

## **Evaluación del desajuste emocional en alumnado de FPA**

\*Raquel Corbatón Martínez, \*Lorena Zorrilla Silvestre, \*Carlos Capella Peris y

\*Patricia Balaguer Rodríguez

\*Departamento de Educación, Universitat Jaume I de Castellón

Universitat Jaume I

### **Resumen**

En este artículo se analiza el desajuste emocional que pueden presentar los alumnos de un Centro de Formación de Personas Adultas (FPA). Los datos son recogidos mediante el cuestionario de desajuste emocional DERA de 26 ítems en los que se mide específicamente el desajuste emocional. Los resultados muestran una negatividad ante los enunciados que describen las 4 dimensiones del cuestionario. Ante estos resultados se extraen bajas puntuaciones en el desajuste emocional del colectivo de centros de FPA de la provincia de Castellón.

**Palabras clave:** formación de adultos, desarrollo emocional, discriminación social.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, e incluso ahora en muchos casos, la única capacidad que se ha medido en los centros educativos ha sido la inteligencia. Se ha mantenido que el coeficiente intelectual era el “criterio de excelencia para la vida” (Goleman, 1997) hasta que en las últimas décadas se ha ido dando más importancia a otras competencias dejando de lado la concepción de alumno inteligente como aquel que obtiene una puntuación elevada en los tests de inteligencia (Extremera y Fernández, 2004).

Entendiendo la inteligencia emocional como la capacidad de tomar conciencia de nuestras emociones, de comprender los sentimientos de los demás, de tolerar las presiones y frustraciones, de acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social para, en consecuencia, conseguir mayores posibilidades de desarrollo personal (Goleman, 1997), se considera en la literatura una habilidad que afecta al alumno dentro y fuera del aula en cuatro áreas fundamentales a tener en cuenta en el ámbito de la educación: relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas (Fernández y Ruiz, 2008).

Entendida la finalidad última de la educación como la adquisición de las competencias necesarias para la vida, estudios empíricos, recogidos en el artículo de Extremera y Fernández (2004), muestran evidencias que los alumnos con un alto nivel de inteligencia emocional generalmente poseen mejores niveles de bienestar psicológico y emocional, de relaciones interpersonales, de comportamiento y de rendimiento escolar.

Tras más de 20 años de experiencia en trabajos que versan sobre la inteligencia emocional y entendiendo la educación emocional como una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2003), ésta se concibe como una habilidad clave en nuestros tiempos a tener muy en cuenta y a trabajar en el ámbito educativo y se sitúa como una asignatura aún pendiente en nuestro sistema.

En esta comunicación se pretende analizar la situación emocional, más específicamente el desajuste emocional, de alumnos de Centros de Formación de Personas Adultas (en adelante FPA) de distintas modalidades para situar, posteriormente, el nivel ante el cual se deben enfrentar muchos profesores siempre teniendo en cuenta que los datos han sido recogidos tras un año entero de trabajo en los

centros. Centrándonos ya en el desajuste emocional, entendido como la desorganización del desarrollo normal de las actividades habituales que pueden disminuir rasgos de la autoestima y facilitar la aparición de signos de depresión provocando, en consecuencia, dificultades emocionales durante sus estudios (Extremera y Fernández, 2004), el ámbito de la FPA se considera que está en una situación vulnerable debido tanto a las situaciones personales que se viven como a la situación social actual (Ruiz, Martín, Williamson, Cano y Zepeda, 2013). Es de vital importancia considerar la inteligencia emocional como una parte más de la educación que se imparte en los centros de FPA para conseguir disminuir el riesgo de este alumnado a la exclusión social mediante prácticas de desarrollo de competencias emocionales, como las realizadas por Báñez (2010), que lleven al empoderamiento del alumnado.

Entendemos empoderarse, en relación al trabajo de las competencias sociales, como “*conceder poder para que, mediante su autogestión, mejore sus condiciones de vida*” (Diccionario Real Academia Española) y como se explica en esta misma definición, “*utilizar los bienes y derechos conseguidos, necesarios para el desarrollo de los intereses propios*”. Los centros de FPA ayudan a “*mejorar el nivel de competitividad, las relaciones sociales posibilita que la ciudadanía sea activa y crítica*” (Martí y Gil, 2012) para, así, repercutir directamente en la mejora social.

