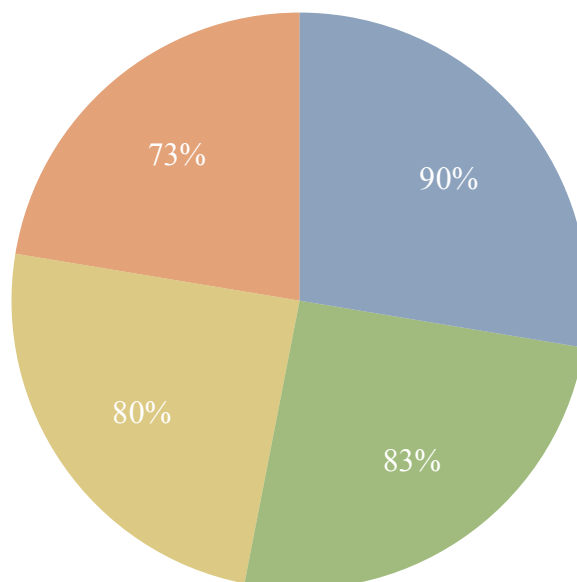


Figura 2. Percentatges globals referents a cada una de les competències emocionals docents

7.4.2 Estils educatius

En segon lloc volem concretar quin estil educatiu obté una major freqüència en el conjunt de la mostra analitzada. Les dades indiquen que un 53% dels docents presenta un estil educatiu assertiu, un 2% presenta un estil educatiu punitiu, un 28% presenta un estil educatiu inhibicionista, un 2% presenta un estil sobreprotector i finalment un altre 15% presenta un estil educatiu no definit degut a la falta de comprensió en el qüestionari o per la possible presència de discapacitat social.

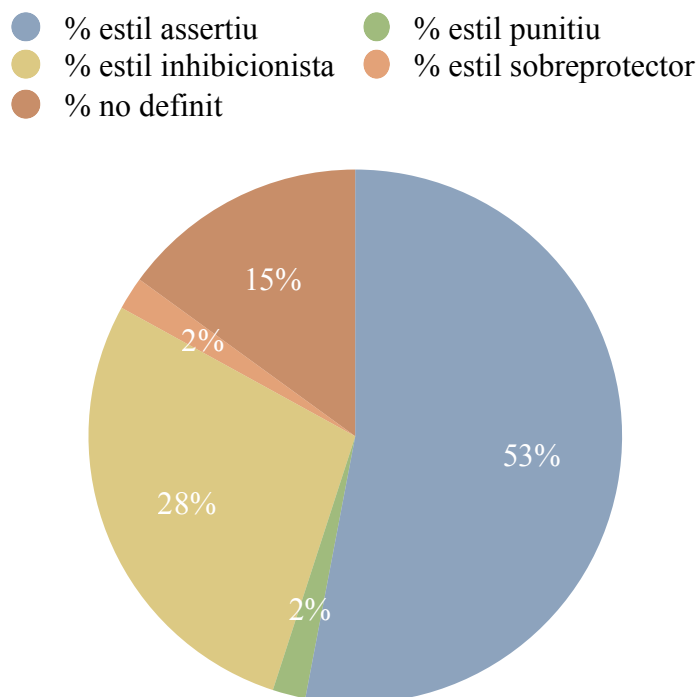


Figura 3. Percentatges referents a cada un dels estils educatius presentats pels docents

7.4.3 Competències emocionals dins el context escolar

L'entrevista realitzada (Annex 8.1.3) presentava com a objectius principals l'exploració de quatre dimensions concretes: El coneixement que presentava cada centre en relació a les competències emocionals, l'interès i preocupació d'aquests en competències emocionals, la presència o no d'aplicació de formacions en relació a n'aquestes i consegüentment, els resultats i objectius assolits a partir del desenvolupament d'aquestes. Finalment també es prenia en consideració el tipus de metodologia adoptada en cada centre en concret.

Taula 2. Resultats obtinguts en l'entrevista semiestructurada

QUÈ AVALUAM?	Preocupació i interès del centre en *CCEE	Propostes i activitats	Formacions en *CCEE docents	Resultats	Beneficis	Metodologia del centre
CEIP VIALFÀS	MITJA BAIXA	Presència de l'assignatura de valors	Si. Temps enrretera	No. Escola sense problemes	No s'esmenten	Metodologia més tradicional
CEIP ELS MOLINS	ALTA	Projectes i programes per part de serveis socials. Tracte pel bon tracte, Viu i conviu. Projecte amb biblioteca municipal	Si. Anualment	Si	Menys conflictes	Metodologia més alternativa
CEIP PONENT	ALTA	Assamblea amb tutors i alumnes per treballar les emocions. Dinàmiques de grup a nivell docent per facilitar la cohesió	Si. Fa 4 anys	Si	Millor clima	Metodologia per projectes
ST FRANCES C ASSÍS	MITJA (alguns docents)	Projectes per educar en l'interioritat	Si. Optativa	Si	Major comprensió i relació amb l'alumnat	Metodologia més tradicional
CEIP LLOSETA	BAIXA	Formacions només dirigides a mediació i a tractament del TEA (Trastorn de l'espectre autista)	No	No	No	Metodologia més tradicional
CEIP SA GRADUADA	MITJA	Cercles de diàleg. Es van recollint setmanalment les activitats grupals realitzades.	Si. Dues aquest any	De mica en mica.	No avaluats	Metodologia més tradicional

