

Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela

Autora: Carmen Vázquez de Prada Belascoaín

Tesis doctoral UDC / 2015

Directora: Silvia López Larrosa

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



SILVIA LÓPEZ LARROSA, Profesora titular de Universidad, área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña

INFORMA:

Que la tesis titulada "Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela", presentada por Dña. CARMEN VÁZQUEZ DE PRADA BELASCOAÍN, se ha realizado bajo mi dirección.

El citado trabajo de investigación reúne las necesarias condiciones de originalidad y de rigor científico para su lectura y defensa públicas ante el tribunal de tesis doctoral que la Universidad de A Coruña nombre a tal efecto.

Y para que conste, lo firmo en A Coruña, a diez de julio de 2015.



Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor por la Universidad de A Coruña

Firmado: Carmen Vázquez de Prada Belascoáin

Agradecimientos

A mi directora de tesis:

A Silvia: te agradezco de todo corazón todo tu apoyo, tiempo, compromiso y profesionalidad. Sin la libertad y autonomía que me has dado desde el principio, y sin tu incondicional apoyo y disponibilidad quizá no hubiera empezado, ni mucho menos terminado.

A mi familia:

A mi marido, Illo, por apoyarme, animarme y acompañarme en todo el proceso, y a mis tres hijos (Santi, Mar y Juan), por todo el tiempo que he tenido que sacrificar, para dedicárselo a esta investigación. Mi amor más profundo y sincero.

A mi hermana Cris, por escucharme, interesarse y ayudarme. Por siempre estar a mi lado.

A mis padres: porque en gran medida ellos me han enseñado los valores de la responsabilidad, el esfuerzo, la perseverancia y la esperanza, sin los cuales no hubiera podido desarrollar este trabajo. Por haberme proporcionado una excelente educación, con una buena dosis de inteligencia emocional. GRACIAS.

Mi gratitud también a Kenia, por cuidar tan bien de Juan este último año, mientras que yo estaba trabajando y estudiando.

A los participantes del programa:

A los profesores de los tres colegios donde he llevado a cabo este programa, sin su confianza y compromiso conmigo y con el programa no hubiera sido posible presentar esta tesis. Los mejores recuerdos que tengo de este proceso de aprendizaje, es con ellos, en el aula.

A todos los alumnos, más de 500, que han participado en esta investigación y a los profesores que me han facilitado los datos de los alumnos del grupo control.

El GROU y la UB

A Núria Pérez Escoda, de la Universidad de Barcelona, por su tiempo buceando en su base de datos para poder obtener los resultados de los instrumentos de

Esta tesis doctoral se la dedico a mi padre

evaluación utilizados en esta investigación. Por confiar en mi, sin conocerme y desde la distancia, mostrando una gran generosidad.

Y a su grupo de investigación: el GROPE, que está haciendo una labor pionera de investigación en educación emocional.

R cable

A **R**, la empresa para la que trabajo, y en especial a Santiago Vázquez, el director de personas de **R**, y mi jefe, que desde el principio me apoyó, creyó en mí y animó a llevar a término este proyecto, con horarios flexibles y una profunda comprensión en este largo proceso. Por ser una organización que cree sinceramente en el desarrollo personal y profesional de las personas.

A mis amigas y compañeras.

Ana Sanjuan y Teresa Molezún, por su amistad y nuestro común interés en el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

A Vanesa, mi compañera doctoranda. Por las conversaciones y ánimos que nos hemos dado.

A María Pardo, por su inestimable ayuda desinteresada. Gracias.

Estos años de estudio, intervención e investigación, sin duda me han hecho crecer personal y profesionalmente. Ha sido un proceso de aprendizaje largo y que ha requerido de un gran esfuerzo, pero muy gratificante.

RESUMEN

La educación emocional es un ámbito innovador que a través de programas bien diseñados, implementados y evaluados, obtiene resultados muy favorables que mejoran el aprendizaje, la salud mental y física, las relaciones sociales y el rendimiento académico, entre otros. La presente investigación pretende analizar el proceso de desarrollo y los resultados de un programa de educación emocional en los últimos cursos de educación primaria (4º, 5º y 6º). El diseño es cuasi-experimental con medidas pre-test/post-test y grupo control. Además, se evaluó el proceso de aplicación del programa con los grupos experimentales. Participaron un total de 521 alumnos y alumnas (318 en el grupo experimental y 201 en el grupo control) y 28 profesores (17 en el grupo experimental y 11 en el control). El programa se implementó durante tres años consecutivos, entre 2010 y 2013, en tres centros educativos gallegos distintos. Los docentes recibieron formación en educación emocional y, a través de ellos, se llevó a cabo el programa con los niños (12 actividades). Los resultados mostraron mejoras en el grupo experimental de docentes y alumnos: un aumento significativo de las competencias socio-emocionales de los profesores, mejoras en varias de las dimensiones de las competencias emocionales de los alumnos y un aumento en su rendimiento académico. No obstante, también se dieron mejoras socio-emocionales en los alumnos del grupo control. El proceso fue muy bien valorado por los docentes y los alumnos. Los datos ponen de manifiesto que tiene sentido desarrollar y aplicar programas de educación emocional, y que es preciso evaluarlos. A partir de los resultados obtenidos se proponen mejoras futuras.

RESUMO

A educación emocional é un ámbito innovador que a través de programas ben deseñados, implementados e avaliados, obtén resultados moi favorables que melloran a aprendizaxe, a saúde mental e física, as relacións sociais e o rendemento académico, entre outros. A presente investigación pretende analizar o proceso de desenvolvemento e os resultados dun programa de educación emocional nos últimos cursos de educación primaria (4º, 5º e 6º). O deseño é case-experimental con medidas pre-test/post-test e grupo control. Ademais, avaliouse o proceso de aplicación do programa cos grupos experimentais. Participaron un total de 521 alumnos e alumnas (318 no grupo experimental e 201 no grupo control) e 28 profesores (17 no grupo experimental e 11 no control). O programa implementouse durante tres anos consecutivos, entre 2010 e 2013, en tres centros educativos galegos distintos. Os docentes recibiron formación en educación emocional e, a través deles, levou a cabo o programa cos nenos (12 actividades). Os resultados mostraron melloras no grupo experimental de docentes e alumnos: un aumento significativo das competencias socio-emocionais dos profesores, melloras en varias das dimensións das competencias emocionais dos alumnos e un aumento no seu rendemento académico. Así e todo, tamén se deron melloras socio-emocionais nos alumnos do grupo control. O proceso foi moi ben valorado polos docentes e os alumnos. Os datos poñen de manifesto que ten sentido desenvolver e aplicar programas de educación emocional e que cómpre avaliálos. A partir dos resultados obtidos propóñense melloras futuras.

ABSTRACT

Emotional education is an innovative area in which, through well designed, implemented and evaluated programs, learning as well as mental and physical health, social relationships and academic results improve. This research tries to analyze the process of developing a program in emotional education and its results in Primary school grades 4th, 5th and 6th. The design is quasi-experimental with pre and post-test measures and a control group. Also, the process was evaluated in the experimental groups. Participants were 521 students (318 in the experimental group and 201 in the control group) and 28 teachers (17 in the experimental group and 11 in the control group). The program is called R.I.E.S (the acronym for Respira Inteligencia Emocional y Social) and was implemented during three consecutive years, from 2010 till 2013, in three different Galician schools. Teachers were trained in emotional education and they applied the program to their students (12 activities). Results show improvements in the experimental groups of teachers and students: a significant improvement on teachers' socio-emotional competencies, improvement in several students' emotional competencies and improvements in their academic results. But, also students in the control group improved their socio-emotional competencies. The process was highly valued by the teachers and the students. Results underline that it makes sense to develop and apply emotional education programs and that it is necessary to evaluate them properly. Future improvements in the program are discussed from these results.

PRÓLOGO

En los últimos 20 años, se ha hecho un esfuerzo por incorporar a la educación otros aspectos importantes para el desarrollo de las personas más allá de la dimensión cognitiva. De modo que, entre otras, las emociones empiezan a considerarse un elemento clave para el aprendizaje y el desarrollo social y emocional de la persona; y comienzan a incorporarse, tímidamente, programas para desarrollar la inteligencia emocional en el contexto escolar. Para que los profesores-docentes puedan trabajar la dimensión emocional de sus alumnos, resulta esencial favorecer su propio desarrollo emocional a través del entrenamiento en aspectos socioemocionales, para que ellos, en primera persona, experimenten los beneficios de esta formación. De esta manera, pueden incorporar estrategias y herramientas más adaptativas y beneficiosas para su labor como docentes, y para sí mismos. El profesorado debidamente formado estará en condiciones de diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional, cuya finalidad es desarrollar las competencias emocionales de sus alumnos. Por supuesto, la familia es la primera escuela de educación emocional, y su responsabilidad en los pilares de la inteligencia emocional es grande (Bisquerra, 2011). No obstante, la escuela comparte y amplía esta responsabilidad.

El reto para nuestra sociedad y nuestro sistema educativo está en llevar a cabo la formación socio-emocional a todos los docentes y todos los centros educativos, para que no se trate de una formación puntual y anecdótica en unos pocos colegios que tienen interés. “Para resolver las dificultades y contradicciones de la sociedad del S.XXI necesitamos escuelas saludables, competentes y felices con docentes emocionalmente inteligentes” (Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010, p. 47).

Los estados emocionales influyen permanentemente en nuestra vida, a veces beneficiándonos y otras veces limitándonos. Por tanto, es vital que podamos actuar en ellos con el fin de mejorar nuestro bienestar psicológico y mejorar, por tanto, nuestra calidad de vida y nuestra capacidad para aprender. El entrenamiento de la inteligencia emocional (o educación emocional) consiste en aprender a utilizar nuestras emociones para gestionar adecuadamente nuestros pensamientos, y utilizar nuestros pensamientos para controlar y gestionar nuestras emociones. Primero se trata de ser consciente de cuáles son nuestras emociones y pensamientos y cómo están incidiendo en las metas u objetivos que nos hemos marcado para poder gestionar ambas en nuestro beneficio. De este modo se puede lograr un mayor bienestar y equilibrio personal.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1. Inteligencia emocional: breve historia.....	25
1.1. La inteligencia.....	26
1.2. Las emociones	29
1.3. La personalidad	33
1.4. Fases en el estudio de la inteligencia emocional	33
CAPÍTULO 2. Modelos y definiciones de la Inteligencia emocional....	43
2.1. Modelo de Salovey y Mayer	44
2.2. Modelo de Bar-On	45
2.3. Modelo de Goleman	48
2.4. Modelo de las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda	50
2.5. Modelo de Petrides y Furnham	55
2.6. Distinción entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.....	57
CAPÍTULO 3. Medición y evaluación	63
3.1. MSCEIT	63
3.2. TMMS	68
3.3. EQ-i	69
3.4. ECI	71
3.4.1. ELAI.....	71
3.5. CDE-A.....	72
3.5.1. CDE-R (versión reducida)	73
3.5.2. CDE (9-13)	74
3.6. TEIQue	74

Como señalan Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008), probablemente las contradicciones y paradojas de las sociedades modernas no puedan resolverse únicamente mediante la educación de las emociones en las escuelas y sean necesarios otros cambios radicales en nuestro entorno y en nuestras vidas para resolverlos, pero no cabe duda de que el S.XXI será un siglo más amable y estimulante si conseguimos ciudadanos con más Inteligencia Emocional.

Esta investigación está dividida en dos bloques, uno teórico y uno empírico, donde se analiza el impacto que ha tenido un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela.

En el apartado teórico se comienza con un breve resumen de la historia y antecedentes del término “inteligencia emocional”; cómo, durante el siglo XX, inteligencia y emoción han seguido caminos diferentes, para unirse a finales de siglo en lo que se ha llamado inteligencia emocional.

En el capítulo dos se revisan los modelos más importantes y sus aproximaciones teóricas al concepto.

En el capítulo tres se detallan las principales medidas de evaluación y los resultados obtenidos hasta ahora, esto es, los beneficios de desarrollar la inteligencia emocional en la escuela.

El capítulo cuatro pretende mostrar las diferencias evolutivas en el desarrollo de la inteligencia emocional. Cómo se desarrolla en las diferentes etapas evolutivas, qué dicen las investigaciones en cuanto a la variable sexo y qué implicaciones tiene en el profesorado que desarrollen su inteligencia emocional.

También se pretende analizar el estado de la cuestión en países como EEUU, Australia y Reino Unido, que están en la avanzada, pero consideraremos igualmente qué se ha hecho en España hasta ahora.

La segunda parte de este trabajo tiene que ver con la presentación de un programa para el desarrollo de competencias emocionales aplicado a docentes y a alumnos y el resultado de su aplicación.

3.7. WLEIS	75
3.8. Conclusiones y consideraciones sobre las medidas de IE.....	76
3.9. Beneficios de la mejora de la Inteligencia Emocional	77
3.9.1. Inteligencia emocional y relaciones interpersonales	78
3.9.2. Inteligencia emocional y salud	78
3.9.3. Inteligencia emocional y rendimiento académico.....	80
CAPÍTULO 4. Inteligencia emocional y desarrollo humano	83
4.1. El desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional	83
4.2. Inteligencia emocional y diferencias de sexo	89
4.3. Inteligencia emocional y profesorado	90
CAPÍTULO 5. Otros programas de desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito escolar	97
5.1. Aspectos generales de la implementación de programas de inteligencia emocional	97
5.2. Repercusión de los programas más relevantes en EEUU, Australia y Reino Unido	103
5.2.1. La educación emocional en EEUU: SEL.....	103
5.2.2. En AUSTRALIA: KidsMatter	108
5.2.3. Educación emocional en EL REINO UNIDO: SEAL.....	111
5.3. Programas de desarrollo de la inteligencia emocional en España	114
5.4. Tabla comparativa de programas	118
CAPÍTULO 6. Objetivos e hipótesis investigación	125

CAPÍTULO 7. Método	127
7.1. Diseño	127
7.2. Participantes.....	127
7.3. Materiales e instrumentos	131
7.3.1. Programa R.I.E.S.	131
7.3.2. Instrumentos de evaluación	162
7.4. Procedimiento.....	165
7.5. Análisis de datos.....	167
CAPÍTULO 8. Resultados	169
8.1. Análisis preliminares.....	169
8.1.1. Las competencias emocionales de los profesores.....	169
8.1.2. Necesidades formativas de los docentes en inteligencia emocional.....	174
8.1.3. Las competencias emocionales de los alumnos	174
8.2. Resultados	176
8.2.1. Cambios en el conocimiento de las propias emociones y en la inteligencia emocional de los docentes y los alumnos del GE comparados con los docentes y alumnos del GC tras la terminación del programa.....	176
8.2.1.1. Competencia emocional de los profesores: diferencias entre el post-test y el pre-test.....	177
8.2.1.2. Comparación de los grupos de profesores experimental y control	179
8.2.1.3. Diferencias pre y pos-test de los alumnos del GE y GC.....	179
8.2.2. Cambios en las competencias socioemocionales en relación a tres variables:	181
8.2.2.1. Curso.....	181
8.2.2.2. Año de intervención.....	183
8.2.2.3. Sexo	185

8.2.3. Impacto del programa en el rendimiento escolar de los alumnos del GE a través de las calificaciones finales y su relación con las variables emocionales	187
8.2.4. Las mejoras de las competencias emocionales de los profesores y su relación con las mejoras emocionales de sus alumnos en el GE.....	189
8.2.4.1. Otras variables del profesor relacionadas con las mejoras de los alumnos	191
8.2.5. Análisis del proceso de aplicación del programa y su relación con los resultados emocionales de los alumnos del GE	191
8.2.6. Resultados finales	197
8.2.6.1. Impacto del programa en los profesores y en los centros educativos: seguimiento.....	200
CAPÍTULO 9. Discusión	203
9.1. Fortalezas y debilidades.....	207
CAPÍTULO 10. Conclusiones.....	215
CAPÍTULO 11. Una propuesta de programa: R.I.E.S.2.....	221
Referencias bibliográficas	229
Anexos:	253
0. Links a videos utilizados en el programa R.I.E.S.	253
1. Cuestionario inicial para profesores	254
2. Cuestionario final para profesores.....	257
3. Evaluación de proceso	263

Capítulo 1.

La inteligencia emocional: breve historia

El “mundo emocional” no es algo nuevo que esté de moda, pues existen numerosas referencias a las emociones desde tiempos remotos, que han ido impregnado todos los campos de la historia de la humanidad (literatura, ciencia, filosofía...). Las emociones nos acompañan en nuestras conversaciones diarias, influyen en nuestro estado de ánimo y en nuestros procesos mentales. En este capítulo se pretende dar una visión general sobre cómo han ido acompañándose y alejándose los constructos de emoción y pensamiento (cognición) a lo largo de los años.

Desde muy diferentes enfoques y aproximaciones, filósofos y pensadores han intentado comprender el funcionamiento de la inteligencia humana, por nuestra capacidad de aprendizaje, de comprensión y de resolución de problemas (Pérsico 2009), así como la dualidad entre cognición y emoción: ¿están conectados o separados “cuerpo” y “razón”, o “cuerpo” y “alma”?

Platón, hace 2.200 años, decía “la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender”, y Aristóteles, en su obra *Tratado sobre el Alma*, distinguía entre el “alma como capacidad de movimiento y alma como capacidad de cognición, para referirse a la “sensibilidad” que enriquece la inteligencia a través de los sentidos. El Alma para Aristóteles es una *potencia sensitiva* que no se separa del cuerpo y es con esta unión con lo que se pretende llegar a la perfección última.

René Descartes, en el S. XVII habla de “las pasiones” para referirse al alma.

Joseph LeDoux, autor de “El cerebro emocional” entiende que la mente tiene pensamientos y emociones, y el estudio de ambos debería ir de la mano, excluirlos nunca resultará satisfactorio.

Así pues, las emociones y el pensamiento, los sentimientos y la razón, son conceptos que se han ido entrelazando a lo largo de nuestra historia. Se expone a continuación una breve revisión histórica sobre los dos grandes conceptos: inteligencia y emoción

1.1. La inteligencia

A finales del S.XIX, y principios del S.XX, comienza lo que será el siglo de la medición. Francis Galton (1822-1911) puede considerarse uno de los fundadores de la medición psicológica moderna, pues aunque los índices de inteligencia que eligió no fueron los adecuados, su creencia en la posibilidad de medirla resultó ser correcta. Galton era primo de Charles Darwin y, después de leer su obra, decidió aplicar estos conocimientos a la psicología, concretamente al estudio de la inteligencia. Fue el primero en utilizar la estadística en sus observaciones al medir la inteligencia de muchas personas en Europa. Se encontró que, aplicando la Campana de Gauss, la mayoría de estas personas estaban en el centro y alrededores, pero unos pocos estaban muy por debajo o por encima de la media. Para Galton, estar situado en un punto u otro de la curva normal estaba determinado por la inteligencia, en la que pesaba más el factor genético que el ambiental.

En 1905, Alfred Binet y Théodore Simon desarrollaron el primer test de inteligencia que contenía problemas lógico-matemáticos y verbales. Comparaban los aciertos de un individuo con los de una población de su misma edad y nivel educacional, y establecían tablas con los promedios. Desde la época de Binet, se han desarrollado numerosas pruebas de inteligencia que miden principalmente la memoria verbal, el razonamiento verbal, el razonamiento numérico, el reconocimiento de secuencias lógicas y la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana. Binet es considerado uno de los padres de la psicología moderna.

Un poco más adelante, en 1912, el psicólogo alemán Wilhelm Stern propuso medir lo que él mismo llamó “cociente de inteligencia”, es decir, la proporción entre la edad mental de una persona y su edad cronológica, que después se multiplicaba por 100.

Las pruebas de CI (Cociente Intelectual) llegaron a EEUU, donde, Lewis Terman, de la Universidad de Stanford, y Robert Yerkes, de Harvard, prepararon versiones que se contestaban usando lápiz y papel, que más adelante, pudieron puntuarse a máquina. De esta manera, las pruebas, que se denominarían Stanford-Binet, podían administrarse con facilidad a grupos de personas. Más de un millón de reclutas americanos fueron “colocados” en el puesto más idóneo dentro del ejército para luchar en la Primera Guerra Mundial usando los nuevos tests de inteligencia (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

En este punto de la historia, coexistían a la vez dos corrientes diferenciadas de la medición de la inteligencia. Los que defendían su carácter unitario y general, los llamados “puristas”, como Charles Spearman y sus discípulos Herrnstein y Murray. Y los “pluralistas” como Thurstone y Guilford, que defendían múltiples factores de la inteligencia. Aunque ya en los 90 había un consenso sobre la existencia de diferentes tipos de inteligencia (cristalizada vs fluida / verbal-proposicional vs perceptual-organizacional), incluso los científicos que defendían la existencia de un factor único de inteligencia general, aceptaban que hubiera más habilidades específicas (Carroll, 1993). La mayoría de los especialistas en psicometría, se decantaban por la existencia de una sola inteligencia general, lo que Cattell llamaría “Factor G”, con varios factores. No obstante, otros autores defendían la existencia de un único factor de inteligencia. Uno de sus máximos defensores fue Spearman. Spearman (1927) observó que muchas tareas de distintas pruebas de inteligencia correlacionaban entre sí, lo que le llevó a plantear la existencia de un factor general de inteligencia. En la actualidad se le conoce como uno de los pioneros en el desarrollo de las pruebas psicológicas.

El estudio de la inteligencia se ha nutrido de las aportaciones de numerosos investigadores y estudiosos. Uno de ellos, el psicólogo de Yale Robert Sternberg, partiendo de la metáfora del ordenador, planteaba que no basta con saber si una persona responde correcta o incorrectamente a un problema, sino que lo interesante es conocer los pasos mentales reales que da cuando responde correctamente. Y así, deducir cómo podemos ayudar a la gente a resolver problemas similares. Sternberg estudiaba la “microestructura de la resolución de problemas”.

Otro autor destacado, y el primero en publicar sobre el término “inteligencia social”, fue Edward Thorndike (1920). Según Thorndike, es posible distinguir tres clases de funcionamiento intelectual: la inteligencia genérica, medida a través de la “inteligencia abstracta”; la inteligencia mecánica, o habilidad para comprender las relaciones entre objetos, y cómo funciona el mundo físico; y la inteligencia social, o habilidad para tener éxito en las relaciones interpersonales. Esta última inteligencia, precursora de la inteligencia emocional, se entendía como la habilidad para percibir adecuadamente los estados internos, motivos y conductas tanto en uno mismo como en los otros. Thorndike centró sus investigaciones en describir, definir y evaluar el comportamiento social, que describe como “la habilidad para comprender y gestionar a los hombres, mujeres y niños, actuando de forma inteligente en las relaciones humanas” (Thorndike y Stein, 1937,

p.277). También desarrolló la teoría psicológica del conexionismo, que postulaba que, a través de la experiencia (estímulos y respuestas), se producían lazos o conexiones neuronales. Las personas con más habilidades, o más inteligentes, podían formar las conexiones con más facilidad, y más rápido (Thorndike y Stein, 1937).

Por su parte, Weschler (1943) define la inteligencia como el conjunto de recursos que tiene un individuo para adaptarse al medio, sobrevivir y evolucionar.

A lo largo de todo el S.XX se ha continuado estudiando la inteligencia y se han elaborado diversas pruebas, que siguen utilizándose en el S.XXI, fundamentalmente porque hay una enorme acumulación empírica que constata su poder predictivo a la hora de estimar las probabilidades de éxito en tareas donde se requiere utilizar mucha información, o de tipo técnico o instrumental. Estas pruebas evalúan el pensamiento convergente, el que se requiere para encontrar la solución correcta a un problema, pero en la vida real hay multitud de problemas que no tienen una única solución correcta, sino muchas posibles (decidir si emparejarte o no, y con quién, escoger un trabajo y no otro, decidir un logo o eslogan para un producto determinado...). Para esto se requiere de otro tipo de pensamiento, más complejo o divergente y crítico. Y este tipo de pensamiento no es evaluable a través de un test de inteligencia (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Es en este contexto donde se enmarca el término de inteligencia emocional, cuando a principios de los años 80 del siglo XX surge la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983). Para él la inteligencia es una potencialidad biopsicológica que nos corresponde en virtud de nuestra pertenencia a la especie humana y que se puede desarrollar, en mayor o menor medida, como consecuencia de las experiencias, los factores culturales y las motivaciones de cada persona. Gardner (2006) define la inteligencia como la capacidad que tenemos para resolver problemas o crear productos valorados en uno o más contextos culturales.

La teoría de Gardner abre la puerta a planteamientos divergentes con respecto a una concepción más monolítica de la inteligencia y a considerar que aquello que ya en su día planteaba Thorndike, junto con otras capacidades humanas, tiene cabida en una visión más plural de la inteligencia, que constituye el todo de cada ser humano.

1.2. Las emociones

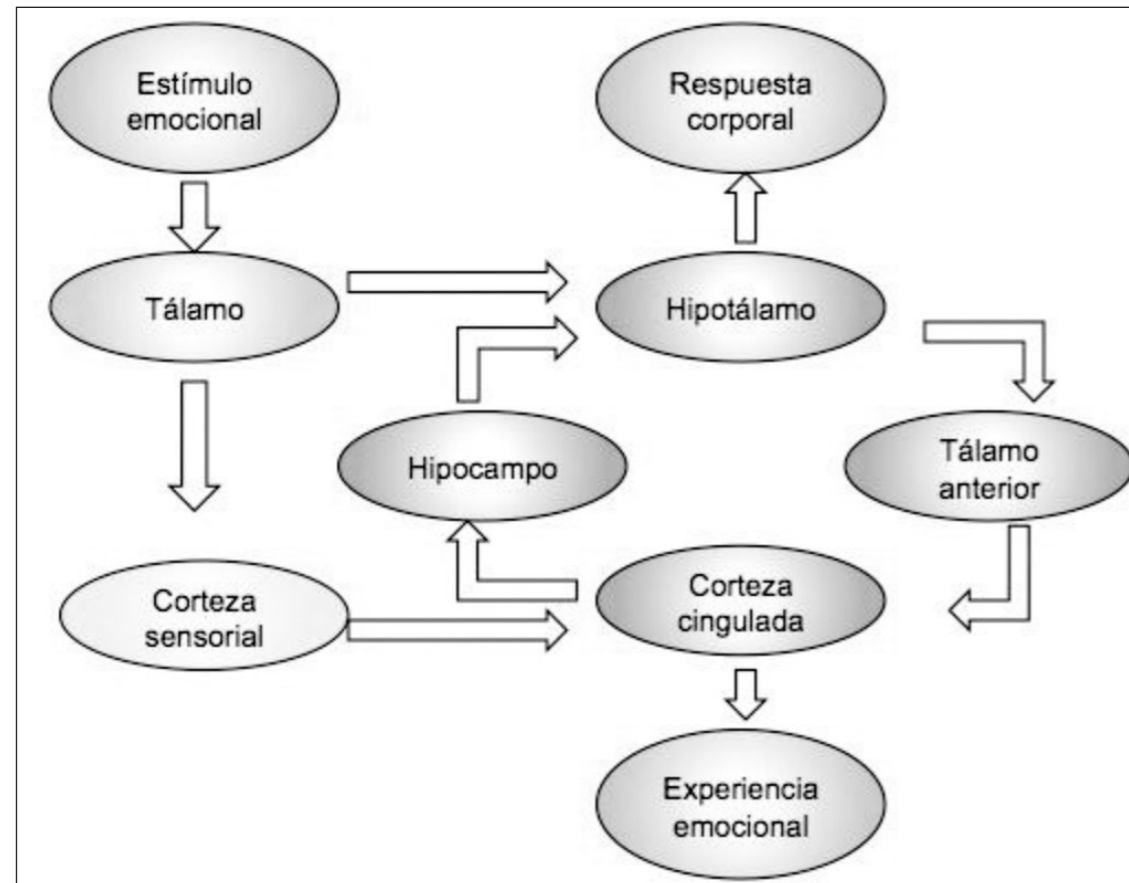
A finales del S.XIX, Spinoza propone una visión de las emociones que no se encuentra muy alejada de las teorías más recientes. Spinoza entiende por afectos “estados del cuerpo que aumentan o disminuyen la capacidad de éste para la acción, que favorecen dicha actividad o la limitan, pudiendo favorecer o no la consciencia de esos estados” (Vigotsky, 2004, p.5).

Al igual que en el estudio de la inteligencia, es posible identificar corrientes de pensamiento con respecto a las emociones, que pueden polarizarse en torno a dos modelos encontrados, el de los organicistas, secundados por Carl G. Lange y William James; y el de los evolucionistas, representados por Ch. Darwin y H. Spencer. Los primeros estudiaban el fenómeno fisiológico provocado o asociado a la emoción. La que se conoce como teoría de James-Lange sobre el origen, la naturaleza y la transmisión de las emociones propone que la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan la emoción, produciendo cambios en los órganos viscerales a través del sistema nervioso autónomo y en los músculos del esqueleto a través del sistema nervioso somático (Vigotsky, 2004). Básicamente, esta teoría se oponía a la idea de que la percepción conllevaba una emoción y ésta provocaba una reacción fisiológica. Tanto James como Lange proponían un modelo en el que la reacción fisiológica ante el estímulo era la que provocaba la emoción: *No lloro porque tengo pena, sino que tengo pena porque lloro.*

La teoría evolucionista, secundada por Darwin (1872), relacionaba la expresión de las emociones con la evolución de los comportamientos, si las conductas son beneficiosas, continuarán, sino se extinguirán.

Durante todo el siglo XX, el debate se centrará en dos cuestiones: si la emoción precede al pensamiento o la cognición a la emoción, y dónde se representan las emociones en el cerebro. Ya a principios de siglo, Charles K. Mills (1912) responde a la segunda cuestión al afirmar que la emoción y la expresión emocional están más representadas en el hemisferio derecho; hecho que se ha constatado en trabajos e investigaciones recientes, sobre todo en cuanto a la percepción y expresión emocional. En 1937 surge el llamado “Circuito de Papez”, que propone un esquema anatómico que une varias zonas del cerebro implicadas en la experiencia emocional (ver figura 1).

Figura 1. Circuito de Papez.



Durante las siguientes décadas, diversos autores continuaron aportando evidencias sobre el recorrido cerebral de la percepción, el sentimiento, la expresión y la función emocional (Cannon, 1931; Hess y Brügger, 1943; Klüver y Bucy, 1939). Además, comenzaron a aflorar las investigaciones en torno a la expresión facial de las emociones, con Paul Ekman (1973).

En el momento actual, el estudio de la emoción sigue reflejando la controversia respecto a los planteamientos afectivos o del sentimiento y los planteamientos cognitivos, y sigue sin estar clara la respuesta a la primera pregunta sobre si la emoción precede al pensamiento o al contrario. Tampoco hay consenso sobre la definición de la emoción. En cambio, sí hay acuerdo sobre la relevancia de las emociones, que están presentes en nuestras vidas desde que nacemos, que juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad, en nuestras relaciones sociales y por supuesto en nuestro aprendizaje. También hay acuerdo en que las emociones son funciones cerebrales complejas con tres

componentes más o menos visibles o explícitos: neurofisiológico, conductual y cognitivo. Y esto tiene grandes repercusiones educativamente hablando pues implica abordar integralmente el trabajo del cuerpo, la mente y la conducta al atender a las emociones (Gallardo Vázquez, 2009, p.13).

Según Bisquerra (2003), el componente neurofisiológico se desarrolla en los cambios del sistema nervioso central, el sistema límbico y el sistema nervioso autónomo. Se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todas son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar pero sí prevenir o aprender a controlar mediante técnicas apropiadas como la relajación.

El *componente cognitivo* es el conjunto de procesos cognitivos relacionados con la respuesta emocional a determinados estados del entorno y cambios fisiológicos. También se le denomina vivencia subjetiva o *sentimiento* y es lo que hace que calificuemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje y esto hace que las limitaciones del lenguaje a veces supongan restricciones a este conocimiento emocional, al tiempo que dificultan la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de “no sé qué me pasa” o “estoy agobiado” (Bisquerra, 2006), pues no sabemos cómo nombrar a un determinado estado emocional.

El *componente conductual* se refiere a los comportamientos relacionados con los estados emocionales: expresiones faciales, acciones y gestos, distancia entre personas, componentes no lingüísticos de la expresión verbal, etc. La observación del comportamiento de una persona permite inferir qué tipo de emociones está experimentando (ej. las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de 23 músculos que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones). Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales. Paul Eckman es el científico que mejor ha estudiado la expresión facial y los microgestos.

Zaccagnini es otro de los autores contemporáneos en el estudio de las emociones. Las describe como una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión en los gestos

que puede ser identificada por los demás. Con respecto a la duración de las emociones, hay un grupo de ellas, las básicas o primarias (alegría, sorpresa, ira, miedo, asco y tristeza) que pueden tener un principio y un final claramente definidos, y la vivencia emocional en su conjunto tiene un carácter persistente y sostenido, impregnando a la persona de una tonalidad afectiva. Según Zaccagnini (2004), las emociones tienen una correspondencia con la autopercepción que hacemos del balance de comparar en cada momento lo que esperamos o deseamos hacer, lo que queremos y podemos hacer. Es como una evaluación global continua que funciona como un indicador que nos informa a nosotros y a los que nos rodean, del tono vital en el que nos encontramos.

Para Bach y Darder (2002), las emociones son las responsables de que el ser humano se proteja contra los peligros que lo amenazan y se sienta atraído por nuevas formas más satisfactorias de vida y de relación. Cuando el ser humano satisface sus necesidades primarias (abrigo y comida) se da cuenta de que la satisfacción que buscaba está muy ligada al “alimento y abrigo emocionales” a sentirse querido-amado. Esta necesidad exige como contrapartida, aprender a amar. “Sin amor no podemos vivir de una manera plena y satisfactoria” (p. 35).

Las emociones presiden todo lo que hacemos. A medida que la persona crece, acumula experiencia vital, desarrolla facultades cognitivas y aumenta también su repertorio de respuestas emocionales.

Existen muchos tipos de emociones y diversas clasificaciones, pero tampoco existe un consenso sobre cuál es la mejor clasificación. Según Bach y Darder (2002), las emociones pueden calificarse según su complejidad. Según ésta distinguimos entre:

- Las emociones primarias (ira, miedo, tristeza, alegría, asco). Las sentimos de forma más intensa y con una duración breve o corta.
- Secundarias (envidia, frustración, optimismo...): matizan, amplían y persisten más que las primarias. Definen estados emocionales. Se componen de una mezcla de emociones primarias.
- Sentimientos de fondo (Damasio, 2005): son emociones más enraizadas y muy determinantes de nuestra trayectoria vital. Tienen más que ver con lo que llamamos estados emocionales que a la larga conforman nuestra personalidad: personas depresivas, optimistas, miedosas

1.3. La personalidad:

Se puede afirmar que el debate sobre la inteligencia ha sufrido un cierto paralelismo con el debate sobre la personalidad. Ambas son constructos psicológicos independientes, pues no importa el nivel de inteligencia que una persona tenga, porque ésta no nos da información sobre su personalidad, y viceversa (Bisquerra, González-Pérez y García, 2015). A lo largo del pasado siglo ha habido, al igual que en el caso de la inteligencia, diversos modelos teóricos sobre la personalidad, que se han materializado en diferentes instrumentos de evaluación. El debate en torno a la personalidad gira en torno a varios grandes temas: la definición, el grado de permeabilidad que tiene la personalidad para ser modificada, la medición, el número y el tipo de rasgos o factores diferentes de personalidad. Este último aspecto parece haberlo esclarecido Goldberg en 1993, con su propuesta sobre los cinco factores o rasgos de la personalidad “The Big Five”, también conocida por el acrónimo inglés “OCEAN” (Bisquerra, Pérez y García, 2015) o por FFA (Five Factor Approach, Goldberg, 1993). Los “Cinco Grandes” son: Openness (apertura a nuevas experiencias); Conscientiousness: responsabilidad; Extraversión; Amabilidad o afabilidad (Agreeableness) y Neuroticismo.

1.4. ETAPAS en el estudio de la inteligencia emocional

Como ya hemos señalado, la psicología como disciplina científica se ha interesado por los aspectos que tienen que ver con la emoción, y con la cognición. Pero la relación entre estas dos dimensiones humanas, sólo se ha comenzado a estudiar en los últimos 30 años (García-León y López Zafra, 2009). Su evolución se puede dividir en cinco etapas.

Etapa 1 (1900-1969): tradición filosófica occidental

Inspirada en Descartes y el racionalismo, para la filosofía tradicional las emociones influyen negativamente en la actividad cognitiva y en la razón. Por esto, en esta etapa se estudia por separado a la emoción y a la cognición.

La medición de la inteligencia como cualidad individual o “facultad mental” debe sus inicios a Binet y Simon, como se vio anteriormente. En esta etapa

encontramos a autores que defienden la existencia de tres tipos de inteligencia: verbal (medida por ejercicios de vocabulario y fluidez verbal), espacial (medida a través de la construcción y rotación de figuras) y abstracta-numérica (medidas de razonamiento abstracto, cálculo numérico y lógica inductiva); pero también a autores como Spearman (1927) que defienden una visión monolítica de la inteligencia humana, entendida como una capacidad general que permanece estable a lo largo de la vida.

Sin embargo, la propuesta de una inteligencia general, estable e inmodificable no fue aceptada por todos. Thurstone (1938), por ejemplo, planteó que el factor general era solo una de muchas posibilidades de agrupación de los datos bajo el análisis factorial, de hecho, él encontró siete factores que consideró capacidades mentales con igual nivel de importancia.

Guilford (1967), desde una posición neofactorialista, planteó el Modelo de la Estructura del Intelecto. Para él, la inteligencia estaría compuesta por una multitud de habilidades agrupadas en tres dimensiones distintas: Operaciones, contenidos y productos, que combinadas daban lugar a 120 habilidades intelectuales específicas. Guilford (1967) fue uno de los primeros en plantear la existencia de otras aptitudes o capacidades no relacionadas con lo lógico-matemático, lo verbal o lo viso-espacial, tales como la creatividad (el pensamiento divergente), y, como veremos más adelante, la inteligencia social. A fines de la década de los sesenta, Guilford reavivó la discusión acerca de la existencia de una inteligencia de tipo social.

Etapas 2 (1970-1989). Inteligencias múltiples

Los trabajos de Thurstone y Guilford, entre otros, sentaron las bases para plantear que hay más que un único factor de inteligencia. En 1984, Sternberg habla de la inteligencia social como una inteligencia práctica que consiste en habilidades de resolución de problemas en contextos de la vida cotidiana. (Sternberg y Wagner, 1986). Más adelante, Sternberg y Barnes (1988) buscaron evaluar la inteligencia social, definiéndola como la capacidad para decodificar de manera precisa la información social. En la década de los 80, Howard Gardner plantea la idea de que no hay una sola inteligencia, global, sino que hay múltiples inteligencias como “explicación complementaria al Cociente Intelectual (CI)”. Él expone que los seres humanos poseemos una gama de capacidades

y potenciales, a lo que llama “inteligencias múltiples” que se pueden utilizar de múltiples maneras, tanto juntas como por separado (Gardner, 2003).

Para el estudio de las diversas facultades, eligió los siguientes criterios discriminatorios (Gardner, 1983). Si los cumplían todos, entonces podía considerarse una inteligencia humana.

Dos de los criterios proceden de las ciencias biológicas:

- a) La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales.
- b) Que tenga una historia evolutiva plausible: es decir, “partiendo del funcionamiento actual de las capacidades humanas, intentar inferir las presiones selectivas que condujeron, después de miles de años, al desarrollo de una facultad particular “

Dos de los criterios son de carácter lógico:

- c) La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central.
- d) Posibilidad de codificación en un sistema de símbolos (lenguaje hablado y escrito, sistemas matemáticos, gráficos, lenguaje musical, etc.).

Dos criterios proceden de la psicología evolutiva:

- e) Desarrollo largo y bien diferenciado, asociado a un conjunto de actuaciones que dan lugar a unos estados finales que hacen uso de unas inteligencias concretas.
- f) Existencia de prodigios y otras personas excepcionales que presentan una capacidad excepcional en un ámbito dado, pero cuyo rendimiento en otros ámbitos es inferior a lo normal.

Y por último, dos criterios proceden de la psicología tradicional:

- g) Contar con el apoyo de la psicología experimental para comprobar que las inteligencias son independientes (por ejemplo, llevando a cabo dos actividades simultáneas sin que una interfiera con la otra: andar mientras se mantiene una conversación)
- h) Contar con el apoyo de datos psicométricos, que a través de correlaciones

son capaces de discriminar entre las diferentes inteligencias.

En "Frames of Mind" (1983), Gardner, propuso la existencia de 7 inteligencias del hombre:

1. Inteligencia lingüística: sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos.
2. Inteligencia lógico-matemática: capacidad de analizar problemas de una forma lógica, de realizar operaciones matemáticas y llevar a cabo investigaciones siguiendo el método científico.
3. Inteligencia musical: capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales. Estructuralmente hablando es análoga a la inteligencia lingüística.
4. Inteligencia espacial: supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes o más reducidos.
5. Inteligencia cinestésico-corporal: supone la capacidad de utilizar las partes del cuerpo, o su totalidad para resolver problemas o crear productos.
6. Inteligencia interpersonal: supone la capacidad para comprender las motivaciones, intenciones, y comportamientos de otras personas. Lo que hace que las personas que la poseen sean personas que trabajan muy bien colaborando o liderando a otras.
7. Inteligencia intrapersonal: capacidad para comprenderse a uno mismo, y utilizar esta comprensión para encauzar la propia vida y tomar decisiones adecuadas.

Años más tarde, en 1995, se planteó la posibilidad de dos inteligencias más, la naturalista y la existencial.

8. Inteligencia naturalista: implica tener un amplio conocimiento del mundo viviente, comprender y clasificar las especies de la fauna y flora. Y ser capaz de utilizar el método científico para observar y aprender.

La inteligencia existencial, o la inquietud por las cuestiones esenciales fue casi considerada una inteligencia más, pero al aplicar los criterios discriminatorios, Gardner aconsejó no incluirla, pues es ambigua y se distancia de la claridad y

objetividad de las otras.

La teoría de las inteligencias múltiples es una explicación completa de la cognición humana y el resultado de los conocimientos que se han ido acumulando sobre el cerebro y las culturas del ser humano. Considera la mente humana como una serie de facultades más o menos separadas, pero que mantienen unas relaciones imprevisibles entre sí. Gardner (1999) lo asemeja a una máquina única que funciona continuamente con una potencia dada, independientemente del contenido y del contexto.

Según Gardner, las inteligencias múltiples se deben evaluar con métodos "neutrales" que examinen la inteligencia directamente, y no mediante instrumentos psicométricos tradicionales que dependan de la inteligencia lingüística o lógica. La evaluación sólo será necesaria cuando exista un caso que lo requiera, por ejemplo, un niño que tenga un problema cognitivo que inhiba un tipo de aprendizaje determinado. Además, recomienda utilizar métodos complementarios que tengan en cuenta los diversos componentes centrales de cada inteligencia y crear un entorno confortable con materiales familiares para la persona que está siendo evaluada. Por ejemplo, para evaluar la inteligencia espacial se puede pedir al evaluado que se oriente en un terreno que no conozca, que resuelva un rompecabezas abstracto o que construya un modelo tridimensional de su casa. Para evaluar la inteligencia musical se puede presentar una melodía desconocida, pero con un estilo vagamente familiar, y, determinar su facilidad para aprender a cantarla, reconocerla, transformarla. Por otra parte, para evaluar tres inteligencias simultáneamente como la Inteligencia lógica, la espacial y la corporal cinestésica, se puede proponer desmontar y volver a montar objetos familiares domésticos, como un sacapuntas o la manilla de una puerta.