Todas y cada una de las dimensiones, o tan llamadas “competencias”, que se trabajan en la FPA van encaminadas a crear personas críticas y capaces de vivir en sociedad (Mayo, 2012) por lo que son de vital importancia todas las competencias emocionales que permitan, o dificulten, el éxito social de estas personas al permitir el propio conocimiento de ellos mismos.

## **2. METODOLOGÍA**

Tras un primer contacto con los centros de Formación de Personas Adultas (FPA) de la provincia de Castellón, se ha llevado a cabo una recogida de información mediante el subtest de desajuste emocional del cuestionario de Desajuste Emocional y Recursos Adaptativos en Infertilidad (en adelante DERA). Los cuestionarios fueron pasados durante la tercera evaluación, en el mes de mayo, después de casi un curso entero de trabajo.

El test, realizado en España, tiene un formato de respuesta de escala likert de 5 puntos para conocer el grado de veracidad o falsedad que tiene el sujeto respecto a cada ítem siendo 5 “muy de acuerdo” y 1 “muy en desacuerdo”.

Aunque el cuestionario DERA ha sido creado para realizar una evaluación psicológica para detectar los principales problemas asociados a la infertilidad (Moreno, Antequera y Jenaro, 2009), midiendo distintas dimensiones (de desajuste emocional, recursos interpersonales, personalidad resistente y energía), hemos escogido el cuestionario de desajuste emocional que consta de 26 ítems respondiendo a los aspectos de exteriorización de la ansiedad, depresión, percepción de la ansiedad y pesimismo.

La validez del cuestionario DERA ha sido comprobada por los estudios de Moreno, Antequera y Jenaro (2009) cuyos resultados fueron “adecuados niveles de consistencia interna” gracias a sus “factores que evalúan las consecuencias emocionales negativas y estrategias que pueden favorecer una mayor adaptación a los problemas”. Específicamente en el factor que nos ocupa, el desajuste emocional, estos mismos autores determinan que la agrupación de estos ítems (que valoran la sintomatología depresiva y ansiosa) es del todo adecuada y coherente considerando el pesimismo como rasgo que predispone en el desarrollo de alteraciones emocionales (Díaz, Blanco, Horcajo y Valle, 2007)

Se pasó de forma individual a 65 alumnos pertenecientes a distintos programas dentro de los propios centros. Estos cuestionarios se han rellenado durante las clases lectivas de los grupos de FPA tras una explicación de los mismos.

Se han analizado los datos extraído mediante el programa informático estadístico SPSS a través del cual se extraen los resultados de todos y cada uno de los ítems y su relación con las dimensiones a las que pertenecen.

En el primer momento de analizar se distinguen los diferentes grupos a los que pertenece cada cuestionario aunque también se busca un resultado global. Los resultados muestran la heterogeneidad ante la cual nos podemos enfrentar en las aulas de FPA.

La finalidad de esta comunicación es analizar el desajuste emocional del alumnado de FPA para su posterior valoración y planificación de la intervención más

adecuada en los centros, así como el conocimiento del estado general en el que se encuentra el alumnado. Se debe tener en cuenta, al analizar los datos, el momento de recogida de datos, como ya ha sido comentado, debido al trabajo en los centros en cuanto a competencias emocionales.