CEIP SON BASCA	ALTA	Programa emocional per part dels Serveis Socials. Treball de resolució de conflictes. Programa per reduir l'impacte emocional de la pandèmia. Claustres pedagògics. Cursos de lideratge.	Si. Anualment	Si	Més alta cohesió grupal i ambient a l'aula	Metodologies actives: tallers, ambients, projectes.
-----------------------	------	--	---------------	----	--	---

*CCEE: competències emocionals

D'acord amb una rúbrica (annex 11.2) que atén a una sèrie d'indicadors clars per a la interpretació dels resultats, podem observar com a nivell global es pretén discriminar entre un resultat molt compromès, força compromès, mitjanament compromès i poc compromès en relació a les competències emocionals presentades per cada centre escolar. D'aquesta manera, en primer lloc podem observar com tots els centres avaluats presentàren una actitud consistent, oberta i motivada durant l'entrevista. Seguidament, atenent a la categoria d'interès i preocupació, podem veure com cada un dels centres avaluats presenta uns resultats diferenciats, cada un reb un nivell diferent d'avaluació (alguns reben un nivell alt en interès i preocupació i altres mig alt, mig o mig baix).

En relació a l'avaluació de propostes i activitats desenvolupades per fomentar les competències emocionals, podem observar com alguns dels centres compten amb una presència activa de projectes, iniciatives i activitats destinades a desenvolupar el nivell de competències emocionals dels seus docents. Un dels exemples és el cas de CEIP Els Molins, que porta a terme una sèrie de projectes destinats específicament al foment de les

competències emocionals en les aules com són el Tracte pel bon tracte o el Viu i conviu. Contràriament, també trobem altres centres que presenten una presència baixa d'iniciatives i activitats relacionades amb el foment de les competències emocionals, com és el cas de CEIP Vialfàs, que només presenta l'assignatura de valors o el CEIP Lloseta, que no afirma presentar cap projecte amb relació a les competències emocionals.

Seguidament, indagant en la presència de formacions docents en competències emocionals podem veure com la major part dels centres entrevistats han realitzat alguna formació docent en competències emocionals i, concretament, 4 de 7 en realitzen de manera constant. Els altres 3 centres (CEIP Lloseta, CEIP Vialfàs i CEIP Ponent) afirmen haver-ne realitzat alguna temps enrere o no tenir constància de la realització de cap d'aquestes.

En base a la presència de resultats i beneficis obtinguts a partir de la implementació de les formacions en competències emocionals podem distingir quatre resultats principals. La presència de bons resultats, la no avaluació dels resultats, la no presència de formacions en competències emocionals i la presència de mals resultats un cop realitzades les formacions. Aquells centres que han portat a terme les formacions han pogut obtenir i observar la presència de beneficis i resultats a nivell del centre, com és el cas de CEIP Son Basca o CEIP Els Molins. Entre els beneficis més freqüents esmentats es troben la reducció de conflictes, un clima de treball més positiu i una millor relació entre docent i alumne. No obstant això, també hi ha hagut centres que no mencionen haver presentat cap classe de benefici, ja que no s'han implementat formacions (CEIP Lloseta) o no afirmen la realització d'una avaluació empírica per comprovar-ho (CEIP Sa Graduada).

Finalment també és interessant mencionar que els diferents centres avaluats presenten metodologies diferenciades, trobant des de metodologies més innovadores i alternatives, com

poden ser la metodologia per projectes i la metodologia activa, fins a altres molt més tradicionals.

7.4.4 Competències emocionals i estils educatiu dels docents en la pràctica escolar

En aquest apartat es concretaran els resultats obtinguts per cada una de les escoles en l'avaluació en competències emocionals (CCEE) i estil educatiu (EE). Els nivells obtinguts ens permeten concloure que Sant Francesc i CEIP Sa Graduada han estat les escoles que han obtingut la mitjana de puntuació més alta en competències emocionals, tot i que el predomini més gran en estil educatiu assertiu pugui observar-se en el CEIP Els Molins. D'aquesta manera, es van classificant les diferents escoles en relació a les puntuacions obtingudes en el qüestionari SEC-Q (Competències emocionals i socials), amb el percentatge de docents que presenten estil educatiu assertiu associat.

Tal com s'ha fet anteriorment, dins l'anàlisi de les competències emocionals de cada docent, hem convertit les puntuacions directes obtingudes a percentatges. Les dades en relació a les competències emocionals indiquen que els centres de Sant Francesc d'Assís i CEIP Sa Graduada obtenen els resultats més alts en competències emocionals amb una puntuació de 70 sobre 80 - Percentil 85 (88%). En segon lloc trobam el CEIP Els Molins, el CEIP Ponent i el CEIP Son Basca amb una puntuació de 66 sobre 80 - Percentil 70 (83%). Finalment es situen CEIP Vialfàs i CEIP Lloseta amb una puntuació de 65 sobre 80 - Percentil 70 (81%).