Los resultados de las evaluaciones tendrían interés científico si se lograran desarrollar varias medidas para cada inteligencia y se garantizara la idoneidad y comodidad de los sujetos utilizando los diferentes materiales. "Con todo, una de las razones por las que no me he sentido inclinado a desarrollar estas medidas es que pueden dar pie a nuevas etiquetas y yo no quiero colaborar en la creación de una nueva categoría de fracasados" (Gardner, 2001, p.131)

Etapas 3 (1990-1994). Término inteligencia emocional

Influidos por Howard Gardner, comienzan a aparecer diferentes conceptos

como: inteligencia exitosa, inteligencia práctica, optimismo inteligente y, en 1990, Salovey y Mayer definieron formalmente la Inteligencia Emocional y comenzaron los primeros estudios empíricos en el ámbito educativo. Concluyeron que había alumnos que no tenían un CI alto, pero, en cambio, alcanzaban niveles académicos altos y tenían relaciones sociales muy satisfactorias, más aún que los que puntuaban muy alto en los tests de inteligencia clásicos. Estas personas contaban con habilidades de “procesamiento y gestión emocional”.

La primera idea, tentativa por aquel entonces, de que había una “inteligencia emocional”, fue de Mayer, DiPaolo y Salovey (1990). Consistía en que algunas personas tienen la capacidad de procesar y utilizar sus emociones para potenciar el pensamiento de una manera más eficaz que otras. Estos autores consideran la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades interrelacionadas, en contraposición a otro grupo de autores que consideran la Inteligencia emocional como un conjunto de rasgos, como la autoestima, felicidad, optimismo y autogestión, más que sólo como una habilidad (Bar-On, 2000; Boyatzis y Sala, 2004; Petrides y Furnham, 2001).

En 1994, se publicó un libro llamado *The Bell Curve*, de Herrnstein y Murray, que justificaba la importancia del CI (Cociente Intelectual) para comprender las clases sociales en EEUU y en el mundo, desde una posición muy elitista. Según estos autores, la inteligencia de las personas se sitúa en una curva normal, estable y difícil de cambiar. Tomando en consideración la economía y la inteligencia, explicaban la relación entre baja inteligencia y pobreza y desempleo. Esto provocó un gran malestar y una reacción en la comunidad científica de EEUU.

En este contexto, y también en 1994, se funda CASEL (Consortium for the Advancement of Social Emotional Learning), y más tarde, en el 2001 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) con el objetivo de potenciar la educación emocional y social en EEUU. Su misión es ayudar a conseguir que el aprendizaje emocional y social sea una realidad a lo largo de toda la etapa escolar. A través de la investigación, la práctica y las administraciones, la institución quiere asegurarse que los estudiantes se conviertan en personas responsables, comprensivas y equilibradas para construir una sociedad mejor.

Etapa 4 (1995 hasta 1996). Daniel Goleman

En el contexto de la etapa anterior, ocurrieron varios hechos muy relevantes:

en 1995, The American Dialect Society seleccionó a la Inteligencia Emocional como el término psicológico más útil. Y en este mismo año apareció la publicación del libro de Daniel Goleman (psicólogo y redactor del periódico New York Times): “Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ”, difundiendo el trabajo de Salovey, Mayer y Howard Gardner, entre otros. Sobre todo, generó la creencia de que la inteligencia emocional está determinada fundamentalmente por el ambiente, y por tanto puede desarrollarse y mejorarse. Goleman compara la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el EQ (Emotional Quotient) en el futuro sustituirá al CI; como parte del movimiento en contra de la teoría de Herrnstein y Murray.

A partir de este momento el concepto de Inteligencia Emocional cobró una gran relevancia, no sólo en textos de psicología científica, sino también en revistas, periódicos de divulgación y libros de autoayuda (García León y López Zafra, 2009). Daniel Goleman no fue el primero en hablar de este término, pero sí es quien ha divulgado y acercado a lectores no académicos o científicos a este constructo.

Etapa 5 (1997 hasta actualidad). Modelos, evaluación y aplicación de la IE.

Las publicaciones de múltiples autores van desarrollando el concepto de inteligencia emocional. Existen en la actualidad varios modelos y enfoques de la inteligencia emocional, bastante diferentes entre sí. El debate gira en torno a la naturaleza teórica de la que parten los modelos y su contrastación empírica. Algunas de las obras más importantes son las de Salovey y Sluyter (1997), sobre las aplicaciones educativas de la inteligencia emocional; la de Mayer, Salovey y Caruso (2000), en la que exponen que la inteligencia emocional se puede concebir de tres formas: como *movimiento cultural*, como *rasgo de personalidad* y como *habilidad mental*. Hay que destacar también las obras de Bar-On y Parker (2000), Schulze y Roberts (2005) y Mestre Navas y Fernandez Berrocal (2007). Es una etapa en la que se han creado diferentes instrumentos de evaluación desde los distintos modelos teóricos, y hasta la fecha no hay un consenso sobre cuál es más acertado.

Landy (2005) y Zeidner, Roberts, y Matthews (2004) hablan de la gran variedad de rasgos y conceptos que en este momento engloba la Inteligencia

Emocional, difícil de gestionar desde un punto de vista científico. Locke (2005) también se une a esta corriente de que la inteligencia emocional se ha convertido en algo demasiado general, y se plantea la cuestión sobre quien decide qué entra dentro de lo que llamamos inteligencia emocional y qué no.

Según Fernández-Berrocal (2008), el S.XXI nos ha traído una nueva forma de ver la el funcionamiento de las personas de forma más diversa, donde la necesidad de educar los aspectos emocionales y sociales desde la familia y también desde la escuela es fundamental. La sociedad posmoderna en la que vivimos en el primer mundo ya no se conforma con tener un estado de bienestar económico óptimo, no quiere sólo ser rica, sino que se preocupa por buscar una nueva jerarquía de valores que le permita relacionarse mejor con las cosas, las personas y con uno mismo, con el fin de encontrar la felicidad individual. Lipovetsky (2006) en su libro “Los tiempos hipermodernos” habla de la época que vivimos, la del hiperconsumo y el individuo hipermoderno: el hiperconsumo cada vez abarca más esferas de la vida social empujando al individuo a consumir para su satisfacción personal. El individuo hipermoderno, aunque está orientado a ser feliz, siente la tensión que surge de vivir en un mundo alejado de la tradición y que afronta un futuro lleno de incertidumbre. Señala la disociación que existe entre la comercialización de la vida (hiperconsumo) y el fortalecimiento de algunos valores como el altruismo (aumenta el voluntariado, fundaciones, ONG’s...), el amor, la amistad y la celebración de los derechos humanos. Para Lipovetsky, el peligro procede de lo que él denomina una “inquietante fragilización y desestabilización emocional de los individuos” (p. 45). La debilidad de cada uno tendría su origen en el hecho de que cada vez estamos menos preparados para soportar las desgracias de la existencia, y ello no porque el culto al éxito o al consumo provoque esa fragilidad, sino porque las grandes instituciones sociales, como la familia, han dejado de proporcionar la sólida armazón estructurada de antes. De ahí vendría la ola de trastornos psicosomáticos, depresiones y demás angustias con las que las distintas industrias que producen psicofármacos se enriquecen. Y en este contexto, el desarrollo de habilidades socio-emocionales, de fortalecimiento y empoderamiento de las personas se hace de vital importancia.

Naciones Unidas explica que: “La verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación y socialización y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias y sociedades en las que han nacido” (Unicef, 2007, p.1).

Si se repara en las últimas reformas educativas y en los informes de la UNESCO, puede apreciarse cómo la Educación emocional se ha convertido en una necesidad. Se exige que la educación pase de ser el clásico instrumento para la transmisión de conocimientos, a convertirse en la herramienta esencial para conseguir el desarrollo integral de las personas. Fernández Berrocal y Ruiz Aranda (2008) señalan que en las escuelas del siglo pasado, el éxito del profesor dependía esencialmente de los logros académicos de sus alumnos. En el siglo XXI esto está cambiando, al igual que está cambiando la forma en la que los alumnos adquieren conocimiento. Debido principalmente a la tecnología, los centros educativos además de conseguir un buen rendimiento académico tienen la responsabilidad de buscar el desarrollo integral de las personas con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los retos y desafíos de la vida cotidiana. En este sentido, Pérez-González (2010) señala que la educación tiene como finalidad desarrollar a las personas, a través de la intervención educativa, en tres grandes áreas de funcionamiento psicológico: el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales, y el desarrollo moral o de la inteligencia moral.

Actualmente, la producción científica en el área de inteligencia emocional se ha disparado, especialmente en estos últimos 15 años. Desde el año 2000 se vienen publicando más de 50 artículos científicos cada año, de los cuales alrededor del 65% son de carácter empírico frente al 35% que son de carácter teórico. Esto indica que hay un aumento progresivo de evidencias empíricas que ayudan a dar luz a la teoría, y a su vez abren nuevas preguntas o interrogantes a las que habrá que dar respuesta (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Capítulo 2.

Modelos y definiciones de la Inteligencia Emocional

El término “inteligencia emocional” (IE) es un constructo propio del campo de la psicología. En la actualidad asistimos al debate científico sobre cuál es la postura teórica adecuada para estudiar la inteligencia emocional y su desarrollo, sabiendo que al menos se pueden encontrar en la literatura científica 10 modelos distintos que convergen en ideas muy parecidas en cuanto a los elementos o factores que la conforman (Pérez-González, 2010).

A lo largo de la última década se ha creado una clara distinción entre los modelos teóricos de inteligencia emocional de capacidad (aquellos que se focalizan en las capacidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo) y los modelos mixtos (aquellos que combinan o mezclan capacidad mental con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad). Para los autores del modelo de capacidad, la inteligencia debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad, para poder determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general (Mayer y Salovey, 1997).

Mayer y Salovey (1997, 2007) consideran necesarios cuatro criterios para identificar una inteligencia dentro de la psicología: a) definirla; b) desarrollar un medio para medirla; c) mostrar empíricamente su independencia parcial o completa de las inteligencias ya conocidas; d) demostrar que predice algún criterio real. Además, partiendo de la base de que una inteligencia se puede desarrollar, no se debe olvidar la importancia del diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención para desarrollar estas habilidades, enmarcadas dentro de un modelo teórico determinado (Pena y Repetto, 2008).

¿Estamos entonces ante dos modelos que proponen constructos diferentes o bien complementarios? Para algunos autores se trata de modelos complementarios siempre que las medidas utilizadas por ambos modelos no correlacionen significativamente entre sí por encima de un valor de 0,30, y que las medidas aporten varianzas independientes (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Mestre, Guil y Gil-Oliarte, 2004). Para otros, “la operacionalización de la IE como una capacidad cognitiva conduce a un constructo diferente del que se deriva de su operacionalización como un rasgo de personalidad” (Petrides,

Pérez-González y Furnham, 2007, p.97). Por tanto, defienden la diferencia (y no complementariedad) entre los dos constructos, fundamentalmente por sus métodos de medida. El modelo de Mayer y Salovey se mide a través de cuestionarios de rendimiento máximo para evaluar las habilidades cognitivas que tienen que ver con las emociones, y la IE rasgo se mide a través de autoinformes como una serie de habilidades cognitivas con respecto al procesamiento de la información emocional (capacidades cognitivo-emocionales) (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer y Salovey, 1997); y como una serie de características de personalidad o modelo mixto (Bar-On, 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Goleman, 1995).

A continuación se exponen los que suponemos los cinco modelos más relevantes de la IE.

2.1. Modelo de Salovey y Mayer

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional se concibe como una inteligencia genuina basada en un uso adaptativo de las emociones, que permita al individuo solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Mayer y Salovey, 1993). Desde esta primera conceptualización, los autores desarrollaron su modelo teórico y lo publicaron en 1997, convirtiéndose en el modelo teórico con mayor rigor científico.

Mayer y Salovey (1997) definen la IE como una serie de habilidades relacionadas con el procesamiento y la gestión de los estados emocionales, que siguen un continuo que va desde las habilidades evolutivas más sencillas a las más complejas. En primer lugar se encuentra la percepción emocional, que es la habilidad para percibir emociones de uno mismo y de los demás. Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Implica también la capacidad para expresar emociones adecuadamente y la capacidad de discriminar entre expresiones precisas, imprecisas, honestas o deshonestas.

En segundo lugar se encuentra la facilitación emocional del pensamiento, que tiene que ver con usar las emociones para facilitar el pensamiento. Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el

bienestar facilita la creatividad.

En tercer lugar se encuentra la comprensión emocional, que consiste en comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Es la capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, comprender el lenguaje emocional y los símbolos/signos emocionales. Es comprender los sentimientos complejos, por ejemplo, el amor y el odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto.

En cuarto lugar se encuentra, la regulación emocional (*emotional management*), que es la habilidad para gestionar las emociones para conseguir los objetivos fijados. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Es la habilidad para distanciarse de una emoción, o para gestionar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Existen diferencias individuales en cada uno de estos cuatro procesos, estudiados y evaluados a través de una escala llamada MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), que más adelante se comentará.

Desde este modelo, Mayer, Salovey y Caruso (2008) tratan de aceptar las diferentes formas de acercarse al constructo, aunque su orientación es desde el punto de vista de la habilidad para procesar información sofisticada sobre nuestras propias emociones y las de los demás; y poder utilizarla como una guía de pensamiento y comportamiento. Definen la IE como “una serie de habilidades mentales, por eso las engloban dentro de la inteligencia” (Mayer y Salovey, 1993, p.435).

2.2. Modelo de Bar-On

Reuven Bar-On ha desarrollado uno de los tres modelos más importantes sobre inteligencia emocional, según la Encyclopedia of Applied Psychology (Spielberger, 2004). Este modelo está inspirado en los trabajos de Darwin sobre adaptación efectiva y los planteamientos de Thorndike sobre inteligencia social y su importancia en el desempeño humano. Además también se inspiró en la idea de Weschler acerca del impacto de los factores no cognitivos.

Según el modelo de Bar-On (1997), la inteligencia emocional es un conjunto de competencias y habilidades emocionales, personales e interpersonales que determinan nuestra habilidad general para afrontar las demandas, los desafíos y las presiones del día a día. La inteligencia emocional es un factor clave para tener éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional de las personas.

Para Bar-On (2005), *“las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales y llevar una vida saludable y feliz. Son capaces de comprender cómo se sienten las otras personas, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y en afrontar el estrés, sin perder el control”* (p.18)

El modelo identifica cinco componentes clave o meta-factores, entre los que se engloban otros 15 sub-factores (Bar-On y Parker, 2000):

- Componente intrapersonal: Habilidad para entender y expresar nuestras emociones y sentimientos. Se refiere a la autoidentificación general del individuo, al autoconocimiento emocional, la asertividad, la independencia emocional y la autoevaluación.
- Componente interpersonal: Habilidad para entender las emociones y los sentimientos de los demás y para relacionarnos con otras personas. Se refiere a la empatía, la responsabilidad social, y las relaciones sociales.
- Componente de gestión del estrés: Habilidad para manejar y controlar nuestras emociones. Se refiere a la capacidad para tolerar la presión y para controlar impulsos.
- Componente de adaptabilidad: Habilidad para gestionar el cambio y resolver problemas de naturaleza intrapersonal o interpersonal. Se refiere a la capacidad para evaluar correctamente la realidad, ajustarse y ser flexible ante nuevas situaciones, así como la capacidad para crear soluciones y resolver problemas.
- Componente de estado de ánimo: habilidad para generar actitudes positivas y para auto motivarse. Se refiere al optimismo y la felicidad.

Los factores están sobre todo basados en dos: el intrapersonal y el

interpersonal. El primero es el que se necesita para ser consciente de uno mismo, comprender nuestras fortalezas y debilidades y ser capaz de expresar adecuadamente nuestros sentimientos y pensamientos. En cuanto al factor interpersonal, ser emocional y socialmente inteligente se traduce en tener habilidad para ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás; además de establecer y mantener relaciones constructivas y satisfactorias (Bar-On, 2006). Finalmente, ser inteligente emocional y socialmente tiene también que ver con la gestión emocional y social efectiva, con solucionar problemas y tomar decisiones en un ambiente de continuo cambio. Requiere de flexibilidad, optimismo y automotivación.

Este modelo se materializa en el instrumento creado por el mismo autor EQ-i (Emotional Quotient Inventory) que también se detalla más adelante.

Se han realizado numerosos estudios en los últimos 20 años poniendo a prueba este modelo, y parece que existe un consenso en cuanto a la fiabilidad, estabilidad, y consistencia tanto del propio modelo teórico, como de su medición a través del EQ-i (Bar-On, 2004). Desde que Petrides y Furnham (2001) distinguieron entre inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional rasgo, se considera que el modelo de Bar-On es mayoritariamente un modelo de IE rasgo.

Las investigaciones llevadas a cabo por Bar-On encontraron correlaciones muy significativas entre el desarrollo de la inteligencia emocional e incrementos en el rendimiento o desempeño ocupacional individual, el liderazgo y la productividad organizacional (Bharwaney, Bar-On y MacKinlay, 2007).

Las aportaciones de Bar-On al modelo de gestión de personas orientado a la felicidad en el trabajo implica, por una parte, la inclusión expresa del concepto de felicidad en el modelo y su relación con la inteligencia emocional, y por otra, la necesidad de desarrollar, desde los departamentos de recursos humanos, acciones concretas y específicas para el incremento de los niveles de inteligencia emocional individuales y colectivos. Esto es aplicable a todo contexto laboral, y los colegios, tanto públicos como privados, lo son.

Bar-on define en su modelo el subfactor felicidad como la habilidad para sentirse contento con nosotros mismos, con los demás y con la vida en general, combinando la autosatisfacción general con la habilidad para disfrutar la vida.

En su opinión, la felicidad actúa como un indicador que mide el grado general de nuestro funcionamiento social y emocional (Bar-On, 2013).

2.3 El modelo de Goleman

Daniel Goleman ha sido seguramente quien más ha contribuido a la divulgación del concepto de inteligencia emocional. Ésta consiste en *“la capacidad de una persona para reconocer y utilizar las emociones”* (Goleman y Cherniss, 2005, p.135) o más concretamente: *“la capacidad para percibir y expresar una emoción, de asimilarla en el pensamiento, de comprender y razonar con la emoción, y de regular la emoción en uno mismo y en los demás”* (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 1).

Para este autor, la inteligencia emocional es una forma de interactuar con la realidad, y engloba distintas competencias:

- Conocer las propias emociones: tener conciencia emocional y reconocer los propios sentimientos es la pieza clave de la inteligencia emocional.
- Manejar las emociones: gestionar las propias emociones y expresarlas adecuadamente es fundamental en la toma de conciencia de las mismas. También se incluye la habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad
- Motivarse a uno mismo: una emoción impulsa a una acción. Encaminar las emociones hacia el logro de objetivos significativos es esencial para prestar atención, automotivarse, gestionar emociones y realizar actividades creativas. El autocontrol ayuda a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en muchos objetivos a medio-largo plazo. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.
- Reconocer las emociones de los demás: una habilidad fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. Es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las

señales, a menudo sutiles, que nos informan de lo que desean o necesitan los demás.

- Establecer relaciones: El arte de establecer buenas relaciones con los demás implica desarrollar la habilidad de comprender e influir en las emociones de los otros.

Tabla 1. *Marco referencial de las competencias emocionales*

Uno mismo (competencia personal)	En los demás (competencia social)
Conciencia de uno mismo <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo 	Conciencia social <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Orientación hacia el servicio • Conciencia organizativa
Autogestión <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol emocional • Fiabilidad • Meticulosidad • Adaptabilidad • Motivación de logro • Iniciativa 	Gestión de las relaciones <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar a los demás • Influencia • Comunicación • Resolución de conflictos • Liderazgo con visión de futuro • Catalizar los cambios • Establecer vínculos • Trabajo en equipo y colaboración

Goleman (1999b) expone la diferencia entre “competencia emocional” e inteligencia emocional, explicando que la primera “es una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (p. 46) si conseguimos trasladar nuestro potencial al trabajo o tarea que desempeñemos; y “nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial” (p. 46). Así, Goleman concibe la inteligencia emocional como un antecedente o requisito para poder poner en uso, a través de las competencias emocionales, ese conocimiento potencial. Su modelo surge y se desarrolla especialmente en el ámbito laboral/profesional.

Más adelante, en el 2000, junto con otros dos autores de referencia: Boyatzis y Rhee, elaboran otro modelo más versátil y con mayor aplicabilidad, específico para el ámbito de la gestión de los recursos humanos en las organizaciones (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

El instrumento de evaluación de la inteligencia emocional inspirado en este modelo es el ECI (Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999) que tiene dos formas de aplicación: autoinforme y/o evaluación 360°, mediante la evaluación del sujeto

por parte de personas de su entorno (familiar, laboral...).

A continuación se muestra una tabla resumen (tabla 2) de los tres modelos vistos hasta ahora, con una breve definición y las habilidades que para cada autor conforman la inteligencia emocional.

Tabla 2. Cuadro resumen de los modelos de IE de Mayer y Salovey, Bar-On y Goleman. Adaptado de Mayer, Salovey y Caruso (2000). Extraído de Extremera y Fernández-Berrocal (2001).

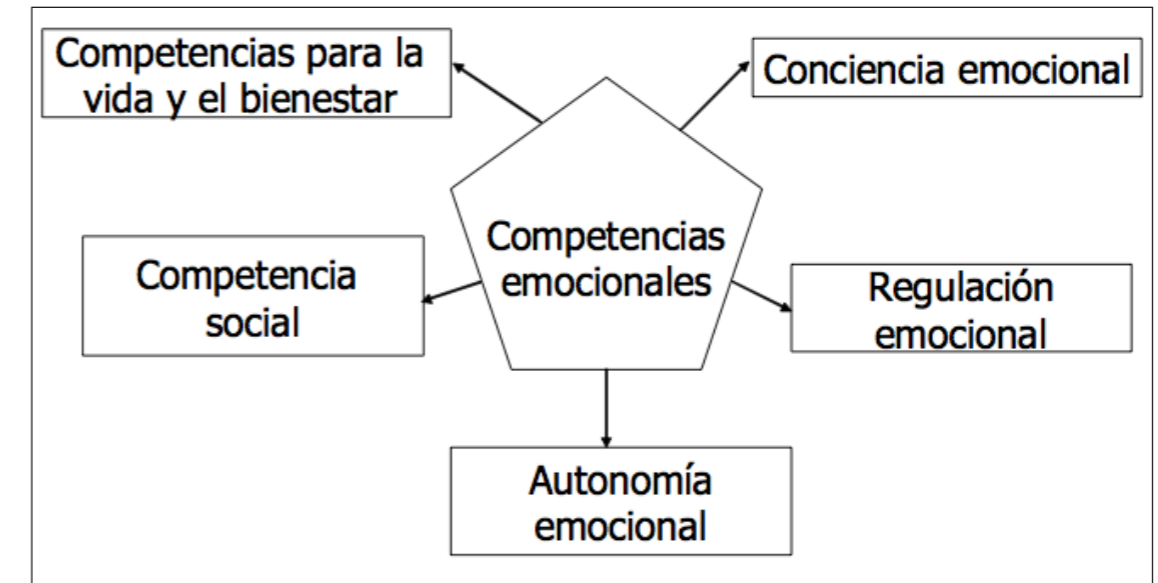
Mayer y Salovey (1997) Definición:	Bar-On (1997) Definición:	Goleman (1995) Definición:
"IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas" (Mayer y Salovey, 1997, p.10)	"IE es... un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales" (Bar-On, 1997, p.14)	"IE incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter" (Goleman, 1995, p.28)
Habilidades integrantes: "Percepción evaluación y expresión de las emociones" "Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento" "Comprensión y análisis de las emociones" "Regulación reflexiva de las emociones"	Habilidades integrantes: "Habilidades intrapersonales" "Habilidades interpersonales" "Adaptabilidad" "Manejo del estrés" "Estado anímico general"	Habilidades integrantes: "Conocimiento de las propias emociones" "Manejo emocional" "Auto-motivación" "Reconocimiento de las emociones en otros" "Manejo de las relaciones interpersonales"
Tipo de Modelo: Modelo de Capacidad	Tipo de Modelo: Modelo Mixto	Tipo de Modelo: Modelo Mixto

2.4. El modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007)

Se entiende por educación emocional aquella "acción educativa que tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales, que contribuirán a un mayor bienestar personal y social. Las competencias emocionales incluyen "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007, p. 8). Se agrupan en cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Gráficamente se representa así (figura 2):

Figura 2. Componentes del modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007)



- La *conciencia emocional* es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Incluye:
 1. La toma de conciencia de las propias emociones, que es la capacidad para identificar y etiquetar con precisión los sentimientos y emociones.
 2. Dar nombre a las emociones, que es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.
 3. La comprensión de las emociones de los demás, que es la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la habilidad para utilizar la comunicación verbal y no verbal para comprender las emociones.
- La *regulación emocional* es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone ser consciente de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener y utilizar buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para generar emociones positivas, etc. Incluye:
 1. La toma de conciencia de la interacción entre emoción, pensamiento y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción y ambos pueden regularse a través del pensamiento

(la cognición, el razonamiento).

2. La expresión emocional, que es expresar emociones de forma apropiada. Comprender que lo que se siente internamente no siempre se presenta externamente de forma coherente. Comprender y gestionar el impacto que tiene la propia expresión emocional en otros.
3. La regulación emocional, que es la gestión de los sentimientos y emociones; impulsividad (ira, violencia y comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emociones negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y continuar persiguiendo los objetivos fijados a pesar de las dificultades; capacidad para retrasar recompensas inmediatas a favor de otras mejores a largo plazo.
4. Las habilidades o estrategias de afrontamiento que minimicen la duración y la intensidad de las emociones o los estados de ánimo negativos.
5. La competencia para autogenerar emociones positivas, que es la capacidad para experimentar voluntaria y conscientemente emociones positivas (alegría, humor, fluir, amor) y disfrutar de la vida. Ser capaz de gestionar el bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

La *autonomía emocional* es el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal (autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad crítica, capacidad para buscar ayuda y recursos, sentimiento de autoeficacia). Dentro de ella se incluyen:

1. La autoestima, que es tener una imagen positiva, estar satisfecho y mantener buenas relaciones con uno mismo.
1. La automotivación o capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en las diversas actividades de la vida personal, social, profesional, de ocio, etc.
2. La actitud positiva: ante la vida, sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y con fuerza, potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
3. La responsabilidad, que es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones y en la actitud ante la vida.

4. Auto-eficacia emocional: sentirse como uno desea, aceptar la propia experiencia emocional y considerar que se tiene un equilibrio emocional deseable o en consonancia con las propias expectativas y los propios valores morales.
 5. Análisis crítico de las normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación.
 6. La resiliencia o capacidad de afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.
- La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Implica dominar las siguientes habilidades:
 1. Habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir perdón, mantener una actitud favorable al diálogo, etc.
 2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, y valorar los derechos de todas las personas.
 3. Practicar la comunicación receptiva: escuchar atendiendo a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
 4. Compartir emociones: consciencia sobre la calidad de las relaciones, definida por el grado de inmediatez emocional, sinceridad expresiva y reciprocidad o simetría en la relación.
 5. Comportamiento pro-social y cooperación: guardar turnos, compartir, ser amable y mostrar respeto por los demás.
 6. Asertividad: capacidad para defender y expresar los opiniones y sentimientos; decir "NO" claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión del grupo y evitar situaciones (o tomar decisiones) en las que uno puede verse coaccionado. Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad.
 7. Prevención y solución de conflictos: identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. La

capacidad de negociación es un aspecto importante de esta habilidad.

8. Capacidad para gestionar soluciones emocionales en los demás: habilidad para reconducir o inducir, regular situaciones emocionales en los demás
- Finalmente, la *competencia para la vida y el bienestar* es la capacidad para adoptar comportamientos adecuados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como en las situaciones excepcionales que nos depara la vida. Estas habilidades nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, ayudándonos a experimentar satisfacción o bienestar. Incluye:
 1. Fijar objetivos adaptativos: positivos y realistas
 2. Toma de decisiones en los diferentes aspectos de la vida, asumiendo la responsabilidad por las propias decisiones y tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
 3. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y saber acceder a los recursos apropiados
 4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.
 5. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente del bienestar y saber transmitirlo a las personas que nos rodean. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad (familia, amigos, sociedad)
 6. Fluir: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) conciben la competencia como “la habilidad para movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, necesarias para realizar actividades diversas en un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3). Implica el “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, que veremos con más detalle más adelante.

2.5 Modelo de Petrides y Furnham (2001)

Al modelo de Petrides y Furnham también se le denomina modelo circular de la inteligencia emocional. Es el modelo rasgo por excelencia, pues fueron ellos mismos los que realizaron esta distinción teórica entre los diferentes modelos ya existentes. Se encuadra en el ámbito del estudio de la personalidad.

El modelo delimita cuáles son las facetas que componen la inteligencia emocional, pues se interesa, principalmente por las diferencias individuales. Proponen cuatro factores que componen la inteligencia emocional:

- Bienestar (Wellbeing):
 - Autoestima
 - Felicidad rasgo
 - Optimismo rasgo
- Emocionalidad (emotionality)
 - Percepción emocional (propia y de los demás)
 - Expresión emocional
 - Relaciones satisfactorias
 - Empatía
- Autocotrol (Self-Control)
 - Regulación emocional
 - Gestión de estrés
 - Impulsividad
- Sociabilidad (Sociability)
 - Consciencia social
 - Influencia emocional (en los otros)
 - Asertividad

Adaptabilidad y Automotivación son dos facetas independientes de los cuatro factores.

Según estos autores “la inteligencia emocional rasgo abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad tales como la empatía y la asertividad (Goleman, 1995), así como también elementos de la inteligencia social (Thorndike, 1920), las inteligencias personales (Gardner, 1983) y la inteligencia emocional capacidad (Mayer y Salovey, 1997), las tres últimas en la forma de “capacidades autopercebidas” (Petrides y Furnham, 2001, p. 427). Su modelo es una compilación, donde revisan todos los factores comunes de todos los modelos más relevantes hasta entonces, dejando los elementos centrales comunes a todos, y excluyendo aquellos elementos secundarios que aparecían sólo en un modelo (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007).

La aportación de estos autores al estudio de la inteligencia emocional es muy valiosa, pues ofrece un posible modelo integrando que hace que sea un modelo bastante representativo de las principales dimensiones socioemocionales de los modelos de inteligencia emocional más sobresalientes (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Los autores desarrollan un instrumento de medida de la IE rasgo conocido como TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) (Petrides, Pérez y Furnham, 2003) que mide la presencia o no de estos rasgos concretos en las personas para determinar su autoeficacia emocional.

Como conclusión de estos apartados de revisión de los modelos de inteligencia emocional, cabe señalar que todos los modelos expuestos son, exceptuando al modelo de inteligencia emocional capacidad de Mayer y Salovey (1997), modelos de inteligencia emocional rasgo o mixtos, por dos razones:

1. Operacionalizan la inteligencia emocional a través de autoinformes
2. Engloban también dimensiones que son teórica y empíricamente del ámbito de la personalidad (no de la inteligencia psicométrica), por ejemplo: empatía, asertividad, liderazgo, optimismo, motivación, etc.

2.6. Distinción entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un constructo propio del campo de la psicología, defendido por autores que lo abordan desde perspectivas diferentes, Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Bar-On y Parker (2000), entre otros. El concepto ha suscitado un interés científico y no científico muy grande y después de 25 años, no parece que exista un consenso sobre su definición pues existen diferentes modelos que se acercan al concepto desde perspectivas varias, pese a que, como hemos mencionado más arriba, hay más similitudes entre ellos que diferencias. Pero aún queda recorrido para continuar aportando luz al concepto. Por su parte, a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. Y es en este ámbito donde sí hay consenso: en el beneficio y necesidad de adquirir competencias o habilidades socio-emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Elías, Tobías y Friedlander, 1999; Goleman, 1995, 1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997) para el bienestar individual y social.

Competencia Emocional

La competencia según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) es “la *capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*” (p. 3). Además, las competencias se pueden clasificar atendiendo a dos dimensiones: las competencias de desarrollo técnico profesional (también llamadas funcionales) que se circunscriben a los conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional. Y las competencias de desarrollo socio-personal (también llamadas básicas, transversales, genéricas, transferibles, interpersonales... aún no hay un consenso en la denominación). En un intento de integrar las competencias personales y sociales, y según la revisión conceptual de Bisquerra (2003), se utiliza la expresión de competencias de desarrollo socio-personal. La competencia emocional pone el énfasis en el aprendizaje y el desarrollo, en la interacción entre persona y ambiente.

Después de una revisión de las competencias emocionales propuestas por diversos autores, Bisquerra y su grupo de investigación GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) definen las competencias emocionales como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez-Escoda 2007, p. 8). El desarrollo de las mismas, favorece una mejor adaptación al medio y al contexto; y la mejora de procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas, así como facilita el conseguir y mantener un puesto de trabajo. En definitiva favorece un afrontamiento de las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito.

Boyatzis (1982), por su parte, define las **competencias** como las características subyacentes de la conducta: aptitudes y habilidades, rasgos de personalidad, actitudes y valores, conocimientos y motivación, que pueden ser observadas a través de los comportamientos. Denomina iceberg conductual al comportamiento observable

Figura 3. Iceberg conductual en el enfoque del rasgo. Fuente: Boyatzis (1982).



Según Boyatzis (1982), para que una persona pueda llevar a cabo los comportamientos incluidos en las competencias, es preciso que en ellas estén presentes una serie de componentes:

- **Saber** (conocimientos): El conjunto de conocimientos que permitirán a la persona realizar los comportamientos incluidos en la competencia.
- **Saber hacer** (habilidades/destrezas): Que la persona sea capaz de aplicar los conocimientos que posee a la solución de los problemas que se le plantean. Debe saber aplicarlos a una situación particular.
- **Saber estar** (actitudes/intereses): es preciso que los comportamientos se ajusten a las normas y reglas de un sistema en particular
- **Querer hacer** (motivación): Además de lo anterior, la persona debe querer llevar a cabo los conocimientos. Es lo que se refiere al aspecto motivacional.
- **Poder hacer** (medios y recursos): Éste es un aspecto frecuentemente olvidado, puesto que no se refiere a las personas sino a las circunstancias. Se trata de que la persona disponga de los medios y recursos necesarios para llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia.

Cada comportamiento incluido en una competencia, se produce por el efecto conjunto de los cinco componentes.

Educación emocional

Según Bisquerra (2003), la educación emocional es una innovación educativa que parte de las necesidades sociales y tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales que mejoren el bienestar personal y social. “Es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007, p.8). Esto facilita desenvolverse mejor en las circunstancias de la vida tales como los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, o la adaptación al contexto.

Para el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS), a través de la educación formal no damos respuestas a muchos problemas que tienen como factor común un desequilibrio emocional como comportamientos de riesgo

derivados de una baja autoestima, de estados depresivos, estrés, violencia y delincuencia, por lo que la educación emocional se justifica para prevenir y disminuir la incidencia de este tipo de problemas. Hay evidencia de que las competencias emocionales constituyen un factor importante de prevención (Bisquerra, 2003).

Para Bisquerra (2003) los conceptos básicos englobados dentro de lo que llamamos educación emocional son:

- las emociones
- la inteligencia emocional
- la competencia emocional

La educación emocional, formulada por Pérez-González (2008) e inspirada en Bisquerra (2003b), define la educación emocional o socioemocional como: “*el proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica dirigido tanto a desarrollar la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social*” (p. 527).

Pérez-González (2010) propone tres tipos de intervención educativa: *educación cognitiva* o de la inteligencia y el pensamiento, *educación emocional*, y *educación moral*. La primera abarcaría a los diversos programas de enseñar a pensar y de aprender a aprender, dirigidos a desarrollar las habilidades de pensamiento, de aprendizaje, de resolución de problemas, y de toma de decisiones. Por su parte, la educación emocional o socioemocional se refiere al proceso educativo y preventivo, basado en programas, cuyo objetivo es desarrollar la inteligencia emocional y/o las competencias socioemocionales. En los países anglosajones reciben una mayor atención los términos “alfabetización emocional” (i.e., “*emotional literacy*”) y “aprendizaje social y emocional” (i.e., “*social and emotional learning*” –SEL–) para aludir a este tipo de intervenciones, mientras que en España e Hispanoamérica destaca claramente por su mayor uso el término “*educación emocional*”.

Finalmente, la educación moral tiene como finalidad que los estudiantes

adquieran la cultura moral necesaria para enfrentarse a situaciones que supongan un conflicto de valores o controversia moral, y para sentir que vivimos en un mundo justo, solidario y feliz. Dentro de este ámbito estarían la educación en valores, la educación para la ciudadanía, la educación para la salud...

Las investigaciones actuales están demostrando que el desarrollo de programas de Educación Emocional tiene un impacto positivo en el alumnado, en algunas variables, tanto cognitivas como no cognitivas, tales como:

- El rendimiento académico.
- La reducción significativa o evitación de problemas de comportamiento, como por ejemplo, las conductas disruptivas, agresivas o antisociales, el abuso de drogas, la ansiedad y los síntomas de depresión.
- La mejora o promoción de actitudes y conductas positivas hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la escuela, tales como el autoconcepto, la conducta prosocial, la participación escolar y comunitaria.

Salovey y Mayer (1990) defienden que las cualidades emocionales pueden aprenderse y desarrollarse, a diferencia del cociente intelectual (CI), que permanece más estable a lo largo de los años. La Inteligencia emocional puede desarrollarse y potenciarse, y ha de ser cuidada porque las circunstancias adversas de una etapa de la vida pueden dificultar su evolución y mantenimiento adecuados. Asimismo, sostienen que es un trabajo que merece la pena porque la competencia emocional influye en todos los ámbitos de la conducta. Para desarrollar esas cualidades emocionales proponen aplicar dos claves:

- El *esfuerzo* de percibir conscientemente las propias emociones y las de las demás personas.
- La *atención* para una mejor gestión de las propias emociones y un trato más consciente con las otras personas.

Por tanto, la educación emocional es posible, y a través de ella se puede y se debe favorecer el desarrollo integral de la persona. Para constatar resultados, la clara identificación de las variables sobre las que se pretende incidir y, sobre todo, la evaluación son elementos esenciales del proceso de mejora emocional.

Capítulo 3.**Medición-Evaluación**

La evaluación de los componentes específicos que definen la inteligencia emocional se relaciona ineludiblemente con los distintos modelos teóricos, de modo que los modelos más fundamentados científicamente hablando aportan sus instrumentos de evaluación. El modelo de capacidad, aporta una herramienta de evaluación donde se pone a prueba la capacidad del sujeto, y, por tanto, pretende medir la inteligencia emocional real; y los modelos de rasgo (o mixtos) aportan herramientas de evaluación de tipo autoinforme, que pretenden medir las diferencias individuales en relación con los rasgos o componentes que conforman la inteligencia emocional percibida. Además, habría otra metodología de evaluación muy utilizada en niños que aún no tienen capacidad para comprender y rellenar un cuestionario sobre emociones: la observación externa, que suele ser complementaria a los dos anteriores.

A continuación se revisan las medidas correspondientes a los modelos detallados en el apartado anterior, y otras dos más, que se consideran de importancia por el número de investigaciones que se han realizado con ellas.

3.1. MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002)

Como se ha expuesto anteriormente, una de las primeras formulaciones de la inteligencia emocional fue realizada por Salovey y Mayer en 1990. La definieron como la habilidad o capacidad para evaluar, expresar y regular las emociones (propias y de los demás) y la habilidad para utilizar emociones, por ejemplo, aprovechar las emociones para resolver problemas. Salovey y Mayer (1990) desarrollaron el TMMS (Trait Meta Mood Scales) que pretendía medir tres dimensiones: la atención a las emociones (ej. “no creo que sea importante prestar atención a las emociones o estado de ánimo”), la claridad emocional (ej. “a veces no sé cuáles son mis sentimientos”) y reparación emocional (ej. “intento pensar en positivo sin importar lo que me está pasando o lo mal que me siento”). Las escalas tenían una buena fiabilidad, y en concreto la claridad emocional predice la rumiación cognitiva, incluso después de controlar otras medidas como el neuroticismo y la depresión (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Con la intención de mejorar la medida de la inteligencia emocional, Mayer, Caruso y Salovey (1999), propusieron lo que llamaron MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale), que después evolucionó al MSCEIT. Pretendían innovar en la medición del concepto de IE, y medirla de forma objetiva. Para ello partían de la idea de que si conceptualmente nos referimos a las habilidades cognitivas necesarias para el tratamiento de la información emocional en contextos intrapersonales e interpersonales, entonces ha de medirse la inteligencia de forma práctica, haciendo que el sujeto tenga que realizar tareas y solucionar problemas (Mestre, Guil, Brackett, y Salovey, 2008). El MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) de Mayer et al. (2002) es un test de inteligencia emocional entendida como una aptitud que consta de 141 ítems divididos en 8 tareas de tipo emocional, dos para cada uno de los 4 bloques definidos en el Modelo de Mayer y Salovey (1997). El primer bloque o rama (percepción de emociones) se mide a través del reconocimiento de emociones a través de dibujos de caras, fotografías y arte. La comprensión emocional se mide a través de ítems que solicitan al evaluado elegir la opción que más representa la emoción por ejemplo de la ira (a. Frustración; b. Culpa; c. Melancolía; d. Fatiga). La principal novedad es que las respuestas se puntúan según el grado de respuestas correctas determinadas por un comité de expertos emocionales y según una muestra normal de la población general (ej. si la mayoría de la gente determina que un “gesto facial” expresa enfado, entonces se asume que esa sería la respuesta correcta: “enfado”). Este método de corrección es coherente con la forma de medir otras habilidades mentales que evalúan la inteligencia de las personas, aunque no puede preguntarse cómo es posible puntuar emociones, o se plantee si existe un modo de sentirse que sea mejor que otro. No existe una única forma de sentirse que sea correcta o la más adecuada, pero no es esto lo que se pretende evaluar a través de MSCEIT, que es una prueba de aptitud para identificar, facilitar, comprender y manejar las emociones (Fernández Berrocal y Extremera, 2009). Además, sus puntuaciones son el resultado de comparar sus respuestas con las de la población general. Para ello, el MSCEIT se ha aplicado a una muestra de población amplia y heterogénea de más de 5000 individuos, lo que permite comparar su nivel de aptitud con el de un conjunto amplio y representativo de personas.