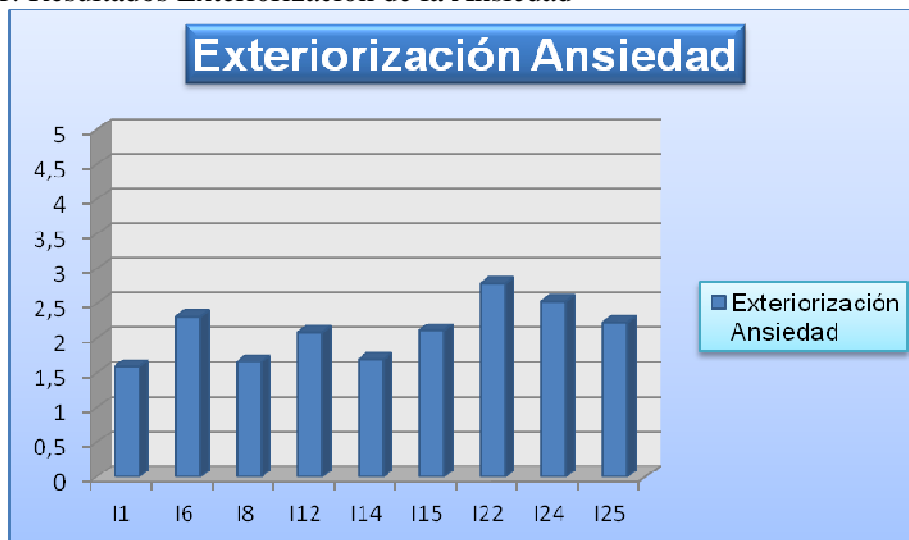
La hipótesis principal de este estudio es que el alumnado de FPA, aun teniendo en cuenta la reducida muestra respecto a todo el alumnado de la provincia, tendrán un nivel de desajuste emocional en línea a la justificación anterior que demanda el continuo entrenamiento en las competencias emocionales aún ya habiéndolas trabajado durante todo el curso.

### **3. RESULTADOS**

Los principales resultados que se extraen del cuestionario son según cada dimensión:

*Exteriorización de la ansiedad:* se corresponde con los 5 ítems 6, 11, 22, 23 y 24. Se muestran altos niveles en los ítems 22 (“trato de evitar o rehuir las situaciones que pueden producir tensión”), 24 (“realizo movimientos repetitivos con alguna parte de mi cuerpo”), 6 (“fumo, como o bebo demasiado”) y 25 (“tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal”) con una media que va desde una puntuación de 3.2 hasta 2.2 respectivamente identificándose con una puntuación media en la escala de likert. Por el contrario los resultados más bajos, traducidos como los resultados que muestran su desacuerdo con los enunciados, son en los ítems 1 (“me tiemblan las manos y las piernas”), 8 (“se me seca la boca y tengo dificultades para tragar”) y 14 (“siento náuseas o mareo”) situándose todos por entre 1.5 y 2.

Ilustración 1: Resultados Exteriorización de la Ansiedad



Fuente: Elaboración propia

*Depresión*: dimensión que se corresponde con los 6 ítems 2, 4, 7, 16, 23 y 26. La media de todos los ítems se sitúa en niveles bajos, por debajo del 3 de la escala likert, aunque los ítems con resultado más alto son 2 (“siento desánimo cuando pienso en el futuro”), 26 (“tengo que esforzarme muchísimo para hacer cualquier cosa”) y 23 (“siento tristeza o depresión”) situándose entre unas puntuaciones de 2 y 2.7. Por otro lado los resultados más negativos, en más desacuerdo, de esta dimensión son en los ítems 4 (“he perdido casi todo mi interés por los demás, apenas tengo sentimiento para ellos”), 7 (“suelo cambiar de humor bruscamente”) y 16 (“ahora lloro más de lo normal”) situándose entre 1.5 y 2.