Per altre lloc, prenent en consideració les puntuacions obtingudes en l'estil educatiu podem observar com el centre amb més presència d'estil educatiu assertiu és CEIP Els Molins, amb un 85% de docents que adopten aquest estil, i seguidament s'hi troben el CEIP

Ponent, Sant Francesc d'Assís, CEIP Vialfàs, CEIP Sa Graduada, CEIP Son Basca i CEIP Lloseta.

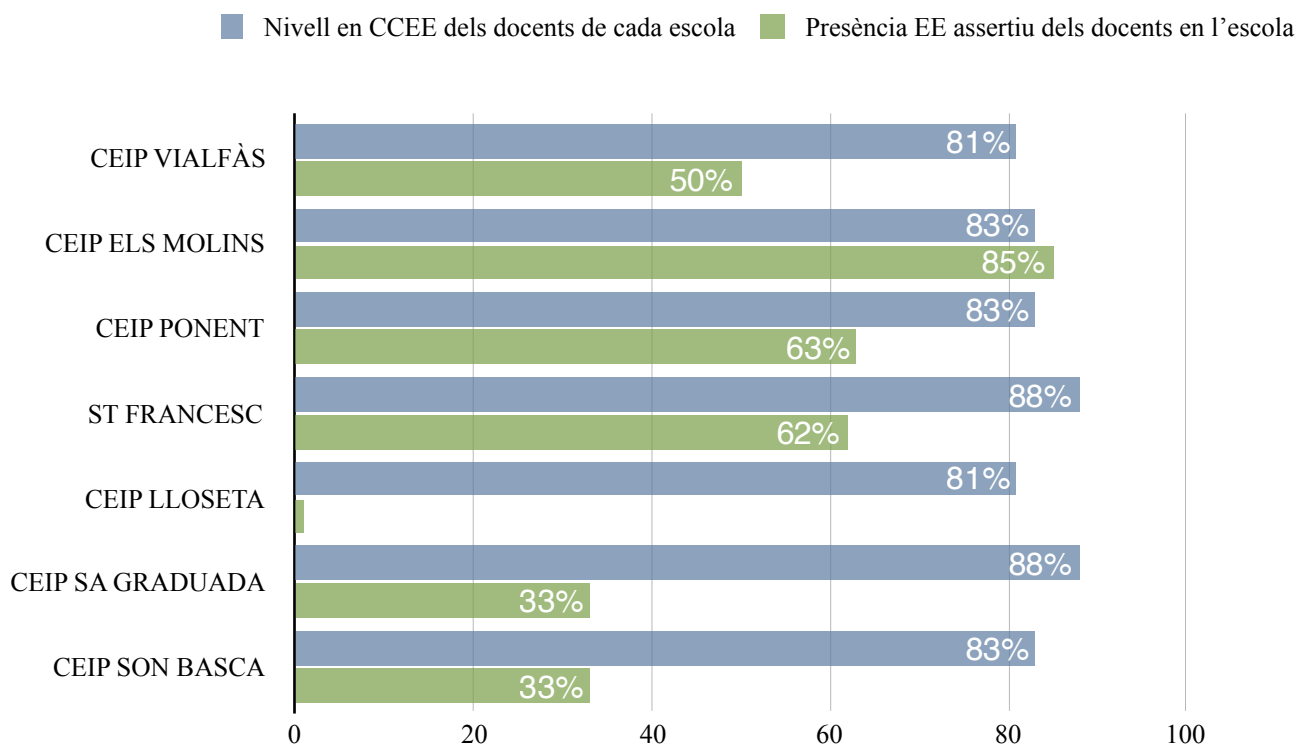


Figura 4. Resultats obtinguts per escoles en referència a nivell de competències emocionals i presència d'estil educatiu assertiu

Aquest gràfic fonamentat a partir dels percentatges obtinguts en cada escola en la prova SEC-Q i els percentatges de docents amb estil educatiu assertiu de cada centre en particular (PEE-pd) ens permet representar de manera molt visual la relació que existeix entre ambdues variables. D'aquesta manera, podem observar com Sant Francesc i CEIP Sa Graduada són els centres que han obtingut una millor puntuació en competències emocionals docents i CEIP Son Basca ha estat el que ha presentat les puntuacions més baixes, tot i presentar un 33% de docents amb estil educatiu assertiu. En el CEIP Lloseta es dona un cas a la inversa, aquest

presenta una puntuació mig alta en competències emocionals i, contràriament, una mínima presència de docents amb estil educatiu assertiu. També és interessant mencionar que el CEIP Els Molins és el centre que presenta un major percentatge de docents amb estil educatiu assertiu, tot i no ser el centre amb la més alta puntuació en competències emocionals.

8. Discussió

Seguidament es pretenen contrastar els resultats obtinguts en els qüestionaris de competències emocionals i estil educatiu per part dels docents de la mostra. Es prendran en consideració les relacions obtingudes entre ambdues variables a nivell de centre, observant primerament, si els alts nivells en competències emocionals es relacionen amb la presència d'estil educatiu assertiu. Per altra banda, també es pretendrà observar si la preocupació i interès mostrat per part del centre en l'entrevista es correspon amb el rendiment obtingut en les proves i, finalment, si aquests resultats es corresponen amb les metodologies adoptades per cada centre.