Una vez que se han puntuado todas las partes del MSCEIT, es posible indicar cuál es su nivel de aptitud en cada área comparándolo con la población general. Las puntuaciones se agrupan en distintos rangos, para poder interpretar

adecuadamente los resultados. Estos rangos de puntuaciones son una estimación de su aptitud real y, ordenados de menor a mayor aptitud, se definen de la siguiente manera (Extremera y Fernández Berrocal, 2006):

- Necesita mejorar: “Es posible que usted tenga algunas dificultades en este área. Seguramente le resultaría útil mejorar sus habilidades y conocimientos”.
- Aspecto a desarrollar: “Dado que no se trata de un punto fuerte, usted puede considerar la posibilidad de mejorar en este área si es un aspecto importante en su vida cotidiana”.
- Competente: “Usted posee habilidades suficientes para desenvolverse en este área con cierto éxito”.
- Muy competente: “Usted tiene esta área bastante desarrollada y constituye un punto fuerte suyo”.
- Experto: “Usted tiene esta área muy desarrollada. Su puntuación sugiere que tiene una elevada aptitud y potencial en ella”.

Para evaluar estas aptitudes, el MSCEIT proporciona diversas puntuaciones:

La puntuación total del MSCEIT es un resumen que integra las puntuaciones de las cuatro aptitudes. Esta información puede resultar útil como indicador general aunque, habitualmente, es mucho más interesante conocer el perfil de puntuaciones en cada una de las aptitudes para identificar las fortalezas y debilidades.

Puntuaciones de las aptitudes

- Percepción emocional: evalúa la aptitud para identificar correctamente



cómo se sienten las personas.

- Facilitación emocional: evalúa la aptitud para crear emociones y para integrar los sentimientos en la forma de pensar.
- Comprensión emocional: evalúa la aptitud para comprender las causas de las emociones.
- Manejo emocional: evalúa la aptitud para generar estrategias eficaces dirigidas a utilizar las emociones de forma que ayuden a la consecución de las propias metas, en lugar de verse influido por las propias emociones de forma imprevisible.

Cada una de las cuatro aptitudes anteriores se mide a través de dos tareas. En total hay ocho tipos de tareas distintas:

- Percepción emocional: Caras y Dibujos.
- Facilitación emocional: Facilitación y Sensaciones.
- Comprensión emocional: Cambios y Combinaciones.
- Manejo emocional: Manejo emocional y Relaciones emocionales.

Tabla 3. Descripción del MSCEIT 2.0

Test	Ejemplos de ítem	Descripción	Formato de Respuesta
Rama 1: Percepción emocional			
A. Caras		Cuatro fotografías de rostros, que deben ser evaluadas en función del grado en que están presente cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, asco, sorpresa y excitación.	Escala Likert de 5 puntos: De "Nada en absoluto" (1) a "De manera extrema" (5).
E. Paisajes y diseños		Seis fotografías de arte abstracto y paisajes, evaluadas en función del grado en que están presente cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, sorpresa y excitación.	Escala Likert de 5 puntos con caritas que expresan niveles cada vez más elevado de determinadas emociones.
Rama 2: Asimilación emocional			
F. Sensaciones	<i>Cuando uno se siente frío, lento y cortante, esto se puede asociar con una emoción de alegría, sorpresa o desafío.</i>	Cinco escenarios de dos tipos; a los participantes se les pide que imaginen sentimientos asociados de determinadas sensaciones (i.e., frío, lento, cortante), y luego deben emparejar estas sensaciones a diversas emociones; también se les pide que imaginen sintiéndose de una manera determinada (i.e., culpable), y luego que emparejen ese sentimiento a tres percepciones sensoriales (i.e., cálido, púrpura, salado).	Escala Likert de 5 puntos desde: "No mucho" (1) a "Muchísimo" (5).
B. Facilitación	<i>¿Qué estado de ánimo podría ayudarme para resolver más eficazmente la situación X?</i>	Cinco escenarios en los que a los participantes se les pide que valoren cómo el estado de ánimo influye en tareas cognitivas o comportamientos (i.e., ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir para componer una letra para una marcha militar?)	Escala Likert de 5 puntos: Nada útil (1) a Muy útil (5) para tres estados de ánimo (i.e., enfado, frustración, activación) que varían a lo largo de varias situaciones.
Rama 3: Comprensión de emociones			
G. Combinaciones	<i>Un sentimiento de ira y frustración puede llevar a sentirte...</i>	Doce ítems; los participantes deben elegir combinaciones de emociones.	Elecciones múltiples (cinco alternativas) (i.e., [a] aprecio; [b] respeto; [c] perplejidad; etc.)
C. Cambios	<i>Marisa estaba enfadada porque un compañero de trabajo se adjudicó el protagonismo en un proyecto, cuando este compañero lo hizo nuevamente, ¿ella se sintió...?</i>	Veinte viñetas que evalúan la comprensión sobre cómo las emociones cambian a través del tiempo y de diferentes situaciones.	Elecciones múltiples (cinco alternativas).
Rama 4: Manejo de emociones			
D. Manejo de emociones	<i>Miguel se sentía..., ¿cómo de útil son las siguientes acciones para preservar esa emoción en Miguel?</i>	Cinco viñetas; los participantes valoran determinadas acciones y comportamientos que afectan a los sentimientos personales de un individuo en una historia determinada.	Escala Likert de 5 puntos: "Muy ineficaz" (1) a "Muy eficaz" (5) para cuatro posibles acciones que el individuo puede realizar.
H. Relaciones emocionales	<i>Dos amigas discuten, ¿cómo de eficaces son las siguientes estrategias para resolver el conflicto y mantener la amistad?</i>	Tres viñetas; los participantes valoran determinadas acciones y comportamientos que afectan a las consecuencias de la relación entre ciertas personas mencionadas en las historias.	Escala Likert de 5 puntos: "Muy ineficaz" (1) a "Muy eficaz" (5) para tres posibles alternativas a lo largo de varias viñetas.

Fernández Berrocal y Extremera (2009) resumen las ventajas que tiene utilizar esta medida de ejecución o capacidad. Por una parte, parte de una visión muy similar a los instrumentos clásicos que miden inteligencia, por lo que su validez de constructo aumenta. En segundo lugar, es menos sensible al efecto de la "deseabilidad social" de los autoinformes, por lo que su fiabilidad también

aumenta (la posibilidad de falsear respuestas es menos probable). Además, presenta menor solapamiento conceptual con medidas de personalidad y correlaciona moderadamente con la inteligencia verbal.

No obstante, también tiene desventajas como el que algunas sub-escalas presentan bajas propiedades psicométricas así como escasa validez aparente. Por otro lado, se trata de un cuestionario largo y algunas de las tareas requieren de adaptación cultural. Además, el instrumento ofrece el grado de conocimiento emocional o discernimiento de estrategias emocionales, y no tanto la habilidad emocional real de la persona. Otra cuestión importante es que se debe pagar a la distribuidora para poder conseguir el test y se deben enviar los datos para obtener la puntuación total según el baremo. Además de la económica existe otra desventaja relacionada con el tiempo, puesto que la población que se puede beneficiar de esta evaluación son sujetos a partir de 16 años y la duración de la prueba oscila entre los 30 y 40 minutos. Finalmente, con respecto a otras medidas (autoinformes) de la IE, las puntuaciones del MSCEIT no correlacionan altamente con medidas de IE tales como EQ-i de Bar-On, ni con otras medidas como el TMMS-24 (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008).

Como se comentaba en la introducción a este capítulo, también existen otras medidas de inteligencia emocional que pretenden evaluar no sólo las habilidades, sino también las características relacionadas con la personalidad, el estado de ánimo, así como habilidades de diferente índole, como autoestima y optimismo. Son medidas de tipo autoinforme, con respuestas de verdadero-falso o escalas tipo Likert con niveles de acuerdo o desacuerdo, que se verán a continuación.

3.2. TMMS-24 (adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

TMMS-24 (adaptación al castellano de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1999). La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. Contiene tres dimensiones clave de la IE, que incluyen 8 ítems cada una: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional.

- Atención emocional: grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos; por ejemplo, “a menudo pienso en mis sentimientos”.
- Claridad emocional, tiene que ver con la lucidez con la que las personas creen percibir sus emociones; por ejemplo, “puedo llegar a comprender mis emociones”.
- Reparación emocional, definida como la creencia en la capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos; por ejemplo, “intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”.

La forma de respuesta es una escala tipo Likert de cinco puntos, es gratuito, fácil de administrar (10 minutos), corregir e interpretar.

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor atención emocional, los ítems del 9 al 16 para el factor claridad emocional y del 17 al 24 para el factor reparación de las emociones. A continuación se comprueba la puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. La veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido el sujeto a la hora de responder a las preguntas.

Las propiedades psicométricas de este instrumento muestran una fuerte validez y fiabilidad en consonancia con la versión original, así como una consistencia interna alta entre las subescalas que lo componen. Los análisis de fiabilidad muestran coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a 0,80 (Atención= 0,89; Claridad= 0,84 y Reparación= 0,83).

3.3. EQ-i: Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2000)

El EQ-i es un autoinforme que mide la conducta inteligente emocional y social, y proporciona una estimación total de la inteligencia emocional y social, y

una puntuación por cada una de las 5 escalas que comprende el modelo, con un total de 15 puntuaciones:

1. Factor interpersonal: autoconcepto, autorrealización y autoconciencia emocional, expresión emocional, asertividad e independencia
2. Factor Interpersonal: empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales
3. Manejo del estrés: tolerancia al estrés y control de la impulsividad
4. Adaptabilidad: comprobar la realidad, flexibilidad y solución de problemas.
5. Estado de ánimo general: optimismo y felicidad

EQ-i contiene 133 ítems (frases cortas) con un formato de respuesta de 5 puntos, donde el 1 es “muy rara vez o falso” y el 5 “muy frecuente o verdadero” (*Bar-On EQ-i Technical Manual*, 1997). Se puede aplicar a personas con edades superiores a los 17 años, y se tarda aproximadamente 40 minutos en completarlo. Está traducido a más de 30 idiomas y cuenta con una base de datos muy extensa de numerosos países. Las puntuaciones están basadas en una media de 100 con una desviación típica de 15. Cuanto más altas son las puntuaciones, mejor predicción del buen funcionamiento emocional y social para satisfacer las demandas y desafíos del día a día.

Se han realizado muchos estudios sobre la validez y fiabilidad del instrumento que han dado gran robustez al modelo. En la muestra norteamericana, el coeficiente de consistencia interna es de 0,97. La validez de constructo, comparando el EQ-i con otras medidas (IE e inteligencia cognitiva) demuestran que hay un mayor solapamiento con evaluaciones socio-emocionales que con medidas de inteligencia cognitiva (solo un 4%, según Van Rooy, Pluta, y Viswesvaran, 2005). En cuanto al solapamiento con tests de personalidad, parece que es sólo del 15%. Según Bar-On (2003), la explicación está en que las habilidades socio-emocionales que se miden a través de su instrumento son maleables y desarrollables a lo largo de toda la vida, lo que no ocurre tan fácilmente con los rasgos de personalidad. Por eso, señala que toda la varianza no explicada ni por los tests que miden inteligencia cognitiva, ni por los tests de personalidad, puede que sí se expliquen a través de su modelo de ESI (Emotional Social Intelligence). Por último, para completar el análisis de la validez de constructo, según Anastasi

(1988), se ha de analizar también la varianza convergente, es decir, si lo que está midiendo se puede comparar con las medidas que pretenden evaluar el mismo concepto. Así con este instrumento, la varianza explicada a través de la comparación con otras medidas de inteligencia socio-emocional es del 36%, que según este autor es más que aceptable.

3.4. ECI: Emotional Competence Inventory (Boyatzis, 1999)

El ECI o inventario de Competencia Emocional es una prueba diseñada por Boyatzis, Goleman, y HAY/McBer (1999) a partir del modelo de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995). Esta prueba mide las competencias emocionales relacionadas con la IE de dos maneras: mediante autoinforme y mediante evaluación 360°, recogiendo datos de familiares/conocidos o colegas de trabajo, además de la opinión sobre uno mismo (autopercepción). La primera versión de la prueba disponía de 110 ítems que se respondían con una escala tipo Likert de 7 puntos, mientras que la versión más actual dispone de 73 ítems que se contestan usando una escala tipo Likert de 6 puntos. El ECI consta de 20 dimensiones o competencias, que se organizan en cuatro dimensiones: 1) autoconciencia, 2) autogestión, 3) conciencia social y 4) habilidades sociales (Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999).

Esta prueba ha sido ampliamente utilizada en el ámbito de las organizaciones, pero ha tenido poca repercusión en otras áreas. Está pensada para muestras de personas mayores de 16 años y su aplicación dura entre 30 y 35 minutos. Pérez-Gonzalez et al. (2007) indican que la consistencia interna de la prueba oscila entre $\alpha = 0,70$ y $\alpha = 0,85$ para la puntuación global, y es mayor de 0,85 para las habilidades sociales. Por otra parte, la fiabilidad test-retest es adecuada. Con respecto a la validez predictiva se encuentran correlaciones moderadas con los estilos directivos y con el clima organizacional, y bajas con el éxito en la carrera profesional (Pérez-Gonzalez et al., 2007). El manual actualizado se puede encontrar en Wolf (2005)

3.4.1. ELAI: Emotional Literacy Assessment Instrument (Southampton Psychology Service, 2003)

ELAI está basado en el modelo de Goleman (1995), y ha sido diseñado y

desarrollado por Southampton Psychology Service (2003) principalmente para evaluar el programa SEAL de U.K. que comentaremos más adelante. Es una medida autoinforme para alumnos entre 7 y 16 años. Ofrece un índice general de competencias socio-emocionales y una medida para cada una de las siguientes escalas: 1) Autoconsciencia, 2) Autorregulación, 3) Motivación, 4) Empatía y 5) Habilidades sociales. El cuestionario contiene 25 afirmaciones (Ejemplo: “me preocupo si me sale algo muy mal”), a las que el alumno responde en una escala Likert de 4 puntos. La duración de la prueba es de aproximadamente 5 a 10 minutos.

La consistencia interna de ELAI medida a través del Alfa de Cronbach es de 0,75. Y ha demostrado tener una buena validez factorial, y apropiada validez discriminativa. Los participantes reciben un resultado global de ELAI que oscila entre 25 y 100. Una puntuación alta indicaría tener una buena competencia social y emocional, y puntuaciones por debajo de 69 se consideran “por debajo de la media”, y por tanto, una posible causa para intervenir.

3.5. CDE-A Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010)

CDE-A ha sido desarrollado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona. Se trata de un autoinforme basado en el modelo teórico de la educación emocional desarrollado por Bisquerra y Pérez (2007), según el cual la competencia emocional se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. En su forma extensa, consta de 48 ítems, de tipo afirmación, por ejemplo, “sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien”, cada una de los cuales se califica en una escala Likert de 11 puntos con valores de 0 a 10, y proporciona una puntuación global y otra para cada una de las cinco dimensiones del modelo.

La escala fue validada por un panel de 11 expertos. El análisis factorial exploratorio identificó cinco factores, que se corresponden con el modelo teórico

de educación emocional:

1. Conciencia emocional
2. Regulación emocional
3. Autonomía emocional
4. Competencia social
5. Competencias para la vida y el bienestar

En cuanto a las propiedades psicométricas, según un estudio con una muestra de 1.537 adultos, la fiabilidad medida con el alfa de Cronbach es de 0,92, para la escala completa y es mayor a 0,69 para cada una de las dimensiones. En concreto, en conciencia emocional el $\alpha=0,70$, en regulación emocional es de $\alpha=0,80$, en autogestión $\alpha=0,72$, en competencias sociales $\alpha=0,71$ y en competencias para la vida y el bienestar $\alpha=0,73$ (Pérez-Escoda et al. 2010). Los cinco factores explican el 50 % de la varianza. La correlación entre los factores y el total es alta (entre 0,72 y 0,86) y las intercorrelaciones entre las dimensiones arrojan unos coeficientes entre moderados y altos (entre 0,47 y 0,66) (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010). Además, esta prueba ha sido utilizada para medir los efectos de programas de potenciación de las competencias socio-emocionales (Pérez Escoda, Filella, Bisquerra y Alegre, 2012), y es la prueba utilizada en esta investigación, como se detallará más adelante.

3.5.1. CDE-R: Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (versión reducida)

El cuestionario aporta información del nivel de competencia emocional global y de cada una de las cinco dimensiones que integran el modelo de la competencia emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) descrito anteriormente. El CDE-R consta de 27 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con once opciones de respuesta entre cero y diez. El CDE-R se elaboró seleccionando los ítems con

mayor poder de discriminación del cuestionario de desarrollo emocional para adultos en la versión extensa (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella; Soldevila, 2010). Se ha analizado el índice de consistencia interna del CDE-R calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach, en varios estudios, y el valor para toda la escala es $\alpha=0,80$, lo que se considera correcto.

3.5.2. CDE-9-13: Cuestionario de Desarrollo Emocional para niños de 9 a 13 años

El cuestionario de Desarrollo Emocional CDE (9-13) ha sido diseñado como instrumento para recoger datos que permitan detectar necesidades en las diferentes dimensiones que conforman la competencia emocional, tal y como se entiende por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). La elaboración del cuestionario se inició durante el curso escolar 2007-2008 y el proceso de construcción del instrumento fue presentado extensamente en un trabajo previo (López Cassá y Pérez-Escoda, 2009).

En su versión definitiva el cuestionario, de tipo autoinforme, consta de 38 ítems, medidos a través de una escala Likert de 11 puntos. El índice de consistencia interna según al coeficiente *alfa de Cronbach* es 0,85, que se considera correcto.

Es también el cuestionario utilizado con los alumnos en esta investigación.

3.6. TEIQue: Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides y Furnham, 2001)

Los autores desarrollaron su teoría de IE rasgo o autoeficacia emocional, encontrando 15 facetas de la IE comunes a los diferentes constructos. Así, construyeron el TEIQue constituido por cuatro factores, quince subescalas y 144 ítems que se contestan usando una escala tipo Likert de siete puntos (desde 1= completamente en desacuerdo hasta 7= completamente de acuerdo). Estos ítems han sido creados o bien adaptados de instrumentos validados anteriormente, de tal forma que cubren un dominio del concepto.

El instrumento se construye sobre quince subescalas que coinciden con los

factores del modelo de autoeficacia emocional. En cuanto a sus dimensiones, el análisis factorial del TEIQue v.100. arroja cuatro factores que se relacionan con las subescalas:

- Bienestar: optimismo, felicidad y autoestima.
- Autocontrol: impulsividad, manejo del estrés y regulación emocional.
- Emocionalidad (habilidades emocionales): expresión de emociones, empatía, percepción de emociones (en uno mismo y en el otro) y habilidades de relación.
- Sociabilidad (habilidades sociales): asertividad, manejo de emociones (de los otros) y competencia social.

Además el modelo presenta dos competencias o habilidades "sin factor": adaptabilidad y automotivación (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

En cuanto a las capacidades psicométricas del TEIQue, Petrides y Furnham (2003) informan de una adecuada consistencia interna de la escala total (0,89 para varones y 0,92 para mujeres). Además se ha mostrado como una medida válida para evaluar los cambios en patrones emocionales tras una inducción experimental del estado de ánimo (Petrides y Furnham, 2003).

En España existe una adaptación al castellano de la prueba extensa con propiedades psicométricas muy similares a la escala original (Pérez, 2003). También ha surgido una nueva versión reducida para adolescentes, el TEIQue-ASF (Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006).

3.7. WLEIS: Wong and Law's emotional Intelligence Scale (Wong y Law, 2002)

Es una escala de tipo autoinforme que mide la inteligencia emocional

percibida. Está compuesta por 16 ítems que se contestan usando una escala tipo Likert de siete puntos. Consta de cuatro factores (cada uno de ellos medido por cuatro ítems):

- Evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal
- Empatía y relaciones sociales
- Uso de las emociones o autogestión
- Regulación de las emociones o autocontrol.

El índice de fiabilidad medido a través del α Cronbach oscila entre 0,79 y 0,93. La consistencia interna informada de cada una es, respectivamente: 0,87; 0,90; 0,84 y 0,83 (Wong y Law, 2002). Está siendo muy utilizada, pues no tiene coste, y está al alcance de todos los investigadores. Fue medido y estandarizado en población de Hong Kong, aunque el test está diseñado en inglés.

Algunos ejemplos de las preguntas utilizadas son: “la mayor parte del tiempo, sé por qué tengo un determinado sentimiento” (factor percepción intrapersonal) o “siempre comprendo cuál es mi estado de ánimo” (factor intrapersonal).

3.8. Conclusiones y consideraciones sobre las medidas de IE

Con frecuencia, los investigadores no tienen claro qué medidas pueden ser más útiles para los objetivos de una investigación o qué ventajas o inconvenientes tienen unas medidas con respecto a otras (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Antes de tomar una decisión sobre qué medida utilizar, es importante comprender las limitaciones y ventajas de los diferentes acercamientos e instrumentos de evaluación que, en teoría, evalúan el mismo constructo, además de tener claro cuál es el objetivo final del estudio o evaluación, las características de la población y saber valorar los recursos de los que disponemos antes de decidimos por una medida de evaluación en particular.

A la medida de la inteligencia emocional basada en autoinformes se le critica por medir diversos tipos de atributos o rasgos, que desde otros puntos de vista (modelos de habilidad) resultan irrelevantes para la IE, además están sometidos a las variaciones del estado de ánimo del momento e incluso pueden contestarse

siguiendo un cierto grado de deseabilidad (como les gustaría ser o comportarse). Además no correlacionan con las medidas de habilidad de percepción, uso, comprensión y gestión emocional (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006), por lo que se plantea que ambas formas de evaluación (autoinforme vs ejecución o habilidad) están midiendo aspectos y procesos diferentes del funcionamiento óptimo de un mismo individuo.

De la misma manera que ocurría con los diferentes modelos teóricos de la IE, sí parece evidente que los instrumentos de evaluación son una pieza clave en el diseño de una intervención que pretenda aumentar los niveles de IE de los participantes. El desarrollo de las competencias emocionales se instrumenta en programas de intervención, a través de la definición de objetivos, asignación de contenidos, planificación de actividades y evaluación. Como señala Bisquerra (2003), la evaluación de programas de educación emocional es clave para pasar de la intervención a la investigación y por ello, los instrumentos de evaluación son tan importantes. Por eso, hay que sopesar las ventajas e inconvenientes de ambos tipos de medidas y elegir la que más convenga según los criterios ya mencionados, y también sería útil aplicar una complementariedad metodológica entre técnicas cuantitativas y cualitativas.

Siguiendo con esta perspectiva práctica, Robles, González y Esteve (2011) apuestan por una posible solución para salvar algunos de los inconvenientes que suponen los auto-informes y las medidas de ejecución (fundamentalmente de coste económico y de tiempo). Señalan que “una solución podría ser el desarrollo de un instrumento que integre ambos tipos de medidas. Esta estrategia tiene sentido cuando queremos tener una visión más amplia de todos los aspectos de la IE, especialmente de cara a intervenir para incrementar los niveles de IE, ya que nos permitirá saber con mayor precisión en qué áreas de la misma debemos focalizarnos a un menor coste” (p. 710).

3.9. Beneficios de la mejora de la Inteligencia Emocional

Comprender y fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional es beneficioso para innumerables aspectos de la vida de una persona. Varios

meta-análisis realizados recientemente (Durlak et al., 2011 y Sklad et al. 2012) sugieren que el aprendizaje socio-emocional (SEL) en las escuelas tiene un impacto positivo en una serie de resultados:

- Habilidades socio-emocionales
- Problemas de salud mental
- Rendimiento académico.

Se seleccionan y analizan a continuación estos tres aspectos relevantes que correlacionan positivamente con la inteligencia emocional.

3.9.1. Inteligencia emocional y relaciones interpersonales

La IE juega un papel esencial en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Cuanto más alta es la inteligencia emocional de una persona, mejor maneja sus propios estados emocionales y los de los demás, y mejores son las relaciones que mantiene con los que le rodean (Goleman, 1995). Las investigaciones corroboran la relación entre alta IE y competencia social, mejor calidad de las relaciones, y más sensibilidad interpersonal (Brackett et al., 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Lopes, Salovey, Cote, Beers y Petty, 2005; Mayer, Salovey y Caruso, 2008). Pacheco y Berrocal (2004) demostraron, al igual que Mayer, Caruso y Salovey (1999), que “aquellos estudiantes con niveles elevados de manejo emocional mostraban mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos. Igualmente, aquellos alumnos con altas puntuaciones en manejo emocional mostraban mayor empatía y una mayor toma de perspectiva así como menores niveles de malestar personal” (p.132).

3.9.2. Inteligencia emocional y salud

Se entiende por salud “un estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o de minusvalía” (OMS, 1948). Un gran número de investigaciones indican que a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor es la probabilidad de desarrollar y mantener un buen estado

de salud tanto física como mental (Bisquerra, Pérez y García, 2015), lo cual no quiere decir que la inteligencia emocional sea, por sí sola, garantía de salud. Más bien es una ayuda para mantener sobre todo la salud mental.

La psicología positiva centra su interés en analizar las fortalezas, virtudes y destrezas humanas como base para comprender los factores que contribuyen al bienestar subjetivo. Según Diener (2009), éste tiene dos elementos: el balance o equilibrio afectivo (que se obtiene restando la frecuencia de emociones positivas a la frecuencia de emociones negativas) y la satisfacción vital percibida, más estable y con un mayor componente cognitivo. Estos elementos tienen una base común con la inteligencia emocional: las emociones y la interpretación que hacemos de ellas. Cuando uno se siente feliz (bienestar subjetivo alto), experimenta ciertos estados de ánimo y emociones de tipo positivo que le llevan a sentirse así. Y es aquí donde los estudios sobre la felicidad enmarcados dentro de la psicología positiva se dan la mano con los estudios sobre inteligencia emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). La diferencia es que estos últimos también estudian las emociones negativas, la importancia de identificarlas, expresarlas adecuadamente y lo que es clave, cómo gestionarlas y reconducirlas para lograr nuestros objetivos.

A través de un meta-análisis de 25 estudios, Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal (2015) encontraron relaciones positivas entre IE y bienestar subjetivo, sobre todo a través de instrumentos de autoinforme, más que con instrumentos que miden IE capacidad. La correlación entre ambos constructos era alta de modo que, cuanto mayores niveles de inteligencia emocional tiene una persona, mayor es su felicidad o bienestar personal (Bar-On, 2013, Ciarrochi y Mayer, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Ferragut y Fierro, 2012; Matthews, Zeidner y Roberts, 2012).

Un reciente estudio de Zeidner, Matthews y Roberts (2012) propone un patrón de influencia de la inteligencia emocional sobre la salud física, a través de una serie de variables moderadoras (prácticas proactivas de autocuidado, autorregulación eficiente, recursos de apoyo social, mayores emociones positivas, etc.).

El bienestar no sólo está asociado a una mayor satisfacción psicológica, sino que tiene también importantes implicaciones sobre la salud física. Parece tener un papel relevante en la prevención y en la recuperación de condiciones y enfermedades físicas, permitiendo incluso incrementar la esperanza de vida (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009, p.23).

3.9.3. IE y rendimiento académico

“Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años, dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable inteligencia emocional a la hora de determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar” (Jiménez Morales y López-Zarra, 2009, p.69).

Las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y académica facilitando el pensamiento, incrementando la concentración, controlando la conducta impulsiva y rindiendo en condiciones de estrés (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006). Además influye en el rendimiento académico incrementando la motivación intrínseca.

En los últimos años, se ha comprobado que las evaluaciones-tests de rendimiento cognitivo basados en el cociente intelectual no tienen una buena validez predictiva, por lo que los investigadores han centrado su interés en otro tipo de variables, buscando una mayor capacidad predictiva del éxito académico y laboral, como la IE. La capacidad para identificar y comprender las emociones, gestionarlas adecuadamente, relacionarse bien con los demás y tener un equilibrio psicológico, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Son numerosos los programas de educación emocional que han demostrado efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado (CASEL, 2013; Ciarrochi y Mayer, 2007; Denham y Brown, 2010; Elías, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg y Haynes, 1997; Fernández-Berrocal, 2009, Güil y Gil-Olarte, 2007; Lantieri, 2008; Mestre y cols, 2006; Valles y Vallés, 2000), lo cual refuerza la relación entre inteligencia emocional y éxito escolar.

En este sentido, las conclusiones de Linda Lantieri (2008) sobre estudios de investigación de calidad, han demostrado que los estudiantes de las escuelas que utilizan un plan de estudios SEL (aprendizaje socio-emocional) mejoran significativamente en sus actitudes hacia la escuela, su comportamiento y su rendimiento académico. Casi 30 estudios han demostrado que los programas SEL resultan en mejoras en las calificaciones en un promedio de 14% más que los alumnos que no obtienen habilidades SEL. Además, el impacto de los programas SEL parece ser de larga duración

Al indagar más en las variables que forman el constructo inteligencia emocional, Valles y Vallés (2000) encontraron una fuerte relación entre

autoeficacia y autorregulación emocional con el rendimiento académico. En cambio, Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012) comprobaron que el factor “responsabilidad” es el que más influye (utilizando el EQi-YV).

En cambio, hay también algunos investigadores (e.g., Humphrey, 2009; Jiménez Morales y López-Zarra, 2009) que señalan resultados inconsistentes: la mayoría de los estudios han encontrado una relación moderada, otros (los menos) no han encontrado relación. Ellos lo explican debido a la falta de acuerdo sobre qué es la IE y cómo debería ser evaluada y a las diferencias metodológicas utilizadas en los diferentes programas.

Por otro lado, también existen problemas para delimitar el constructo “rendimiento académico”, pues es una variable que engloba diversos factores complejos como la inteligencia, la motivación, la personalidad, los estilos de aprendizaje, además de que le influyen muchos aspectos familiares y escolares, lo cual dificulta su estudio. Las calificaciones (notas) como único indicador del rendimiento es bastante limitado. No se recoge el grado de participación del alumno, ni la atención prestada, ni su predisposición a aprender, o el posicionamiento con respecto al grupo, centro o profesor. (Adell, 2006)

En definitiva, aún queda mucho por aclarar en cuanto a la relación entre inteligencia emocional y otros conceptos complejos, como la salud, el rendimiento académico o las relaciones sociales. Y sobre todo, no parecen evidentes las relaciones causales entre estas variables: una persona tiene empatía y como consecuencia puntúa bajo en IE, ¿o es al revés?, ¿cuáles son los modelos causales? (Landa, 2009).

Capítulo 4.

Inteligencia emocional y desarrollo humano

4.1. El desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional

Partimos de la idea de que los niños nacen con unas herramientas cognitivas rudimentarias que con la madurez biológica y la estimulación desde su contexto inmediato se van perfeccionando (Palacios, 2001). Las emociones primarias o básicas (miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa, según Ekman y Davidson, 1994) tienen un carácter marcadamente funcional y adaptativo para la supervivencia. Estas emociones son aquellas que presentan una expresión facial característica y una forma típica de afrontamiento (Carpi, Guerrero y Palmero, 2008) además de ser comunes a todos los seres humanos en cuanto a su expresión y comprensión (Ekman, 1973). Formarían parte del “set” innato con el que nacemos los seres humanos, siendo claramente identificables desde las primeras etapas de la niñez e incluso desde los primeros meses de vida (Ekman y Davidson, 1994).

El niño va construyendo el significado de sus experiencias emocionales a partir de sus interacciones con las personas que lo cuidan. Va construyendo el concepto de sí mismo, la toma de conciencia de una realidad externa y su pensamiento (realidad interna). Los primeros años son decisivos en la construcción de la confianza en uno mismo, el sentido de la seguridad, la elaboración de las relaciones interpersonales. El niño aprende constantemente del entorno en el que vive y la escuela amplía el entorno social del niño. “Pero es su entorno familiar básico el centro de las comunicaciones afectivas, donde se forman las actitudes sociales y los cuadros normativos de conducta” (Gallardo, 2009, p.18). Nuestros hijos aprenden a gestionar sus emociones viendo cómo las gestionamos nosotros, de forma inconsciente. Igual que nosotros lo aprendimos de nuestros padres.

Además de la familia, hay diversos ambientes que influyen decisivamente en la construcción de la mente y los sentimientos, como la escuela, los amigos, la calle, pero también ambientes artificiales como la televisión, que para el niño es como un mundo real, por el que desfilan hechos, personajes, eventos, peligros... Todos estos ambientes aportan al niño una manera de ser y de vivir que influyen decisivamente en su desarrollo intelectual, socio-emocional y moral.

Siguiendo a Bisquerra (2006), el desarrollo de las emociones en el ser humano sigue las siguientes etapas:

- **Desde los Primeros meses de vida:** el bebé tiene la capacidad de reconocer emociones básicas (o primarias) positivas y negativas, pues la experimentación de las emociones es previa a la capacidad de expresarlas. El vínculo de apego, que se genera con el cuidador principal desde el momento del nacimiento, es una fuente importante de emociones afectivas. Esta relación se inicia con la madre en el momento del nacimiento, y se va fortaleciendo gradualmente. Se consolida alrededor de los seis meses y mediatiza las futuras relaciones afectivas que establezca el niño con amigos, pareja, hijos, etc. (Berger, 1997).

- **Niñez:** a medida que un niño crece se van desarrollando interacciones más complejas. En el primer año aprende a interpretar las reacciones de los demás, aprende a reconocer y a imitar, y a sustituir algunas de las acciones en palabras.

Hacia los 2 años, son capaces de demostrar empatía, es decir reflejar el sentimiento del otro, sin necesariamente comprenderlo. La comprensión emocional se relaciona íntimamente con el desarrollo cognitivo del niño, especialmente gracias al desarrollo del lenguaje. Esta habilidad emocional se manifiesta a partir de finales del segundo año de vida, mediante el uso de vocabulario básico para describir emociones y se incrementa rápidamente durante el tercer año (Wellman, Harris, Banerjee y Sinclair, 1995). La comprensión de las emociones más complejas o secundarias (e.g. vergüenza, culpabilidad, envidia u orgullo) aparecen por primera vez en torno a los tres años (Lewis, Alessandri, Sullivan, 1992). Conforme van madurando sus habilidades cognitivas, los preescolares son más capaces de comprender sus sentimientos y los de los demás. Diversos estudios indican que la forma en que los niños expresan sus emociones viene determinada por lo que ven en los adultos que les rodean y particularmente con los que mantienen una relación más cercana y afectiva (madre, padre, cuidadores, familiares y amigos) (Bisquerra, 2000). A partir de esta edad (2-3 años), los niños/as empiezan a ser capaces de comprender los deseos de los demás y a generar emociones positivas, cuando se cumplen tales deseos, y negativos cuando no (Riviére, Arias y Sarriá, 2007).

Aproximadamente a los 4 años, pueden reconocer y expresar las emociones básicas, y también entienden cómo estos sentimientos generan diferentes respuestas. A lo largo del resto de la infancia y la adolescencia los niños tienen

que comprender la existencia de las emociones contradictorias, adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas (Gallardo, 2009).

Avanzando en el desarrollo de la comprensión emocional, nos encontramos con otro hito importante: la capacidad de comprender que las emociones están causadas por la valoración y las creencias que las personas hacen de las situaciones. Una correcta comprensión de las emociones de los otros requiere saber que las emociones están relacionadas con condiciones particulares que influyen en la evaluación, como las características específicas de grupos, la personalidad o la historia interactiva previa del sujeto en cuestión. Este desarrollo se da entre los 6 y los 10 años. También aparece la capacidad para comprender que una misma situación puede dar lugar a dos emociones contradictorias (Soldevila, Filella y Agulló, 2007). A nivel evolutivo, según estos autores, el desarrollo cognitivo-moral permite al niño adentrarse en los dilemas morales, como por ejemplo, el conflicto entre hacer lo que uno quiere y violar una norma. Los niños a estas edades se dan cuenta que alguien se puede disgustar si se salta deliberadamente una regla moral aunque al hacerlo obtenga lo que desea. A partir de los ocho años los niños se ven a sí mismos como agentes desde el "yo" y pueden verbalizar que se sienten orgullosos o avergonzados. Entre los 8 y 10 años continúa desarrollándose la conciencia de las emociones anteriores (básicas, complejas y estéticas).

De los 10 a los 12 años se amplía el vocabulario emocional introduciendo las emociones que se consideran familia de las emociones básicas (Bisquerra, 2000). En la tabla siguiente (tabla 4) se muestran las emociones que se consideran familia de las emociones que se han desarrollado en edades anteriores

Tabla 4. Familia de las emociones tomado de Soldevila, Filella, Ribes, y Agulló, 2007.

EMOCIONES NEGATIVAS
<p><i>Ira.</i>- rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.</p> <p><i>Miedo.</i>- temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.</p> <p><i>Ansiedad.</i>- angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.</p> <p><i>Tristeza.</i>- depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, "morriña", abatimiento, disgusto, preocupación.</p> <p><i>Vergüenza.</i>- culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo.</p> <p><i>Aversión.</i>- hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.</p>
EMOCIONES POSITIVAS
<p><i>Alegría.</i>- entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.</p> <p><i>Humor.</i>- provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.</p> <p><i>Amor.</i>- afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, gratitud.</p>

La ampliación de vocabulario emocional supone también desarrollar la cuarta categoría de la clasificación de emociones que propone Bisquerra: las emociones ambiguas, puesto que pueden ser agradables o desagradables, en función de la situación que las provoca. Se refiere a la sorpresa, la esperanza o la compasión.

● **Adolescencia:** desde la pubertad a la edad adulta. En esta etapa se enfatiza la parte social, y aumenta considerablemente la autoconciencia de muy diversas emociones. Se va desarrollando la autovaloración y autonomía emocional a partir de la interacción con los demás. Adicionalmente, ya consideran que todas

las emociones son aceptables, las diferentes respuestas o reacciones que provocan las emociones pueden ser buenas o malas. Entre los 11 y 15 años, se reconocen las emociones propias y las de otras personas, así como las reglas de expresión. Sin embargo, en esta etapa, se experimentan problemas en el manejo de las emociones, en el autocontrol y regulación emocional. Esta etapa es la que Piaget (1970) denomina "etapa de las operaciones formales". Son capaces de desarrollar un pensamiento abstracto y un razonamiento lógico-deductivo pero también es una etapa de transición y transformación caracterizada por un fuerte egocentrismo (Garaigordóbil, 2008). Es en esta etapa evolutiva donde el adolescente comienza a reducir la importancia que le otorga a su familia, sustituyéndola por nuevos sistemas o grupos de amigos e iguales, que son de los que recibe reconocimiento social y seguridad así como un marco afectivo en el que desarrollarse y enfrentarse a los cambios personales y sociales típicos de la etapa (Garaigordóbil, 2008).

Las experiencias vitales afectan al desarrollo de la inteligencia emocional, y la edad podría ser una medida indirecta de estas experiencias, especialmente alrededor de los 20 años (final de la adolescencia), cuando se suelen vivenciar muchos acontecimientos de gran intensidad (elección de la carrera profesional, independencia de los padres o elección de una pareja amorosa más seria) (Wong, Foo, Wang y Wong, 2007).

Numerosos estudios encuentran efectos muy positivos de la mejora de la inteligencia emocional de los adolescentes a través de programas de aprendizaje socioemocional, en la salud mental, el aumento del rendimiento académico, la mejora de las relaciones sociales y el bienestar subjetivo, la disminución del consumo de drogas y alcohol y de conductas agresivas (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverría y Knox, 2009; Pacheco y Fernández Berrocal, 2013).

● **Adulthood:** En la etapa adulta, ya se espera que la persona tenga la capacidad de identificar y reconocer las emociones propias y las de los demás, así como ejercer un control adecuado de éstas, teniendo en consideración la inteligencia emocional. Que sepa relacionarse con los otros de una manera adecuada y positiva y lleve una vida saludable mental y físicamente. De acuerdo con las investigaciones de Bar-On utilizando el EQ-i (Bar-On y Parker, 2000), el rango de edad que experimenta mayores puntuaciones es el de las personas con edades entre 40 y 50. Los resultados sugieren que cuanto mayor es uno, más inteligente social y emocionalmente es (Bar-On, Maree, y Elias, 2007), aunque

parece que, después de los 55 años, se produce un ligero decremento (Bernarás, Garaigordobil, y De las Cuevas, 2011).

La revisión bibliográfica realizada revela una escasez de estudios relacionados con la IE, la edad adulta y la vejez.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados que se inician en la educación infantil, siguen a través de primaria y secundaria, y se prolongan en la vida adulta.

Existen numerosos estudios que muestran la necesidad de desarrollar el bienestar social y emocional durante todo el ciclo de vida por diversas razones:

- Infancia y adolescencia (Denham, Brown y Domitrovich, 2010; Durlak et al. 2011) por sus implicaciones en el rendimiento académico, la salud mental, las conductas disruptivas y el consumo de alcohol y drogas (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverría y Knox, 2009).
- Edad adulta, por sus implicaciones con el empleo (Healey, Knapp, y Farrington, 2004) y el bienestar (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).
- Familia, por sus implicaciones con la estabilidad y en las relaciones (Bisquerra, 2009).
- Otros efectos más tarde en la vida (Bernarás, Garaigordobil, y De las Cuevas, 2011; Navarro, Latorre y Ros, 2009), que revelan, por ejemplo, que las personas mayores de 55 que puntúan alto en inteligencia emocional, puntúan también alto en extraversión, amabilidad y responsabilidad y bajo en neuroticismo.

Por el momento, aún se carece de suficientes estudios longitudinales, o transversales con muestras grandes, abarcando por ejemplo de la adolescencia a los 70 años (Bisquerra, Pérez y García, 2015), y, como ya se ha comentado, una de las principales limitaciones tienen que ver con los instrumentos de evaluación y la falta de consenso en la conceptualización del término IE.

En síntesis, con el paso de la edad, se generan diversos cambios de las emociones, y éstos impactan en la concepción de uno mismo y el entorno.

No obstante, existen pocos estudios que describan las pautas de desarrollo y adquisición de las competencias emocionales, así como los factores que las promueven, tanto desde la perspectiva de género como desde las diferencias individuales y, según algunos autores se da cierta estabilidad temporal, de forma que las diferencias interpersonales se pueden deber, en muchas ocasiones, a las características y circunstancias personales, más que a las diferencias inter-etapa (Rodríguez Ledo, 2015).

4.2. Inteligencia emocional y diferencias de sexo.

Cuando se analizan las diferencias de sexo en la inteligencia emocional, los resultados son muy variados, pues, de nuevo, depende en gran medida del instrumento con el que se mida la inteligencia emocional, y quizá también aspectos culturales y sociales propios de la muestra investigada puedan estar influyendo en esas diferencias. Así, Catalá, Heredia, López y Agulló (2002) sostienen que no existen suficientes investigaciones que encuentren diferencias significativas entre IE y la variable sexo. Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008) concluyeron que las mujeres tienen un mayor índice de inteligencia emocional total con respecto a los hombres, pero que su autopercepción tiende a ser más baja; y que estas diferencias de sexo en inteligencia emocional se tienen desde la infancia debido a la educación diferencial que tienen los niños frente a las niñas. Ello explicaría que en las nuevas generaciones, por influencia de la cultura y la educación, se minimicen estas diferencias. Se ha encontrado que las mujeres puntúan más en habilidades interpersonales y los hombres presentan una mayor capacidad intrapersonal y adaptabilidad-flexibilidad. Las mujeres puntúan más alto en autoconciencia emocional, empatía, habilidades sociales y responsabilidad social, mientras que los hombres parecen tener mejor autoconcepto, se ven más autosuficientes, gestionan mejor el estrés y resuelven los problemas más eficazmente (Bar-On, 1997; Bar-on, 2007; Bernarás, Garaigordobil, y De las Cuevas, 2011).