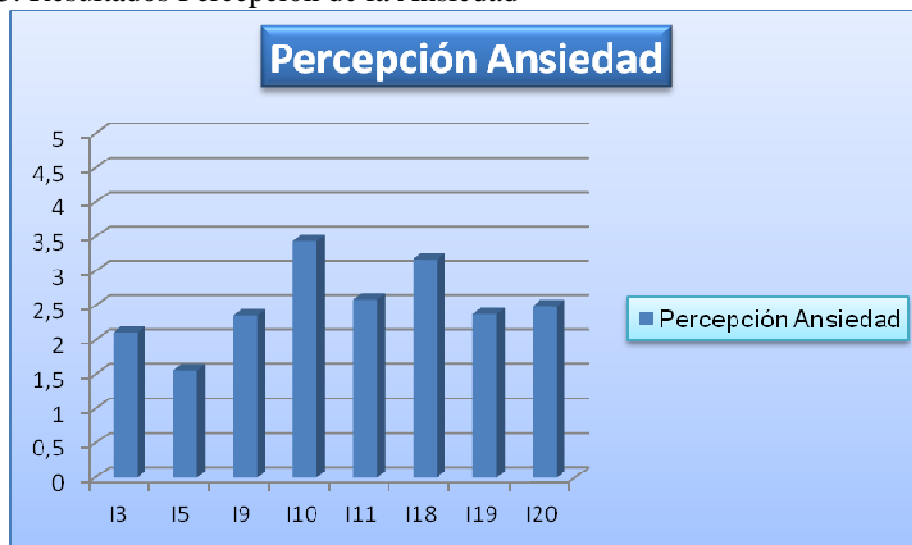
Ilustración 2: Resultados Depresión



Fuente: Elaboración propia

*Percepción de la ansiedad:* concretada en los 8 ítems 3, 5, 9, 10, 11, 18, 19 y 20. Los resultados presentan una media elevada en los ítems 10 (“me cuesta concentrarme”) y 18 (“doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme”) con puntuación superior a 3, el resto se sitúan por debajo de 2.5. En el sentido contrario, las puntuaciones más bajas, es decir, en desacuerdo, responden a los ítems 3 (“tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa”) y 15 (“me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta”) situándose ambos por debajo de 2.

Ilustración 3: Resultados Percepción de la Ansiedad



Fuente: Elaboración propia

*Pesimismo:* identificado en los 3 ítems 13 (“las cosas nunca ocurren como yo quiero”), 17 (“rara vez confío en que las cosas buenas me ocurran a mi”) y 21 (“casi nunca espero que las cosas me sean favorables”). Los tres resultados se sitúan por debajo de 3 siendo, de esta manera, negativos. Los resultados negativos se traducen por el desacuerdo hacia estas afirmaciones de manera que los resultados se muestran en contra de los ítems analizados en esta dimensión.

Ilustración 4: Resultados Pesimismo



Fuente: Elaboración propia

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En todas y cada una de las dimensiones del cuestionario de desajuste emocional las puntuaciones se sitúan predominantemente por debajo de la puntuación 4 de la escala de likert siendo, de esta manera, negados los ítems analizados. Ninguna media de cada ítem supera la puntuación 3.5 de manera que el máximo de acuerdo que tienen con los enunciados se encuentra en la puntuación 3 que es un punto intermedio entre “muy desacuerdo” (1) y “muy de acuerdo” (5). De estos resultados podemos extraer que, a modo general, el alumnado de FPA variado de la muestra de este estudio no cumple con la hipótesis principal propuesta ya que, aunque con un cierto matiz, no se muestra una significativa prueba del desajuste emocional en este alumnado.

El matiz que podemos extraer de los resultados que niegan la primera hipótesis es que, aunque en ninguna dimensión se puede llegar a decir que están de acuerdo con alguna afirmación, ninguna puntuación se sitúa en 1 que corresponde con la opinión de “muy en desacuerdo”. Es decir, ninguna dimensión está negada totalmente y de manera significativa.

Aún con afirmaciones como la de Bisquerra (2003) sobre que las competencias emocionales no se consideran en el currículum ordinario, los resultados muestran un buen trabajo tras los programas de los centros de FPA con el alumnado ya que no se



muestra un desajuste emocional significativo entre todos ellos. Es por ello que se justifica el trabajo realizado en esta dimensión durante todo el curso y se debe mantener.

Aunque en algunos casos el previo fracaso escolar tuvo incidencia en alguna etapa sobre sus competencias emocionales o bien la situación económica actual, tal como apuntan Extremera y Fernández (2004) y Ruiz, Martín, Williamson, Cano y Zepeda (2013) respectivamente, actualmente, y siempre teniendo en cuenta los resultados globales, se puede afirmar la situación medianamente positiva de este colectivo tras un curso en los centros de FPA.

Debemos destacar una limitación principal en cuanto a la recogida de datos: ausencia de pre-test. En la recogida y posterior análisis se tiene en cuenta el momento en qué se ha producido, pero para generalizar y dar más credibilidad a los datos se debería ampliar la muestra a diversos centros y más alumnado y llevar a cabo un pre-test y un post-test en los que ver la diferencia. Es más que importante la diferencia ya que se intuye que en principio de curso, a su llegada, una gran parte del alumnado posiblemente tendría unos niveles más altos de desajuste emocional. Sin embargo, tras el trabajo realizado en el centro, los niveles finales analizados son más positivos de los esperados en relación con el colectivo al que estamos evaluando.