8.1 Les competències emocionals i l'estil educatiu dels docents de la mostra

Inicialment cal dir que els resultats determinen que de manera general els docents presenten un nivell mig alt en competències emocionals i obtenen en major nivell un estil educatiu assertiu.

Concretament, amb relació a les competències emocionals, la puntuació mitjana global més alta ha estat assolida en la competència de consciència d'un mateix i seguidament, en la consciència social i conducta prosocial, regulació emocional i motivació i presa de decisions. Aquests resultats reflecteixen una correcta comprensió i identificació de les pròpies emocions, un ampli vocabulari emocional i una correcta visió de la relació entre emoció

i conducta, aspecte important en la figura del docent. El fet que la consciència social es trobi en segon lloc també resulta molt satisfactori, ja que seria una de les competències emocionals més importants i fonamentals en l'àmbit educatiu degut a la importància del bon domini d'habilitats socials i dels nivells en assertivitat i cooperació social en els docents. Per altre lloc, que el resultat obtingut en la competència de presa de decisions sigui el més baix no resulta del tot positiu, ja que és una de les competències fonamentals en la figura del docent a l'hora de resoldre conflictes satisfactòriament o a l'hora de regular les pròpies emocions en situacions complicades.

En canvi, respecte a l'estil educatiu, el que ha estat acceptat majorment ha estat l'estil educatiu assertiu i seguidament, s'han donat l'estil educatiu inhibicionista, estil educatiu no definit, estil educatiu punitiu i sobreprotector. D'aquesta manera, podem afirmar que la majoria de docents avaluats presenta una bona autoestima, una alta capacitat de resolució de conflictes a més d'una alta assertivitat i maneig d'habilitats socials amb els seus alumnes. Toi i això, en la mostra avaluada també s'ha obtingut la presència d'estils menys adequats per la modelació o el foment de les competències emocionals en l'alumnat, donant lloc a un possible increment del patró de conducta agressiu i passiu envers l'assertiu, com pot donar-se en el cas de l'adoptament de l'estil educatiu punitiu o inhibitori.

8.2 Competències emocionals i l'estil educatiu assertiu d'acord amb l'escola

Un cop obtinguts i analitzats els resultats es vol observar si es confirmen les hipòtesis que es pretenien posar a prova en aquesta investigació. En primer lloc es volia posar a prova la relació entre un nivell alt de competències emocionals dels docents i la presència d'estil educatiu assertiu. D'aquesta manera, es pretenia observar que els docents amb nivells alts en competències emocionals adoptarien amb alta probabilitat aquest estil educatiu, assolint

beneficis tant a nivell personal com grupal, envers els estils sobreprotector o punitiu, entre altres. Així doncs, els docents amb nivells més alts en competències emocionals s'espera que presentin un estil educatiu fonamentat a partir de l'assertivitat, l'esperit crític, la promoció del diàleg, l'establiment de càstigs raonables i la sensibilitat emocional i que, contràriament, rebutgin la submissió, la permissivitat extrema i la sobreprotecció. En la nostra investigació es pot observar el compliment d'aquesta hipòtesi en la major part dels casos (excepte els casos de CEIP Sa Graduada i CEIP Son Basca) i es pot afirmar com uns nivells alts en competències emocionals es relacionen amb un predomini de presència d'estil educatiu assertiu. En canvi, en els centres en els quals els nivells en competències emocionals han estat més bé baixos, conseqüentment, la presència d'estil educatiu assertiu també ha estat més baix, com és el cas de CEIP Lloseta, que tot i obtenir un bon nivell en competències emocionals, els resultats obtinguts han estat els més baixos en comparació a la resta de centres.

Tal com hem dit abans en la major part dels casos aquesta relació s'ha produït, un alt nivell en competències emocionals s'ha relacionat amb la presència d'estil educatiu assertiu en almenys més de la meitat dels docents del centre. Tot i això, ens crida l'atenció que en els centres de CEIP Sa Graduada i el CEIP Son Basca, tot i tenir docents amb alts nivells en competències emocionals, es doni un percentatge tan reduït de docents amb estil educatiu assertiu. Aquest fet ens podria afirmar que els docents del centre presenten un alt nivell en competències emocionals però aquest no es relaciona amb l'adoptament d'un estil que afavoreixi el desenvolupament d'aquestes en l'alumnat.