En otro trabajo, utilizando el autoinforme TMMS-24 (Pérez y Castejón, 2005), se analizó la variable sexo, junto con otras dimensiones, en una muestra de 250 estudiantes universitarios. Se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Las mujeres puntuaban más alto en atención emocional, mientras que los hombres puntuaban más alto en claridad de sentimientos,

reparación emocional y regulación emocional.

Por su parte, Sánchez, Retana y Carrasco (2008) encontraron diferencias a favor de las mujeres en comprensión emocional. En concreto, las mujeres tenían mayor capacidad para comprender los contextos de la emoción relacionada con la tristeza y las emociones complejas o contradictorias. Tapia y Marsh (2006), por su parte, encontraron diferencias, a favor de las mujeres en la dimensión de empatía.

Diversos estudios encuentran que las mujeres son más competentes en manejar y controlar sus propias emociones (Ciarrochi et al., 2000; Extremera et al., 2006; Mestre et al., 2004; Mestre et al., 2006; Sánchez et al., 2008; Tapia y Marsh, 2006).

Centrándose específicamente en la población de docentes y en los alumnos, Pena, Rey y Extremera (2012) realizaron un estudio con 349 docentes de infantil y primaria, donde analizaban la inteligencia emocional medida a través del WLEIS (Wong y Lang, 2002). Los resultados indicaron que las docentes mujeres presentaban puntuaciones más elevadas que los hombres en percepción emocional interpersonal. En otro estudio, realizado por Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló, y Oriol (2014), a 372 alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria, y utilizando el test de Bar-on ICE:NA (versión reducida), no se observaron diferencias por sexo.

En general, revisando las investigaciones, se puede concluir que los resultados son contradictorios, pues en ocasiones parece que los hombres puntúan mejor en algunas escalas y las mujeres en otras... no siendo, en absoluto, resultados consistentes. De nuevo, una de las principales razones tiene que ver con el uso de diferentes instrumentos de evaluación que no miden exactamente los mismos factores, y las diferencias de edad, sociales y culturales de las muestras.

4.3. Inteligencia emocional y profesorado

La mayor parte de los estudios se han centrado en investigar la IE en los estudiantes, algunos menos investigan la IE de docentes de secundaria y universitarios. Pero hay muy pocos estudios sobre la inteligencia emocional

de los profesores, y menos aún de los profesores de Primaria (Pena, Rey y Extremera, 2012).

Cuando hablamos del desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela, o en la educación, no podemos centrarnos solamente en los estudiantes. Hemos dado por supuesto que los profesores (al igual que los padres) son expertos en estas habilidades, y les hemos demandado que desarrollen una educación integral en sus alumnos, aumentando el peso de la responsabilidad que ya tienen. No obstante, no se les ha dotado de los medios necesarios para ello, es decir, de una formación adecuada que les enseñe cómo desarrollar estas nuevas competencias en la escuela y que, al mismo tiempo, les aporte estrategias de afrontamiento en su propia tarea como docente. De tal manera que se hace imprescindible fomentar dichas capacidades en el profesorado. Hace tiempo que se viene hablando del agotamiento docente, de la frustración y desmotivación del profesorado, es decir, del síndrome de estar quemado o burnout que en España alcanza un promedio en torno al 33% (Márquez, Brackett, y Martín, 2006). La IE se encontraría dentro del grupo de factores protectores individuales, y explicaría cómo hay personas que son más resistentes a los estresores por su capacidad de percibir, comprender y regular tanto sus emociones como las de los demás. Esto permite que se puedan poner en marcha estrategias de afrontamiento y mejorar las redes de apoyo por medio de una interacción social adecuada. La IE aparece entonces como un posible factor explicativo y, por tanto preventivo, del malestar docente, y como un medio necesario para alcanzar los objetivos educativos al favorecer la motivación y la salud de los profesores. Además, también es un entrenamiento necesario para mejorar las habilidades de los docentes mentalmente sanos. Todos tienen un impacto grandísimo en el desarrollo positivo de sus alumnos (funcionamiento cognitivo, emocional y social) y en el buen funcionamiento de sus clases (Castillo, Fernández-Berrocal y Brackett, 2013). Los profesores que son capaces de crear un clima adecuado de aprendizaje en sus clases, creando relaciones de influencia y proximidad, tienen alumnos que obtienen mejores rendimientos académicos (Wubbels y Brekelmans, 2005).

¿Tiene el profesor posibilidad de aprender a crear un mejor clima en su clase, a relacionarse mejor con sus alumnos y conseguir influenciar positivamente en su aprendizaje?

Según el Diccionario de la Lengua Española aprender es adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia. Cuando se habla de aprendizaje de adultos en el trabajo o entornos relacionados con el mismo, a menudo se utiliza el término formación. Para que ésta sea un éxito y se produzca aprendizaje se deben conseguir cambios (ya que el aprendizaje implica un cambio voluntario de comportamiento). Pero, ¿cómo conseguir que las personas cambien? Una de las claves es impactarlas emocionalmente. Si se hace adecuadamente, es probable que se planteen si su conducta es adecuada o no, y si no satisfacen sus expectativas, puede que se planteen la posibilidad de cambiar, saliendo de su zona de comodidad y tomando riesgos que les lleven a ser de otra forma para incrementar su satisfacción, su rendimiento y en el fondo, aumentar su seguridad. Este sería el punto de partida para que un programa de desarrollo de competencias pueda funcionar. Hay evidencias de que las habilidades de los profesores, su rendimiento y su práctica como docente pueden mejorarse con programas dirigidos de aprendizaje socio-emocional (Brackett y Rivers, 2010).

Los profesores se exponen constantemente a factores laborales de estrés muy diversos durante su jornada (por ejemplo: una discusión con un padre, problemas de disciplina, un número excesivo de alumnos en clase). Por esta razón, aquellos profesores con mayor inteligencia emocional tendrán ventaja para manejar estas emociones y, probablemente, para reducir sus niveles de estrés ocupacional sin alcanzar niveles problemáticos de *burnout*; así como una mayor dedicación y compromiso con sus tareas (Brackett y Katulak, 2006).

¿Y cuáles son los elementos o las habilidades que debe aprender el docente para convertirse en un educador con una buena dosis de inteligencia emocional?

Se impone un nuevo perfil de docente que incorpore las competencias emocionales, como modelo y promotor del desarrollo de la inteligencia emocional de sus alumnos. Para Vallés (2003), el perfil profesional del tutor emocional debería incorporar las siguientes competencias, en dos vertientes:

1. Como modelo emocional, modelo de:
 - a. equilibrio personal.
 - b. afrontamiento emocional.

- c. habilidades empáticas.
- d. Y experto en resolución de conflictos y mediación educativa.

2. Como promotor emocional:

- a. Percibir las motivaciones, necesidades, intereses y objetivos de sus alumnos.
- b. Ayudar a sus alumnos a establecer objetivos personales.
- c. Favorecer el proceso de la toma de decisiones y de responsabilidad personal.
- d. Constituirse en orientador personal.
- e. Establecer un clima emocional positivo para aumentar la autoconfianza de los alumnos.

Bisquerra, Pérez y García (2015) presentan 10 aspectos a tener en cuenta en un programa de desarrollo emocional de los docentes, para adquirir un buen nivel de inteligencia emocional:

1. Conciencia emocional: conocimiento de las propias emociones y de las del alumnado. Capacidad para percibir el clima emocional del aula y su propio impacto dentro del mismo, ya que tiene una gran influencia en el desarrollo de las clases y la conexión y motivación del alumnado por esa asignatura.
2. Contagiar entusiasmo e interés: las emociones son contagiosas. El entusiasmo y el interés tienen efectos positivos en nuestra salud, en las relaciones interpersonales y en nuestro pensamiento o cognición. Transmitir este tipo de emociones positivas a los alumnos les ayudará a incrementar sus recursos intelectuales y su rendimiento y aumentará la motivación intrínseca y la perseverancia por el estudio de esa asignatura.
3. Comprender las emociones: para explicar qué nos sucede y por qué, y poder así prever posibles reacciones emocionales nuestras y de los demás.

4. Escucha empática: la empatía implica entender el punto de vista del otro, con sus características y circunstancias, conectando con la emoción que está sintiendo la otra persona en una determinada situación. Es una escucha auténtica, completa, sin juicio, mostrando interés, apoyo y comprensión.
5. Regulación emocional: la gestión adecuada de las emociones en un aula es saber esperar, crear un espacio entre la emoción y la acción, controlar la impulsividad y demorar gratificaciones. Es controlar sus estados de ánimo en la clase, pero también adquirir la habilidad para controlar las emociones de sus alumnos. Ambas capacidades son aspectos inherentes de la inteligencia emocional (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey, 2010) que correlacionan positivamente con la satisfacción laboral, el afecto positivo, el apoyo de la dirección y la autorrealización personal.
6. Expresión adecuada de las emociones: que el profesor exprese adecuadamente sus emociones genera un clima de confianza y potencia que sus alumnos también lo hagan.
7. Educar desde la compasión, la confianza y la esperanza: valorar más las potencialidades de los alumnos y confiar en ellos ayuda a fomentar su motivación e implicación, lo cual tiene un impacto en sus resultados académicos. La emoción, el pensamiento, la actitud y el comportamiento desde el que un profesor se relaciona con un alumno es determinante en su relación interpersonal, y su capacidad de influencia sobre él. Mostrarles la opción de cambiar, dar un pequeño margen de confianza y esperanza, buscar alguna cualidad positiva y valorarla, puede ser para los alumnos, determinante.
8. Autoestima: hace referencia a lo que uno piensa y siente sobre sí mismo. El respeto, el amor, la confianza y la seguridad ayudarán al docente en su tarea diaria que requiere de mucha energía física y mental, y también le ayudará a transmitírselo a su alumnado.

9. Tolerancia a la frustración: la frustración es la vivencia emocional ante una situación en la que una expectativa (deseo, proyecto, ilusión) no se cumple (Bisquerra, 2009), por algún obstáculo que se interpone, impidiendo que lo consigamos. Tener la capacidad para afrontar una situación frustrante, nos permite continuar con la acción a pesar de la adversidad, es aprender a valorar los problemas y vencerlos, aceptando los errores y aprendiendo de ellos. Los profesores que tienen alta capacidad para tolerar la frustración viven con menos estrés, gozan de un mayor equilibrio emocional, mantienen la calma ante situaciones conflictivas y toman las mejores decisiones o soluciones ante ese problema.
10. Gozar de bienestar: se trata de sentirse bien con la vida que uno tiene y procurar transmitirlo a las personas que le rodean (Bisquerra, 2009). Tiene que ver con cómo interpretamos la vida que tenemos, más que las circunstancias o factores externos de cada uno. Por tanto, es más una valoración subjetiva, una condición vital personal, que cada uno debe cuidar y cultivar. En la base del bienestar subjetivo están las emociones positivas. Incrementar las emociones positivas beneficia al profesor y genera un clima de aula que favorece el aprendizaje (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández Berrocal, 2010).

Un buen entrenamiento en estos 10 aspectos de la inteligencia emocional, conseguiría profesores con un mayor bienestar y capaces de generar ambientes saludables que potencien el desarrollo integral del alumno y pongan en práctica todo su potencial. Además, “cuando el profesorado ha adquirido competencias emocionales está en mejores condiciones para relacionarse positivamente y mejor con el alumnado, con el resto del profesorado y con las familias” (Bisquerra, 2007).

En la puesta en marcha de un programa de desarrollo de la inteligencia o la competencia emocional con los alumnos, una de las cuestiones que hay que plantearse es si se hace a través del profesor o a través de un experto en la materia. Las investigaciones demuestran que los profesores garantizan la eficacia de un programa de desarrollo emocional mejor que los profesionales externos al centro educativo (Diekstra y Gravesteyn, 2008; Durlak et al. 2011; Pérez-Escoda et al. 2010), por tanto, el profesor es la pieza clave para que un programa funcione.

Por otro lado, no se debe pasar por alto que existen limitaciones a la hora de contar con los docentes como implementadores del programa: una de ellas tiene que ver con las diferencias individuales en sus propios niveles de inteligencia emocional, lo cual afecta a la validez del programa. De nuevo, y como paliativo a este hecho, se hace imprescindible entrenar y formar a los docentes antes de que ellos tengan que implementar el programa. Aún así, la educación emocional es un aprendizaje continuo, no una formación puntual, sobre todo si se pretende aumentar los niveles en las competencias socioemocionales.

La falta de control en la calidad de la implementación, por las características de los implementadores y de los alumnos dificulta la distinción entre “fracaso teórico” o “fracaso de la implementación” (Raudenbush, 2008). El fracaso de la implementación tiene que ver con cómo, en este caso el docente, ha llevado a cabo las actividades en relación a cómo están presentadas en los materiales, cómo han gestionado los grupos, qué reflexiones se han generado, etc. Es por ello que, para paliar este “descontrol”, algunas investigaciones prefieren monitores o expertos externos para, o bien llevar a cabo directamente el programa, o bien observar y analizar cómo está funcionando, aunque de esta forma se pierda validez ecológica. Por último, se ha de tener en cuenta que la mayoría de los docentes no son conscientes de las dificultades metodológicas de las investigaciones sociales complejas, por lo que, en ocasiones la rigurosidad de las evaluaciones no está garantizada (Cabello et al. 2010).

Como conclusión, existe una tendencia a pensar que *“las escuelas del S. XX estaban vinculadas esencialmente a los logros académicos de sus alumnos, al rendimiento escolar. Sin embargo, en la sociedad del S. XXI ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana”* (Fernández Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008, p.42). En este sentido Bach y Darder (2000) también abogan por recuperar el interés por las relaciones entre las personas, que se había olvidado a favor de los currículos y los contenidos del aprendizaje.

Por ello, hay un progresivo reconocimiento internacional en la necesidad de formar al profesorado y al alumnado en estas competencias.

Cita sacada de: <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/05/cuando-profesorado-ha-adquirido-competencias-emocionales-esta-mejores-condiciones-relacionarse-2613/>

Capítulo 5.

Otros programas de desarrollo de las competencias socio-emocionales en el ámbito escolar

5.1. Aspectos generales de la implementación de programas de desarrollo socio-emocional

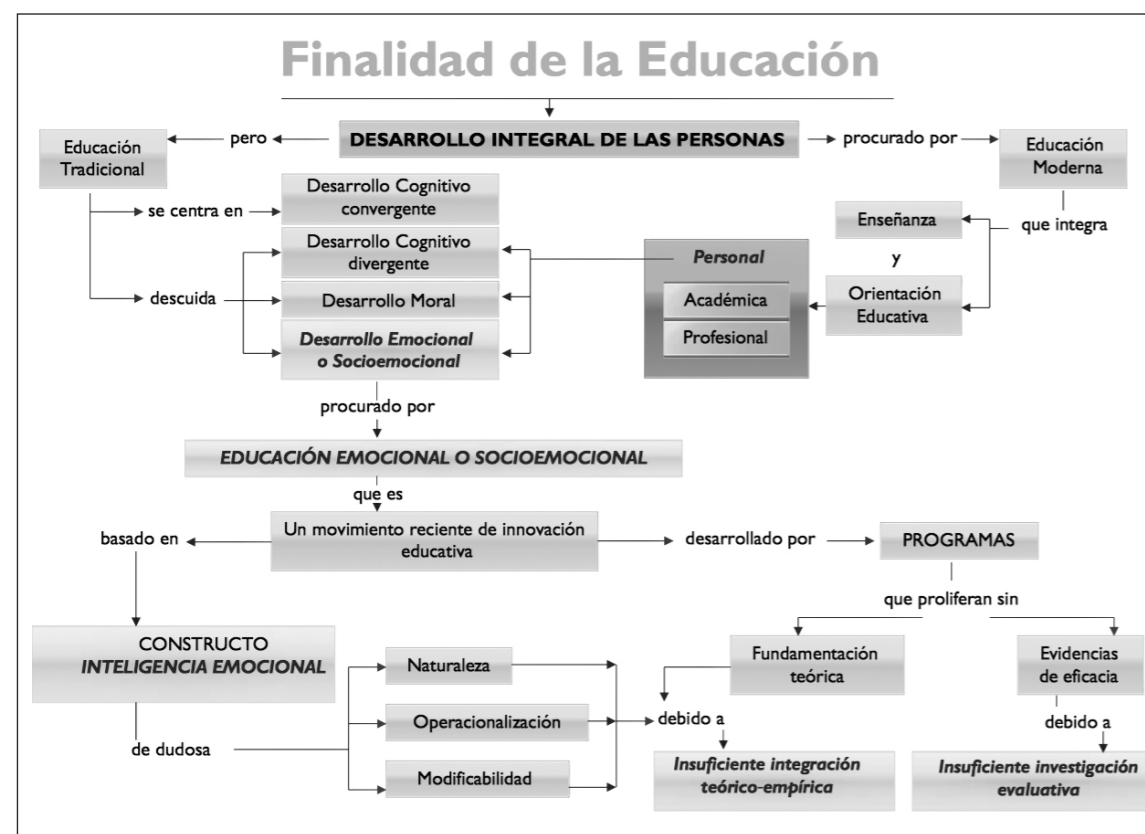
El proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela tiene fuertes componentes emocionales, sociales y académicos. Los estudiantes no aprenden solos sino que lo hacen en un contexto, con un profesor, en compañía de sus compañeros y apoyados por sus familias (Durlak et al., 2011). Puesto que las relaciones sociales y las emociones tienen un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos, la escuela es esencial en el desarrollo de estas habilidades para mejorar la experiencia y los resultados de los alumnos (Elias et al., 1997). Pero estas habilidades no se adquieren a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, donde el profesor le dice al alumno en qué consisten estas habilidades y él las memoriza y aprende. “La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona” (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008, p. 432).

En este sentido y en los últimos años, los centros educativos de países como EE.UU, Australia o Reino Unido se han dado cuenta de que tienen un papel esencial en el desarrollo educativo de las emociones de sus alumnos (Greenberg, 2010), principalmente porque, como se ha comentado anteriormente, a través de programas socio-emocionales se mejora el aprendizaje, el bienestar emocional de los alumnos, el rendimiento escolar, y se previenen problemas de comportamiento y de salud mental (Elias, Tobias y Friedlander, 2001; Greenberg et al., 2003). Por el contrario, la falta de competencias en el ámbito socio-emocional puede conducir a una variedad de dificultades personales, sociales y académicas. Además, las competencias socioemocionales pueden desarrollarse a través de programas relativamente breves (18 horas y seguimiento), mejorando el funcionamiento emocional, y logrando cambios de personalidad a largo plazo, e importantes mejoras tanto físicas como psicológicas y sociales (Nelis, Quidoback, Hansenne, Kotsou Weytens, Dupuis and Mikolajczak, 2011; Pérez-González, 2012), aunque

aún se precisa más investigación para continuar replicando estos resultados.

En la siguiente figura (figura 4), Pérez-González y Pena (2012) muestran gráficamente cómo la educación emocional y social es un movimiento reciente de innovación educativa que está basado en un constructo, la inteligencia emocional, sobre el que aún no hay un consenso científico en cuanto a su naturaleza, operacionalización y modificabilidad. Pero sí parece necesario, para conseguir una educación integral de los alumnos, llevar a cabo programas que desarrollen las competencias emocionales y sociales con investigación científica que demuestre su eficacia.

Figura 4. Finalidad de la educación según Pérez-González y Pena (2012)



Los programas de desarrollo de la inteligencia emocional son muy diferentes unos de otros, pero, de acuerdo con CASEL (2013), tienen en común, fomentar la adquisición de alguna de estas cinco competencias principales (cognitivas, emocionales y comportamentales): autoconocimiento, gestión emocional, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsable.

Por otra parte, además de los contenidos, los programas para la mejora socio-emocional deben reunir una serie de características, denominadas S.A.F.E. (Durlak y DuPre, 2008):

- Actividades coordinadas y conectadas para conseguir el objetivo de desarrollar habilidades (Sequenced).
- Uso de herramientas/actividades para adquirir nuevas habilidades de una manera activa, por ejemplo el “role play” (Active).
- Dedicarle un tiempo específico y exclusivo al desarrollo de habilidades personales o sociales (Focused).
- Orientado a desarrollar habilidades específicas de índole emocional y social, no generales (Explicit).

Entre las recomendaciones que hacen estos autores Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, y Hawkins (2004) para que un programa sea eficaz están la duración y frecuencia del mismo. Hablan de resultados positivos a partir de, al menos, 9 meses. Y una frecuencia media de 12 sesiones (entre 10 y 25 sesiones).

Algunas de las variables que más influyen, según el meta-análisis publicado por Durlak et al. (2011) en los resultados positivos de programas de desarrollo socio-emocional son las siguientes:

- Que los programas los lleven a cabo los propios docentes.
- Que cumplan los criterios S.A.F.E. descritos arriba.
- Reportar la ausencia de problemas en la implementación, a través de una evaluación de proceso.
- Que el programa incluya a todo el universo del centro escolar (a todos los alumnos y profesores).

No obstante, aun cumpliendo estos requisitos, existen algunos casos donde los resultados no son los esperados (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). Se proponen varias posibles razones:

- Habría que hacer un mejor uso de la teoría y la investigación del aprendizaje socio emocional ya existente (Humphrey et al 2013).
- Sería conveniente realizar programas piloto en condiciones óptimas y controladas para comprobar la eficacia del programa y su validez interna (que los resultados esperados son debidos a las variables controladas

y especificadas), puesto que la implementación de un programa es muy costosa.

- Otra razón de peso podría ser la inexistencia de una evaluación de seguimiento post intervención (mínimo a los 6 meses de la finalización del programa), para evaluar si los resultados se mantienen en el medio-largo plazo. Estas evaluaciones no suelen realizarse y son muy relevantes para ver la consistencia de los cambios y, por tanto, para determinar si la intervención ha sido realmente efectiva.
- Un programa puede no funcionar debido al compromiso de los implementadores. Parece que existe una correlación positiva entre la implicación del implementador/conductor del programa y los resultados del mismo (Durlak y DuPre, 2008)
- Por último, otra de las razones tiene que ver con el fracaso en la implementación y la evaluación de la eficacia y eficiencia. Según Lendrum y Wigelsworth (2013), una intervención compleja y efectiva debe pasar por diferentes fases en su implementación (teórica, diseño de las relaciones empíricas que se quieren conseguir, pruebas piloto e implementación a largo plazo).

Campbell et al (2000) proponen la siguiente secuencia de fases en intervenciones complejas:

1. Fase preclínica o fase teórica: se identifican evidencias de que la intervención va a tener los efectos deseados. La revisión teórica y de otros estudios similares ayuda a ver los efectos conseguidos por otros en situaciones similares.
2. Fase I: se definen los componentes de la intervención a través de técnicas de modelado o simulación. Pruebas cualitativas con grupos de discusión, estudios de caso o encuestas preliminares que ayuden a definir las variables importantes de nuestra intervención.
3. Fase II: Definición de la muestra y diseño de la intervención. Implica la conformidad por parte de los participantes y el estudio de viabilidad de todo el proceso para garantizar la consistencia de la intervención. Se definen: el grupo control, la muestra experimental para que sea suficientemente representativa y los resultados que se espera conseguir.

4. Fase III: Aspectos metodológicos de la muestra principal para garantizar la generalización de los resultados que se obtengan. En esta fase son esenciales los estudios cualitativos del proceso de la intervención.
5. Fase IV: se promueven intervenciones efectivas a largo plazo, con evaluaciones de seguimiento y detección de posibles efectos adversos.

Existe también un debate científico muy interesante sobre la eficacia de los programas y los niveles de intervención. Wells, Barlow y Stewart-Brown (2003) señalan que lo más adecuado en el ámbito educativo es mantener un equilibrio entre las intervenciones universales (para todos los alumnos), específicas (para alumnos “en riesgo”) y necesarias (para los alumnos que ya experimentan dificultades de aprendizaje). Los programas específicos orientados a alumnos “en riesgo” o a niños que ya tienen necesidades educativas especiales, tienen una alta calidad, puesto que son llevados a cabo por profesionales formados específicamente y, en la mayor parte de los casos intervienen y evalúan el programa, por lo que la eficacia es muy alta (Humphrey, 2013). No obstante, esto no soluciona el tema de la transferencia del impacto al resto de los alumnos, para prevenir posibles problemas futuros.

El enfoque universal de intervención es apoyado por la Unesco (Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), formada por 193 estados miembros, que publicó en 1996 el informe Delors, donde plantea diferentes alternativas para la educación del siglo XXI e incide en el papel protagonista de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva. Las intervenciones universales llevan ya años implementándose en los países occidentales más desarrollados y con resultados muy positivos, aunque también se demuestra que los programas son muy costosos (en recursos materiales y humanos) además de que los cambios en los alumnos son ligeros en intensidad y duración. Y aún no se ha podido demostrar que sean efectivos para los niños en riesgo o con dificultades de aprendizaje (Greenberg 2010).

Una vez más, se necesitan más estudios que analicen estos niveles de intervención educativa y cómo interactúan unos con otros, pues hasta ahora hay cierta confusión en los resultados (Humphrey 2013).

Un aspecto relevante que siempre hay que tener en cuenta es la necesidad de incluir el desarrollo socio-emocional como parte de la formación básica y permanente del profesorado, por su propio desarrollo y como herramienta

necesaria para desarrollar las habilidades socio-emocionales de sus alumnos (Brackett y Caruso, 2007). Uno de los espacios de aprendizaje más importantes para los alumnos son las aulas, y la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones influye directamente en los procesos de aprendizaje, en la salud física y mental, en la calidad de las relaciones interpersonales y por supuesto, en el rendimiento académico (Greenberg et al., 2003), como ya se ha comentado en otros apartados de esta investigación.

Como conclusión a este apartado de consideraciones generales de los programas, Pérez-González y Pena (2011) proponen el siguiente decálogo de recomendaciones internacionales para diseñar, implementar y evaluar un buen programa de educación emocional:

1. El programa debe estar basado en un marco conceptual sólido, según un modelo de inteligencia emocional determinado y explicitado.
2. Presentar unos objetivos evaluables y comprensibles para que los alumnos puedan comprometerse a conseguirlos.
3. Implicar a toda la comunidad educativa (familias, docentes y alumnos) para crear así una comunidad de aprendizaje.
4. Todo el centro debe comprometerse con el programa (dirección, docentes, alumnos y familias).
5. Impulsar una implantación sistemática de varios años.
6. Utilizar técnicas de enseñanza-aprendizaje participativas y activas.
7. Practicar todas las facetas de la inteligencia emocional para favorecer su generalización a otras situaciones de la vida cotidiana.
8. Incluir planes de formación y asesoramiento del personal responsable del programa.
9. Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante y después de la finalización del mismo.
10. Utilizar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos con grupo experimental y control, donde se utilicen pruebas de evaluación sólidas y fiables para evaluar la eficacia del programa (logro de los objetivos de aprendizaje).

5.2. Repercusión de los programas más relevantes en EEUU, Australia y Reino Unido.

El interés por el aprendizaje de habilidades socio-emocionales tiene unas raíces comunes en los diferentes países donde se están implementando programas específicos, que coinciden con los criterios generales de CASEL. A EEUU, que es el país promotor y que cuenta con una mayor experiencia en la implementación de este tipo de programas, le sigue Australia y Reino Unido. Y una gran parte de países europeos también llevan a cabo programas de desarrollo socioemocional. En España hemos comenzado algo más tarde, pero la acogida está siendo excelente, aunque aún nos falta rigurosidad en las evaluaciones que nos aporten datos objetivos sobre la efectividad e impacto de los mismos.

A continuación se analiza y describe el estado de la cuestión en estos tres países pioneros en la materia (EEUU, Australia, y Reino Unido) y también en España. No obstante, hay que tener en cuenta las diferencias socio-culturales por lo que no siempre, lo que funciona en un país (o continente) es extrapolable a otro (Humphrey 2013).

5.2.1. La educación emocional en EEUU: SEL

Como se ha mencionado, EEUU es el país que más recorrido tiene en la promoción de la educación emocional, con más de 20 años de historia, y más de 500 evaluaciones de programas de intervención (Durlak, 2015). En 1994 se creó la asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) para la promoción de la educación emocional, conocida internacionalmente como SEL=Social Emotional Learning y, en español, Aprendizaje Socio-Emocional (ASE). Se refiere al proceso por el que los niños y adultos aprenden y utilizan de manera efectiva sus conocimientos y habilidades necesarios para comprender y manejar emociones, fijarse y conseguir metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones sociales positivas, y llevar a cabo decisiones responsables (Weissberg y Cascarino, 2013). Los programas están basados en el convencimiento de que el aprendizaje significativo, comprometido y desafiante, sólo se produce en contextos sociales emocionalmente seguros y positivos.

“Los niños y jóvenes de todo el mundo están siendo educados en un momento

extraordinario de la historia de la humanidad. La sociedad y las experiencias vitales de los niños han cambiado significativamente durante el último siglo. Y cada vez más, el mercado global requiere la capacidad de gestionar el cambio, trabajar eficazmente en equipo, y llevarse bien con los demás a pesar de las diferencias lingüísticas y culturales. Las escuelas de hoy en día se enfrentan a desafíos sin precedentes para educar a un colectivo de estudiantes cada vez más multicultural y multilingüe y abordar las diferencias sociales y económicas que existen en la sociedad estadounidense” (Lantieri, 2008, p.192). En este contexto, el aprendizaje de habilidades socio-emocionales que permitan a los alumnos reconocer y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables es un objetivo que ha adquirido un gran protagonismo en EEUU.

La asociación CASEL lleva 20 años siendo pionera en la investigación y práctica del aprendizaje socio-emocional. En términos de investigación, existen más de 500 evaluaciones de programas SEL (Durlak, 2015). Los objetivos a corto plazo de estos programas son mejorar en estas cinco dimensiones o bloques socio-emocionales: la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsable, para que, a su vez, mejore el bienestar individual, aumente el rendimiento escolar, mejore la salud mental y los problemas asociados a la depresión, la ansiedad y el estrés, y se consiga obtener mejores relaciones sociales y clima social en el contexto educativo.

Los profesores pueden ayudar a conseguir mejorar estas competencias en los centros educativos a través de la coordinación de dos estrategias educativas:

- Enseñar de manera sistemática aplicando las habilidades socio-emocionales, de forma que los alumnos puedan integrarlo en sus hábitos de comportamiento.
- Establecer contextos de aprendizaje positivos, donde prevalezca la seguridad, el respeto y el cariño, y se involucre a las familias y a las comunidades.

Recientemente se han llevado a cabo varias revisiones masivas de programas SEL, una de 213 estudios con grupo experimental-grupo control (Durlak et al., 2011) y otra más reciente de 75 estudios de Sklad y sus colegas (2012), en U.K., donde se demuestra que los programas de aprendizaje socio-emocional

consiguen:

- Una mejora de las habilidades socio-emocionales, autoconcepto, vinculación a la escuela y comportamiento en clase.
- Menos problemas de conducta, agresiones, acoso escolar y actos delictivos.
- Una reducción de problemas de estrés y depresión, o aislamiento social.
- Una mejora en el rendimiento académico de los alumnos.

Los 50 estados americanos tienen acceso a los programas SEL básicos de infantil o lo que ellos llaman “preschool”. Algunos estados también tienen integrados los programas SEL con los programas académicos básicos de todos los ciclos educativos, hasta Grado 12 (lo que en España equivale a 2º de Bachillerato) pero no como algo central, sino que cada distrito elige destinar recursos para este tipo de programas en los centros educativos que considera (Alegre, 2015), de tal forma que los distritos con más recursos tienen más probabilidad de implementar programas SEL que los que tienen menos recursos.

Por tanto, el principal objetivo de CASEL actualmente es llegar a todos los grados o cursos con un programa SEL integrado en el currículo de los alumnos, a través de lo que ellos llaman estándares de aprendizaje socio-emocional (Dusenbury, Zadrazil, Mart y Weissberg, 2011). ¿Y qué son los estándares de aprendizaje? Son declaraciones acerca de lo que los estudiantes deben conocer y saber hacer como resultado de la enseñanza. A través de la norma o estándar, se presentan los objetivos y puntos de referencia para el aprendizaje del estudiante en cada materia, grado a grado. Los estados tienen las competencias para decidir sus estándares de aprendizaje. Y el objetivo es que estén definidos e integrados en los objetivos educativos de todos los colegios americanos, como estándares independientes, específicos de SEL, además de integrados en los estándares de las diferentes asignaturas o materias. Por ejemplo, dentro de los estándares de lengua, también hay unos objetivos que tienen que ver con la comunicación, las habilidades de cooperación y la resolución de problemas.

El sistema de educación americano es complejo, multidimensional y uno de los mayores sistemas de educación en el mundo. El país cuenta con más de 80.000 escuelas individuales. Sólo Illinois, el estado más desarrollado en la

implementación eficaz de programas SEL, tiene 4533 escuelas y dos millones de niños (Lantieri, 2008). En este momento hay muchas diferencias entre estados, y también entre distritos dentro de un mismo estado. Actualmente el objetivo prioritario a nivel federal es que haya una uniformidad y coherencia, sin importar el estado donde vivas, o al colegio al que vayas, en la implementación de los estándares específicos de SEL en los centros educativos desde infantil a K12 (grado 12).

Además de CASEL, existen otras organizaciones como “six seconds” que también pretenden fomentar cambios positivos a través del entrenamiento de habilidades de inteligencia emocional. Trabajan con escuelas, padres, comunidades y organizaciones para proporcionar apoyo, materiales y entrenamiento que ayuden a integrar la inteligencia emocional en la vida diaria como parte fundamental de toda la educación. También tienen una estructura nacional y están creciendo internacionalmente.

Por último, en consonancia con los estándares y objetivos de CASEL, Wolfe y Caruso (2000) desarrollaron un modelo de programa para un distrito del estado de Nueva York. El modelo está basado en el concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997), y consta de varias fases. La primera se llama “Emotional Blueprint” y está dirigida a los profesores y directores de colegios. Pretende formarlos en inteligencia emocional y se les ofrece la posibilidad de realizar un cuestionario para medir sus niveles, y después poder darles información sobre los resultados. La segunda parte ya va dirigida a los alumnos, comenzando por los grados 5º al 8º (edades comprendidas entre los 10 y 13 años). El nombre del programa es ELMS (Emotional Literacy in the Middle School) diseñado por Maurer y Brackett y Plain (2004). En la implementación del programa, el profesor es un mediador, asume un rol poco protagonista. Lo que interesa es la discusión grupal, que los alumnos se expresen libremente, y se promueva la comunicación y cooperación entre ellos. Está basado en 6 “how to” para una rápida y fácil puesta en marcha. Cada paso puede llevarse a cabo en menos de 15 minutos o dedicar más tiempo, según quiera o pueda el profesor. Los 6 pasos son los siguientes:

1. *Introducción de palabras sobre emociones*, dependiendo de la edad de los niños, las emociones serán básicas o más complejas. Se introducen a través de historias de casos reales, experiencias de los alumnos, y así se produce un acercamiento tanto emocional como intelectual (cognitivo). Se introduce 1 palabra (ej. soledad, sentirse sólo) y se pide

- a los alumnos que describan alguna situación donde se sintieron así.
2. *Diseños y explicaciones personales*: utilizando diseños abstractos, dibujos... intentar explicar el significado de la emoción. Este paso potencia el razonamiento y la creatividad
 3. *Asociaciones con la vida real y académica*. Con este paso se pretende evaluar cómo la gente, los estudiantes, personajes de otras épocas, experimentaron, expresaron y controlaron las emociones.
 4. *Asociación personal-familiar*. Los estudiantes tienen que discutir y hablar sobre esta emoción con un miembro de su familia. Este paso consigue que la familia se implique en el proceso de aprendizaje de las emociones y potencia la comunicación entre los niños y sus familias.
 5. *Discusiones en clase*. Comienzan siempre después del paso 3 y 4 y se enlaza con un tema que han de preparar (por ej. Nelson Mandela y el pueblo Sudafricano). Se intenta expandir el conocimiento personal con las experiencias de los otros.
 6. *Redacciones escritas*. Éste es el último paso, utilizando la palabra de la semana. Por ejemplo, tienen que escribir una pequeña historia, con un principio, un desarrollo y un final, sobre una persona que se sentía así (ej. soledad) y cómo consiguió sentirse mejor. Con esta actividad se pretende que los estudiantes piensen de forma crítica, sean creativos, y experimenten cómo una emoción va cambiando y se transforma, a través de una adecuada gestión emocional.

Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, y Fale (2007) concluyen que las escuelas que han puesto en marcha este tipo de programas señalan haber mejorado el éxito académico, las relaciones entre profesores y estudiantes y haber disminuido los problemas de conducta.

Hay una variedad muy amplia de programas SEL en EEUU, muchos evaluados sistemáticamente y con resultados favorables: PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) de Greenberg, Mihalic y Kusché (1998); CDP (Developmental Studies Center’s Child Development Project) de Battistich, Watson, Solomon, Schaps y Solomon (1991); ELC (Emotional Literacy in the Classroom) de Brackett et al. (2008); o el Inner Resilience Program (Lantieri, 2002) para los centros educativos de la Ciudad de Nueva York. Todos se encuentran dentro de los estándares o directrices de CASEL y los resultados son efectivos y consistentes en más de un centro educativo. Pero también hay

numerosos programas, que o bien no se han evaluado adecuadamente, o bien sus evaluaciones muestran resultados contradictorios.

5.2.2. En AUSTRALIA: KidsMatter

KidsMatter (KM) es un proyecto de promoción de la salud mental del gobierno Australiano en escuelas de primaria a través de la prevención y la intervención temprana. También utiliza un enfoque que engloba e implica a toda la escuela, proporcionándoles el marco conceptual, el proceso de implementación y las herramientas clave para desarrollar y mejorar la salud mental a través de cuatro componentes o áreas:

1. *Comunidad escolar positiva*. Se anima a las escuelas a conseguir un sentimiento de pertenencia e inclusión de los miembros de su comunidad, proporcionando un ambiente escolar acogedor y amable y un sentido de colaboración entre los estudiantes, el personal, las familias y la comunidad.
2. *Aprendizaje Emocional y Social para estudiantes (SEL)*. Con este componente se pretende ayudar a las escuelas a seleccionar y aprobar un plan de estudios de aprendizaje social y emocional claramente estructurado e integrado en su currículo, que cubra las cinco competencias propuestas por CASEL (2006): la autoconciencia, la conciencia social, la gestión emocional, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable.
3. *Apoyo a los padres y a la educación*. Este bloque se centra en la escuela como punto de referencia para ayudar y empoderar a las familias en su tarea como educadores principales, en temas relacionados con el desarrollo y salud mental de sus hijos.
4. *Intervención temprana para los niños que tienen problemas de salud mental*. Identificación y tratamiento de niños con problemas de salud mental en términos de seguimiento, asistencia en su función, y estrecho contacto con padres y servicios de apoyo específicos, de salud y sociales.

Los objetivos que persigue KM son:

- Mejorar la salud mental y el bienestar de los estudiantes de la escuela

primaria.

- Reducir los problemas de salud mental entre los estudiantes.
- Lograr un mayor apoyo a los estudiantes con problemas de salud mental.

KM surge en el ámbito de la salud en Australia y ésta es la principal diferencia con respecto a los programas SEL y SEAL. Nace desde una orientación socio-ecológica y como consecuencia de las investigaciones acerca de la incidencia de los problemas de salud mental en los niños, que les lleva a problemas de mayor magnitud cuando no son tratados adecuadamente. KM reconoce la influencia de padres, familias y centros educativos en el desarrollo de los niños (Graetz et al., 2008). Comenzó en el año 2006, y durante el 2007 y el 2008 se llevó a cabo el proyecto piloto en 101 colegios. En base a los resultados obtenidos se llevó a cabo una estrategia global para el resto de los centros del país.

Para cada uno de estos componentes, los colegios realizan una selección de temas y objetivos específicos para cada uno, con acciones concretas. A los centros se les facilitan los siguientes contenidos y materiales:

- Manual de aplicación del marco teórico.
- Una guía de los 4 programas (componentes).
- Un responsable del proyecto KM para trabajar con el “equipo de acción” en la escuela, proporcionarles asesoramiento y apoyo continuo, especialmente para facilitarles el acceso a los programas y recursos.
- 4 sesiones (uno por componente) de desarrollo profesional de media jornada para todo el colegio.
- Documentación informativa para padres en más de 30 temas relacionados con la educación emocional.
- Material y recursos adicionales con sugerencias detalladas para apoyar la salud y el desarrollo mental de los niños, así como enlaces a más información y servicios sociales y de salud general.

La evaluación la llevó a cabo un organismo australiano llamado “Beyondblue” que tiene como misión mejorar la salud mental de la población durante todo el

ciclo de vida. Beyondblue a su vez contrató a la Universidad de Flinders para llevar a cabo la gestión del estudio piloto del proyecto KM. La evaluación tuvo una relevancia merecida y la rigurosidad fue siempre un elemento fundamental para los colegios participantes en KM (Slee, et al. 2009). La evaluación se llevó a cabo a través de 4 grandes fuentes:

- Largos cuestionarios evaluados por los docentes en 4 momentos diferentes, y en 3 momentos en el caso de los padres.
- Informes de las actividades e implementación del programa llevados a cabo por los técnicos responsables del proyecto de cada uno de los territorios/estados.
- Entrevistas y grupos de discusión (focus groups) por parte de directores, profesores, padres y estudiantes de 10 centros educativos.
- Un resumen ejecutivo llevado a cabo por los directores de los centros participantes al final del proyecto piloto.

Los resultados giran en torno a dos grandes ejes:

1. El cambio: KM busca el cambio en positivo de los agentes implicados y las relaciones entre ellos.
2. Los resultados en las variables que tienen que ver con la salud mental, en su sentido amplio. Tal y como es concebida por la Organización Mundial de la Salud (2004), la salud mental no es simplemente la ausencia de trastorno mental o enfermedad, sino que incluye un estado positivo de bienestar mental.

Por último, para llevar a cabo el proyecto de una forma comprometida y adaptada a las necesidades de los centros educativos, se les pedía que desarrollaran la evaluación de partida y de proceso siguiendo estos 7 pasos:

1. Escribir un resumen del estado de la materia, en relación a los cuatro componentes del modelo de KM, en ese centro.
2. Establecer metas objetivo en relación a esa situación de partida.
3. Identificar los posibles problemas o dificultades en conseguir esos objetivos
4. Desarrollar una amplia lista de opciones y estrategias para abordar las dificultades y conseguir las metas.

5. Evaluar la viabilidad de cada opción/estrategia
6. Formalizar el plan de acción por cada componente
7. Implementar el plan y revisar.

En estos últimos 7 años, el proyecto Kidsmatter ha sido implementado en más de 2677 centros educativos australianos. Y los resultados publicados por Slee et al. (2009) son muy favorables. KM parece haber repercutido en las escuelas de múltiples formas, a través de cambios positivos en las escuelas, los maestros, padres y estudiantes. Estos cambios se relacionan con la cultura y el enfoque del centro hacia los problemas de salud mental, sirviendo para fortalecer los factores de prevención o protección dentro de la escuela, la familia y el niño. Es importante destacar que KM se relacionó con mejoras en la medida de salud mental de los estudiantes, especialmente de aquellos que ya puntuaban alto en problemas de salud mental.