Como conclusiones principales podemos extraer el trabajo que se realiza día a día en estos centros del cual se debería tomar ejemplo en el resto de entidades educativas. Como ya sabemos las competencias emocionales y el estado emocional influyen en el aprendizaje y el desarrollo del sujeto y por eso debe ser imprescindible e importante la intervención en estos aspectos, nunca olvidarlo como, desgraciadamente, ha pasado durante mucho tiempo y en muchos casos.

En línea con el informe de Delors a la Unesco en 1995, en el que destaca el aprendizaje a lo largo de la vida como un factor clave para un mejor futuro (Hinzen, 2007) junto con la necesidad de luchar contra el pesimismo latente en nuestra sociedad actual caracterizada por una crisis permanente, es necesario un trabajo en profundidad con todo este colectivo para, así, propiciar su empoderamiento. Para ello es necesario que tomen conciencia de su propia situación personal (Martí y Gil, 2012) y es aquí donde entra en juego la competencia emocional, la gran olvidada.

Uno de los aspectos que pueden contribuir a justificar el trabajo que se realiza en esta línea en los centros analizados es una de las metodologías que usan: el relato autobiográfico. A partir de estas autobiografías se canaliza la experiencia para tomar conciencia de su propia situación actual y dar significado a lo que hacen. El fruto de todo este trabajo es el empoderamiento.

Aunque la FPA siempre se ha dejado de lado o se ha entendido únicamente como centros para colectivos desfavorecidos y sin oportunidades en nuestra sociedad, debemos considerar que ningún nivel formativo es más importante que otro, como ya recordaron Martí y Gil (2012), y, siguiendo los pasos de Freire, la liberación es un proceso colectivo, nunca individualizado. Para la mejora se necesita la colaboración y ayuda de todos los componentes del sistema educativo y, yendo más allá, de la sociedad, para hacernos la eterna pregunta: ¿qué educación queremos y necesitamos?

## 5. BIBLIOGRAFÍA

BÁREZ CAMBRONERO, F. J. (2010). “Emoción y exclusión social, una relación al descubierto”. Una investigación sociológica sobre el impacto de las emociones en los procesos de exclusión e inclusión social.

BISQUERRA ALZINA, R. (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de Investigación Educativa*, nº 21 P, 7–43.

DÍAZ, D., BLANCO, A., HORCAJO, J., y VALLE, C. (2007). “La aplicación del modelo del estado completo de salud al estudio de la depresión”. *Psicothema*, nº 19 (2) P, 286-204.

EXTREMERA FACHECO, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 6 (2) P, 0–17.

Cuestionario de desajuste emocional DERA: <http://web.teaediciones.com/DERA--CUESTIONARIO-DE-DESAJUSTE-EMOCIONAL-Y-RECURSOS-ADAPTATIVOS-EN-INFERTILIDAD.aspx>

- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y RUIZ ARANDA, D. (2008). “La Inteligencia emocional en la Educación”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 6 P, 421–436.
- GOLEMAN, D. (1997) *La inteligencia emocional*. Bantam Books.
- HINZEN, H. (2007). *Comisión del ICAE sobre Educación de Adultos: Organización y financiación. Documento de referencia para la Séptima Asamblea Mundial*. Bonn: DDV Internacional.
- MARTÍ PUIG, M., y GIL GÓMEZ, J. (2012). “La falta de cursos de ignorancia”, en MARTÍ PUIG, M., y GIL GÓMEZ, J. (2012). *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida: 978-84-15103-27-1*. Crec ediciones.
- MAYO, P. (2012).”Competencias para una formación crítica: la perspectiva de un pedagogo”, en Martí Puig, M. y Gil Gómez, J. (Ed.). *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida: 978-84-15103-27-1*. Crec ediciones.
- MORENO-ROSSET, C., ANTEQUERA JURADO, R., y JENARO RÍO, C. (2009). “Validación del cuestionario de Desajusto Emocional y Recursos Adaptativos en Infertilidad (DERA)”. *Psicothema*, nº 21 (1) P, 118-123.
- RAE: DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima segunda edición. *Empoderarse* [Consulta: 9 Sep. 2014]: < <http://lema.rae.es/dpd/?key=empoderar>>
- RUIZ-CORBELLA, M., MARTÍN-CUADRADO, A. M., WILLIAMSON, G., CANO-RAMOS, M. A., y ZEPEDA, R. (2013). “Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 61 P, 159–177.