8.3 Preocupació i interès en competències emocionals en la pràctica escolar.

Per altra banda, també es presentava la intenció de posar a prova si, efectivament, els centres d'educació primària que mostressin més interès cap a les competències emocionals en l'entrevista inicial realitzada a l'equip directiu, contendrien docents amb competències emocionals més altes que els centres que, contràriament, no mostressin aquesta preocupació. A partir dels resultats obtinguts aquesta hipòtesi no resulta ser tan contundent com l'avaluada amb anterioritat. Sant Francesc d'Assís, que ha obtingut la màxima puntuació en competències emocionals, en l'entrevista semiestructurada obté un nivell mitjà en competències emocionals, ja que només alguns docents del centre hi mostren alta preocupació, al implementar-se a nivell de centre formacions en competències emocionals de tipus optatiu. Per altre lloc, en el cas de CEIP els Molins sí que s'observa com s'ha obtingut relació entre l'alt interès mencionat en l'entrevista i els resultats obtinguts. Les propostes, iniciatives, programes i projectes descrits semblen haver influït positivament sobre els docents. De la mateixa manera, en el cas de CEIP Ponent i CEIP Son Basca l'alta preocupació i interès en competències emocionals s'ha vist reflectida en els resultats obtinguts per part dels docents en els qüestionaris realitzats. Tot i això, aquestes dues escoles el CEIP Ponent i CEIP Son Basca, tot i ser les escoles que presenten un major interès i actitud positiva en relació al desenvolupament de les competències emocionals a partir de programes i activitats per fomentar-les, no han estat les que han obtingut un major rendiment. Aquests resultats podrien ser deguts a la major sinceritat, consciència i processos d'insight que presenten els seus docents. Els docents del centre podrien tenir més coneixements sobre les seves pròpies capacitats i sobre ells mateixos i podrien haver respost de manera més sincera i reflexionada, comprenent que els nivells alts en cada una de les competències que s'avaluaven són complicats d'assolir. Per altre lloc, Sant Francesc d'Assís i CEIP Sa

Graduada, tot i presentar interès mitjà amb relació a les competències, han estat els centres que han obtingut les puntuacions més altes en l'avaluació. En relació a Sant Frances d'Assís cal esmentar que és l'única escola concertada de les avaluades. Aquest aspecte cal que es tingui en compte perquè en l'entrevista es va afirmar que a l'hora d'incloure un professional en l'equip docent es prenia en consideració la formació d'aquest en competències emocionals.

8.4 Competències emocionals i les metodologies educatives adoptades

Finalment un altre dels aspectes que es volia observar en aquesta investigació era la relació entre un nivell alt en competències emocionals i la consegüent presència d'un d'estil educatiu assertiu, amb les metodologies desenvolupades en cada un dels centres. D'aquesta manera, la hipòtesi a posar a prova era observar si aquells centres amb metodologies més alternatives presentaven docents amb nivells més alts en competències emocionals i major presència d'estil educatiu assertiu, que aquells centres que presentaven metodologies més tradicionals. En la majoria dels centres avaluats aquesta hipòtesi no s'ha complert. De fet, els centres que presenten un millor rendiment en competències emocionals són centres amb metodologies més tradicionals (a excepció del CEIP Els Molins). En aquesta línia resulta molt interessant mencionar els casos del CEIP Sa Graduada i CEIP Son Basca.

En primer lloc, Sa Graduada presenta altes puntuacions en competències emocionals, però els percentatges de docents amb estil educatiu assertiu és lleu, predominant l'estil inhibicionista. El cas de Son Basca és similar. També hi predomina un estil educatiu inhibicionista, tot i ser una de les escoles amb més interès i preocupació amb relació a les competències emocionals i presentar una de les metodologies més alternatives. Aquest fet podria donar-se per la promoció d'una màxima llibertat i autoritat de part dels docents cap als

alumnes, fins al punt rebutjar completament els càstigs o l'establiment de normes i regles i deixar a l'alumne la màxima responsabilitat del seu aprenentatge, sense pautar ni guiar el seu desenvolupament. Aquesta situació pot ser causada per la creença que l'educació alternativa i "adequada" és aquella que influeix en menor mesura sobre el desenvolupament i progrés de l'alumnat, tot i saber que allò recomanat és la pauta de normes i límits sense obviar el foment de l'afectivitat en l'alumne.

9. Conclusió

Com a conclusió podem reafirmar les idees que hem anat exposant durant la investigació. El foment i desenvolupament de les competències emocionals docents és fonamental per assolir una educació de qualitat i que procuri el desenvolupament integral de l'alumne i no només de les capacitats cognitives d'aquests. A més, també hem pogut observar com aquells centres que han apostat per la realització de formacions docents en competències emocionals i s'han interessat en introduir programes, iniciatives i activitats relacionades amb aquestes, han estat conscients de l'assoliment de múltiples beneficis. Els beneficis afirmats per la majoria de centres, com són la reducció de conflictes, la millora del clima escolar o l'enfortiment de la relació entre docent i alumne es poden equiparar als beneficis esmentats al llarg dels estudis que s'han anat esmentant al llarg d'aquesta investigació.

Concretament, la situació que es descriu en aquesta investigació il·lustra un conjunt de centres que quasi majoritàriament presenten un nivell idoni en competències emocionals i la presència majoritària d'un estil educatiu assertiu dintre de les aules. Encara que no s'ha donat en totalitat el compliment de totes les hipòtesis plantejades, sí que s'ha pogut observar una relació existent entre la presència de nivells alts en competències emocionals i estil educatiu assertiu en la majoria de casos. Com ja s'ha comentat en la discussió, el no assoliment de

relacions entre metodologia educativa alternativa i un millor rendiment podria ser causat per diverses variables que seria necessari estudiar amb més detall. Les altes puntuacions obtingudes en centres amb metodologies més tradicionals podrien ser donades per causes més personals del docent com la presència d'impressió positiva en la realització dels qüestionaris o en la manca de sinceritat i reflexió a l'hora de respondre. Per altre lloc, també podrien ser qüestions més equiparables al centre, com la presència d'una major homogeneïtat de l'alumnat, l'elevada experiència dels docents o la facilitat d'intervenció.