5.2.3. Educación emocional en EL REINO UNIDO: SEAL

Se comenzó con este tipo de programas en el 2005, a través del programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) en escuelas de primaria, para después, en el 2007, implementarlo también en secundaria. Fue una apuesta del Gobierno de la Izquierda (New Labour), que al finalizar sus años de legislatura (2010), estimó que un 90% de las escuelas de primaria de Reino Unido y un 70% de secundaria estaban llevando a cabo el programa. Desde el 2011 SEAL ya no está "operativo", pero los centros educativos siguen teniendo los materiales y parece que una gran mayoría siguen haciendo uso de las actividades y el programa (Humphrey, 2013).

Como señala el Departamento de Niños, Escuelas y Familias (2007), el programa SEAL supone un enfoque integral para la promoción de las habilidades sociales y emocionales que subyacen al aprendizaje eficaz, el comportamiento positivo, la asistencia regular a la escuela, la eficacia personal, la salud emocional y el bienestar de todos los que aprenden y trabajan en la escuela. Los criterios principales sobre los que se basa SEAL son los siguientes:

- Que lo lleve a cabo la escuela en su totalidad para que haya efectos positivos en el clima social del centro educativo.

- La enseñanza directa y específica a toda la clase de habilidades socio-emocionales
- El uso de enfoques prácticos de enseñanza-aprendizaje que potencien el desarrollo de estas habilidades
- Que se lleve a cabo un desarrollo profesional continuo para el personal docente de la escuela.

Para la correcta implementación de SEAL, se cuenta con una serie de “documentos guía” y materiales en los diferentes bloques de intervención (SEAL familia; SEAL pequeños grupos; SEAL primaria; SEAL secundaria) además de una formación presencial en los ayuntamientos por parte de consultores expertos y profesionales del “Servicio/Departamento para Niños”. Aquí reside la mayor diferencia con respecto a los programas SEL (Social Emotional Learning) de EEUU, pues en Reino Unido se fomenta la flexibilidad y autonomía de los docentes. En este sentido, SEAL se crea como un marco de referencia para la mejora de la escuela, dejando libertad a los equipos directivos y profesores de los colegios para elegir el formato e implementación de la intervención (Weare 2010). Los centros educativos (particularmente los de secundaria) son impulsados a identificar sus “áreas de mejora” para el diseño de una correcta implementación, y es el centro el que escoge qué parte va a poner en práctica, además de generar contenido propio. Es decir, se le facilita un material-guía incompleto, para que haya actividades que tengan que diseñar obligatoriamente (Department for Education and Skills, 2006). Parte de los materiales de intervención son creados por la propia escuela según sus características y necesidades específicas. Con esta flexibilidad se pretendía promover la responsabilidad y sostenibilidad del programa, y fue recibida inicialmente con entusiasmo por el personal de las escuelas participantes, que sentían que se fomentaba la autonomía profesional (Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka, y Lendrum, 2010). y tenían capacidad de influencia sobre los programas.

El caso de SEAL en el Reino Unido nació con unas expectativas muy altas, con el objetivo de transformar los colegios (Humphrey, 2013), y a lo largo de estos años se ha podido comprobar que los objetivos no son tan sencillos de lograr, y que una intervención que implica a toda la comunidad educativa es compleja y lleva mucho tiempo (Durlak y DuPre, 2008): de implementación, de recogida de datos, de análisis y de obtención de resultados.

Las principales limitaciones del programa SEAL, consecuencia de las evaluaciones hechas hasta ahora, tienen que ver con:

- Una falta de rigor metodológico en el diseño e implementación del programa.
- La falta de grupos control (Banerjee, Weare, y Farr, 2013) que permitan comparar los resultados.
- No se han realizado evaluaciones longitudinales (Banerjee, Weare, y Farr, 2013), pues se necesitan entre 10 y 20 años para llevarlas a cabo..
- El impacto del programa no ha sido tan grande como se esperaba. Hay diferencias significativas en pocas variables y el efecto del programa está sin determinar (Humphrey, 2013)..

Se han realizado numerosos estudios para evaluar SEAL, financiados por el Departamento de Educación, pero la efectividad de la intervención está aún por determinar (Bywater y Sharples, 2012). Los resultados son ambiguos; los de primaria son buenos, aunque hay diferencias en la fidelidad y rigurosidad en la evaluación e implementación del programa.

En los últimos años, el desarrollo de los programas SEAL en el Reino Unido ha sido lento. Además, con el cambio de gobierno en el 2010, SEAL dejó de ser un programa promovido por el gobierno central, y los recursos disminuyeron notablemente. Los centros educativos siguen teniendo los materiales y herramientas necesarios para su implementación, pero el esfuerzo por conseguir más estudiantes y más centros involucrados ha disminuido considerablemente (Bywater y Sharples, 2012).

En prácticamente todos los países europeos hay iniciativas de programas de desarrollo de la inteligencia emocional. En Holanda (programa PATHS), Noruega (Norwegian Olweus Programme y Programa Second Step), Bélgica (Nelis et al. 2009, 2011), Escocia (Classroom Dina Programme), Finlandia (Kiva) e Irlanda (Together4all). Incluso existe una organización europea llamada ENSEC (European Network for Social and Emotional Competence), cuyos miembros trabajan, promueven y comparten el aprendizaje socio-emocional en los estudiantes europeos. Realizan numerosos congresos científicos que

pretenden continuar profundizando en el desarrollo y aplicación de programas de la inteligencia emocional en las diferentes fases del ciclo vital.

5.3. Programas de desarrollo de las competencias socio-emocionales en España.

Algunos autores como Pérez-González y Pena (2012) señalan que en España han sido poco frecuentes las iniciativas de innovación e investigación educativa en el ámbito de la educación emocional basados en un modelo teórico sólido y que además cuenten con un plan riguroso de evaluación. En este sentido, Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera (2008) creen que son muy pocos los programas socio-emocionales destinados a fomentar la inteligencia emocional del profesorado, no sólo como beneficio para su desarrollo personal, sino también sobre la práctica docente y, por tanto, sobre el alumnado de modo indirecto. Pero, las perspectivas de futuro parecen ser diferentes. Estos mismos autores, Pérez-González y Pena (2012), señalan que “las cosas están cambiando” (p. 34). En los últimos 5 años, comenzaron a implantarse y desarrollarse programas sólidos en las diferentes etapas de la educación (infantil, primaria, secundaria y bachillerato). Además, aumentó progresivamente la evidencia empírica acerca del desarrollo de las competencias socioemocionales (Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; Ambrona et al, 2012; Bisquerra, 2011; Muñoz de Morales, 2005).

EL Laboratorio de Emociones de la UMA (Universidad de Málaga), desde el año 2008 y bajo la dirección del catedrático Pablo Fernández-Berrocal, lleva a cabo un Proyecto de Excelencia para la Prevención de la violencia y el desajuste psicosocial en el aula, llamado Programa INTEMO. Es un proyecto de educación emocional financiado por la delegación del Gobierno Andaluz para el Plan Nacional sobre Drogas, y está dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años. Se centra en el aprendizaje de habilidades emocionales, desde un enfoque práctico. El programa INTEMO está avalado científicamente y los resultados empíricos de su aplicación han mostrado efectos positivos a medio y largo plazo en ámbitos tan diferentes como la salud mental, la agresividad o la empatía de los adolescentes. Las actividades del programa INTEMO están estructuradas según las cuatro ramas del modelo teórico de Mayer y Salovey: percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional. La obra consta de una sesión introductoria, doce sesiones de actividades y una guía de evaluación

de las habilidades aprendidas. El objetivo es que los jóvenes desarrollen estas habilidades emocionales para convertirlas en una herramienta esencial de su vida académica y personal.

Por otro lado, el laboratorio de Educación emocional de la UNED, llamado “EDUEMO Lab”, ofrece programas con un enfoque científico (EEBI: Educación Emocional Basado en la Investigación) son los siguientes: VERA (para Educación Primaria); DULCINEA (para Educación Secundaria Obligatoria); EMO CARE (para familiares que son cuidadores de sus propios familiares con enfermedad mental) y, por último, ECOMIND (para personas con problemas psicológicos clínicos). Por el momento, se tiene evidencia de la eficacia de los cuatro programas, aunque aún se están recabando datos para publicar los resultados en revistas especializadas.

El programa de Educación Emocional VERA está destinado a alumnos de primaria y se basa en el modelo de la IE-Rasgo. El objetivo general es el conocimiento y fomento de habilidades socioemocionales de expresión y comprensión emocional y de autorregulación emocional. El programa consta de 6 sesiones y dos actividades complementarias: la Agenda de emociones (a modo de diario emocional y que precisa la implicación de los padres) y el Rincón de la Paz (vía alternativa de expresión de sus emociones en el aula; presente durante el tiempo que los alumnos permanecen en su aula ordinaria). Las sesiones se basan en un cuadernillo de actividades en torno a las vivencias de una niña, VERA. Con el objetivo de constatar la efectividad del programa, se incluye un registro al que responden los profesores y, una actividad de evaluación que mide satisfacción y utilidad (autoeficacia percibida) de los alumnos.

Desde 1997, el GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) se ha consolidado como un grupo de calidad en España que investiga principalmente en el ámbito de la educación emocional. En este momento es un equipo de referencia integrado por investigadores y profesionales de la educación, que aporta, tanto instrumentos de evaluación rigurosos y contrastados empíricamente, como programas de aplicación y desarrollo de las competencias emocionales en la educación obligatoria (infantil, primaria, secundaria), formación profesional y universitaria, y también en otros ámbitos, como por ejemplo el laboral.

Todas estas iniciativas sugieren que la calidad y las intervenciones bien

implementadas y diseñadas para mejorar las competencias intra e interpersonales logran buenos resultados en habilidades socio-emocionales, actitudes frente al colegio y resultados académicos, y además disminuyen los problemas mentales y de salud. “La investigación española en torno a la inteligencia emocional goza de buena salud” (Pena y Repetto, 2008, p. 413). Aunque continua siendo necesario seguir avanzando en programas que se adapten a los modelos teóricos contrastados, se apliquen de una manera rigurosa y se evalúen científicamente, para poder continuar aportando evidencias sobre los aspectos determinantes de los más eficaces.

La repercusión de estos programas en los centros educativos españoles es mínima. España cuenta con más de 10.000 centros de Educación Primaria, con casi tres millones de estudiantes (sólo en Primaria), por lo que aún queda muchísimo trabajo por hacer para que haya una mayoría de alumnos que se beneficien de este tipo de programas. “Educar las emociones en nuestro país no es una quimera, sino una realidad que ya se está aplicando en muchas escuelas, pero que necesita ser extendida con rigor a todos los centros educativos para que tenga un impacto real” (Pacheco y Fernández-Berrocal, 2013, p. 39).

A partir de lo analizado anteriormente, se presenta el estudio de evaluación de los resultados de la implementación de un programa de elaboración propia para la mejora de la inteligencia emocional de alumnos de educación primaria denominado RIES (Respira Inteligencia Emocional y Social). El programa trata de seguir las directrices S.A.F.E. pues está secuenciado, es activo, centrado y explícito. El modelo teórico de partida con respecto a la concepción de la inteligencia emocional es el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) definido anteriormente en esta investigación.

El programa parte de una visión sistémica de la intervención, de modo que se cuenta con los profesores, los alumnos e incluso en alguna actividad se solicita la ayuda y participación de los padres. Por otra parte, la metodología del programa busca el aprendizaje experiencial: se trata de experimentar emociones, tomar conciencia, aprender a expresarlas, regularlas. Se utilizan muy diversas técnicas para lograr los objetivos que se pretenden: presentaciones de conceptos o teorías, role playing, grupos de discusión, técnicas narrativas, trabajos en equipo e individuales. El programa combina técnicas y actividades de otros programas como el programa *Mentes Únicas* (López-Larrosa, González-Seijas y Carpenter, en prensa). De *Mentes Únicas* se ha tomado la técnica de la externalización de la terapia narrativa que consiste en separar al individuo de los problemas que tiene

para poder hacer frente a éstos y controlarlos (White y Epston, 2007). En *Mentes Únicas*, la externalización se materializa en los personajes de Nopuedosaurio y Mecrispa, que se utilizan también en RIES. Se realizan también actividades de PECOMO y del GROPE, entre otras, además de actividades propias.

Se pretenden desarrollar las competencias emocionales a través de un aprendizaje significativo, personal y práctico para poder dirigir tanto a profesores como a alumnos hacia el autoconocimiento, el autoaprendizaje emocional y la automotivación.

La revisión realizada permite concluir que el nivel de educación primaria es muy adecuado para iniciar el trabajo sobre inteligencia emocional en los centros educativos. También hace evidente que es esencial que los docentes formen parte del proceso. Y, para ello han de recibir formación específica. En algunos programas la formación es anterior a la intervención con los niños. No obstante, en este trabajo se ha optado por simultanear la formación y la intervención. Parece la forma más adecuada ya que implica que los docentes aplican de modo inmediato en el aula lo trabajado durante las sesiones de formación. Por otro lado, esto permite una discusión de las dificultades inmediata a la realización de las actividades con los alumnos.

Por otro lado, tanto los resultados del meta análisis de Wilson y Lipsey (2007), que sugieren que los resultados son independientes de la modalidad de intervención, como el hecho de que un ingrediente esencial de la intervención sea la implicación de los implementadores del programa, llaman la atención sobre la importancia de analizar el proceso de la intervención, esto es, el enganche de los docentes en su proceso de formación y de aplicación del programa. Por ello, en este trabajo se realiza también una evaluación del proceso de las sesiones de formación y aplicación del programa.

A continuación se presenta una tabla resumen con algunos de los principales programas de desarrollo de competencias socio-emocionales en España y en el extranjero donde se especifican los siguientes aspectos: nombre del programa; población a la que se dirige la intervención, número de centros educativos y país donde se implementa; metodología de la intervención, instrumentos y variables de evaluación, resultados de la intervención y por último discusiones o consideraciones de la intervención. Se han seleccionado principalmente los programas dirigidos a niños de primaria, entre 7 y 13 años, que es el rango de edad objetivo de esta investigación.

5.4. Tabla comparativa de programas

Resulta complejo comparar programas de intervención educativa, aunque el objetivo principal de la mayoría de ellos coincida en desarrollar competencias socioemocionales en niños y profesores. En esta tabla se presentan una serie de programas, que buscan desarrollar la inteligencia emocional en el ámbito educativo específicamente en niños con edades entre 8 y 14 años. Sólo en España, se presentan programas de evaluación donde han participado un total de 5.634 alumnos. Los diferentes programas se diferencian entre sí especialmente por los instrumentos de evaluación que utilizan, pero también por su duración, la implementación, los objetivos específicos y los materiales de intervención y evaluación. La transferencia de resultados también es una labor complicada, pues la mayoría de estos estudios publicados en revistas científicas son programas piloto o de investigación, que cuentan con un control de las variables intervinientes mayor.

Aun así, parece que lo más llamativo y positivo es que casi todos los programas mejoran las competencias socio-emocionales de la muestra del grupo experimental. Que cuando cuentan con un grupo control, generalmente en éste no se producen cambios significativos. Y también se encuentran resultados positivos en las siguientes variables (por orden de frecuencia): clima del aula (relación entre profesor alumno, y relación entre los propios alumnos), rendimiento académico, , disciplina y control, curiosidad e interés por el tema, compromiso con la salud. Además disminuyen las siguientes variables: problemas de conducta, problemas de salud, ansiedad, agresividad, emociones negativas, desajuste escolar y gestión del estrés.

Como elementos de mejora de estos programas, los investigadores proponen incluir evaluaciones de seguimiento después de 6 meses de haber finalizado el programa, para poder analizar el efecto, además se ha comprobado que si se involucran las familias, los programas obtienen mejores resultados. Por otro lado, la duración del mismo, también debe ser mayor a 7/8 sesiones, pues los efectos no perduran. Se propone también mejorar los materiales o guías para la implementación.

Tabla 5. Revisión comparativa de programas

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
Programas en España						
Colegio Lasalle Bonanova 2000-2006 Obiols Soler (2005)	1900 alumnos y 120 docentes	1 centro educativo en Barcelona (Colegio Lasalle Bonanova)	15 horas de formación a todo el profesorado de primaria y secundaria. Charlas anuales a través de la escuela de padres. 2º de la ESO: actividades de educación emocional propuestas por el GROU durante las tutorías.	CEE (cuestionario de educación emocional) de 82 ítems. Evaluación 360º (14 ítems): autoevaluación, evaluación de 3 compañeros y 3 profesores. Observación de las mejoras de comportamiento y rendimiento. Análisis de las actividades realizadas por los alumnos.	Mejora en el clima del aula y en la relación profesor-alumno Mejora en el rendimiento académico global Aumento en el interés de los profesores sobre el tema. Los resultados del CEE y el 360º también demuestran crecimiento emocional. Influencia de este centro en los demás centros Lasalle de Cataluña Interés de las familias sobre el tema.	Programa al menos parcialmente eficaz
GROU (programa 1) Fiollella, Pérez-Escoda, Agulló, Oriol (2014)	92 maestros	Centros educación primaria Cataluña (España)	Cuasi-experimental con grupo control: 30 sesiones (de 1h a la semana) durante 9 meses. Seis h. Formación en cada competencia emocional del modelo de Bisquera	Eficacia y eficiencia del programa: CDE-A (GROU); Nivel de estrés; clima institucional.	Mejora significativa en ciertas competencias emocionales: regulación social. Respaldo del GC que no ha tenido cambios. Mejora en clima de relación y en los niveles de estrés	

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
GROP (programa 2) Agulló, Filella, Soldevila, Ribes (2011)	651 alumnos entre 6 y 12 años	8 Centros educación primaria Cataluña (España)	El profesor-tutor formado en el programa 1, impartió la formación a sus alumnos. Diseño cuasi-experimental con GC. 20 actividades divididas en los 5 bloques temáticos (Modelo de Bisquera)	Niños de 6-8 años: instrumento de observación ad-hoc. Bar-On ICE:NA Adaptada a niños de 9-12 años, y adaptada y reducida por Ugarriza y Pajares (2004)	Mejoras en los dos grupos de niños a favor del GE. Sólo en la dimensión del test de Bar-On "gestión del estrés" no hay mejoras (pero tampoco se intervino en este contenido).	Las competencias emocionales pueden desarrollarse a través de programas de educación emocional.
PEEP (programa de educación emocional para Primaria) Agulló, Filella, Soldevila (2007)	510 alumnos entre 8 y 10 años (3º y 4º curso)	Centros educación ciclo medio de primaria de la provincia de Lleida. Cataluña	Diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest y posttest. Modelo de consulta colaborativa a través de un programa de 25 actividades (5 por bloque del modelo de Bisquera) llevadas a cabo en la hora de tutoría (1h a la semana)	Evaluaciones iniciales y entrevistas individuales, de proceso y finales tanto para profesores como para alumnos. Todos diseñados específicamente para este programa. Metodología cualitativa y también cuantitativa.	Aumento de los contenidos básicos de la educación emocional de los cinco bloques en el momento post test del grupo experimental, siendo autopercepción y regulación las más favorecidas. No ocurre así en el GC (post test peor que pretest). Los datos cuantitativos difieren de los cualitativos (conciencia y habilidades sociales son las más elevadas en pretest y no aumentan en posttest). 6 meses después persisten los efectos del programa	Posible efecto de deseabilidad social en evaluación cuantitativa, por lo que priman las herramientas cualitativas que consideran más fiables. Recomendación de incluir la educación emocional en el currículo como una asignatura obligatoria a la altura de los aspectos cognitivos de la educación.

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
Programa INTEMO. Laboratorio de emociones de la Universidad de Málaga Fernández Berrócal y Pacheco (2009)	1000 adolescentes andaluces (entre 12 y 18 años)	Andalucía (España)	2 años de intervención: 24 horas de entrenamiento (12 horas por año). Implementado por miembros del laboratorio de emociones de la UMA o por personal externo debidamente formado. Basado en el modelo teórico de habilidad de Mayer y Salovey (1997)	Grupo experimental y control. Se utiliza el TMMS -24 para medir inteligencia emocional	Mejora de variables asociadas al desajuste escolar (actitud negativa hacia profesores, actitud negativa hacia el colegio) y desajuste clínico (ansiedad, estrés social, depresión, somatización y atipicidad). Disminución en niveles de agresividad física y verbal, experimentación de emociones negativas.	
P.E.C.E.R.A. "aprendizaje emocional y social" Emoziak.net Muñoz de Morales (2005)	1497 alumnos y 282 profesores	5 centros de Guipúzcoa (España). Comienzo en el 2004	Formación del profesorado en 4 niveles de especialización: Sensibilización y formación básica (20h) Desarrollo de competencias emocionales (35h) La educación emocional en la práctica educativa (15 h) Experto en Educación Emocional (87h)	Evaluación Cualitativa a través de grupos de discusión en 3 categorías: Percepción de desarrollo de competencias emocionales; capacitación del profesorado para el diseño e implementación de programas de educación emocional; evaluación del impacto de los programas de educación emocional.	Impacto del programa en la disciplina y control de la clase; y mejora de la interacción entre el profesorado y alumnado. Todos se muestran interesados en continuar en próximos cursos con este tipo de programas.	La Intervención tutorial en educación emocional es un primer paso que abre un proceso de reflexión y sensibilización hacia una posterior integración curricular

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
"Vida y valores en la Educación" (VvE). Fundación Botín	586 alumnos GE: 282 GC: 304. (de 3º primaria a 2º ESO)	2 centros experimentales y 3 centros GC. En Cantabria (España) Años 2006-2009	Objetivo: Promoción del desarrollo psicológico e innovación educativa, a través de la realización de 7 actividades por curso, por parte de los propios profesores.	Niños: BASC-T TMMMS-C (IE percibida); Empatía; Prosocialidad; Asertividad; estilo educativo, clima social y calificaciones. Docentes: BASC Familias: BASC + estilo educativo	Mejoras en la claridad emocional, reparación emocional y asertividad, a favor del GE. Mejores efectos del programa sobre los chicos que sobre las chicas. No presentan efectos sobre el resto de las variables analizadas (actitudes positivas hacia la salud, empatía o autoestima)	El programa ha ido sufriendo cambios, en el diseño de las actividades y la extensión. Recomendando una coordinación temprana entre diseño y evaluación. Falta de control de cómo cada profesor implementa las actividades.
Programas en Estados Unidos						
ELMS (emotional literacy in the Middle School) Maurer y Brackett (2004) Katulak (2006)	Alumnos de 10 a 15 años (Grado 5 a 8)	Escuelas de Primaria en EEUU	Programa de 6 pasos para promover el aprendizaje socio-emocional		Mejora del éxito académico, las relaciones entre profesores y estudiantes y disminución de los problemas de conducta.	

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Greenberg, Kusché, Cook y Quamma (1995)	286 niños de 2º y 3º grado (6-8 años)	30 clases. Asignación aleatoria al grupo experimental y control. EEUU	Programa de desarrollo de las habilidades para comprender y expresar emociones. Combina modelos de autocontrol, conciencia emocional y solución de problemas sociales.	Problemas de comportamiento y habilidades socioemocionales. Instrumentos de evaluación para niños y para profesores	Mejoras en autocontrol, tolerancia a la frustración y uso de estrategias para resolución de conflictos. Disminución de comportamientos agresivos y mejora de la inteligencia emocional	Es un programa incorporado en el currículo del nivel educativo donde se desarrolla, por lo que las estrategias cognitivas adquiridas se generalizan en las diversas materias durante todo el día.
Programas en Australia						
"KidsMatter Primary" Slee et al (2009)	4980 estudiantes con edad media de 10 años, sus padres y sus profesores (En junio 2015 ya eran 2.600 colegios).	Proyecto piloto implicó a 100 Centros educativos en Australia, durante el 2007 y 2008.	70 intervenciones en torno a 4 líneas o componentes: <ol style="list-style-type: none"> comunidad educativa positiva; SEL para estudiantes; trabajo con familias y educación, ayuda a los niños con problemas de mentales 	Impacto del programa en padres, profesores y alumnos a través de la evaluación de salud mental con el SDQ (Goodman, 2005). Ev (compromiso) con el programa. Ev. de la influencia del programa en profes, padre y alum Ev. cualitativa a través de colaboradores; entrevistas y grupos de discusión, memorias del proceso y efecto del progr.	Un 22% más de compromiso con el programa. El mayor progreso se consiguió en área de SEL. El 60% de los profesores: el programa fomenta su compromiso por el bienestar y la salud mental de los estudiantes. Los estudiantes mejoran en los 4 componentes. Los padres mejoraron sus ratios pero no tanto como los profesores. Disminuyó el indicador de dificultades o problemas de salud mental	KM parece que impacta en múltiples facetas: cambios positivos en colegios, profesores, padres y estudiantes. Se podría mejorar diseñando guías de "buenas prácticas" y problemas con los que te puedes encontrar en la implementación. Desarrollar y profundizar más en los componentes 3 y 4

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
Programas en Europa (Reino Unido, Noruega y Holanda)						
"New Beginnings" (SEAL small groups intervention model) Humphrey et al. (2010)	253 niños (6-11 años) 159 grupo experimental (alumnos escogidos por necesidad) apoyo extra+niños modelo) 94 grupo control	37 centros de primaria U.K.	Diseño cuasi-experimental Pre-test post-test + grupo control GE (solo niños): 7 sesiones de 45 minutos en pequeños grupos	ELAI primary: Competencia socio-emocional SDQ (Goodman, 1997): Salud mental	Mejoraron en competencia socio-emocional comparado con resultados grupo control, pero los resultados no perduraron 7 semanas más tarde.	Intervención también a docentes y padres. Más tiempo e intensidad para que produzca cambios de comportamiento que perduren en el tiempo.
"Going for Goals" (SEAL Short social-emotional intervention) Humphrey et al. (2010)	182 niños (6-11 años) 102 grupo experimental (alumnos escogidos por necesidad) apoyo extra+alumnos modelo) 80 grupo control	22 centros de primaria en U.K.	Diseño cuasi-experimental, pre-test/post test + grupo control GE: 8 sesiones de 45 minutos en pequeños grupos.	ELAI primary: Competencia socio-emocional en niños, profesores y padres SDQ (Goodman, 1997): Salud mental	Impacto positivo en las competencias socio-emocionales en el grupo de niños que necesitaban apoyo extra. Y los resultados sí perduraron 8 semanas más tarde (T3)	Muestra pequeña (n=32) Participación más activa de las familias

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
Programa Second Step: Steg for Steg Holsen, Smith y Frey (2008)	1.153 Alumnos de 5° a 7°, de 11 colegios	La Evaluación se realizó en 11 Centros de Primaria, pero el programa se ha incluido en el 60% de los centros de primaria en Noruega	Diseño cuasi experimental con grupo control. Se incorpora las competencias sociales en el currículum de los alumnos, dentro de los estándares de educación.	Se compararon los resultados entre los alumnos del grupo control y experimental. Y se hizo un segundo estudio comparando los resultados de los alumnos con niveles bajos en estatus socioeconómico con los niños de familias con niveles más altos.	Mejoras significativas en todos los niños y niñas del grupo experimental, en habilidades sociales. E programa resultó especialmente beneficioso para los niños con un nivel socioeconómico más bajo.	Se necesitaría mejorar la elección del grupo control y experimental de manera aleatoria y continuar con el desarrollo del programa en todos los centros de Noruega.
PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Goossens et al. (2012)	1294 alumnos de infantil y primaria (hasta 6°) fueron evaluados durante dos años por el Servicio Nacional de Salud Pública	18 centros educativos en Holanda (9 grupo experimental y 9 grupo control)	Programa de prevención de la salud mental, en torno a tres dimensiones: autoconocimiento y autocontrol, sentimientos y relaciones, y resolución de problemas cognitivos. Ayuda a los niños a manejar su comportamiento, comprender sus emociones y relacionarse mejor con los demás. Intervención "universal" Es un programa cuasi-experimental con grupo experimental y control.	Problemas de comportamiento y habilidades socioemocionales. Instrumentos de evaluación para niños y para profesores	No se encuentran resultados positivos ni en la evaluación de proceso (implementación), ni después de la intervención en las variables evaluadas.	Parece que el programa, llevado a cabo desde los servicios de salud pública, no es efectivo. Se necesita más investigación sobre la eficacia y efectividad de este programa.

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
Meta-análisis Meta-análisis Duriak et al. (2011)	270.034 alumnos. 56% primaria; 31% secundaria y el 13% bachillerato. Últimos 20 años.	213 programas (87% en EEUU y el 13% en otros países)	Diseño con GC + pre y post. El 53% se implementó por los profesores; el 21% fue desarrollado por "un consultor"; el 26% se consideraba multicomponente. El número medio de sesiones: 24. Sólo el 15% reportaron evaluación de seguimiento (dp 6 meses del fin de la intervención)	Habilidades socio-emocionales + actitud hacia uno mismo y los demás + comportamiento social positivo + problemas de conducta + estrés y ansiedad + rendimiento académico	Mejora significativa de los resultados de las intervenciones en SEL (la mejor puntuación) + actitud + comportamiento social y rendimiento académico. Puntuaciones menores en problemas de conducta y ansiedad	Mejores resultados cuando los programas los llevan a cabo los docentes y cuando se encuadran en criterios S.A.F.E. y reportan no tener problemas durante la implementación. Además los resultados se mantienen 6 meses después del fin del programa.

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
Meta-análisis (Wilson & Lipsey, 2007)		249 estudios en EE.UU. e internacionales publicados desde 1950 hasta 2007	La frecuencia de las sesiones oscilaban entre 1 y 38 semanas. Los programas se dirigían a: individuos, grupos, clases y colegios especiales o alternativos. El personal del programa incluía: investigadores, profesores, equipo directivo, orientadores, padres y compañeros de clase. El contenido de los programas incluye: estrategias cognitivas de resolución de problemas, autocontrol, gestión de la ira/enfado, habilidades sociales y de comunicación, refuerzo e incentivos, formación a los padres, a los profesores, orientaciones individuales, en grupo y a familias, y la mediación entre compañeros.	Comportamientos agresivos y perjudiciales, adaptación social y personal, rendimiento escolar	Los mejores programas en consecución de objetivos fueron: - Los programas universales y selectivos/indicados para colectivos específicos (que los sacaban fuera de clase) - Obtuvieron mejores resultados: los estudiantes más jóvenes y los estudiantes de familias de nivel socio-cultural más bajo - Los programas con mejor implementación: los que incluyeron a niños con mayor riesgo (en comportamientos agresivos) - Las modalidades de la intervención (cognitiva, emocional, social...) no discriminó	La mayoría de los estudios fueron de investigación o pilotos, por lo que los efectos (o transferencia de resultados) son pequeños sobre los colegios que implementen esto en su día a día, sin contar con el apoyo constante de los investigadores.

Capítulo 6.

Objetivos e hipótesis de investigación

El objetivo principal del programa es desarrollar las competencias emocionales de los alumnos y los profesores participantes.

Objetivos

- Identificar los cambios en el conocimiento de las propias emociones y en la inteligencia emocional de los docentes y los alumnos del grupo experimental comparados con los docentes y alumnos del grupo control tras la terminación del programa.
- Identificar las diferencias pre-post en la inteligencia emocional de los alumnos del grupo experimental según
 - o El curso escolar
 - o El año de intervención (o centro educativo)
 - o El sexo
- Analizar el impacto del programa en el rendimiento escolar de los alumnos del grupo experimental (a través de las calificaciones finales), y su relación con las mejoras emocionales de los alumnos.
- Analizar las mejoras de las competencias emocionales de los profesores y su relación con las mejoras emocionales de sus alumnos
- Analizar el proceso de aplicación del programa y su relación con los resultados emocionales de los alumnos del grupo experimental.
- Analizar los resultados finales y el impacto tras finalizar el programa

Hipótesis de investigación:

Hipótesis 1. Se producirán mejoras en las competencias emocionales de los profesores participantes en el programa.

- Hipótesis 2. Se producirán mejoras en las competencias emocionales de los alumnos del grupo experimental en comparación con los alumnos del grupo control.
- Hipótesis 3. Se producirán mejoras en el rendimiento académico de los alumnos relacionadas con las mejoras en sus competencias emocionales
- Hipótesis 4. Se producirá una relación positiva entre las mejoras de las competencias emocionales de los profesores y las mejoras de sus alumnos

Capítulo 7.

Método

7.1. Diseño

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con medidas pre-test y post-test con grupo control. El intervalo entre el pre-test y el post-test fue de 6 meses, dado que es la duración del programa. En todos los grupos participantes se recogieron los datos del pretest en el mes de diciembre y los del posttest en el mes de junio.

Aparte de la evaluación inicial y final, se ha efectuado una evaluación de proceso en los grupos experimentales.

7.2. Participantes

Alumnado

Inicialmente se contó con una muestra total de 609 alumnos, de los cuales 322 pertenecían al grupo experimental y 287 al grupo control.

Después de eliminar a los alumnos que no realizaron las evaluaciones post-test, la muestra total se redujo a 521 alumnos (318 en el grupo experimental y 203 en el grupo control). Por tanto, la mortalidad experimental fue de 88 alumnos, todos pertenecientes al grupo control.

Los alumnos y docentes de los grupos experimental y control procedían de cinco centros educativos públicos gallegos. En algunos centros se contó con grupos experimental y control y en otros solo grupo control. Se trató de garantizar que las muestras experimental y control fuesen equivalentes en cuanto al contexto social de los alumnos participantes.

Los alumnos del grupo experimental procedían de tres centros educativos de la ciudad de la Coruña y su área metropolitana, en concreto, dos se encuentran situados en el área metropolitana de A Coruña mientras que el otro centro pertenece al ayuntamiento de A Coruña. El programa de inteligencia emocional

RIES se implementó durante tres años consecutivos (un curso escolar por centro). Los 318 alumnos del grupo experimental estudiaban 4º, 5º y 6º de primaria. Tenían edades entre los 8 y los 13 años ($M=10,18$ años, $DE=0,97$) y 164 eran niños y 154 eran niñas (ver tabla 5). Los niños de estas edades tienen una madurez suficiente para comprender y contestar adecuadamente los instrumentos de evaluación seleccionados.

Tabla 6. *Datos sociodemográficos de los grupos experimental y control*

n=521	Grupo experimental	61% (n=318)	Grupo control	39% (n=203)
Sexo	Chicos	51,4% (164)	Chicos	49% (99)
	Chicas	48,6% (154)	Chicas	51% (104)
Curso	4º Primaria	31% (101)	4º Primaria	10,3% (21)
	5º Primaria	26,5% (84)	5º Primaria	60,1% (122)
	6º Primaria	42,6% (129)	6º Primaria	29,6% (60)

El **grupo control** lo formaron 203 alumnos con edades entre los 9 y los 13 años, (media 10,25 años, $DE=0,73$), de los cuales 99 eran niños y 104 niñas. Al igual que el grupo experimental, eran alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria de cinco colegios públicos de la provincia de A Coruña, tres eran colegios a los que acudían los alumnos del grupo experimental y otros dos más que se prestaron a participar como grupo control. Los dos centros participantes en el grupo control eran de A Coruña y de otro ayuntamiento del área metropolitana de A Coruña

Profesores

En este estudio participaron 44 profesores, de los cuales 27 eran mujeres (75%) y 17 eran hombres (25%). Sus edades oscilaban entre los 27 y los 62 años, siendo la media de edad de 44 años ($DE=9,09$). La mayoría de los profesores tenían muchos años de experiencia. La antigüedad media era de 19,77 años ($DE=9,35$), aunque hay una gran diferencia entre el que más años lleva (35) y el que menos (2).

De la muestra total, 33 forman parte del grupo experimental y 11 pertenecen

al grupo control. Dieciséis docentes del grupo experimental recibieron la formación, aplicaron el programa con sus alumnos, pero éstos no participan en esta investigación, puesto que pertenecían a cursos que no se evalúan con los instrumentos seleccionados para este estudio (seis daban clase en educación infantil, tres en 2º de primaria y los otros tres en 3º de primaria).

Tabla 7. *Número de profesores en el grupo experimental y el grupo control*

n=44	Curso presencial + alumnos muestra objetivo	Profesores (sin alumnos)	Total
Grupo Experimental	17	16	33
Grupo Control	11		11

La mayor parte de los profesores tenían hijos ($n=28$), de los cuales 19 tenían dos hijos, 7 un hijo y 2 tres hijos. Doce de los profesores no tenían hijos.

El mayor número de profesores se concentran en tres centros educativos, donde se llevó a cabo la intervención (especialmente en CEIP SF, del que participaron 17 profesores), y por último los dos centros que sólo participaron como grupo control (CEIP SJ, y CEIP RB). En la tabla 8 se presentan estos datos.

Tabla 8. *Número de profesores por centros educativos y grupos experimental/control*

Centros educativos	Total	Experimental	Control
CEIP VI	9	7	2
CEIP RA	14	10	4
CEIP SF	17	16	1
CEIP RB	1		1
CEIP SJ	3		3

Nota: se ponen las iniciales de los centros educativos para preservar la confidencialidad de los datos

En la tabla 9 se muestran los datos referentes a los cursos a los que pertenecen los profesores de esta investigación.

Tabla 9. *Número de profesores por curso y grupo experimental/control*

Cursos	Experimental	Control
Infantil	6	
2º	3	
3º	3	
4º	7	3
5º	4	4
6º	5	4

Características de los centros educativos participantes

El centro de educación infantil y primaria (CEIP VI) está situado en el Ayuntamiento de Oleiros, A Coruña. Cuenta con casi 600 alumnos en 25 aulas, 9 de EI y 16 de EP. De éstos, un total de 54 alumnos tienen necesidades específicas de apoyo educativo, tratándose en la mayoría de los casos de dislalias y dificultades en lectoescritura y cálculo. El profesorado está compuesto por 11 docentes en educación infantil, 15 en educación primaria, 9 profesores especializados (educación física, filología...), y 9 profesionales de educación especial. El nivel sociocultural de los niños y sus familias se considera medio-alto.

El centro de educación infantil y primaria (CEIP RA) está situado en el Ayuntamiento de Oleiros, A Coruña. El centro cuenta con unos 630 alumnos y 27 docentes, además de 6 profesores especializados (educación física, filología, etc).

El nivel sociocultural de las familias de los alumnos de este centro se considera medio-alto.

El centro de educación infantil y primaria (CEIP SF) está situado en la Ciudad de A Coruña. Cuenta con 18 unidades de Educación Primaria y 9 unidades de educación infantil. La plantilla docente está compuesta por 3 profesores de apoyo en educación infantil y 8 profesores especialistas. Así mismo cuenta con 1 unidad de audición y lenguaje y 2 unidades de educación especial. El índice socioeconómico y cultural de las familias es medio.

El centro de educación infantil y primaria (CEIP RB) está situado en el Ayuntamiento de Culleredo, A Coruña. Tiene 8 unidades de educación infantil y 12 de primaria. El cuerpo docente está compuesto por 32 educadores, de los cuales 10 son de educación infantil y 11 de primaria. Tiene seis profesores especializados (educación física, filología...) y cinco profesionales en educación infantil. El índice socioeconómico y cultural es medio-alto.

El centro de educación infantil y primaria (CEIP SC) está situado en el Ayuntamiento A Coruña. El cuerpo docente está formado por 4 profesores de educación infantil (para 3 clases) y 6 de educación primaria (para 6 unidades). A este grupo se unen 5 profesores especializados (filología, educación física...) y 2 especialistas en educación especial. El índice socioeconómico y cultural de los alumnos es medio.

7.3. Materiales e instrumentos.

7.3.1. Programa R.I.E.S. (Respira Inteligencia Emocional y Social)

El programa RIES se estructura en dos partes: una parte de formación a los docentes y otra en la que los docentes que han recibido la formación realizan actividades con sus alumnos. Para que los docentes puedan realizar las actividades en el aula, una parte de su formación en el programa R.I.E.S. implica que adquieran conocimientos y vivencien aquello que van a trabajar con sus alumnos. La otra parte de la formación se centra en explicar detalladamente las actividades y analizar las posibles dificultades que puedan surgir al realizarlas con sus alumnos

La parte de formación de los docentes consta de 10 sesiones para el desarrollo de competencias emocionales. El marco teórico de referencia es el de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) del que ya hemos hablado y que entiende por educación emocional aquella acción educativa que tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales, que contribuirán a un mayor bienestar personal y social. Las competencias emocionales incluyen el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Se agrupan en cinco

bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

La segunda parte del programa implica que, tras la formación y entrenamiento en competencias emocionales de los profesores, éstos, a su vez, realizan actividades de desarrollo de competencias emocionales con sus alumnos, tutorizados y guiados por la directora del programa y docente de las sesiones presenciales. Éstos aplican las actividades para los niños en el aula. Siguiendo a Bisquerra (2005), los contenidos de la formación de los docentes y de las actividades con los alumnos hacen referencia a los siguientes temas:

- Marco conceptual de las emociones
- Consciencia emocional o autoconocimiento
- Regulación de las emociones o gestión emocional
- Motivación
- Habilidades socio-emocionales: empatía, asertividad, colaboración y comunicación
- Emoción y bienestar subjetivo
- Concepto de fluir
- Las fortalezas de carácter y los beneficios de su uso cotidiano.

Las actividades que los docentes realizan con los alumnos se presentan en el cuaderno personal del alumno. Este cuaderno contiene un total de 12 actividades a través de las cuales se pretende desarrollar las competencias emocionales de los alumnos. Las actividades fueron revisadas por un equipo de “expertos” formados por una profesora universitaria y dos tutores (de 4º y 6º de primaria) de dos colegios públicos de la provincia de la Coruña. En un principio se presentaron 20 actividades y, tras la revisión, se redujeron a 12.

A continuación se detalla el contenido de las sesiones presenciales de formación a los docentes incluyendo un breve comentario sobre las actividades que los docentes realizan posteriormente con los alumnos.

SESIÓN 1

Presentación del programa y de la responsable de llevarlo a cabo e información sobre la convalidación de los puntos/horas de formación del profesorado.

Explicación del impacto y necesidad del desarrollo de la inteligencia emocional tanto en el profesorado, como en el alumnado y en la sociedad en general. Planteamiento del propósito del programa y la investigación. Se enfatiza la importancia de su compromiso con el programa presencial, las actividades con sus alumnos y la evaluación.

Presentación de los asistentes a través de un animal con el que se identifiquen. Ejemplos de presentaciones: *“yo me identifico con un ratón, porque es muy inquieto, ansioso, siempre está de aquí para allá, husmeando y buscando”*. *“Yo me identifico con una cabra, porque es impredecible, independiente, tranquila, de acceso muy restringido”*. *“Yo soy un águila, porque me siento libre para hacer lo que quiera, para expresar lo que siento”*. *“Yo me identifico con un gato, porque es un animal doméstico, independiente pero cercano, cariñoso con muy pocas personas, tranquilo y observador”*.

Cuando hablamos de la inteligencia emocional, estamos hablando de un tipo de inteligencia no racional, lógica y convencional. Hablamos de emociones, de cómo nos sentimos, de quiénes somos y de por qué nos comportamos de una determinada manera. Es un tipo de comunicación distinta, donde lo importante es conocerse a sí mismo, y gestionarse de la mejor manera posible para conseguir lo que queremos ser.

¿Qué es la inteligencia emocional? Breve explicación según diferentes autores.