Tot i això, no cal deixar d'apostar per la formació constant dels docents, i incloure-la tant en el programa educatiu del grau d'Educació Primària com en l'àmbit professional, des d'Educació Infantil fins a l'Educació Secundària, per així poder assolir un benestar general de la comunitat educativa, un clima relacional d'alumne-docent positiu i una reducció de conflictes i de situacions aversives que es puguin ser experimentades. Encara que és important que també és important que es prenguin en consideració les característiques particulars i específiques de cada centre. Les formacions docents en competències emocionals a més de poder facilitar i incrementar el treball dels docents amb aquells alumnes que presentin possibles problemes de conducta o de regulació emocional, també poden ser de gran utilitat en la promoció de programes de prevenció. D'aquesta manera, a llarg termini es podria assolir una reducció dels futurs conflictes o problemàtiques emocionals dels alumnes, ja que aquests posseirien un conjunt d'habilitats i estratègies que podrien possibilitar l'afrontament adaptatiu a diferents situacions que provoquin malestar.

10. Bibliografía

- Alberici y Serreri (2005). Competencias y formación en la edad adulta. *Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Biess, Frank y Daniel M. Gross (2014). "Emotional Returns". *En Science and Emotions after 1945: A Transatlantic Experience* F. Biess y D. Gross.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave. Educación emocional. Barcelona: Graó.
- Bisquerra R. y Hernández N. (2017). *Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices*. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 38(1) , 58-65
- Brotheridge, C. M. y Grandey, A. A. (2002). *Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of 'people work*. *Journal of Vocational Behavior*, 60,17-39
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Bisquerra, R.; Pérez, N. y Filella, G. (2000) *L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació*, en Carmen, L. M. del (ed.) *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. 13-16.
- Cabello, r., Ruiz-Aranda, d., y Fernández-Berrocal, P. (2010). «Docentes emocionalmente inteligentes». *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), pp. 41–49.
- Castanyer, O. (1999). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*.
- De la Herrán Gascón, Agustín. (2004). *El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas*, *Indivisa*. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 5, 2004.

- Delors, J. (1996.): “*Los cuatro pilares de la educación*” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Durlak, J.A. (2016). *Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings*. Cambridge Journal of Education, 46, 333-345.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning re-search and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). *The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82, 405-432.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). *Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria*. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). *Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta- Mood Scale*. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). *La educación emocional y social en España*, en Clouder, C. (dir.) *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159-196.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006): *The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents*. *Individual Differences Research*, 4: 16-27.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J., y Óriol, X. (2014). *Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria*. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125–147.
- Gallargo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 56(241), 425-446. <http://www.uv.es/gargallo/Estilos.pdf>
- Gallego D.J. y Gallego, M.J. (2004). *Educación de la Inteligencia Emocional en el aula*. PPC.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de «burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura
- Ibarrola, B., et al. (2003). *Sentir y pensar*.
- Kelly, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales [Social skills training]* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Limonero J., Tomás-Sábado, Fernández-Castro J., Gómez Romero J. y Ardilla-Herrero M.J. (2012). *Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores*

- de satisfacción con la vida*. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 20(1), 183-196.
- López-Goñi I., y Goñi-Zabala J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de educación* 357, 467-89.
- Maestre, J. M., Güil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). *Emotional Intelligence and Social and academic adaptation to school*. Psicothema, 18: 112-117.
- Magaz, A. y García-Pérez, E.M. (2011). *Perfil de estilos educativos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo*. Manual de referencia. Ed.COHS.
- McDavid, J.; Hawthorn, L. R.; Huse, I.(2005) «*Applying qualitative evaluation methods*». *A: Program Evaluation and Performance Measurement*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, p. 165-200.
- Palomero, P. (2009). *Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista*. REIFOP, 12 (2), 145-153.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. (conceptualización, evaluación e intervención)* [Social skills: Educating towards self-regulation. Conceptualization, assessment, and intervention]. Barcelona: ICE-Horsori.
- Pérez Escoda, N., y Alegre, A. (en prensa). *Validación del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A35)*.
- Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*.
- Pithod, A. (1998). Asertividad (Assertiveness). *Archivos CIC (Centro de Investigaciones Cuyo)*. Mendoza, Argentina.

- Raya, A. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España).<http://online.ucv.es/resolucion/raya-f-2008-estudio-sobre-los-estilos-educativos-parentales-y-su-relacion-con-los-trastornos-de-conducta-en-la-infancia-cordoba-universidad-de-cordoba/>
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, (223), 543 – 548.<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498681.pdf>
- Saarni, C. (1997). *Emotional competence and self regulation in childhood*. En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence* Nueva York: Basic Books, 35-66.
- Saarni, C. (2000). *Emotional Competence. A Developmental Perspective*. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey- Bass, 68-91.
- Seligman, M.E.P. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist* 54:559-562.
- Serrano, Noemi & Pocinho, Margarida & Aragón-Mendizábal, Estíbaliz. (2017). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación* 13. 1. 10.23923/rpye2018.01.153.

Suberviola-Ovejas, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, (117), 1-17.

Torío, S.; Peña, J. V.; Rodríguez, C. Ma. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista de Teoría Educación*, 20, 151-178. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2718367>

11. Annèxos

11.1 Qüestionaris

11.1.1 Annex PEE-pd

Instruccions

A continuació llegirà algunes afirmacions sobre com pensen, senten o actuen els professors en relació als seus alumnes. Llegeixi amb atenció cada una d'elles

En cada frase, si està d'acord amb el que en ella es diu, marqui una X en la columna corresponent al **SI** i, si no està d'acord amb l'afirmació, posi una X en la columna corresponent al **NO**.

Si no està molt segur de contestar SI o NO, assenyali l'opció que més s'adapti al que vostè pensa en l'actualitat. Perfavor, contesti totes les frases

1 Els professors tenim l'obligació d'educar als nostres alumnes, evitant-los qualsevol tipus de malestar o incomoditat. [SI] [NO]

2. Per a què els meus alumnes progressin en la vida, he d'ensenyar-los i després permetre que practiquin el que els hi he ensenyat. [SI] [NO]

3. La clau per a educar bé als alumnes consisteix, essencialment, en castigar-los cada vegada que es portin malament. [SI] [NO]

4. Em molesta que els meus alumnes em demanin ajuda per a fer alguna cosa; crec que haurien d'intentar-ho sols. [SI] [NO]

5. Em poso nerviós/a quan veig que algun dels meus alumnes vol fer alguna cosa sense la meva ajuda o supervisió. [SI] [NO]

6. Els alumnes saben cuidar-se sols; els professors no hem d'estar constantment preocupats per ells. [SI] [NO]

7. Freqüentment estic preocupat/a per la possibilitat de què els meus alumnes pateixin algun mal. [SI] [NO]

8. M'agrada que els meus alumnes tenguin iniciativa per a fer les coses, encara que cometin alguns errors. [SI] [NO]

9. Els professors hem d'exigir als nostres alumnes que, en qualsevol ocasió, fassin les coses el millor possible. [SI] [NO]

10. Em sento malament quan algun dels meus alumnes rebutja la meva ajuda per a fer alguna cosa. [SI] [NO]

11. Crec que els professors/es hem de deixar als alumnes "al seu aire" perquè aprenguin pel seu compte. [SI] [NO]

12. M'angoixo quan penso que tal vegada no estigui educant bé als meus alumnes. [SI] [NO]

13. M'agrada ensenyar als meus alumnes coses noves. [SI] [NO]

14. Perquè els alumnes madurin i es fassin responsables, se'ls ha de castigar per la seva mala conducta. [SI] [NO]

15. L'educació dels alumnes es pot portar a terme perfectament sense recompenses ni càstigs. [SI] [NO]

16. Quan algun dels meus alumnes té un accident, m'asusto molt. [SI] [NO]

17. Al meu entendre, és normal que els meus alumnes cometin errors mentres estan aprenent. [SI] [NO]

18. Noto tensió o nerviosisme quan algun dels meus alumnes es troba fora de la meva vista. [SI] [NO]

19. Penso que els alumnes no es mereixen premis o elogis per comportar-se com han de fer-ho. [SI] [NO]

20. Em preocupo molt quan penso que algun dia els meus alumnes hauran de cuidar d'ells mateixos. [SI] [NO]

21. Quan algun dels meus alumnes té un accident, el primer que penso és que no és greu i que es curarà ràpid. [SI] [NO]

22. Els professors tenim l'obligació d'ensenyar a poc a poc als nostres alumnes a prendre les seves pròpies decisions. [SI] [NO]

23. El millor és que els alumnes aprenguin a partir dels errors que sofreixen al llarg de la seva vida. [SI] [NO]

24. Els professors som responsables de tot allò dolent que pot ocórrer als nostres alumnes. [SI] [NO]

25. Quan els meus alumnes aprenen alguna cosa nova, comprovo que és correcte i adequat per a ells. [SI] [NO]

26. M'agradaria ajudar als meus alumnes en tot. [SI] [NO]

27. Crec que la vida és la millor escola, sense que sigui necessari estar donant constantment consells als alumnes. [SI] [NO]

28. Pens que els professors hem de supervisar el desenvolupament dels nostres alumnes sense angoixar-mos. [SI] [NO]

29. Em sento malament quan pens amb totes les contraritetats que els meus alumnes tendran en la vida. [SI] [NO]

30. Els professors no podem evitar tots els danys que puguin ocórrer als nostres alumnes. [SI] [NO]

31. M'irrito quan veig que algun dels meus alumnes no fa les coses exactament com jo he dit que les faci. [SI] [NO]

32. Quan algun dels meus alumnes té un accident, comprovo el seu estat sense preocupar-me en excés. [SI] [NO]

33. En general, quan algun dels meus alumnes fa alguna cosa malament i sofreix per això, procuro consolar-lo i ajudar-lo en allò que s'ha equivocat. [SI] [NO]