Ejercicio de reflexión individual: ¿A quién admiras y por qué? Ejemplos: *“admiro a mi hermana, por su fuerza, su alegría, su permanente optimismo ilusión, creatividad y capacidad para resolver los problemas con los que se enfrenta”*. *“Admiro a mis padres, por su fortaleza, su capacidad de trabajo y su honradez”*. *“Admiro a la Madre Teresa de Calcuta, por su generosidad, su sacrificio, su pensamiento permanente en los demás, humildad, capacidad para perdonar y honestidad”*.

Este ejercicio tiene una carga emocional muy importante. Se habla de ello, y de cómo es una persona con una alta inteligencia emocional. Muchas de las características que cuentan de esa persona a la que admiran son propias de las personas con alta inteligencia emocional. Otras son valores de los que hablaremos en las últimas sesiones.

Vídeo Educación emocional (Anexo 0)

Termina la sesión incidiendo en que la inteligencia emocional se puede desarrollar a través del entrenamiento. Durante el programa se verá qué es, cuáles son los aspectos que la forman, y cómo podemos desarrollarla.

Se explica en qué consisten las actividades para los alumnos y como se van a ir intercalando las actividades y las clases presenciales.

Se reparte el material para el trabajo con los alumnos, que consta del cuadernillo para el profesor y el cuaderno personal para cada alumno.

Figura5. *El Cuadernillo del profesor.*

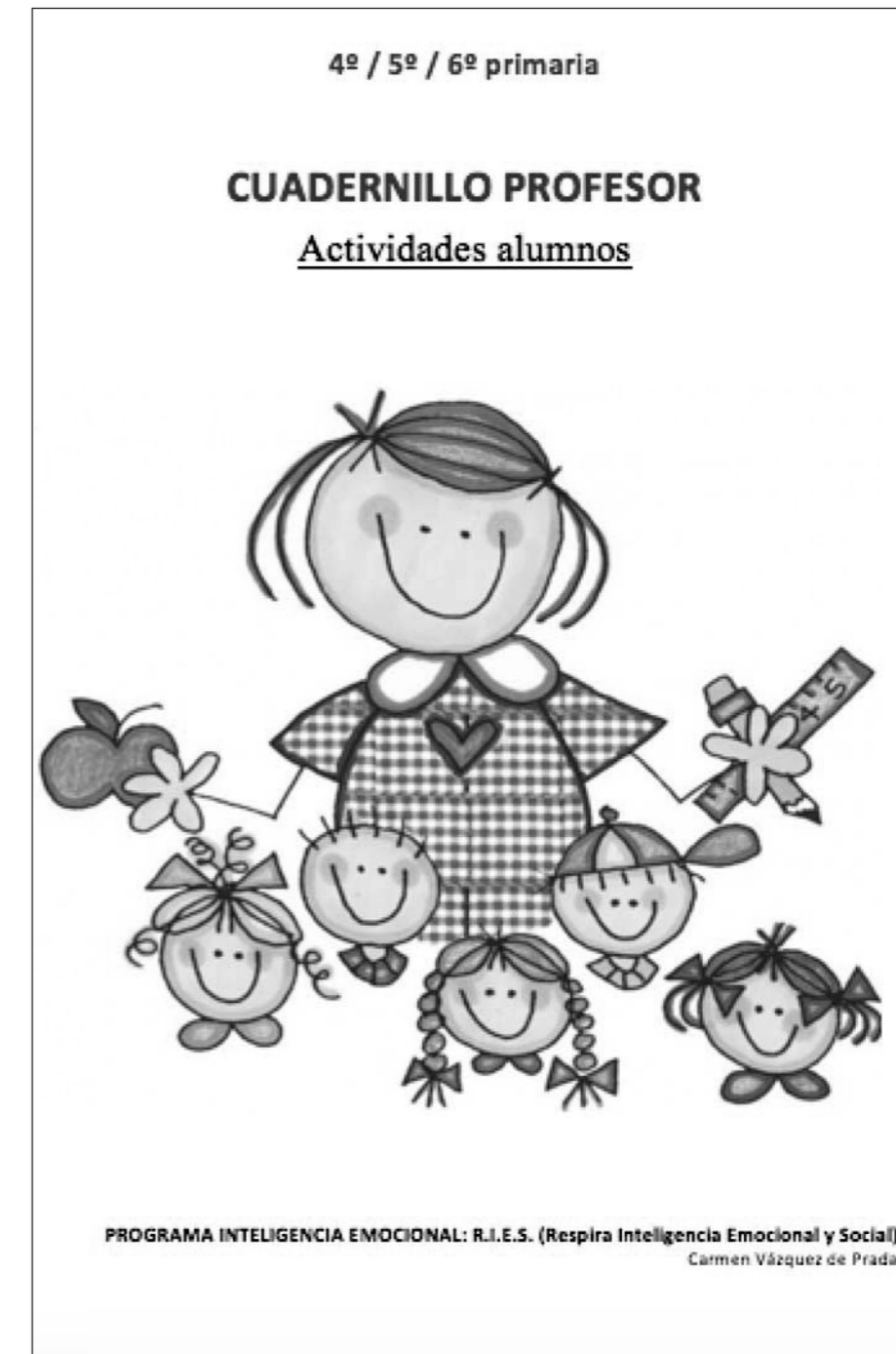



Figura 6. Cuaderno personal del alumno.

CUADERNO PERSONAL
alumno



PROGRAMA INTELIGENCIA EMOCIONAL: "R.I.E.S. (Respira Inteligencia Emocional y Social)"
Diseñado y maquetado por Carmen Vázquez de Prada

Nº clase: _____
Sexo (chico / chica): _____

Se lee la primera actividad, las reglas del juego, y la ficha. Se comenta cómo lo van a llevar a cabo, preguntas, miedos que tengan...

Figura 7: Actividad 1

Actividad 1: ¿Realmente nos conocemos?

Describir cómo soy, qué destaco de mí mismo, cosas que me gustan:

Soy _____

¿Qué cosas me gustaría mejorar, cambiar o aprender de mí mismo?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

CINCO COSAS QUE ME HACEN SENTIR BIEN EN EL COLEGIO:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

CINCO COSAS QUE ME HACEN SENTIR MAL EN EL COLEGIO:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Preguntar a mi padre, madre, abuelo, abuela, cuidadora "adjetivos positivos que me describen":

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

SESIÓN 2

Se explica, brevemente, la historia de la inteligencia emocional y los diferentes modelos. Se exponen varias definiciones de varios autores. Se incide en la idea de que se puede desarrollar durante todo el ciclo de vida.

Todavía no hay un consenso científico en la definición exacta de la inteligencia emocional, pero sí podemos decir que ser emocionalmente inteligente consiste en mantener una relación armónica entre las emociones negativas como la ira, la frustración, la ansiedad, los celos, el odio, la frialdad, etc., facilitando el paso a las emociones positivas como el altruismo, la alegría, la generosidad, la humildad y la tolerancia. Así, un acto inteligente consiste en saber identificar bien el origen y la naturaleza de las emociones en nosotros mismos para poder controlarlas de manera reflexiva, estableciendo relaciones adecuadas entre los pensamientos, las emociones y el comportamiento, como una forma de orientar la vida personal.

¿Por qué es importante desarrollarla en la profesión de docente?

¿Para qué desarrollarla en los niños, en la etapa de infantil y primaria?

Por parejas responden a estas dos preguntas para más tarde ponerlo en común.

Las investigaciones nos muestran cómo con el desarrollo de la inteligencia emocional aprendemos a conocernos mejor, a gestionar mejor nuestras emociones, a interactuar de una forma más adecuada con los otros y en definitiva, a estar más a gusto con nosotros mismos.

Se presenta el modelo que se va a seguir en las próximas sesiones.

El bloque que más relevancia tiene es el primero, el del autoconocimiento. Qué es y por qué es importante pararnos a reflexionar cómo somos y por qué somos como somos.

Ejercicio individual sobre autoconocimiento: “Qué pienso, qué siento y cómo me comporto”.

Reflexión sobre el ejercicio individual: no estamos acostumbrados a pararnos a reflexionar sobre nuestras emociones y pensamientos. También nos resulta

difícil separar las emociones de los pensamientos. El desarrollo de la inteligencia emocional consiste en controlar y manejar nuestras emociones para “pensar mejor”, y controlar y manejar nuestros pensamientos para “sentirnos mejor”.

Explicación sobre qué es el ciclo emocional, a través de la imagen de un iceberg: comportamiento – emociones y pensamientos

Actividad 2 (alumnos): “los pensamientos en tu mente”

Puesta en común de cómo ha ido la presentación del programa y la realización de la primera actividad con los alumnos. ¿Cómo se han sentido explicando el programa? ¿Cómo han reaccionado los alumnos? ¿Objeciones? ¿Miedos? ¿Oportunidades?

La segunda actividad está adaptada del programa Pecemo (2005) y tiene como objetivo que los niños comiencen a diferenciar pensamiento y sentimiento. El objetivo es hacerse conscientes de los pensamientos que tenemos, escribirlos, e intentar también identificar los sentimientos que provocan. Explicarles que están conectados, que se mezclan y que a veces es difícil diferenciarlos. Se da un par de ejemplos para facilitar la comprensión.

Se presenta la actividad N°2: “mis pensamientos”. Puesta en común de cómo y con qué dificultades se pueden encontrar.

Figura 8: *Actividad 2*

Escribe qué cosas te preocupan en este momento de tu vida.
 Qué cosas te dices a ti mismo durante el día. O cuando te acuestas, ¿qué piensas?

Y ¿Qué siento cuándo pienso en estas cosas?, "mis sentimientos" (Se ha de dejar un par de días para que lo vayan rellenando)

Mis pensamientos	Mis sentimientos

SESIÓN 3

El autoconocimiento es la base de la inteligencia emocional y uno de los objetos de estudio básicos son las emociones. ¿Qué es una emoción? ¿Cuáles son los componentes principales de una emoción? Componentes neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

El cerebro emocional: el sistema límbico y la corteza pre-frontal. 2 vídeos explicativos del cerebro (Anexo 0).

Se presentan diversas clasificaciones de las emociones: emociones básicas y complejas/ emociones negativas, positivas y ambiguas.

Se reflexiona sobre la funcionalidad de las emociones: el miedo para huir de un peligro, la alegría para continuar con lo que estamos haciendo o pensando,

el amor para el apareamiento y garantizar la continuidad de la especie, la ira, el ataque, etc.

Diferencia entre una emoción, un sentimiento y un estado de ánimo.

El ciclo emocional: diferencia entre emoción, pensamiento y comportamiento.

La influencia y el poder de los pensamientos sobre las emociones menos adaptativas o útiles para nosotros. Utilizar el pensamiento para poner las emociones al servicio de nuestro objetivo o la meta que queremos conseguir. En gran parte, en esto consiste el desarrollo de la inteligencia emocional.

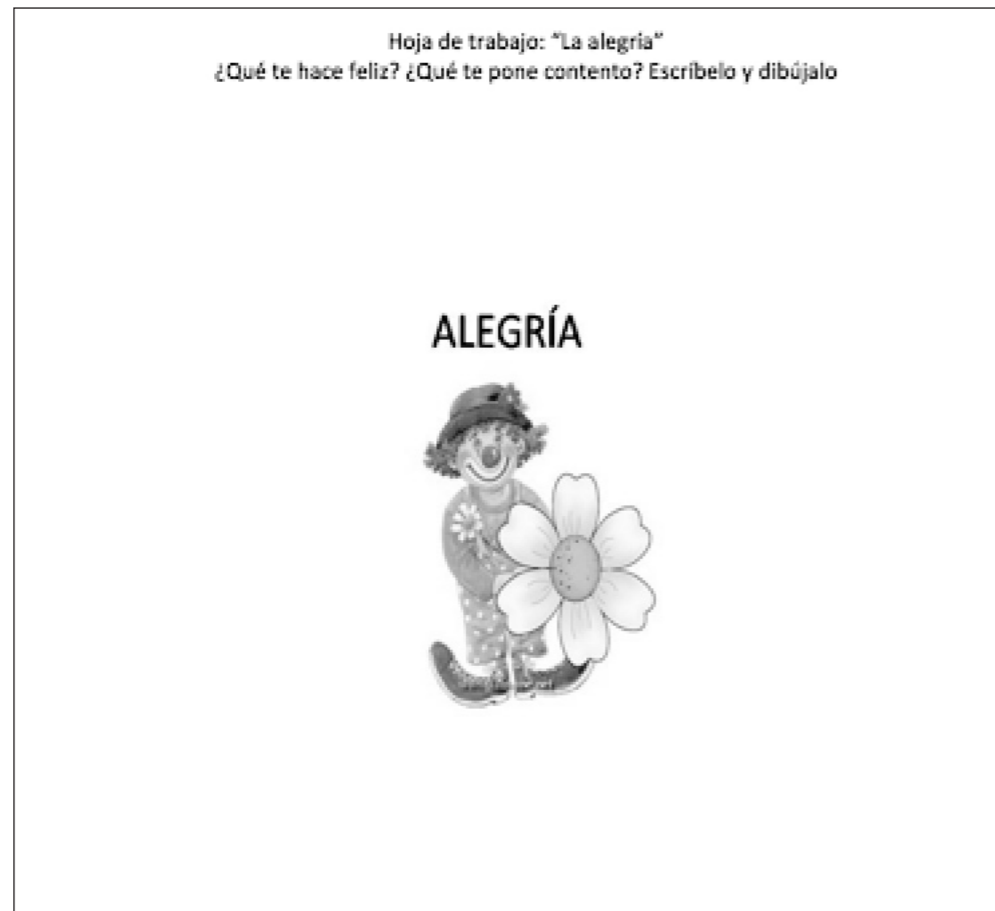
Actividad 3 (alumnos): "cuatro emociones básicas"

Durante la sesión presencial con los docentes, se lee y comenta la tercer actividad: "las emociones básicas", las instrucciones, los objetivos: Pintar o escribir las cosas que les hacen sentir alegría, tristeza, miedo e ira. Reflexionar juntos sobre cómo plantearla y posibles preguntas que se puedan encontrar.

Es una actividad muy simple, pero muy valiosa para que los niños tomen conciencia de cuáles son los sentimientos fáciles de expresar y cuáles les resulta más difícil expresar. Al igual que en la actividad anterior, "los pensamientos de tu mente", puede revelar las principales inquietudes y preocupaciones del niño. Les hace recapacitar sobre las causas de sus emociones y les ayuda a identificar situaciones y acontecimientos que les provocan ciertas emociones (sentimiento, pensamiento o comportamiento). Les ayuda a obtener información y ver qué valoran como bueno o malo para ellos mismos y/o para los demás.

Para la siguiente sesión se divide al grupo en cuatro equipos. Y se asigna una emoción por equipo, de las cuatro básicas ya trabajadas

Se pide a los alumnos que traigan de casa recortes de revistas, fotos de internet, frases que se les ocurra, que describan la emoción que les ha tocado trabajar en grupo.

Figura 9: *Actividad 3*

SESIÓN 4

Se repasan los conceptos clave de la sesión anterior: ciclo emocional, estados de ánimo y se profundiza en el autoconocimiento, a través de varios conceptos:

El autoconcepto: ¿qué es el autoconcepto? y ¿de qué se compone? La diferencia entre autoimagen, autoeficacia y autoestima. Se insiste en la importancia de la autoeficacia del profesor y del alumno. Como práctica para valorar su autoeficacia, se propone trabajar el "árbol de las capacidades o fortalezas y logros personales". Lo trabajan individualmente y después lo comentan con el docente que esté a su lado.

La autoestima se trabaja con el ejercicio "la persiana". Todos los profesores se conocen entre sí, unos más que otros. De tal forma que deben escribir un

aspecto positivo a destacar, cualidad, fortaleza, valor... doblar la hoja por abajo (a modo de abanico) y pasarla al de profesor que tengan a su lado. Cuando les llegue su papel, lo leen y lo comentan: ¿qué les parece? ¿les gusta lo que pone? ¿se ven reflejados? ¿corresponde con lo que ellos valoran de sí mismos? La importancia del refuerzo: qué bien sienta destacar lo positivo de uno mismo, y del otro, y decírselo. Se crea un clima muy positivo y se viven, en primera persona, las emociones que generan lo que llamamos "caricias psicológicas" (o refuerzos positivos) y lo sencillo que es darlas.

Para introducir el tema de las creencias limitadoras y expansivas, se lee el cuento del elefante encadenado. Se les pide que entre sesiones piensen en posibles "cadenas" que lleven puestas desde hace tiempo, y que las revisen: ¿desde cuándo las llevan?, ¿cuándo fue el día que se rindieron? ¿Qué ocurre ahora cuando se tienen que enfrentar a ellas? ¿Cómo se sienten? ¿En qué les limita?

Se visualiza el vídeo sobre la autoimagen: "Experimento Dove sobre la belleza real" (Anexo 0).

Actividad 4 (alumnos): "nuestro collage"

Puesta en común de cómo ha ido la tercera actividad con los alumnos: las emociones básicas (alegría, enfado, ira y miedo). Se comienza a identificar qué nos sucede cuando sentimos estas emociones: ¿qué nos produce alegría? ¿Cuándo la sentimos? ¿Qué hacemos? ¿Qué le produce alegría a los que nos rodea? ¿Tiene un impacto sobre los demás? ¿qué pensamos? Se hace lo mismo con las otras tres emociones.

Se reflexiona con los profesores sobre lo que les produce ira o enfado a sus alumnos: ¿S sorprendió algo? ¿Les resultó sencillo?

Se presenta la actividad Nº 4: "Nuestro collage": el objetivo es que cada alumno haya traído material sobre lo que considera que representa mejor la emoción que le ha tocado exponer. Se pone en práctica la expresión de la emoción, la comunicación, los distintos puntos de vista, el respeto por el otro. Una misma emoción puede ser representada de muchas maneras. Se dividen en los cuatro grupos formados la sesión anterior y el collage se presenta al resto.

SESIÓN 5

En esta sesión se termina con el bloque de autoconocimiento, y se comienza a hablar sobre gestión emocional. Lo primero es repasar las ideas presentadas en la sesión 4, especialmente el autoconcepto y la “autoeficacia docente”. Se introduce el tema de las creencias. Se divide al grupo en dos, y uno de los grupos trabaja sobre las creencias expansivas y otro sobre las creencias limitadoras. En concreto se les pide que trabajen ejemplos concretos de creencias expansivas, y limitadoras, en alumnos y en docentes. Reflexión sobre que debajo de nuestros miedos más profundos no existe una incapacidad real, sino la convicción de que no somos capaces.

Se presenta también el concepto de indefensión aprendida: ¿qué es? ¿Cómo puede afectar a nuestros alumnos? Y la necesidad de controlar y prevenirla en el aula. A veces no somos conscientes de que hemos generado “indefensión” en nuestros alumnos, sobre todo en los que, por experiencia previa, tenemos menos expectativas sobre su capacidad de aprendizaje o interés.

Para combatir la baja autoeficacia, las creencias limitadoras y la indefensión aprendida, se les presenta un personaje: NOPUEDOSAURIO. Nopuedosaurio se basa en la técnica de la terapia narrativa de la externalización (White y Epston, 1993) y procede de la versión castellana del programa desarrollado por Stern (1990) denominado Unique Minds y adaptado al castellano como Mentas Únicas (López Larrosa y González Seijas, 2010, documento no publicado). Nopuedosaurio es un personaje que entra en nuestras vidas, y nosotros podemos echarle, combatirlo y hacer que se vaya. Es importante identificar las “creencias limitadoras” que nos transmite Nopuedosaurio, por eso es importante identificar estas frases y, sustituirlas por otras, o hacer que no siga hablando.

Se envía a los profesores el documento de Nopuedosaurio, para que lo impriman y lo utilicen en sus clases. De esta forma está presente y se pueden identificar ejemplos reales para aprender a combatirlo. Se les hace escribir la siguiente frase, clave para el desarrollo de su inteligencia emocional y el autoconcepto:

“Aprender a estar a gusto con uno mismo no es una opción, sino un requisito imprescindible para llevar una vida agradable con la única persona con la que

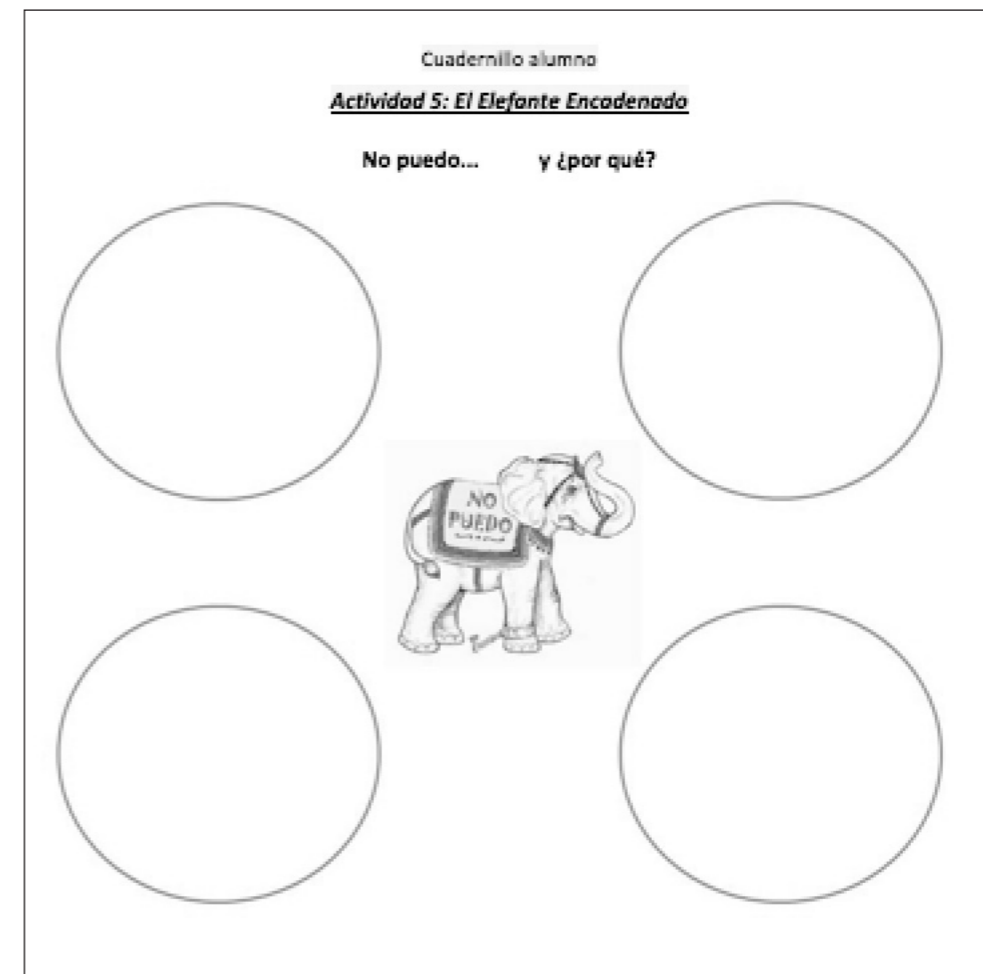
vamos a convivir desde que nacemos hasta que nos morimos”

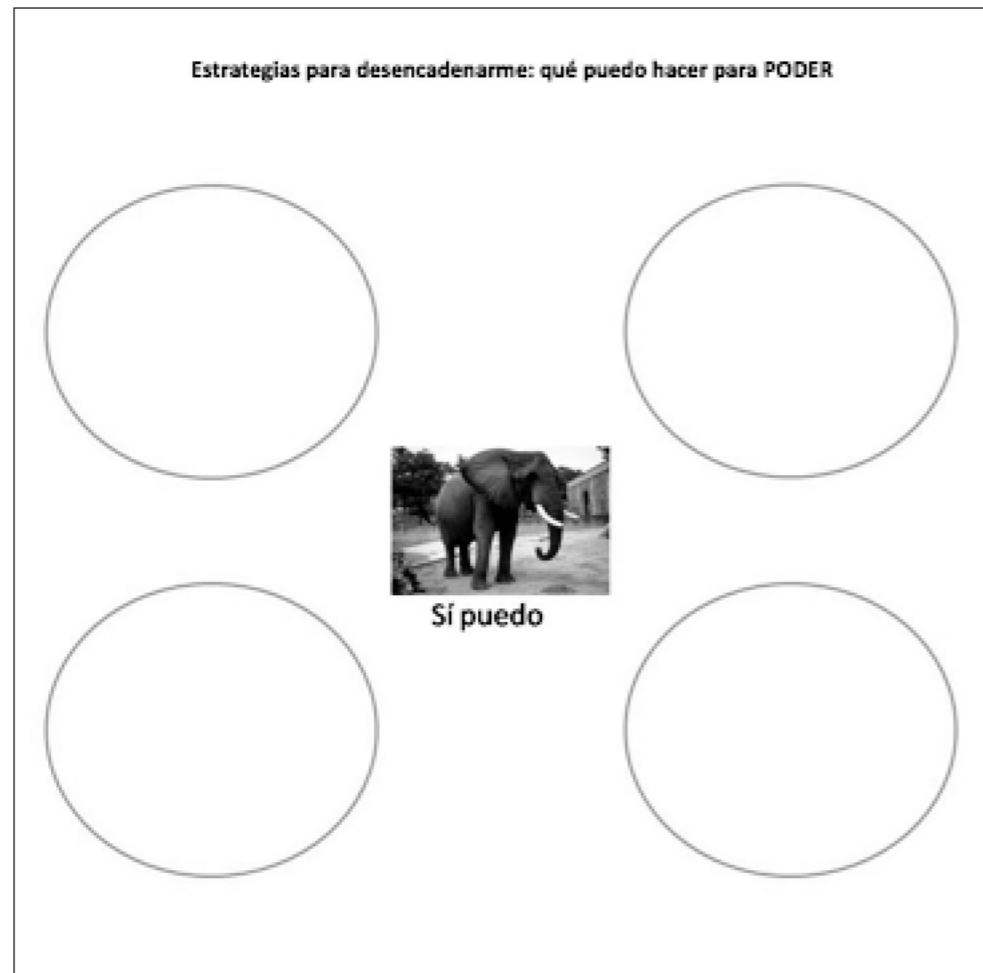
Se presenta el vídeo de Carlos Belmonte sobre el desarrollo de la inteligencia emocional (Anexo 0).

Actividad 5 (alumnos): “el elefante encadenado”

Repaso y reflexión sobre la actividad realizada esa semana (qué pasó, cómo se sintieron, como la mejorarían, etc.). Y presentación de la siguiente actividad, la nº 5. Se titula “El elefante encadenado”. El objetivo a través de este cuento es pensar en qué cadenas nos hemos puesto nosotros mismos y a qué. Y sobre todo, cómo podemos hacer para desprendernos de esas cadenas (estrategias para cambiar el pensamiento, y así llegar a cambiar la emoción).

Figuras 10 y 11: *Actividad 5*





SESIÓN 6

Esta sesión se centra fundamentalmente en el bloque de gestión emocional, qué conceptos conforman este bloque y estrategias o herramientas útiles para gestionar adecuadamente las emociones que nos producen malestar.

El autocontrol: ¿qué es? Es adecuar las emociones positivas y negativas al momento y las circunstancias, muchas veces a través del pensamiento. Un experto emocional elige bien a qué pensamientos presta atención e incluso genera pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales. Se revisan los pensamientos que producen ansiedad o frustración, lo que llamamos distorsiones cognitivas (sobregeneralización, filtro mental...). Algunos ya se analizaron al considerar los pensamientos o creencias limitadoras.

Presentación del ejercicio de reestructuración cognitiva (o cambio de

pensamiento) que incluye preguntas para analizar la objetividad, las consecuencias, y para relativizar. Se les da un tiempo para que se hagan esas preguntas y vean qué se responden a sí mismos. Las respuestas a estas preguntas ya dan pistas sobre nuevos pensamientos, más positivos y adaptativos, que pueden tener ante una situación. Escriben esos pensamientos alternativos y después la emoción que sienten con ese nuevo pensamiento. Se conectan estos pensamientos con los pensamientos expansivos de la sesión anterior. Se acaba reflexionando sobre el cambio tan grande que se produce en la emoción y la repercusión que esto tiene en el comportamiento. Se incita a que practiquen la auto-observación, la identificación, las preguntas alternativas y que prueben a utilizar un pensamiento positivo como "alternativa".

Gestión del estrés: diferencia entre eustrés (o estrés positivo) y distrés. Y cómo combatirlo.

Concepto de responsabilidad: pasar de víctima a protagonista: *"nadie más que yo puede tomar el mando de mi estado de ánimo, mis sentimientos y mis pensamientos"*.

Tolerancia a la frustración y retrasar las gratificaciones:

Explicación del experimento longitudinal que realizó Walter Mischel a finales de los años sesenta, en la universidad de Stanford, y que explica la importancia de la tolerancia a la frustración y el autocontrol. El experimento consistía en ofrecerle a niños de 4 años (n= 653) una golosina (nube de azúcar). El investigador explicaba a cada niño individualmente que iba a salir de la habitación durante 15 minutos, y si al volver, no se había comido la golosina, le daría otra y entonces se podría comer las dos.

La mayoría de los niños no esperaron al premio de una nueva golosina y sucumbieron a la tentación. Lucharon por evitar la tentación durante un promedio de menos de tres minutos. Algunos se la comieron en seguida. Cerca de un 30% lograron aguantarse y retrasar la gratificación. Lucharon contra la tentación y encontraron la manera de resistir. Años más tarde evaluaron los resultados académicos de toda la muestra y concluyeron que los que habían aguantado los 15 minutos sin comerse la golosina, tenían más éxito en los estudios y en la vida

en general (evaluaron también los niveles salariales, en la etapa profesional).

Para la explicación se proyecta el vídeo de “marshmallow test” (el test de las nubes de gominola).

Concepto de resiliencia, fases de la montaña rusa del cambio y las 10 maneras de desarrollar la resiliencia.

Dominio del foco de atención: aprender a prestar atención a lo que nos beneficia, y a veces, aprender a ampliar nuestro foco (hacer un “Zoom out”).

Actividad 6 (alumnos): “nuestros sueños”

Esta actividad está dividida en dos. La primera parte está adaptada del programa Unique Minds, de Marcia Stern (1999), y adaptado a su vez por López Larrosa y González Seijas (2010) con el nombre de Mentes Únicas. En la primera parte se habla de “Nopuedosaurio”. La segunda parte, la de los sueños, está adaptada del Programa PECEMO (Alonso-Gancedo y Redín, 2005).

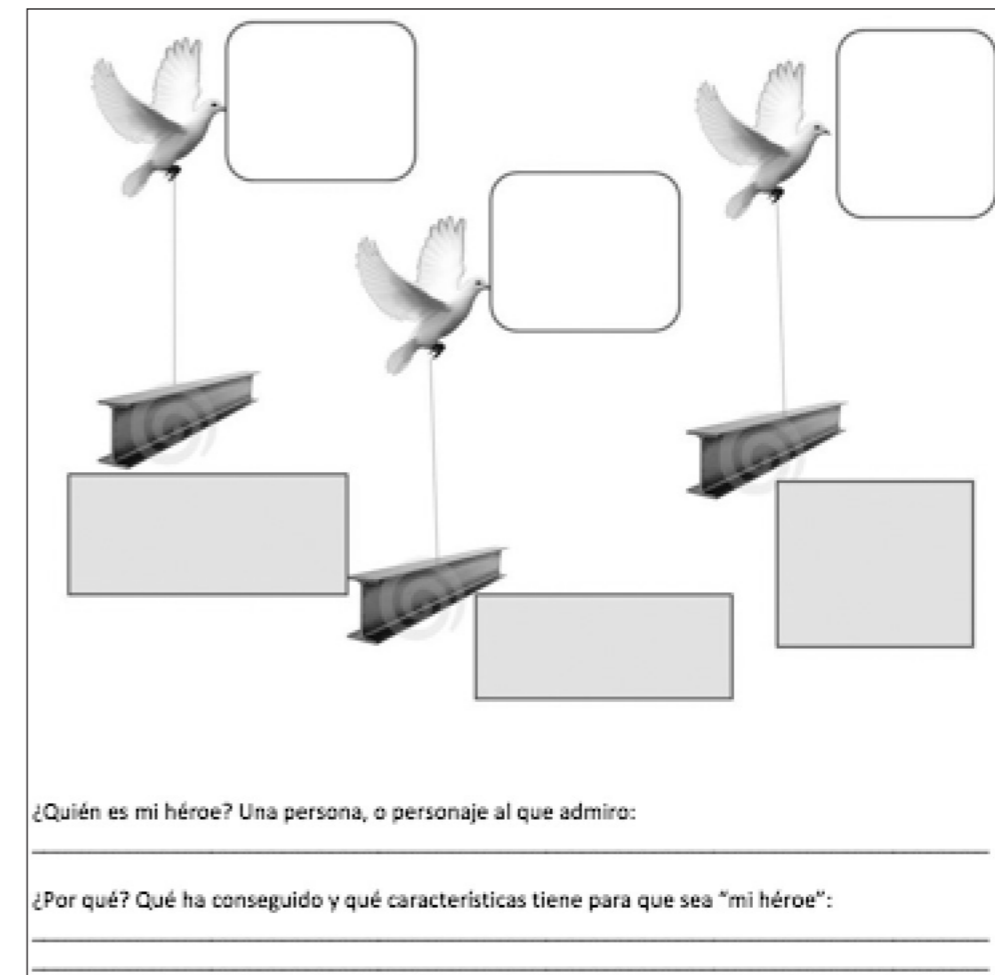
Tomar conciencia de nuestros sueños, metas y los objetivos que perseguimos, que no tienen por qué ser trascendentales... pequeñas cosas valen (pero NO MATERIALES). Además se pretende tomar conciencia de las voces críticas internas, de las acciones que suponen un “sabotaje” y que perjudican el logro de nuestros sueños. Muchas veces coinciden con las cadenas de las que hablábamos en la sesión anterior. En esta actividad vamos más allá, queremos saber qué nos hace volar y qué nos lo impide.

El objetivo de esta actividad es pensar sobre nuestros sueños, nuestros objetivos, reflexionar sobre cómo, a veces, boicoteamos lo que buscamos (contradicción). Presentamos a la clase a “Nopuedosaurio” para fortalecer el concepto. Imprimimos uno grande y en color y durante todo el curso hacemos referencia a él, cuando a alguien le visite.

Figura 12. Nopuedosaurio



Figura 13. Palomas: mis sueños, aspiraciones, objetivos. Vigas: obstáculos



SESIÓN 7

Se hace un breve repaso sobre todos los conceptos presentados en la sesión anterior.

Se realiza un ejercicio sobre “cambio de pensamiento” con el objetivo de promover iniciativas de cambio positivas, identificando experiencias muy satisfactorias en el trabajo para después expandirlas y utilizarlas como modelo para una situación de baja autoeficacia.

Presentación de la “Avispa Mecrispa”, como otra técnica de externalización, que representa la pérdida del autocontrol. La avispa Mecrispa, pincha o pica a los niños, pero también a los adultos. ¿Cómo lo hace? ¿Cómo combatirla?

Figura 14. La Avispa Mecrispa



Presentación del estudio de Bernard Rimé sobre expresión emocional y reestructuración cognitiva (Anexo 0). Después de un acontecimiento valorado como negativo, la re-evaluación-recuperación positiva casi siempre se consigue, a través de la revisión cognitiva. Para que la persona deje de sentir y pensar negativamente necesita de dos componentes: afecto social + reestructuración cognitiva. Combinar ambas de manera secuencial sería lo más adecuado para conseguir una recuperación emocional: primero mejorando el estado emocional general de la persona, a través de compartir y expresar las emociones, y después pasando a la estrategia cognitiva (reevaluación-recuperación).

Lectura de un relato del libro “Reinventarse” de Mario Alonso Puig (2005, pp.61-65) para ilustrar la importancia del foco de atención.

Actividad 7 (alumnos): “¿quién soy?”

Repaso de la actividad N°6, cómo se sintieron, qué les pareció... y presentación de la siguiente actividad:

¿Quién soy? es una actividad adaptada de Rafael Bisquerra (2003). A través de esta actividad se pretende desarrollar el autoconcepto: cómo me valoro yo + cómo me ven los demás + cómo me gustaría ser, a través del trabajo de un tríptico y de un diploma. Además se trabajan las “caricias psicológicas” como herramienta para mejorar la autoestima. Esta actividad tiene dos partes: la elaboración de un tríptico, y completar un diploma.

Figura 15. Cuadernillo alumno

Haz un dibujo de ti mismo en un folio.

Dobla el folio en tres, para conseguir un tríptico (como en cuadro de abajo). Con el folio extendido, dibújate a ti mismo. Por el otro lado, vamos a tener tres partes: En el primer apartado escribe "yo me veo así" y aquí escribe las cualidades que crees que tienes. En la tercera cara, escribe las cualidades o aspectos que te gustaría tener (y que crees que no tienes). En el apartado del centro, escribe las cinco cualidades que han escrito sobre ti en tu diploma (ver página siguiente).

Yo me veo así:	Escribe las características de tu diploma	Me gustaría ser así:

En la siguiente página hay un diploma: recórtalo y entrégaselo a cinco personas que te conozcan mucho (una de ellas debe ser tu profesor). Cada una debe escribir una cualidad que crea que tienes (sin repetir).

Figura 16. Diploma de Honor

Diploma de Honor				
OTORGADO A: _____				
Por SER una persona:				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				_____ (escrito por tutor/a)
Quién: _____	Quién: _____	Quién: _____	Quién: _____	TUTOR(A)

SESIÓN 8

Presentación del libro "Marva Collins' Way" (Collins y Tamarkin, 1982). Es un libro sobre la vida, los valores y el trabajo de Marva Collins, una profesora afroamericana de la segunda mitad del siglo pasado en Estados Unidos.

En los grupos siempre hay un profesor de inglés, o alguien que sabe mucho

inglés que es al que se le pide que se lea el libro y exponga al resto del grupo los aspectos más relevantes del mismo. Se analiza cómo puede un profesor aplicar la metodología y filosofía de Marva Collins en su día a día. Se debate y reflexiona sobre el libro.

Se introduce el bloque sobre la inteligencia social / habilidades sociales. Y se hace un reparto de temas por grupos de trabajo. De esta forma, aplican los docentes una de las habilidades (trabajo en equipo).

El trabajo consiste en responder, por una parte, a la pregunta de ¿qué es para el grupo esa habilidad?; y, por otra, proporcionar ejemplos de buenas prácticas en el ámbito escolar.

- grupo 1: liderazgo
- grupo 2: trabajo en equipo/cooperación
- grupo 3: empatía
- grupo 4: asertividad
- grupo 5: comunicación efectiva

Se les dan unas semanas para la preparación del trabajo y se les pide que elijan un "portavoz", que expondrá en clase, el resultado de su trabajo.

Repaso de la actividad nº 7, y presentación de las siguientes tres actividades:

Actividad 8 (alumnos): "autocontrol"

Se intenta replicar en clase, el experimento de W. Mischel, pero, en vez de con nubes de caramelo, con Sugus. Es como actividad práctica para comprobar porqué es útil desarrollar el autocontrol en muchas situaciones de nuestra vida cotidiana (hacer los deberes, en vez de tumbarnos a ver la tele; no comer entre horas, para comer más y mejor en las comidas principales...).

Se presenta a la Avispa Mecrispa, como personaje que escenifica la pérdida de control, en nosotros mismos y en los adultos (padres y profesores).

Figura 17: Actividad 8

Actividad 8: "La avispa MECRISPA"



Describe las situaciones que se proponen lo mejor que puedas:

Situaciones donde MECRISPA me visita a mí	¿Qué puedes hacer tú para que MECRISPA no te pinche, o si lo hace deje de dolerte?
Situaciones donde MECRISPA visita a mi profesor	¿Qué puedes hacer tú para que MECRISPA no le pinche, o si lo hace deje de dolerle?
Situaciones donde MECRISPA visita a mi padre o mi madre	¿Qué puedes hacer tú para que MECRISPA no le pinche, o si lo hace, deje de dolerle?

Actividad 9 (alumnos): "decir no"

La actividad 9 ha sido desarrollada por el grupo de investigación educativa GROPE. Hay muchas ocasiones en las que nos podemos sentir presionados y arrastrados por lo que dice o hace un grupo, y no nos atrevemos a decir lo que

pensamos. Con esta actividad se pretende desarrollar la asertividad a través de 4 situaciones diferentes + 2 situaciones que tienen que inventarse ellos. El objetivo es debatir la importancia de la asertividad, aprender a decir lo que pensamos sin herir a nadie.

Figura 18. Actividad 9

<i>Situación 1: Un amigo te propone gastar una broma a un compañero de clase y esconderte el bocadillo. Tú sabes que el otro alumno es muy tímido, y que posiblemente no dirá nada y ese día se quedará sin desayunar. No quieres hacerlo porque crees que como broma es demasiado pesada</i>
motivos por los que creas que debes decir NO
Posibles reacciones de las personas a las que le vamos a decir que NO
¿Cómo crees que te sentirás después de decir NO?
<i>Situación 2: Has quedado con unos amigos para ir al cine a ver una película que te apetece muchísimo ver. Cuando llega uno de ellos, propone que en vez de ir al cine, vayáis a patinar. No es que no te guste patinar pero ya te habías hecho a la idea de ir al cine y tú quieres ir al cine.</i>
motivos por los que creas que debes decir NO
Posibles reacciones de las personas a las que vamos a decir que NO
¿Cómo crees que te sentirás después de decir NO?
<i>Situación 3: Has quedado con tu amiga para ir a ver Juguetes. Cuando llegáis al centro comercial tu amiga se encuentra con dos compañeras de su clase. En principio parecen simpáticas y empezáis a ir juntas las cuatro. Cuando estáis viendo juguetes, os dais cuenta de que hay una que no lleva alarma, y estas chicas os proponen cogerlo entre las cuatro y guardarlo disimuladamente. ¿Dirás que NO, que tú no quieres coger las cosas que no te pertenecen?</i>
motivos por los que creas que debes decir NO
Posibles reacciones de las personas a las que vamos a decir que NO
¿Cómo crees que te sentirás después de decir NO?
<i>Situación 5:</i>
motivos por los que creas que debes decir NO
Posibles reacciones de las personas a las que vamos a decir que NO
¿Cómo crees que te sentirás después de decir NO?
<i>Situación 6:</i>
motivos por los que creas que debes decir NO
Posibles reacciones de las personas a las que vamos a decir que NO
¿Cómo crees que te sentirás después de decir NO?

Actividad 10 (alumnos): “tu salvavidas”

Esta actividad ha sido adaptada del Programa PECEMO (Alonso-Gancedo y Redin, 2005). En este ejercicio se busca que los participantes tomen conciencia y mejoren, si es necesario, sus recursos para afrontar situaciones negativas y difíciles. Las personas que NO cuentan con estos recursos son aquellas que cuando se sienten mal no hacen nada, o muy poco, por sentirse mejor porque creen que no pueden hacer nada por cambiar las cosas. Sin embargo hay personas que SÍ hacen cosas para sentirse mejor porque saben que sólo ellos son responsables de cómo se sienten. Saben que culpar a otro es escabullirse (por ejemplo: llaman a un amigo, se van a hacer deporte o hacen algo que les gusta mucho, se lo cuentan a su madre o a su abuelo para pedirles consejo). Hay que saber “agarrarse a un flotador” cuando uno siente que se hunde. Siempre tenemos uno, sólo debemos saber dónde está y utilizarlo.