34. Els professors han de deixar que els seus alumnes es desenvolupin, sense limitar-los amb normes o prohibicions. [SI] [NO]

35. Quan a algun dels meus alumnes li passa alguna cosa desagradable per no haver-me fet cas, el recrimino per això. [SI] [NO]

36. Perquè els alumnes progressin, els professors hem d'ajudar-los quasi constantment. [SI] [NO]

37. Els professors hem de portar una vida normal, sense preocupar-nos massa pel desenvolupament dels alumnes. [SI] [NO]

38. Els càstigs ensenyen als alumnes a respectar als professors. [SI] [NO]

39. Els professors no tenim la culpa de les coses que poden ocórrer als nostres alumnes. [SI] [NO]

40. Els professors tenen l'obligació d'establir normes severes de comportament per als seus alumnes. [SI] [NO]

41. Quan els alumnes es queixen per alguna cosa, la majoria de vegades exageren. [SI] [NO]

42. Quan veig que algun dels meus alumnes va a cometre un error, en general, deix que ho faci per a que aprengui. [SI] [NO]

43. Crec que els meus alumnes poden aprendre a cuidar d'ells mateixos pel seu compte.

[SI] [NO]

44. Els professors hem d'utilitzar freqüentment els càstigs per a prevenir problemes futurs.

[SI] [NO]

45. Em poso nerviós/a quan escolto a algú que diu que els professors hem d'ajudar als alumnes a resoldre els seus problemes. [SI] [NO]

46. Els professors han d'ensenyar als alumnes que la vida està plena de dificultats contra les que s'ha de lluitar. [SI] [NO]

47. Els professors han d'ensenyar a l'alumne tot el que necessita saber per a cuidar-se a ell/a mateix/a. [SI] [NO]

48. Quan un alumne té alguna enfermetat, se l'ha d'atendre correctament, pero seguir castigant-lo si es porta malament. [SI] [NO]

11.1.2 Annex SEC-Q

Qüestionari de competències emocionals i socials (SEC-Q)

Llegeix les següent frases i respon indicant si et mostres d'acord o en desacord amb cada una d'elles utilitzant la següent escala:

1 (Altament desacord) 2 (Lleument en desacord) 3 (Ni d'acord ni en desacord) 4 (Acord)
5 (Altament d'acord)

1. Sé posar nom a les meves emocions

2. Sóc conscient dels pensaments que influeixen en les meves emocions

3. Diferencio unes emocions de les altres
4. Sé com les meves emocions influeixen en allò que faig
5. Sé com motivar-me a mi mateix
6. Tenc clars els meus objectius
7. Persegueixo els meus objectius tot i les dificultats
8. Solc saber el que senten les altres persones
9. Presto atenció a les necessitats dels altres
10. Solc saber com ajudar a les persones que ho necessiten
11. Em porto bé amb els meus companys de classe o treball
12. Solc escoltar de manera activa
13. Ofereixo ajuda als altres quan em necessiten
14. Quan prenc decisions, analitzo cuidadosament les possibles conseqüències

15. Solc considerar els avantatges i desavantatges de cada opció abans de prendre decisions

16. No solc prendre decisions a la lleugera

11.1.3 Annex entrevista semiestructurada

Coneixeu que són les competències emocionals?

El seu centre mostra preocupació i interès per les competències emocionals?

Han aplicat algun tipus de formació cap als docents i equip educatiu? Quina ha estat?

Quins objectius pretenien assolir amb aquesta formació?

Quins resultats heu anat observant després de la formació?

Tendrieu intenció de realitzar-ne alguna més?

Estarien interessats en incloure alguna formació? en cas de dir que no

Creu que els seus docents estarien d'acord/mostrarien interès en aplicar-les/realitzar-les? en cas de dir que no

Preneu en consideració el correcte maneig o coneixement sobre competències emocionals a l'hora d'incloure a algun professional en l'equip docent? En escoles privades

Pensau que manca més formació en competències emocionals dins les titulacions? I formacions permanents?

11.2 Rúbrica per l'interpretació de l'entrevista

CATEGORIES AVALUADES	MOLT COMPROMÈS	FORÇA COMPROMÈS	COMPROMÈS	MITJANAMENT COMPROMÈS	POC COMPROMÈS
Actitud i interès donat per l'entrevistat davant les CCEE	Resposta consistent, conscient i actitud oberta i positiva	Resposta bona, mostrant interès i certa motivació per contestar	Resposta no del tot consistent, certa indiferència en algunes qüestions	Fa alguna aportació insuficient, alta indiferència	Actitud passiva, absència de resposta
Programes desenvolupats	Presència molt activa en projectes, iniciatives i activitats per fomentar les competències emocionals	Presència activa en el desenvolupament d'activitats i iniciatives	Presència d'alguns projectes, iniciatives i activitats	Presència baixa de projectes, iniciatives i activitats	Presència molt baixa de projectes, iniciatives i activitats
Resultats positius en les formacions docents en CCEE	SI (Poden observar-se resultats positius empíricament)		DUBTE. No s'han avaluat els resultats. Els resultats es van observar, però encara no s'han assolit del tot		No (No s'observen resultats en la realització de formacions). No es fan formacions