Se trabaja también el sentido la responsabilidad de nuestra propia vida

Es una actividad que requiere de la ayuda de una persona adulta: su padre, madre, abuelo... que le cuente qué hace él / ella para sentirse mejor. Qué estrategias utiliza para conseguir vencer ese malestar.

Figura 19. Actividad 10.

Trabajo en grupo: Pensad en situaciones pasadas en las que habéis tenido algún problema y no os sentíais bien. ¿Qué hicisteis para cambiar ese sentimiento? ¿Qué otras estrategias podíais haber utilizado?

¿Qué hacéis para sentiros mejor?



Ejemplos de estrategias para sentirse mejor ante un problema, propuestas por varios adultos:

Adulto	Problema	¿Qué hizo para sentirse mejor?

SESIÓN 9

Cada grupo presenta su tema dentro del bloque de Inteligencia Social. Suelen hacer un trabajo muy profundo y bonito de cada uno de los conceptos y las “mejores prácticas” en el ámbito escolar / en el aula.

Existen dos objetivos principales de esta actividad: Por un lado, que experimenten, ellos mismos, el trabajo en equipo, la cooperación, el liderazgo, y por otro, les permite acercarse al tema que les haya tocado, de una manera

más profunda que si se expone en la sesión presencial y ellos escuchan. Es un aprendizaje más significativo, que se puede transferir a su situación en el aula. Lo que uno hace, y explica, es más relevante que lo que uno escucha y comprende. Es lo que se llama “aprendizaje experiencial”. En el grupo del segundo año, la profesora portavoz del equipo que trabajaba la asertividad, nos presentó un power point realizado por ella y por su hija, con los personajes de los Simpson para ilustrar la asertividad pasiva, positiva y agresiva.

Repaso de las actividades 8, 9 y 10 (qué pasó, qué les resultó fácil, qué más difícil, qué mejorarían...).

Presentación de las dos últimas actividades. Se da un mes para completarlas todas.

Actividad 11 (alumnos): “solucionando problemas”

Esta actividad está adaptada de Stern (1999) y López Larrosa y González Seijas (2010). Al hilo de la actividad anterior sobre estrategias de afrontamiento, se reflexiona sobre los círculos viciosos que se han convertido en un problema sin solución aparente.

Se trabaja la “resolución de problemas” a través de la siguiente metodología: Parar, Pensar, Planear y Comprobar. ¿Qué puedo hacer yo para intentar solucionar un problema que hasta ahora no he conseguido solucionar?; y a través de varios ejemplos (una situación dada, y un problema personal, de cada uno).

Figura 20: *Actividad 11*

<p>TRABAJO DE DETECTIVES, en grupo</p> <p>Usando esta hoja como guía, escoged un problema que tenga una persona del grupo que no hayáis sabido cómo solucionar.</p> <p>DESCRIBID EL PROBLEMA: (pequeño y manejable)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>CUÁNDO OCURRE Y CON QUÉ FRECUENCIA: día(s) y hora (por ejemplo, los fines de semana, cuando mi madre me obliga a ponerme una ropa que yo no quiero).</p> <p>.....</p> <p>¿DÓNDE?</p> <p>.....</p> <p>¿QUIÉN ESTÁ IMPLICADO?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿QUÉ PASA? (secuencia del comportamiento de cada uno)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿CUÁLES SON LOS SENTIMIENTOS QUE PRODUCE EL PROBLEMA?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿QUÉ HAN INTENTADO (los implicados) PARA SOLUCIONARLO?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>ESCRIBID CADA PASO DEL PROBLEMA EN UNA TIRA DE CARTULINA</p> <p>¿CUÁL ES LA META/OBJETIVO? (en positivo)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>OTRAS ALTERNATIVAS POSIBLES:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Actividad 12 (alumnos): “la rueda de la vida”

Esta actividad ha sido adaptada del Programa PECOMO (Alonso-Gancedo y Redín, 2005, y Boyatzis, 1999). Se trata de aumentar la conciencia sobre la variedad de sentimientos que tenemos, y lo distintos que son según el lugar y la gente con las que estemos. Es el momento de profundizar sobre las áreas de nuestra vida y sobre cómo nos sentimos en cada una de ellas. Identificamos el área que nos produce un sentimiento peor y ésta es la que trabajamos para conseguir cambiar el sentimiento por otros mejores para nosotros, que nos hagan

sentirnos mejor.

Se puede volver a utilizar el listado de sentimientos que hay en su cuadernillo, en la última hoja. Con esta actividad se pretende poner en práctica las cinco competencias socio-emocionales objetivo de éste programa

Figura 21: Actividad 12

Debajo de cada dibujo, identifica un sentimiento actual (ayúdate con el listado de sentimientos al final del cuaderno en Anexo I).

Rodear con un círculo el área que te causa un sentimiento más negativo, peor. Vas a trabajar sobre ella.

"Si observas a un hombre realmente feliz, lo encontrarás construyendo una barca, componiendo una sinfonía, criando a un hijo, cultivando dalias en su jardín o buscando huevos de dinosaurio en el desierto" W. Beran Wolfe

Mi vida en:		
Detallar qué cosas no me gustan, no me hacen sentir bien:	¿Qué puedo hacer yo? Alternativas a mi alcance. Yo puedo...	¿Cuándo?
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-

SESIÓN 10

Se hace un resumen general de todas las sesiones anteriores: ¿qué recuerdan?

A continuación se habla de las habilidades de vida y bienestar. Se expone el marco de la psicología positiva, que es el estudio científico del funcionamiento óptimo de las personas.

¿Qué son las habilidades de vida y bienestar y cómo podemos aumentarlas?

Ejercicio con post-its sobre las emociones positivas. Se ponen en un cartel en el que se distinguen partes: "fuera del colegio" "en el colegio". Es un ejercicio donde se dan cuenta de que generar emociones positivas no es complejo, son cosas sencillas, de nuestro día a día. Y muchas, se dan en el trabajo.

Las fortalezas de carácter: ¿qué son? ¿para qué es importante ponerlas en práctica? Herramienta on line gratuita para autoevaluarnos. Ejercicio individual autoevaluándonos en un listado. Comparto las 5 esenciales con la persona que tengo al lado. ¿Cómo las pongo en práctica en mi día a día? ¿Qué pasa cuando me comporto según estas fortalezas?

Concepto de fluir (ya ha salido en la actividad de las emociones positivas, pues muchos disfrutaban de su rol como docente).

En esta sesión se proyectan dos vídeos (Anexo 0): uno sobre la importancia de vivir el momento "las esperas" y el otro llamado "my shoes", sobre la importancia de valorar lo que tenemos y desarrollar nuestra capacidad para agradecer, la gratitud. Son dos habilidades muy importantes para entrenarlas durante toda nuestra vida, y no perderlas de vista.

Se hace el ejercicio de la rueda de la vida, para que lo hagan en su casa y la importancia del plan de acción y seguimiento cuando quieran poner algo en práctica.

Repaso de las actividades 11 y 12 (qué pasó, qué les resultó fácil, qué más difícil, qué mejorarían...). Importancia de terminarlas todas y entregarme las evaluaciones.

¿Y ahora qué? ¿Os gustaría continuar? ¿Cómo? El programa es el punto de partida, cada uno tiene que ver qué va a hacer para continuar con este entrenamiento que se ha comenzado a través del programa RIES.

Para terminar el programa se hace una rueda “micrófono” para que cada uno exponga qué se lleva del programa, cuáles han sido sus aprendizajes más significativos.

Despedidas y agradecimientos.

7.3.2. Instrumentos de Evaluación

A continuación se presenta la tabla resumen de los instrumentos que se han utilizado para evaluar el programa RIES (tabla 10). Después de la tabla, se describe cada uno de ellos.

Tabla 10. *Tabla resumen de los instrumentos de evaluación del programa R.I.E.S.*

	Alumnos	Profesores
Inicial	. Cuestionario competencias emocionales CDE (9-13)	. Cuestionario competencias emocionales CDE-A . Cuestionario Inicial (elaboración propia)
Proceso		. Evaluación de proceso de las 12 actividades con los alumnos (elaboración propia)
Final	. Cuestionario competencias emocionales CDE (9-13)	. Cuestionario competencias emocionales CDE-A . Cuestionario Final (elaboración propia)

Evaluación de la competencia emocional

Cuestionario de Desarrollo Emocional para niños y niñas de 9 a 13 años de edad (CDE 9-13) desarrollado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (López Cassá y Pérez-Escoda, 2009). Se trata de un auto-informe basado en el modelo teórico de la competencia emocional (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) que consta de 38 ítems, cada uno calificado a través de una escala tipo Likert de 0 a 10 (donde cero es nunca y 10 es siempre). El cuestionario identifica 5 dimensiones de estudio o subcompetencias emocionales, además de la competencia emocional total

o general: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. La fiabilidad de la escala, calculada mediante la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach, es de $\alpha=0,80$ (López y Pérez, 2009). En el presente estudio el valor del alfa de Cronbach para la escala fue de $\alpha=0,86$.

Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A), desarrollado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (Pérez-Escoda et. al, 2010). Se trata de un auto-informe basado en el modelo teórico de la educación emocional desarrollado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Consta de 48 ítems (por ejemplo, “me resulta difícil hablar con mis amigos sobre mis sentimientos”), cada uno de los cuales se califica en una escala tipo Likert de 11 puntos con valores entre 0 y 10.

CDE-A proporciona una puntuación global y otra para cada una de las cinco dimensiones del modelo: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Según sus autores, la fiabilidad medida por el alfa de Cronbach es de 0,92, para la escala completa y superior a 0,70 para cada una de las dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total es significativa en todos los casos con un nivel de $p<0,01$ (Pérez-Escoda et al., 2010). En el presente estudio, el valor del alfa de Cronbach para toda la escala fue $\alpha=0,90$.

CUESTIONARIO INICIAL profesores (anexo 1). Con esta herramienta de elaboración propia se pretende recoger los datos personales principales de los profesores que van a participar en el programa, su disponibilidad horaria (para acordar con ellos el horario de las clases presenciales) y una serie de preguntas para explorar sus conocimientos con respecto a la temática del programa. La última parte es una evaluación a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (1=nada; 5=mucho), donde se les pregunta acerca de su grado de satisfacción en los siguientes aspectos: su rol como profesor (en general), su capacidad para crear un buen clima en el aula, el ambiente laboral con el resto de los profesores, su capacidad para solucionar problemas con los alumnos, el rendimiento académico de su clase, la comunicación con las familias, su capacidad para solucionar problemas con las familias, su capacidad para manejar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, su modelo como persona (hacia sus alumnos) y la valoración general de su vida.

CUESTIONARIO FINAL profesores (anexo 2). Con este cuestionario se pretende recoger las opiniones de los docentes participantes al terminar el programa R.I.E.S, se trata, por tanto, de un instrumento de evaluación del proceso y de los resultados. En una escala Likert con valores del 1 al 5, donde 1 es nada y 5 mucho, se les pregunta si se han cumplido sus expectativas, si los contenidos del programa les han parecido interesantes; útiles; si la metodología utilizada añade valor al programa; si ha habido suficiente orientación práctica (ejemplos, debates, etc); si la ponente principal ha sabido trasladar adecuadamente sus conocimientos; si el resto de los ponentes han sido adecuados; si la estructura del programa es acertada; la duración del programa; la organización; y si los materiales utilizados les han resultado de calidad y suficientes para la consecución de los objetivos.

Se evalúa cómo se han sentido durante el transcurso del programa (a gusto, tranquilos, seguros, contentos, relajados, cómodos, entusiasmados, confiados).

Se pregunta si creen que el programa les ha ayudado personalmente y/o profesionalmente y en qué. Se pide que especifiquen lo que más les ha gustado y lo que menos, los momentos más importantes durante el trabajo con los niños y se les pregunta también sobre los aspectos que seguirán poniendo en práctica en el futuro. Se solicita que señalen la nota media que le pondrían al programa.

En la evaluación inicial se preguntaba acerca de su satisfacción con una serie de variables o conceptos como su rol como profesor, su capacidad para crear un buen clima en el aula, el ambiente laboral con el resto de los profesores, su capacidad para solucionar problemas con los alumnos, el rendimiento académico de su clase, la comunicación con las familias, su capacidad para solucionar problemas con las familias, su capacidad para manejar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, su modelo como persona y la valoración general de su vida. En el cuestionario final se explora lo mismo utilizando la misma escala de respuesta.

Por último, la parte final del cuestionario incluye un espacio para realizar sugerencias, comentarios...

La evaluación de proceso

Los docentes, al terminar cada actividad con sus alumnos, realizaban la evaluación de la misma. En un breve cuestionario se recogen aspectos relativos a la actividad (cómo de fácil, interesante, útil y divertida les ha resultado la

actividad), utilizando una escala Likert del cinco puntos con valores de nada (1) a mucho (5). También se les pregunta si cambiarían o mejorarían algo, y qué; y cómo se sienten, el docente y sus alumnos, después de la sesión. Al final también se dedica un espacio para observaciones y/o comentarios (anexo 3).

7.4 Procedimiento

Se contactó con un total de 11 centros educativos de A Coruña y su área metropolitana, bien a través de correo electrónico, bien telefónicamente o a través de una entrevista. La persona de contacto en los centros fue el/la director/a y/o el/la orientador/a del centro educativo. Si accedían, se realizaba una presentación del programa al claustro de profesores para concretar los detalles del programa: su contenido, metodología, duración y se presentaba una sesión de muestra. Se hizo mucho énfasis en la rigurosidad de la evaluación para poder llevar a cabo la investigación de los efectos del programa. Esta presentación del programa se hizo en siete de estos centros educativos, teniendo como resultado la participación de tres de ellos en el grupo experimental. Dos de los centros contactados sólo aceptaron participar como grupo control.

El programa se prolonga durante un año escolar, de diciembre a junio. Para contar con una muestra suficiente, se constituyeron tres grupos de docentes con sus respectivos alumnos durante tres años consecutivos. El programa fue convalidado por el CFR (Centro de Formación y Recursos de A Coruña). Los dos primeros años el programa se adscribió a su formato de Grupo de Trabajo de 50 horas. Y se subvencionó una parte muy pequeña del mismo. El tercer año, el programa se convalidó como un curso a coste cero de 40 horas. Los gastos del programa fueron asumidos por la responsable del programa.

Durante los tres años de intervención estuvieron entre los asistentes parte del equipo directivo de los centros. En el primer y tercer año de intervención participaron los directores de los centros educativos.

La duración de la formación del profesorado fue de un total de 25 horas (10 sesiones de 2 horas y media de duración) cada año.

La duración del programa con los alumnos fue de 20 horas (12 sesiones de 1 hora y media cada sesión) cada año.

La secuencia de las sesiones presenciales de los profesores y de éstos con

sus alumnos fue la misma durante los tres años de aplicación del programa: desde la sesión 1 de formación de los docentes hasta la 8, la periodicidad fue semanal. De la sesión número 8 a la 10 fue mensual. Entre sesión y sesión los profesores ponían en práctica el programa con sus alumnos, que consiste en llevar a cabo las doce actividades de desarrollo de las competencias emocionales ya expuestas anteriormente. Entre las últimas sesiones, los profesores ponían en práctica varias de las actividades (ver tabla 11).

Tabla 11. *Secuenciación de las actividades de formación de los docentes y de trabajo directo con los alumnos en el programa R.I.E.S*

	Profesores en el aula	Profesores con alumnos
Día 1	semana 1	presentación programa
Día 2	semana 2	actividad 1
Día 3	semana 3	actividad 2
Día 4	semana 4	actividad 3
Día 5	semana 5	actividad 4
Día 6	semana 6	actividad 5
Día 7	semana 7	actividad 6
Día 8	semana 8	actividad 7
Día 9	semana 12	actividades 8, 9 y 10
Día 10	semana 16	actividades 11 y 12

Cuando un centro aceptaba participar en el programa y se comunicaba el listado de los participantes, se les enviaba el cuestionario de evaluación de los alumnos (CDE 9-13), que una vez cumplimentado, entregaban a la responsable de este trabajo el primer día de la sesión de formación. Igualmente, los docentes debían cubrir on line su cuestionario CDE-A. El cuestionario inicial de los profesores lo rellenaban al principio de la primera sesión.

Los cuestionarios finales de los alumnos (CDE 9-13) se aplicaban y recogían después de haber finalizado el programa. Las dos primeras ediciones, se pidió a los docentes que cubriesen nuevamente el cuestionario CDE-A una vez finalizado el programa. En la última edición, se imprimió y, al finalizar el programa, se les

pidió que lo rellenasen de forma presencial, dadas las dificultades para controlar que todos los profesores realizaran la evaluación post-test on-line.

El cuestionario final de los docentes lo contestaban al terminar la última sesión presencial de formación.

Los cuestionarios de evaluación del proceso los cubrían los docentes al terminar de realizar cada actividad con sus alumnos y se entregaban a la responsable del programa al inicio de la sesión presencial. De esta forma se controlaba que todos fueran realizando las actividades.

7.5. Análisis de datos

Los análisis se realizaron con el programa SPSS 22.0 para Windows.

Para analizar los supuestos de normalidad de las muestras de alumnos se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov y para la muestra de profesores del grupo experimental ($n < 30$) se utilizó el test de Shapiro-Wilk.

Para analizar las diferencias estadísticamente significativas entre las medias de dos muestras relacionadas y dos muestras independientes se utilizó la prueba t de Student, para muestras que cumplen el supuesto de normalidad. La prueba no paramétrica de Wilcoxon se utilizó para comparar las dos muestras relacionadas cuando la muestra no cumplía el supuesto de normalidad.

Para analizar las diferencias estadísticamente significativas entre las medias de dos muestras independientes, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, como prueba no paramétrica.

Se calculó el coeficiente de correlación de Spearman, como medida de relación lineal entre dos variables cuantitativas, en este caso, la relación entre el rendimiento académico, a través de las calificaciones finales y las puntuaciones en las competencias emocionales.

Para el tratamiento de los valores perdidos se utilizó la eliminación de los valores perdidos, esto es, no se incluyeron en los análisis, presuponiendo que los valores perdidos son aleatorios.

Capítulo 8.

Resultados

8.1. Análisis preliminares

Antes de considerar los objetivos de investigación, es preciso analizar primero la situación de partida de los docentes y los alumnos así como la percepción de los primeros sobre la necesidad de desarrollar sus propias competencias emocionales y la necesidad de desarrollarlas en sus alumnos.

Los docentes participantes en el programa, tanto los que después aplicaron las actividades del mismo con sus alumnos como los que solo recibieron formación, contestaron el cuestionario inicial de profesores y el cuestionario estandarizado CDE-A, de los que se habló anteriormente. Nos centraremos primero en la situación emocional de los docentes en el pre-test.

8.1.1. Las competencias emocionales de los profesores

El cuestionario CDE-A proporciona una puntuación en cada una de las cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, comportamiento social, autonomía y competencia para la vida y bienestar; así como una puntuación total. A continuación se detallan las puntuaciones de los 33 docentes que contestaron este cuestionario (tabla 12).

Tabla 12. *Competencia emocional total y en cada una de las dimensiones del CDE-A en la muestra de profesores*

n=33	Total competencia emocional	Conciencia emocional	Regulación emocional	Competencia social	Autonomía emocional	Competencias de vida y bienestar
Media	6,07	6,68	5,58	5,71	5,62	7,07
DE	0,81	0,99	0,95	0,97	1,29	0,90
Mínimo	4,50	4,57	4,15	4,08	2,71	5,44
Máximo	7,92	8,43	7,77	7,75	8,29	9,11

El análisis de estos resultados permite afirmar que nos encontramos con un grupo cuya competencia emocional se sitúa en un nivel medio de 6,07, disponiendo de un potencial de mejora o desarrollo global de 3,93 puntos. No

obstante, el grupo muestra una gran heterogeneidad en sus puntuaciones, que van desde el 2,71 de mínima en autonomía al 9,11 de máxima en competencias para la vida y bienestar.

A nivel grupal, se pueden extraer algunas conclusiones. En primer lugar, se apunta la necesidad de priorizar el desarrollo de las dimensiones de regulación emocional ($M=5,58$), autonomía ($M=5,62$), y competencia social ($M=5,71$), al ser las que obtienen las puntuaciones más bajas. Lo adecuado sería adaptar el programa de intervención haciendo hincapié especialmente en estas competencias emocionales, aunque sin olvidar las diferencias individuales que existen entre los docentes.

En segundo lugar, cabe destacar las dos competencias que obtienen puntuaciones más elevadas: la competencia de calidad de vida y bienestar ($M=7,07$), y la conciencia emocional ($M=6,68$).

Por lo que respecta al cuestionario inicial de los profesores, se les preguntaba, usando una escala de cinco puntos con valores de 1 a 5, su grado de satisfacción con respecto a su rol como profesor, su capacidad para crear un buen ambiente en el aula, el ambiente laboral con el resto de profesores, su capacidad para solucionar problemas, el rendimiento académico de la clase, la comunicación con las familias, su capacidad para solucionar problemas con las familias, su capacidad para manejar alumnos con dificultades de aprendizaje, su modelo como persona y la valoración general de su vida.

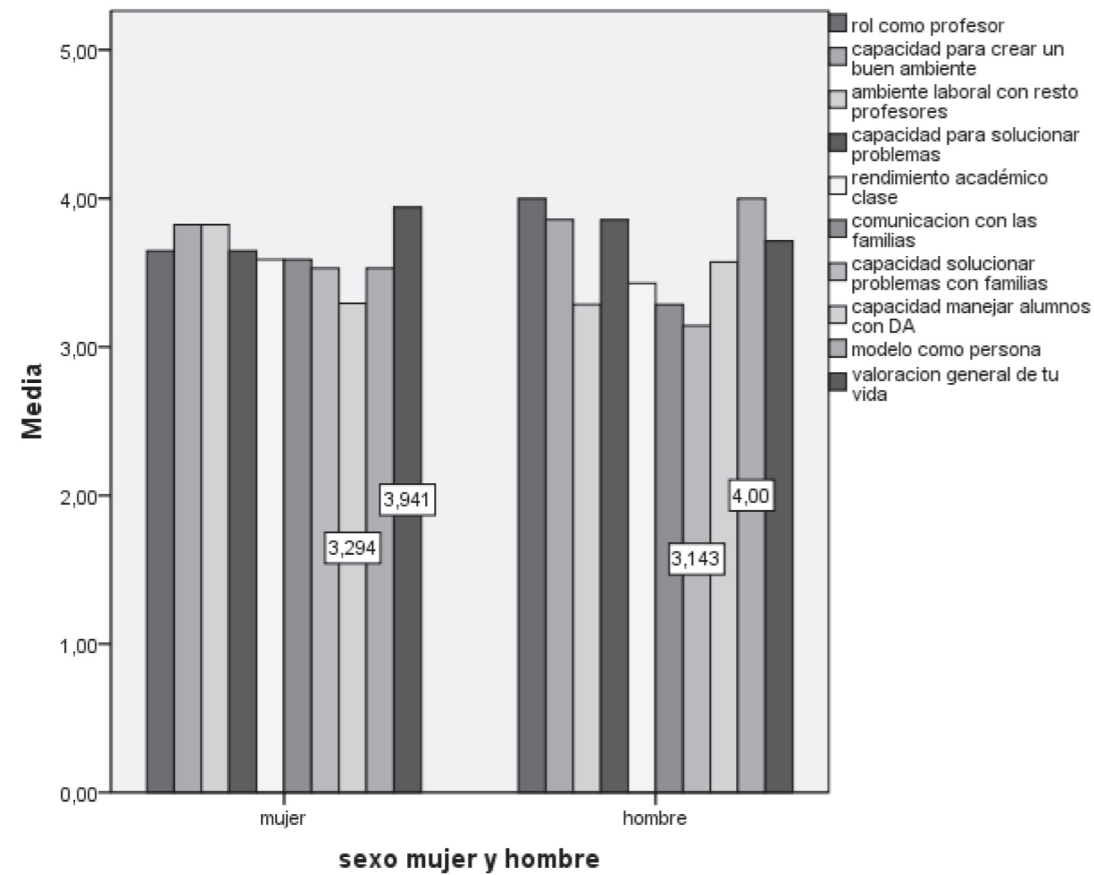
En general, como grupo, tienen unas puntuaciones muy homogéneas, entre el 3 y el 4 en todas las variables (ver tabla 13). La puntuación que más destaca es la correspondiente a la “valoración general de mi vida”, con una media de 3,89, seguido de la capacidad para crear un buen ambiente con un valor de $M=3,85$ y el ítem “rol como profesor” con un valor de media de 3,78. Las variables con valores más bajos son la satisfacción de los profesores en relación a “la capacidad para poder solucionar problemas con las familias” ($M=3,38$) y “la capacidad para gestionar niños con dificultades de aprendizaje” con un valor algo más bajo de $M=3,35$.

Tabla 13. *Media y desviación estándar de la evaluación pre test de los docentes participantes sobre su competencia y satisfacción. N=33*

Pregunta	Media (DE)
Satisfacción con su rol como profesor	3,78 (0,56)
Capacidad para crear un buen ambiente	3,85 (0,52)
Ambiente laboral con resto profesores	3,75 (0,79)
Capacidad para solucionar problemas	3,71 (0,59)
Rendimiento académico clase	3,50 (0,57)
Comunicación con las familias	3,46 (0,79)
Capacidad para solucionar problemas con las familias	3,38 (0,57)
Capacidad para manejar alumnos con DA	3,35 (0,62)
Modelo como persona	3,69 (0,61)
Valoración general de su vida	3,89 (0,73)

En la siguiente figura (figura 22) se observan estas mismas variables divididas entre hombres y mujeres. Se aprecian varias diferencias: el gráfico de los hombres presenta más variabilidad en los datos, en comparación con el gráfico de las docentes mujeres. Los hombres tienen dos variables en las que destacan: su satisfacción en relación al rol como profesor, y su satisfacción en relación al modelo como persona (hacia sus alumnos); en cambio, las mujeres se muestran más satisfechas con su vida en general.

Figura 22. Respuesta de los profesores a las preguntas sobre su satisfacción y competencia percibida: diferencia entre hombres y mujeres.



Necesidades formativas de los docentes en IE

Por lo que respecta a la posible influencia de un programa de inteligencia emocional en el desarrollo individual de los docentes, los datos se presentan en las tablas 14 y 15.

Tabla 14. Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre la influencia de un programa de inteligencia emocional en el desarrollo individual del docente

Frecuencia de respuesta n=29	¿Cómo crees que puede influir un programa de Inteligencia Emocional en tu desarrollo individual?
56%	Me ayudará a conocerme mejor para gestionar mejor mis sentimientos y poder relacionarme mejor con los demás
28%	Muy positivamente
13%	Mejorar mis habilidades sociales
3%	La IE es la verdadera inteligencia: es fundamental

La respuesta mayoritaria implica que los docentes, ya antes de participar en el programa, tienen una idea acerca de la inteligencia emocional.

Tabla 15. Aspectos que los docentes creen que deben mejorar

Frecuencia de respuesta n=27	¿Qué es lo que crees que debes mejorar o desarrollar de ti mismo?
26%	Aumentar mi autocontrol, manejar la impulsividad, aprender a canalizar el estrés y la ansiedad
19%	Aumentar mi autoestima, mi autoconfianza
19%	Mejorar mi empatía, mi comprensión de los demás
14%	Habilidades sociales y comunicación
12%	Todo es mejorable, muchas cosas...
7%	Planificación, organización
3%	Rentabilizar mis esfuerzos

La respuesta con un porcentaje más elevado (26%) es muy congruente con la dimensión de regulación emocional, una de las que, en la situación de partida, obtenía menor puntuación, o, dicho de otra forma, requiere de más potencial de aprendizaje. El segundo ítem, con un porcentaje de frecuencia de respuesta del 19%, tiene que ver con la variable autonomía, que era la segunda dimensión del cuestionario QDE-A, que más necesidad de desarrollo mostraba. La tercera respuesta más frecuente, también con un 19%, hace referencia a la necesidad de mejorar la empatía y la relación con los demás. Por tanto, los propios docentes parecen bastante conscientes de sus propias necesidades formativas.

8.1.2. Necesidades formativas de los alumnos en IE

Por lo que respecta a la necesidad del programa para los alumnos, las respuestas de los docentes están recogidas en las tablas 16 y 17.

Tabla 16. Efectos de un programa de IE en los alumnos según los profesores

Frecuencia de respuesta n=26	¿Cómo crees que puede influir en tus alumnos que mejoren su Inteligencia Emocional?
35%	Competencia social: En el clima del aula, a nivel compañeros, a entenderse mejor unos y otros
16%	Autoconocimiento: conociendo sus sentimientos, comprendiendo sus emociones para entenderse mejor, se expresarán mejor.
15%	Notablemente, positivamente pues no están preparados emocionalmente, facilitándoles la vida
12%	Gestión/regulación emocional: mejorar el control de sus emociones, gestionar la frustración, más paciencia
11%	Autonomía: ser autónomos, fortalecer su autoestima, buscar soluciones
11%	Mejora del rendimiento escolar y mejora del aprendizaje

Tabla 17. Áreas de mejora socio-emocional de los alumnos según los docentes

Frecuencia de respuesta n=24	¿En qué aspectos socio-emocionales crees que deben mejorar tus alumnos y por qué?
50%	En habilidades relacionadas con la competencia social: sobre todo la empatía y el respeto, pero también las relaciones sociales y la capacidad para solucionar problemas con los otros.
20%	Aspectos relacionados con la autoestima y autonomía.
13%	Aspectos relacionados con el control emocional, la gestión de la frustración, la paciencia.
8%	A pensar, a no ser irreflexivos
5%	A expresar sus sentimientos
4%	No lo sé: necesito más información

Según los docentes, los beneficios del programa de IE para los alumnos se darían especialmente en las relaciones sociales, que es precisamente el área que consideran que más necesitan mejorar.

8.1.3. Las competencias emocionales de los alumnos

Una vez analizada la situación emocional previa a la intervención de los docentes y su consideración de las necesidades emocionales de sus alumnos,

se presentan los resultados en la evaluación pre-test de los alumnos obtenidas de la aplicación del CDE (9-13).

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la evaluación pre-test utilizando el CDE (9-13)

Situación PRETEST	Total alumnos (n=506)		alumnos GE (n=310)		alumnos GC (n= 196)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Total Competencia Emocional	6,58	1,17	6,68	1,18	6,42	1,13
Conciencia emocional	6,91	1,48	7,06	1,54	6,67	1,36
Regulación emocional	5,91	1,67	6,16	1,60	5,52	1,71
Autonomía emocional	6,39	1,45	6,41	1,49	6,37	1,40
Competencia Social	6,29	1,63	6,14	1,66	6,51	1,55
Competencia de calidad de vida y bienestar	7,25	1,70	7,41	1,65	7,00	1,73

Las puntuaciones totales en competencia emocional muestran bastante homogeneidad, siendo el GE el que obtiene una mayor puntuación ($M=6,68$).

En cuanto a los resultados de la muestra total, observamos que el nivel de competencia socio-emocional de estos alumnos es medio. Las puntuaciones más elevadas corresponden a las competencias de calidad de vida y bienestar, al igual que en la muestra de profesores.

Las dimensiones que tienen mayor potencial de desarrollo en la muestra total son la de Regulación Emocional ($M=5,91$) y Competencias sociales ($M=6,29$). En la muestra de alumnos del grupo experimental, coinciden las dos dimensiones que ofrecen mayor potencial de aprendizaje: regulación emocional ($M=6,16$) y competencias sociales ($M=6,14$). El conjunto de niños del grupo control obtiene las menores puntuaciones en las variables de regulación emocional y autonomía.

8.2. Resultados

8.2.1. Cambios en el conocimiento de las propias emociones y en la inteligencia emocional de los docentes y los alumnos del grupo experimental comparados con los docentes y alumnos del grupo control tras la terminación del programa.

El análisis de las diferencias de medias entre dos pruebas relacionadas se lleva a cabo a través de una prueba paramétrica, como la *t* de student. Pero antes de utilizar esta prueba se comprueba si se cumple el supuesto de normalidad, mediante la valoración de otros estadísticos que varían en función del tamaño de la muestra. Shapiro-Wilk, para un tamaño de muestra menor a 30 sujetos y Kolmogorov-Smirnov, para un tamaño de muestra mayor a 30 sujetos, tanto en el pre-test como en el post-test.

En el caso de los profesores, para evaluar su competencia emocional y su nivel de satisfacción con sus competencias, se consideró la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, puesto que el número de sujetos es de 28 (<30). Y se confirmó el supuesto de normalidad para todas las variables de los docentes en la situación pre-test y en la post-test ($p > 0,05$).

Al igual que con la muestra de profesores, en el caso de los alumnos, antes de utilizar y analizar un estadístico de comparación de medias, se procedió a analizar si la muestra cumplía o no el principio de normalidad, con la prueba Kolmogorov-Smirnov para toda la muestra (n=460 en el pretest y n=435 en el post test). Los pares de variables que cumplían el principio de normalidad en la situación pre test fueron consciencia emocional y regulación emocional. No coincidiendo con el par de variables en el post test ($p > 0,05$), que son competencia emocional total y competencia social.

Como consecuencia, se procedió a utilizar, para todas las variables, una prueba no paramétrica, de muestras relacionadas, la prueba de Wilcoxon, para identificar si se producían cambios significativos en las variables de estudio.

8.2.1.1. Competencia emocional de los profesores: diferencias entre el post-test y el pre-test

Dado que se cumple el supuesto de normalidad para la aplicación de la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas, se procedió a su cálculo. Los resultados permiten concluir positivamente la aceptación de la hipótesis alternativa de heterogeneidad entre los valores pre y post en inteligencia emocional para el conjunto de competencias emocionales medidas por el QDE-A, para un nivel de significación con valores de $p < 0,05$. Se encontraron diferencias significativas en las variables “competencia emocional total”, “conciencia emocional”, “regulación emocional”, “competencia social” y “autonomía”. Todas las diferencias estadísticamente significativas se dieron a favor del posttest.

Tabla 19. *Media, desviación estándar y valor de la prueba t en las dimensiones de competencia emocional pre y post test de los profesores*

Competencia emocional (CE) n=28	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t
CE total	6,06 (0,78)	6,45 (0,87)	-2,67*
Conciencia emocional	6,60 (0,93)	7,07 (0,84)	-2,53*
Regulación emocional	5,64 (0,93)	6,08 (1,14)	-2,46*
Competencia Social	5,68 (0,91)	6,08 (1,10)	-2,31
Autonomía emocional	5,62 (1,32)	6,34 (1,11)	-3,27**
Calidad de vida y bienestar	7,06 (,87)	7,15 (1,14)	-0,43

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

En relación a las variables de los profesores que tienen que ver con su percepción sobre el nivel de satisfacción, antes y después del programa, no se cumple el supuesto de normalidad, por lo que se analiza el contraste de medias a través de la prueba no paramétrica Wilcoxon. Los resultados se muestran en la tabla 20

Tabla 20. Media, desviación estándar y contraste de medias en las dimensiones sobre satisfacción de los profesores pre y post test

Satisfacción con	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	Z n=28
Rol como profesor	3,78 (0,56)	3,85 (0,52)	-,632
Capacidad para crear un buen ambiente	3,85 (0,52)	3,96 (0,69)	-,728
Ambiente laboral con los resto de profesores	3,75 (0,79)	4,07 (0,71)	-2,30*
Capacidad para solucionar problemas con tus alumnos	3,71 (0,59)	3,92 (0,47)	-1,66
Rendimiento académico de tu clase	3,50 (0,57)	3,46 (0,57)	-,378
Comunicación con las familias	3,46 (0,79)	3,57 (0,94)	-,577
Capacidad para solucionar problemas con las familias	3,38 (0,57)	3,44 (0,80)	-1,06
Capacidad para manejar a los alumnos con DA	3,35 (0,62)	3,57 (0,63)	-1,89
Modelo como persona (hacia tus alumnos)	3,69 (0,61)	3,78 (0,56)	-,707
Satisfacción general de tu vida	3,89 (0,73)	3,92 (0,72)	-,816

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Después de la intervención con los profesores, éstos mostraron un cambio significativo en su satisfacción con “el ambiente laboral con el resto de profesores” ($p < 0,05$). Para el resto de las variables analizadas, aunque se percibe un aumento en todas las medias, el incremento no fue significativo.

Por último, en relación a cómo puede influir la variable sexo en el aumento o no de las competencias socioemocionales después del programa vemos que las mujeres docentes mejoraron significativamente en dos variables: conciencia emocional $t(17) = -2,715$, $p = 0,015$ (media y DE pre=6,54(0,63) y media y DE post=7,13(0,85)) y Autonomía emocional $t(17) = -2,63$, $p = 0,018$ (media y DE pre=5,86(1,11) y media y DE post=6,46(1,16)).

Los hombres docentes mejoraron significativamente en tres de las variables estudiadas: regulación emocional $t(9) = -0,28$, $p = 0,008$ (media y DE pre=5,37(1,12) y media y DE post=6,23(0,90)), comportamiento social $t(9) = -2,64$, $p = 0,027$ (media y DE pre=5,90(0,89) y media y DE post=6,45(0,73)) y en la variable competencia emocional total $t = -2,60$, $p = 0,029$ (media y DE pre=5,95(1,00) y media y DE post=6,54(0,77))

8.2.1.2. Comparación de los profesores de los grupos experimental y control

Del grupo control compuesto por 11 profesores, sólo contestaron el cuestionario QDE-A en los dos momentos (pre y post), dos de ellos. La relevancia estadística es menor y por tanto no se pueden comparar los resultados con un grupo control. Sólo cabe mencionar que estos dos sujetos presentan homogeneidad en el grupo de variables del cuestionario (pre y post), tras observarse niveles de significación para todas las variables mayores a 0,05. Y por tanto, y aunque la muestra no es en absoluto relevante, no hay diferencias significativas entre el pre y el post en los dos sujetos del grupo control.

Como conclusión a este apartado, después de haber realizado un programa de aprendizaje socioemocional, los profesores mejoraron significativamente en todas las competencias emocionales evaluadas, excepto una (competencia de vida y bienestar), que tenía ya, de inicio una alta puntuación, y que aún así aumenta la media. Se cumple así la primera hipótesis de investigación (**Hipótesis 1**) que predecía una mejora de las competencias socioemocionales de los profesores después de su participación en el programa. En este estudio los profesores mejoran significativamente, y por este orden, su autonomía emocional (autoestima y autoeficacia), su autoconocimiento o conciencia emocional, su regulación emocional, y, también, su competencia emocional total.

8.2.1.3. Diferencias pre y pos-test de los alumnos del GE y GC

La siguiente tabla (tabla 21) muestra los resultados obtenidos en el *grupo experimental* ($n = 284$) utilizando la prueba de Wilcoxon. Se acepta la hipótesis alternativa para las variables de “autonomía emocional” y “competencia social”, obteniendo en ambas variables mejores puntuaciones en la situación post test. Las demás variables no mostraron diferencias significativas, pero, cabe señalar

que las puntuaciones medias del postest fueron mejores que las del pretest (excepto en la variable calidad de vida y bienestar).

En cuanto a los resultados de los alumnos del *grupo control*, se realizó igualmente la prueba no paramétrica de Wilcoxon para todas las variables, y los resultados se muestran también en la tabla 21. Se halló un aumento significativo en cuatro de las seis variables analizadas a favor del post test (competencia emocional total, conciencia emocional, regulación emocional y calidad de vida y bienestar)

Tabla 21. Comparación de medias entre el pre y el post test de los dos muestras de alumnos (GE y GC)

Competencia emocional (CE)	Grupo Experimental			Grupo Control		
	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	Z n=284	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	Z n=196
CE total	6,68 (1,18)	6,74 (1,25)	-1,11	6,42 (1,13)	6,84 (1,11)	-4,64**
Conciencia emocional	7,06 (1,54)	7,10 (1,60)	-3,92	6,67 (1,36)	7,38 (1,36)	-5,91**
Regulación emocional	6,16 (1,60)	6,14 (1,63)	-0,08	5,52 (1,71)	5,89 (1,70)	-3,06**
Competencia Social	6,14 (1,66)	6,42 (1,75)	-2,33*	6,51 (1,55)	6,56 (1,52)	-3,347
Autonomía emocional	6,41 (1,49)	6,67 (1,43)	-3,65**	6,37 (1,40)	6,54 (1,41)	-1,87
Calidad de vida y bienestar	7,41 (1,65)	7,35 (1,63)	-0,28	7,00 (1,73)	7,77 (1,45)	-5,46**

Nota: se calculó el estadístico no paramétrico de Wilcoxon
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

A partir de estos resultados, y como conclusión a este apartado, se acepta parcialmente la **Hipótesis 2**, que proponía que habría mejoras en las competencias emocionales de los alumnos del grupo experimental después de la intervención. Pero, por otra parte, se debe rechazar parcialmente la Hipótesis 2, pues se esperaba que esas mejoras fueran significativas comparando los resultados con los del grupo control. Este estudio muestra mejoras en los niños

del grupo experimental, en dos de las variables (autonomía y competencia social), pero también, y en mayor medida (en cuatro de las seis variables que mide este instrumento), se dieron mejoras en las competencias emocionales del grupo control.

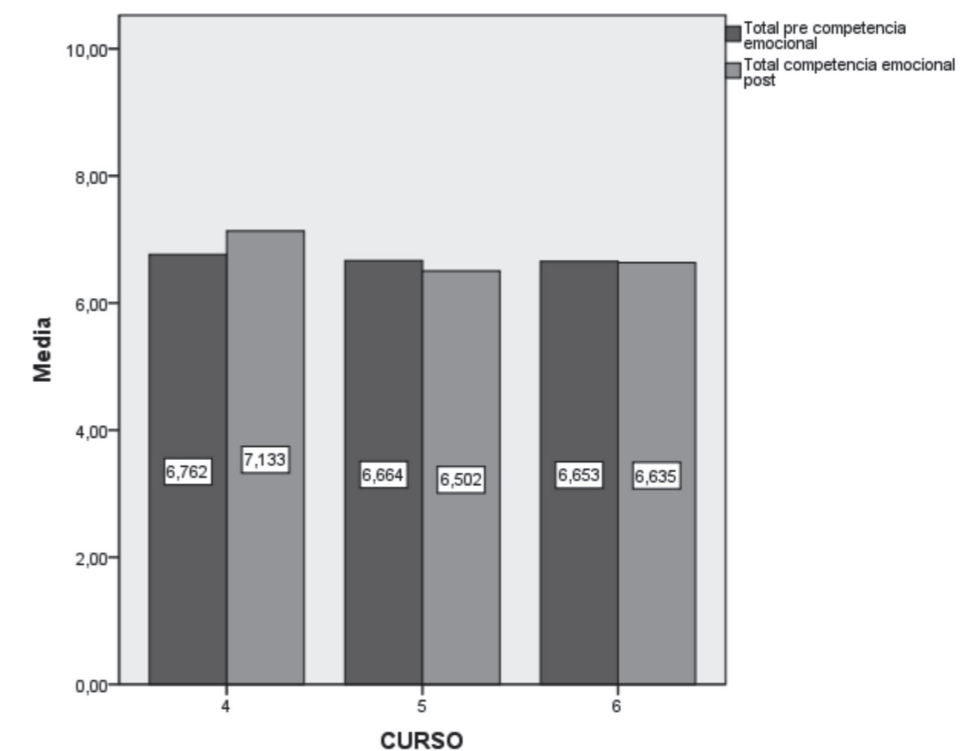
8.2.2. Cambios en las competencias socioemocionales en relación a tres variables

El segundo objetivo de esta investigación persigue identificar las diferencias pre-post test en la inteligencia emocional de los alumnos del grupo experimental según tres variables. Se comienza con el curso escolar.

8.2.2.1. Curso

A continuación se muestra visualmente la media de IE total de los tres cursos participantes en esta investigación: 4º, 5º y 6º de primaria (figura 23). Siendo los alumnos de 4º los que más mejoraron su inteligencia emocional total, con una media en el postest de $M=7,133$. Los alumnos de 5º no mejoraron y los de 6º prácticamente obtuvieron la misma puntuación en ambos momentos.

Figura 23. Competencia emocional total en el pre y el post test de los alumnos del grupo experimental: cursos 4º, 5º y 6º



Lo más significativo de los datos mostrados en la figura 23 es que en todas las variables, después de la intervención, los alumnos de 4º tuvieron mejores puntuaciones (en sus medias). Y excepto para la variable conciencia emocional, también podemos decir que los alumnos de 4º tenían las mejores situaciones de partida, en comparación con los alumnos de 5º y 6º.

Antes de utilizar un estadístico de comparación de medias considerando los tres cursos (4º, 5º y 6º), se analizó si la muestra de los alumnos de 4º cumplía el principio de normalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Las dimensiones o variables que sí cumplían el principio de normalidad fueron las de competencia emocional total, regulación y competencia social, y para ellas se utilizó el estadístico *t* de Student de comparación de medias. Para las variables que no cumplían el principio de normalidad, conciencia emocional, autonomía y calidad de vida, se utilizó el estadístico no paramétrico de Wilcoxon.

Los alumnos de 4º de primaria mostraron diferencias significativas en las variables de conciencia y autonomía emocional pre y post-test, cumpliéndose que las puntuaciones eran superiores en el post test con respecto al pre test medidas con pruebas no paramétricas, y que la competencia emocional total y la competencia social también mejoraron significativamente en el post-test, en este caso medidas con pruebas paramétricas. Por tanto, mejoraron en cuatro de las seis medidas de IE, y fue el grupo con mayores mejoras de los tres (tabla 22).

Tabla22. Comparación de medias entre el pre y el post de los tres cursos de primaria del GE

GE Competencias emocionales	4º curso primaria			5º curso primaria			6º curso primaria		
	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t/z n=80	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t/z n=83	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t/z n=12
Competencia emocional total	6,74 (1,11)	7,10 (1,18)	-3,09**	6,66 (1,23)	6,57 (1,24)	1,29	6,64 (1,21)	6,60 (1,26)	0,17
Conciencia emocional	6,88 (1,41)	7,27 (1,77)	-2,25*	7,31 (1,68)	6,94 (1,56)	2,19*	7,04 (1,15)	7,09 (1,50)	-0,17
Regulación emocional	6,41 (1,50)	6,64 (1,42)	-1,10	5,91 (1,61)	5,95 (1,70)	0,46	6,12 (1,66)	5,88 (1,65)	1,03
Autonomía emocional	6,56 (1,27)	6,98 (1,23)	-3,96**	6,05 (1,68)	6,53 (1,48)	-2,34*	6,52 (1,51)	6,53 (1,51)	-0,22
Competencia social	5,93 (1,69)	6,71 (1,80)	-3,33**	6,29 (1,71)	6,25 (1,70)	0,57	6,22 (1,60)	6,33 (1,75)	-0,82
Calidad de vida y bienestar	7,69 (1,57)	7,88 (1,38)	-0,28	7,46 (1,59)	7,06 (1,65)	2,68**	7,14 (1,73)	7,15 (1,71)	-0,54

Nota: se utilizó el estadístico no paramétrico de Wilcoxon y la *t* de student dependiendo de si se cumplía o no el principio de normalidad * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

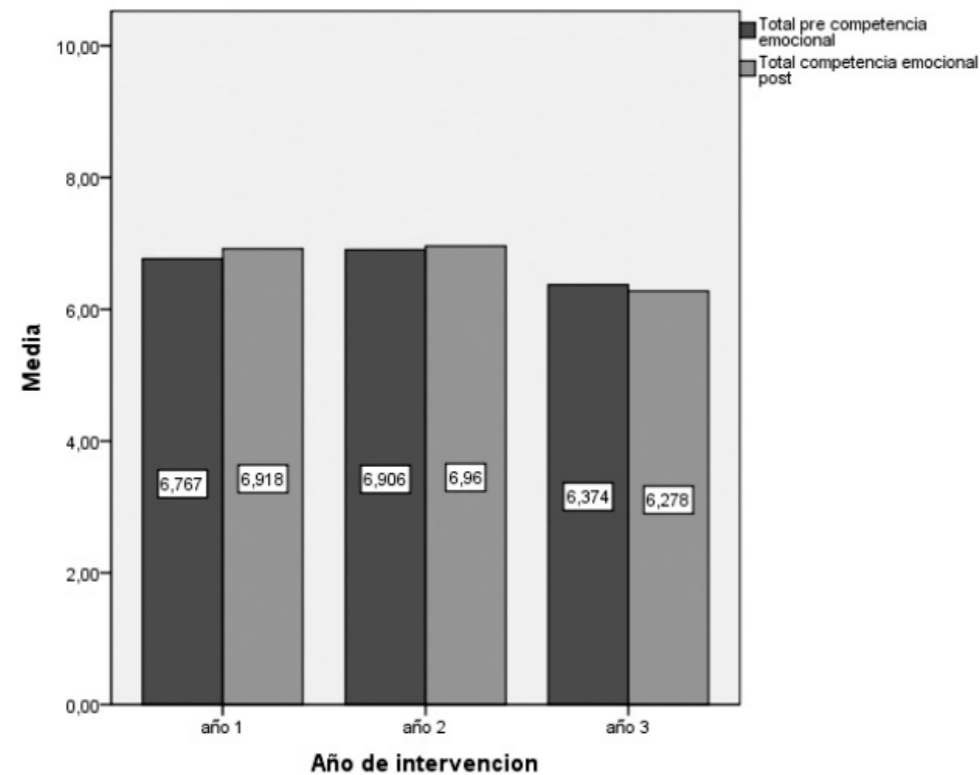
Por lo que respecta a los alumnos de **5º de primaria**, la muestra experimental cumplía el supuesto de normalidad, por lo que se realizó una prueba paramétrica (*t* de Student) para analizar si existían o no diferencias significativas entre el pretest y el posttest. Se hallaron diferencias significativas en tres de las variables estudiadas, pero sólo a favor del post test en una de las variables, la autonomía emocional. En las otras dos variables (conciencia emocional y calidad de vida y bienestar), las puntuaciones fueron más elevadas en el pre-test. Estos dos pares de variables corresponden además a las dos puntuaciones más altas en la situación de partida, con medias por encima de 7 en ambos casos.

En cuanto a los alumnos de **6º de Primaria**, en este grupo de estudiantes se confirmó el supuesto de normalidad para todas las variables que miden competencia socio-emocional, excepto en calidad de vida. Por tanto, se utilizó el estadístico de comparación de medias *t* de Student y no se hallaron diferencias significativas ($p > 0,05$). Tampoco en la variable calidad de vida y bienestar se obtuvieron diferencias significativas entre las medidas pre y post test con la prueba no paramétrica de Wilcoxon ($p > 0,05$).

8.2.2.2. Año de intervención

El programa se desarrolló en tres centros educativos diferentes, tres años de intervención consecutivos. El año 1 que aparece en la figura 24, fue el curso 2010-2011; el año 2 fue el curso 2011-2012, y el año 3 fue el curso 2012-2013.

Figura 24. Competencia emocional total y año de intervención



La competencia emocional total tuvo unas puntuaciones homogéneas en los tres años, aunque en el año 3 las puntuaciones fueron más bajas (pretest $M=6,374$; posttest $M=6,278$). Las diferencias pre post test fueron muy pequeñas, mejoró en el año 1 y empeoró ligeramente en el año 3.

En regulación emocional las puntuaciones fueron más bajas en los tres años destacando el año 1 en el pretest, y el año 2 en el posttest.

Los alumnos del primer año de intervención incrementaron sus puntuaciones en la variable autonomía emocional, el año 2 permanece prácticamente igual y en los alumnos del año 3 también aumentó.

La variable competencia social aumentó en los tres años, destacando las puntuaciones de los alumnos que realizaron el programa en el año 2.

Por último, la variable calidad de vida, es la que obtuvo las puntuaciones más elevadas, destacando también el grupo del año 2.

Tal y como se hizo al considerar el curso, se hicieron los análisis para

determinar si se cumplía o no el principio de normalidad. En aquellos casos en que no se cumplía, se hicieron análisis no paramétricos (ver tabla 23) para calcular las diferencias entre el pre test y el post test según el año de intervención.

Tabla 23. Comparación de medias entre el pre y el post test del GE en los tres años de intervención.

GE Competencias emocionales	Año 1 (2010/2011)			Año 2 (2011/2012)			Año 3 (2012/2013)		
	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t/z n=130	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t/z n=69	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t/z n=85
Competencia emocional total	6,76 (1,16)	6,91 (1,18)	-1,52	6,93 (1,30)	7,02 (1,25)	-0,42	6,37 (1,11)	6,27 (1,22)	0,70
Conciencia emocional	7,14 (1,47)	7,35 (1,42)	-1,54	7,44 (1,64)	7,64 (1,53)	-0,56	6,58 (1,41)	6,26 (1,66)	1,67
Regulación emocional	6,36 (1,50)	6,23 (1,48)	1,04	6,07 (1,71)	6,29 (1,74)	-0,93	6,00 (1,69)	5,96 (1,66)	0,20
Autonomía emocional	6,40 (1,53)	6,90 (1,33)	-3,86**	6,62 (1,49)	6,64 (1,69)	-0,05	6,16 (1,51)	6,34 (1,33)	-1,20
Competencia social	6,05 (1,50)	6,48 (1,65)	-2,83**	6,73 (1,78)	7,00 (1,86)	-0,74	5,79 (1,60)	5,83 (1,75)	-0,17
Calidad de vida y bienestar	7,47 (1,57)	7,54 (1,54)	-0,52	7,72 (1,82)	7,64 (1,53)	-0,48	7,02 (1,56)	6,83 (1,77)	1,06

Nota. Se utilizó el estadístico no paramétrico de Wilcoxon y la t de student dependiendo de si cumplía o no el principio de normalidad * $p<0,05$, ** $p<0,01$

En líneas generales, se puede afirmar que los alumnos del primer año de intervención fueron los que obtuvieron mejoras significativas, en las variables de autonomía emocional y competencia social. Los siguientes años, aunque se produjeron mejoras en prácticamente todas las variables analizadas (excepto calidad de vida y bienestar), dichas mejoras no fueron significativas.

8.2.2.3. Sexo

Para analizar los resultados según el sexo, se realizaron dos tipos de análisis, por una parte se calcularon las diferencias entre las medidas pre y post-test

de la submuestra de niñas por un lado y la submuestra de niños por otro. A continuación se compararon las puntuaciones pre-test y el post-test de niños y niñas.

Dado que la muestra no cumplía el supuesto de normalidad en varias de sus variables (conciencia, regulación, autonomía y calidad de vida y bienestar), se aplicó una prueba no paramétrica (Wilcoxon). Y se calculó la t de Student para las variables que sí se ajustaban al supuesto de normalidad (competencia emocional total y competencia social).

Tabla 24. Promedio, desviación estándar y diferencias pre y post test en las dimensiones de competencia emocional considerando el sexo

GE Competencias emocionales	Niñas			Niños		
	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t/z n=141	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t/z n=142
Competencia emocional total	6,80 (1,11)	6,91 (1,12)	-1,64	6,57 (1,23)	6,58 (1,33)	-0,09
Conciencia emocional	7,22 (1,38)	7,37 (1,35)	-0,97	6,92 (1,66)	6,84 (1,81)	-0,39
Regulación emocional	6,29 (1,52)	6,26 (1,49)	-0,37	6,03 (1,69)	6,00 (1,67)	-0,33
Autonomía emocional	6,40 (1,47)	6,63 (1,41)	-2,36*	6,35 (1,55)	6,70 (1,49)	-2,75**
Competencia social	6,34 (1,50)	6,71 (1,51)	-2,59**	5,96 (1,68)	6,08 (1,91)	-0,74
Calidad de vida y bienestar	7,55 (1,45)	7,62 (1,57)	-0,61	7,24 (1,78)	7,09 (1,68)	-0,41

Nota: se utilizó el estadístico no paramétrico de Wilcoxon y la t de student dependiendo de si cumplía o no el principio de normalidad * p<.05, ** p<.01

En la muestra de niñas del grupo experimental, se hallaron diferencias significativas en las variables de autonomía y competencia social; mientras que en el caso de los niños se encontraron diferencias significativas en la variable autonomía entre el pre test y el post test a favor del pos test.

Para analizar la variable sexo y comparar a los niños con las niñas, se recurrió al estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney para 2 muestras independientes y el estadístico t de Student para muestras independientes.

Se hallaron, para un nivel de significación de p<0,05, diferencias significativas

a favor de la submuestra de los niños en la variable “conciencia emocional” (U=8229,500, p = 0,01), obteniendo un rango mayor en el post test en comparación con las niñas. También se encontraron diferencias significativas en el post-test, a favor de los niños, en la variable “calidad de vida y bienestar” (U=8543,500, p = 0,008).

Con el estadístico t de Student, se encontraron diferencias en la variable competencia emocional total y en competencia social, en la situación post-test (t(284)=2,511, p = 0,015; t(289)=3,281, p = 0,002, respectivamente), también a favor de los niños en comparación con las niñas.

Por tanto, se puede concluir que las niñas, en general, cuentan con una situación emocional inicial y final mejor que los niños y que la mejora también es mayor.

8.2.3. Impacto del programa en el rendimiento escolar de los alumnos del grupo experimental a través de las calificaciones finales y su relación con las mejoras socio-emocionales

En junio del año anterior a la participación de los alumnos en el programa y en junio del año en que se realizó la intervención, se recogieron las calificaciones finales y de las diferentes asignaturas de los alumnos del GE.

Se comprobó el supuesto de normalidad para estas variables con el estadístico Kolmogorov-Smirnov y se calcularon estadísticos t de Student para comparar las medias. Mejoraron significativamente las calificaciones finales entre el pretest y el posttest.

Si se analizan las diferentes asignaturas, se aprecian diferencias significativas en educación artística y en educación física. El resto de las asignaturas: conocimiento del medio, lengua castellana, lengua gallega, matemáticas y lengua extranjera, no experimentaron una diferencia significativa en la evaluación post test, pero todas mejoran sus medias.

Tabla 25. Promedio, desviación estándar y diferencias en las calificaciones finales y por asignaturas pretest y posttest

GE Calificaciones	Alumnos/as		
	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	t N=284
Conocimiento del medio	6,87 (1,81)	6,91 (1,85)	-0,31
Educación artística	7,01 (1,51)	7,30 (1,51)	-4,23**
Educación física	7,74 (1,27)	7,96 (1,12)	-3,18**
Lengua castellana	6,76 (1,77)	6,87 (1,73)	-1,94
Lengua gallega	6,66 (1,74)	6,75 (1,73)	-1,12
Matemáticas	6,59 (1,79)	6,73 (1,78)	-1,68
Lengua extranjera	6,87 (1,81)	6,96 (1,80)	-0,98
Calificación final	6,54 (2,12)	6,66 (2,14)	-3,16**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

Se calculó la diferencia entre las calificaciones finales post y las calificaciones finales pre y se hizo lo mismo con las puntuaciones post en cada una de las dimensiones de competencia emocional y las dimensiones de competencia emocional pre. Se denominó a estas diferencias mejora en las calificaciones o mejora en las dimensiones de IE. Dado que no en todos los casos se cumplió el principio de normalidad, se optó por calcular la correlación no paramétrica de Spearman. Los datos indicaron la existencia de correlaciones significativas, aunque bajas, entre la mejora de las notas y la mejora en tres de las competencias emocionales: competencia emocional total, competencia social y calidad de vida (tabla 26)

Tabla 26. Correlación de Spearman entre la mejora en las calificaciones y la mejora en las competencias emocionales de los alumnos del Grupo Experimental

	Mejora en las calificaciones
Mejora en la competencia emocional total	$r_s(217)=0,21, p = 0,00^{**}$
Mejora de la consciencia	$r_s(243)=0,11, p = 0,063$
Mejora en regulación	$r_s(236)=0,07, p = 0,26$
Mejora en autonomía	$r_s(251)=0,11, p = 0,07$
Mejora en competencia social	$r_s(251)=0,13, p = 0,03^*$
Mejora en calidad de vida	$r_s(257)=0,23, p = 0,00^{**}$

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

Como conclusión a este apartado, se confirma, la **Hipótesis 3**, que predecía mejoras en el rendimiento académico de los alumnos relacionadas con el desarrollo de sus competencias emocionales.

8.2.4. Las mejoras de las competencias emocionales de los profesores y su relación con las mejoras emocionales de sus alumnos en el GE

Dado que cada profesor daba clase a un número determinado de niños, se calculó, con la muestra experimental de alumnos, la diferencia entre la puntuación post-test menos la puntuación pre-test en competencia emocional. Esta medida se denominó, como se señaló anteriormente, mejora en competencia emocional total. Una vez hecho esto, se calculó la puntuación de mejora que se sitúa en el percentil 75, esto es, la puntuación a partir de la cual se encuentran los alumnos

cuya mejora está en la parte 25% superior de la curva normal. Una vez calculado este dato, se contabilizaron cuántos alumnos de cada profesor participante estaban por encima del percentil 75 de mejora. Una vez obtenido este dato, se correlacionó (Spearman) el número de alumnos con una mejoría por encima del percentil 75 con la mejoría en competencia emocional de los docentes (calculada igualmente restando a la puntuación post-test la puntuación pre-test).

Los resultados de la correlación no fueron significativos en ningún caso ($p > 0,10$) (tabla 27). No obstante, se encontraron correlaciones que, sin ser significativas fueron superiores a 0,30 y, según Cea D'Ancona (1998), en el ámbito de las ciencias sociales a partir de una correlación de 0,30 ya se puede considerar relevante, aunque es previsible que con una muestra más grande, se podrían obtener correlaciones más elevadas. Estas correlaciones más elevadas se dieron en la mejora de los docentes en competencia emocional total, consciencia emocional, regulación emocional y competencia social.

Tabla 27. Correlación de Spearman entre el número de alumnos que más mejoraron y las mejoras de los profesores en IE.

Profesores	Número de alumnos que mejoraron por encima del percentil 75
Mejora en competencia emocional total	$r_s(12)=0,41, p = 0,18$
Mejora en consciencia emocional	$r_s(12)=0,31, p = 0,32$
Mejora en regulación emocional	$r_s(12)=0,49, p = 0,10$
Mejora en autonomía emocional	$r_s(12)=0,14, p = 0,65$
Mejora en competencia social	$r_s(12)=0,36, p = 0,25$
Mejora en calidad de vida y bienestar	$r_s(12)=0,11, p = 0,71$

Por tanto, parece que se aprecia una ligera relación entre las mejoras de los docentes en las dimensiones competencia emocional total, consciencia emocional, regulación emocional y competencia social y una mayor mejora de la competencia emocional de sus alumnos.

8.2.4.1. Otras variables del profesor relacionadas con las mejoras de los alumnos

No obstante, al relacionar otras dimensiones que tienen que ver con la situación socio-emocional de los docentes (como su satisfacción con su rol como profesor y el ambiente en el aula y con otros profesores, etc.) con la variable antes creada que computa el número de alumnos que más mejoraron su competencia emocional, se obtuvo una correlación de Spearman significativa con la variable "satisfacción con el ambiente entre profesores" pre-test ($r_s=0,67, p = 0,01$). Es decir, cuanto mejor era el ambiente entre profesores percibido por éstos antes de empezar el programa, mayor cantidad de alumnos mejoraron sus competencias emocionales. La correlación entre la satisfacción con el ambiente entre profesores en el post-test y el número de alumnos que más mejoraron su competencia emocional no alcanzó la significación estadística pero fue elevada ($r_s=0,50$).

Como conclusión al análisis de las mejoras en las competencias emocionales de los docentes y su relación con las mejoras de las competencias emocionales de los alumnos, no se encontraron correlaciones significativas aunque dados los datos obtenidos cabe pensar que con una muestra mayor sí se habrían encontrado relaciones significativas. Por tanto, no se puede aceptar la **Hipótesis 4** de esta investigación, sobre la relación positiva entre las mejoras de las competencias emocionales de los profesores y las mejoras de sus alumnos.

8.2.5. Análisis del proceso de aplicación del programa y su relación con los resultados emocionales de los alumnos del grupo experimental.

En cuanto a la evaluación del proceso de aplicación del programa por parte de los docentes a sus alumnos, en el análisis de los datos se procedió a calcular el sumatorio de las puntuaciones de cada una de las dimensiones medidas a través

del instrumento “evaluación de las actividades” (Anexo 3), donde se medían las siguientes variables: facilidad, utilidad, interés y diversión en el total de las doce sesiones que los profesores participantes realizaron con sus alumnos. Por último se calculó una puntuación total de todo el proceso. Los resultados se muestran en la tabla 28

Tabla 28. *Evaluación del proceso de aplicación del programa por parte de los docentes*

Sesiones profesores n=15	Fácil M(DE)	Interesante M(DE)	Útil M(DE)	Divertido M(DE)	Total M(DE)
1	3,4 (0,82)	3,8(0,83)	3,9 (0,45)	3,13 (0,51)	14,33 (2,02)
2	3,2 (0,77)	4,07(0,45)	4,07 (0,45)	2,8 (0,83)	14,20 (1,74)
3	4,07 (0,88)	4,27 (0,59)	4,13 (0,64)	3,67 (0,81)	16,13 (2,35)
4	3,86 (0,86)	4,21 (0,80)	4,14 (.86)	4.,4 (.86)	16,35 (2,95)
5	3,86 (0,66)	4,57 (0,51)	4,43 (0,64)	3,86 (0,94)	16,71 (2,16)
6	3,8 (0,56)	4 (0,75)	4,07 (0,79)	3,6 (0,63)	15,46 (2,26)
7	3,57 (0,75)	4,14 (0,36)	4,21 (0,42)	3,64 (0,74)	15,57 (1,98)
8	3,64 (0,4)	4,2 (0,57)	4,21 (0,69)	3,7 (0,80)	15,85 (2,34)
9	3,24 (1,2)	4,31 (0,63)	4,2 (1,05)	3,24 (0,82)	15,53 (2,53)
10	3,7 (0,92)	3,92 (0,49)	3,85 (0,55)	3,17 (0,71)	14,58 (2,19)
11	3,23 (0,83)	3,85 (0,89)	4,15 (0,80)	3 (0,81)	14,23 (2,35)
12	3,31 (1,10)	3,85 (0,98)	3,92 (0,86)	3,23 (0,92)	14,30 (3,52)
Media	43,80	49,00	49,90	40,77	184,33
SUM.TOTAL					
DE (total)	5,51	4,69	6,13	5,28	20,76

En la evaluación final, también se incluyeron algunas preguntas sobre el proceso de intervención. En concreto la que muestra la tabla 29

Tabla 29. *Momento/s del trabajo con los alumnos que más destacas*

Frecuencia de respuesta n=25	¿Qué momento/s del trabajo con los alumnos aplicando el programa recuerdas como realmente importante para ti?
32%	Regulación/gestión emocional: cuando expresaban como se sentían y como se ayudaban unos a otros (consejos)
32%	La felicidad de los alumnos al recibir halagos y refuerzos (ej. El diploma). A algunos niños les ha venido muy bien.
20%	Competencia social: trabajos en grupo efectivos
12%	Actividades realizadas en el aula (collage, mural, firma de buenas intenciones, etc...)
4%	Reflexión y expresión de emociones y sentimientos

De los 25 profesores que respondieron a esta pregunta, un amplio porcentaje, un 84%, consideraron que el programa les había ayudado en el trabajo con los alumnos fundamentalmente en tres dimensiones clave: la gestión emocional, las competencias para la vida y el bienestar así como la competencia social. Los momentos más relevantes para ellos estaban relacionados con la identificación y reflexión sobre las emociones por parte de los alumnos, pero también la expresión de sus sentimientos. La capacidad de los alumnos para aprender y adoptar nuevos comportamientos y habilidades, el trabajo en equipo para resolver soluciones de forma conjunta y en definitiva la complicidad alcanzada en el aula se señalaron como elementos fundamentales en la aplicación del programa.

No se encontró relación (correlación de Spearman) entre la valoración del proceso de las sesiones y la edad de los docentes y sus años de antigüedad profesional ($p>0,10$). Pese a ello, la correlación entre la edad y la diversión de las sesiones fue de $r_s=0,38$, de modo que a más edad, más diversión a la hora de aplicar el programa.

Se calculó la media de las diferencias en las dimensiones de inteligencia emocional de los 282 alumnos, de modo que se obtuvo un valor medio de la resta de las puntuaciones post-test menos las puntuaciones pre-test de cada alumno por cada uno de los docentes participantes. Se correlacionaron (Spearman) estas puntuaciones con los datos de proceso de las sesiones. Los resultados no fueron significativos ($p>0,10$).

También se recogió información sobre la evaluación del proceso de formación-aprendizaje de los docentes. En el “cuestionario Final” (Anexo 2) que contestaron 29 profesores, se valoran, entre otras variables, éstas que tienen

que ver con el grado de satisfacción de los profesores con respecto al programa en sí, usando una escala Likert de 5 puntos donde 1=nada, y 5= mucho. Estas son las preguntas con las puntuaciones medias y desviaciones típicas (tabla 30).

Tabla 30. Respuestas de los profesores con respecto al grado de satisfacción con el programa

n=29	Media	DE
1. ¿Se han cumplido mis expectativas?	4,38	0,49
2. Los contenidos del programa me han parecido interesantes	4,55	0,57
3. Los contenidos me han parecido útiles para mí y para mis alumnos	4,51	0,50
4. La metodología utilizada añade valor al programa	4,43	0,57
5. Ha habido suficiente orientación práctica, ejemplos, debates, etc.	4,55	0,50
6. La ponente principal ha sabido trasladar los conceptos y conocimientos adecuadamente	4,79	0,41
7. Me han gustado los "otros ponentes" del programa	4,29	0,72
8. La estructura del programa me ha parecido acertada	4,42	0,63
9. La duración del programa me ha parecido adecuada para conseguir los objetivos planteados	3,58	0,98
10. La organización del programa me ha parecido adecuada	4,37	0,56
11. Los materiales utilizados me han resultado de calidad y suficientes para la consecución de los objetivos	4,48	0,50

Se les preguntó también por los aspectos que más les gustaban del programa. La tabla 30 muestra los resultados. La respuesta más frecuente es en relación a las actividades en grupo, las exposiciones y debates, pero también con la toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás así como el clima alcanzado en el aula durante el desarrollo del programa.

Tabla 31. Los aspectos que más les han gustado del programa:

frecuencia de respuesta n=25	¿Qué es lo que MÁS me ha gustado del Programa de Inteligencia Emocional en la Escuela?
20%	Actividades en grupo, puestas en común, exposiciones y debates
20%	Tomar conciencia de las propias emociones y las de los alumnos (conciencia emocional)
20%	Competencia social: ambiente en el aula
12%	Todo
12%	Las actividades a realizar con los alumnos (algunos vídeos, el elefante encadenado)
8%	La ponente y su entusiasmo
8%	Autonomía emocional: mejora del autoconocimiento

En relación a las sesiones con los niños, las que obtuvieron una mejor valoración fueron las sesiones centrales: la 3 ("cuatro emociones básicas"), la 4 ("nuestro collage") y la 5 ("el elefante encadenado"). La tercera y la cuarta actividad buscan desarrollar el autoconocimiento de los alumnos en cuanto a qué aspectos de su vida les generan: miedo, ira, alegría y tristeza. La quinta actividad tiene que ver con identificar aquellos "no puedes" o limitaciones que nos ponemos. Lo que los profesores valoraron más del programa fue su utilidad y el interés de las sesiones más que la facilidad en la aplicación o la diversión.

Entre los aspectos que menos les gustaron con respecto al programa con los alumnos, señalaron la falta de tiempo para poner en práctica las actividades, ya que impedía centrarse o profundizar en determinadas cuestiones, así como en alguna actividad más, o con la que no lograron conectar con los alumnos.

Tabla 32. Los aspectos que menos les han gustado del programa:

frecuencia de respuesta N=26	¿Qué es lo que MENOS me ha gustado del Programa de Inteligencia Emocional en la Escuela?
54%	Poco/falta de tiempo
12%	Aspectos relacionados con la competencia social
12%	Nada
8%	No me ha aportado muchas cosas nuevas
8%	Aspectos teóricos y alguna actividad complicada para los niños
4%	Gestión emocional

Los profesores tenían que ponerle una nota al programa (del 1 al 10). El resultado es un notable muy alto, casi sobresaliente ($M=8,96$) (ver tabla 33).

Tabla 33. Nota media del programa

N=28	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Nota final	7	10	8,96	0,88

Sugerencias de mejora del programa, otros comentarios...

Un total de 12 profesores contestaron a esta última pregunta del cuestionario final (Anexo 2) y señalaron que sería recomendable contar con más tiempo para desarrollarlo y vivirlo con tranquilidad, además de una mejor o mayor adaptación a la edad de los alumnos (tabla 34).

Por último agradecieron su participación en el programa y valoraron positivamente el trabajo de la ponente, su implicación y dedicación.

Tabla 34. Sugerencias de mejora del programa, otros comentarios

Frecuencia de respuesta n=12	Sugerencias de mejora del programa, otros comentarios...
33%	Más tiempo para desarrollarlo y entrenarlo
25%	Adaptarlo más a la edad de los alumnos
25%	Muchas gracias por todo y enhorabuena al trabajo de la ponente
8%	Los debates y trabajos en equipo fueron muy provechosos
8%	"Habría que vendérselo a la Consellería"

8.2.6. Resultados finales

En este apartado se valoran los resultados al finalizar el programa, a partir del "Cuestionario final profesores", adjunto en el Anexo 2 Para analizar este objetivo, se compararon las respuestas de los docentes previas y posteriores a la participación en el programa a las preguntas sobre su satisfacción con su rol, el ambiente laboral, etc. En la siguiente tabla (tabla 35) se muestran también las medias obtenidas tras finalizar el programa. Las puntuaciones se miden a través de una escala Likert de 5 puntos (1= nada; 5=mucho). Tal y como se aprecia, todas las medias directas aumentaron (a excepción de la percepción de los profesores cuando se les pregunta por su satisfacción con el rendimiento escolar de los alumnos, que disminuyó ligeramente). Se destaca el aumento en el grado de satisfacción en relación al "ambiente laboral con el resto de profesores", que, al aplicarle un estadístico de comparación de muestras relacionadas, aumentó significativamente en el post-test ($p = 0,02$).

Tabla 35. Media, desviación estándar y contraste de medias en las dimensiones sobre satisfacción de los profesores pre y post test

Satisfacción con	Pre-test Media DE	Post-test Media DE	Z n=28
Rol como profesor	3,78 (0,56)	3,85 (0,52)	-,632
Capacidad para crear un buen ambiente	3,85 (0,52)	3,96 (0,69)	-,728
Ambiente laboral con los resto de profesores	3,75 (0,79)	4,07 (0,71)	-2,30*
Capacidad para solucionar problemas con tus alumnos	3,71 (0,59)	3,92 (0,47)	-1,66
Rendimiento académico de tu clase	3,50 (0,57)	3,46 (0,57)	-,378
Comunicación con las familias	3,46 (0,79)	3,57 (0,94)	-,577
Capacidad para solucionar problemas con las familias	3,38 (0,57)	3,44 (0,80)	-1,06
Capacidad para manejar a los alumnos con DA	3,35 (0,62)	3,57 (0,63)	-1,89
Modelo como persona (hacia tus alumnos)	3,69 (0,61)	3,78 (0,56)	-,707
Valoración general de tu vida	3,89 (0,73)	3,92 (0,72)	-,816

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

Con respecto al impacto personal y profesional del programa, un 96% de los profesores indicaron que les había ayudado personalmente y un 100% indicaron que les había ayudado profesionalmente. Ahondando algo más en estas cuestiones a través de las respuestas a las preguntas abiertas, los docentes indicaron lo siguiente (tabla 36).

Tabla 36. Aspectos en los que los docentes creen que les ha ayudado el programa

Frecuencia de respuesta n=29	¿En qué me ha ayudado el Programa de Inteligencia Emocional en la Escuela?
28%	Valorar más la relación afectiva profesor-alumno como soporte para llegar más a los alumnos y poder ayudarles a mejorar su inteligencia emocional.
24%	Competencia social: clima en el aula más positivo, conocer y conectar mejor con los alumnos, y en la relación con mis compañeros
24%	Entender las emociones de mis alumnos y valorar las mías propias
21%	Conciencia emocional: Ser consciente de las propias emociones, en tomar conciencia sobre determinados sentimientos

Por lo que respecta a los aspectos que los docentes creían que seguirían poniendo en práctica una vez terminado el programa, las respuestas se incluyen a continuación (tabla 37).

Tabla 37. Aspectos que los docentes opinaron que seguirían empleando

Frecuencia de respuesta n=28	¿Qué crees que seguirás poniendo en práctica de lo que hemos trabajado en el programa?
25%	No olvidarme, llevarlo a la práctica, seguir aprendiendo ("creo que es de las lecciones de vida que tengo más interés en aprender bien")
25%	Competencia social: motivar a los alumnos en el aula, habilidades sociales
14%	Regulación/gestión emocional: utilizar mi inteligencia emocional para sacarle partido a los niños, y a la clase.
14%	Autonomía emocional: tratando de potenciar lo positivo, autoconocimiento, autoestima
11%	Todo
11%	Actividades llevadas a cabo durante la aplicación del programa: "las seguiré poniendo en práctica"

De los docentes participantes en la investigación, 28 respondieron que continuarían poniendo en práctica los elementos trabajados durante la aplicación de este programa sobre todo en estos aspectos:

- Desarrollando la inteligencia emocional en uno mismo, tanto en la esfera personal como profesional, a través de la automotivación, la actitud positiva, la identificación y expresión emocional, etc...
- Aplicando elementos de inteligencia emocional en el aula, en el trabajo con los alumnos, motivándoles y ayudándoles a reconocer sus sentimientos y emociones, fomentando sus habilidades sociales básicas.

8.2.6.1. Impacto del programa en los profesores y en los centros educativos: seguimiento

Durante el curso 2014/2015 se realizó un seguimiento telefónico y a través del correo electrónico a los profesores que intervinieron en el programa. Ésta es la información recogida:

- En **CEIP VI**: durante el siguiente año a la intervención tuvieron una formación más extensa en entrenamiento de inteligencia emocional y coaching, llevada a cabo por una profesional, experta en inteligencia emocional y coaching. En el diseño del programa se tuvieron en cuenta todos los contenidos del programa R.I.E.S., para adaptar el contenido al nivel ya alcanzado por los docentes. Lo abrieron a más profesores (N=12) del mismo centro y de otros del mismo ayuntamiento. También se realizaron charlas a las familias (Diciembre 2014).
- En **CEIP RA**: durante el año de la intervención 2011-2012, el centro estaba sin director, al año siguiente la coordinadora del programa se cambió a otro centro, y aunque inicialmente se mostraron interesados, el programa no tuvo una segunda parte, como en el CEIP VI. Los docentes sí continuaron realizando las actividades con sus alumnos. Una de las participantes señaló *“yo sigo utilizándolo: El cuadernillo del alumno es un programa inmerso en mi actividad habitual de aula (lo realizo siempre a la vuelta de navidades, justo al terminar el primer trimestre. Básicamente porque los niños ya se conocen entre ellos y ya hemos establecido un contacto emocional, así que les resulta más fácil expresar sus emociones). Fortalece mucho al grupo-clase y fomenta la autoestima. ¡Les encanta el Elefante Encadenado!”* Señala además que “en Ra, los profesores que no habían asistido al programa, sí habían mostrado interés en participar de nuevo si se propusiese (al hablar con ellos, ver las actividades, murales...les había

entrado el gusanillo!)”. Otra de las profesoras comentó *“la verdad el curso que desarrollamos contigo, para mis clases sigue siendo importante. Este año no soy tutora, estoy dando clases de música en Primaria y soy profesora de apoyo de algunos niños de primer curso y de segundo; pero aun así he utilizado el video del elefante, les he hablado de la Avispa Mecrispa, y con algún grupo, empezamos las clases comentando cosas positivas que nos han pasado el día anterior, para poder empezar con un impulso positivo antes de enfrentarnos al trabajo (y la verdad da resultado), hablamos de empatía, de sentimientos (al escuchar música relacionamos)... Como ves, sigo echando mano a los recursos aprendidos”* (Mayo, 2015).

- En **CEIP SF**: el grupo de profesores de infantil que asistieron al programa adaptaron las actividades a su grupo de edad y las pusieron en práctica durante el curso del programa y el curso siguiente. Una de las participantes del programa señaló: *“a mí, personalmente me ha ayudado en el área personal a ser más consciente de un aspecto de mi vida sobre el que nunca había reflexionado o considerado de una forma consciente y lo más importante, que se puede desarrollar. Parece que la parte emocional es inherente a nuestra personalidad, algo inmodificable, siendo esta característica la que nos justificaría nuestras reacciones y sentimientos. Sin embargo, el poder trabajarla nos ayuda a intentar mejorar nuestras relaciones y a convivir mejor con nosotros mismos”*. Esta misma profesora señaló además que *“en el aula, me ha ayudado a darme cuenta de la importancia del “equilibrio emocional” en los niños. La influencia de circunstancias ajenas al centro escolar (las situaciones familiares, a veces complicadas) es muy potente, por lo que procuro sobre todo crear un ambiente de alegría en clase, de refuerzo, de aumentar la autoestima y seguridad en sí mismos día a día. La realización de un programa sistematizado es complicado, pero toco aspectos como la identificación de emociones, el autocontrol, la empatía, la perseverancia mediante cuentos, diálogo en la asamblea, la avispa Mecrispa y Nopuedosaurio. Creo que he conseguido crear un buen clima en la clase, tengo un grupo “movidito” pero alegre, autónomo y cohesionado”* (Mayo, 2015)

Capítulo 9.**Discusión**

El programa de desarrollo de competencias emocionales R.I.E.S (respira inteligencia emocional y social) se basa en el modelo teórico de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y consiguió llevarse a cabo en tres centros educativos de la ciudad de la Coruña, en tres cursos escolares consecutivos (2010-11; 2011-12; 2012-13). Con la presente investigación se pretendía analizar el impacto que este programa tuvo en alumnos y docentes. Se presenta a continuación un análisis final derivado de los resultados obtenidos, que nos facilitará revisar los objetivos planteados y las hipótesis de la investigación.

El programa se ajusta al criterio SAFE, pues está constituido por actividades secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas. El diseño se apoya en una evaluación fiable y cuasi-experimental haciendo uso de un grupo control. La responsable del programa ha realizado un seguimiento del mismo, consiguiendo que el programa lo llevaran a cabo los profesores con sus alumnos. Los docentes, a su vez, mostraron una alta satisfacción y compromiso con el programa y las actividades.

Los resultados de la situación de partida (antes de comenzar el programa) señalaron la oportunidad e idoneidad de realizar un programa de desarrollo de competencias emocionales. Los propios profesores señalaron la necesidad de mejorar su autocontrol e impulsividad, y el beneficio que les supondría aprender a canalizar el estrés y ansiedad que les genera su actividad como docentes. Consideraron también que un programa de aprendizaje socioemocional les ayudaría a aumentar sus niveles de autoconocimiento para gestionar mejor sus sentimientos y relacionarse mejor con sus alumnos, sus compañeros y sus familias. Cuando se les preguntaba acerca de sus alumnos, afirmaban que un programa de aprendizaje socio-emocional mejoraría el clima en el aula y la empatía y el respeto entre ellos. Mejoraría también su autoconocimiento y expresión emocional, además de su autoestima y autonomía, variables todas ellas muy relevantes en el rendimiento académico y en la capacidad e interés por aprender.

Tras analizar los resultados del instrumento CDE-A, se observa como la muestra de profesores comenzó con niveles medios en su competencia emocional total, obteniendo las mejores puntuaciones en conciencia emocional y

competencias para la vida y bienestar. Se da, por tanto, un potencial de desarrollo mayor en las habilidades de regulación emocional y autonomía (autoestima y autoeficacia), lo cual es congruente con lo señalado anteriormente.

Los alumnos, por su parte, obtuvieron una puntuación algo mayor que sus profesores en la competencia emocional total, aunque también se situaban en un nivel medio. Coincidían con la muestra de profesores en las dos variables con puntuaciones más elevadas (conciencia emocional y competencias para la vida y el bienestar). Tal y como señalaban los profesores, al preguntarles por sus alumnos, éstos obtuvieron puntuaciones más bajas, o, dicho de otra forma, tienen mayor potencial de desarrollo en la competencia social (empatía, respeto, clima), y en la regulación emocional (expresión emocional y gestión de sentimientos y emociones, una vez que se han identificado).

Tras haber realizado el programa R.I.E.S, los profesores mejoraron significativamente en todas las competencias emocionales evaluadas, excepto una (competencia de vida y bienestar), que tenía ya, de inicio una alta puntuación, y que, aún así, aumentó su media. Se cumplió así la primera hipótesis de investigación (**Hipótesis 1**) que predecía una mejora de las competencias socioemocionales de los profesores tras su participación en el programa. En este estudio los profesores mejoran significativamente, y por este orden, su autonomía emocional (autoestima y autoeficacia), su autoconocimiento o conciencia emocional, su regulación emocional, y, también, su competencia emocional total. Si recordamos la evaluación inicial, la autonomía y la regulación emocional eran las competencias que más potencial de desarrollo tenían, y por tanto, el programa fue efectivo en estas variables, con estos profesores. Por tanto, parece que la intervención se ajusta a las necesidades de los participantes.

En relación a la mejora de las competencias emocionales de los alumnos del grupo experimental, cabe señalar las diferencias estadísticamente significativas de dos de las variables que mide el CDE (9-13): autonomía emocional y competencia social. Esta última también coincide con la variable que tenía, al inicio del estudio, mayor potencial de desarrollo. No obstante, el grupo control, formado por alumnos de 4 centros educativos, tuvo mejores resultados pese a que no intervinieron en el programa R.I.E.S. Por las características del diseño y el hecho de que se trabaja con circunstancias tan difíciles de controlar, no es posible saber el porqué de estos resultados. Se puede especular con que durante el tiempo de la intervención, los docentes del grupo control realizaron algún tipo de actividad (estructurada o no, consciente o no) que hizo que los alumnos mejoraran

sus competencias emocionales (en todas menos en competencia social). No obstante, se preguntó a los centros educativos del grupo control e indicaron que no se realizó otro programa socio-emocional durante el año en que participaron como grupo control. Por otro lado, puede que el hecho de que los alumnos del grupo experimental fueran más conscientes de sus emociones, les hiciera ser más precisos a la hora de definir las y también de puntuarlas, lo que pudo jugar en contra de la identificación de mejoras emocionales en este grupo. Pero esto sigue sin explicar porqué mejoraron en más variables los niños del grupo control. Debido a estos resultados, tenemos que rechazar parte de la **Hipótesis 2** de esta investigación, donde se esperaban mejoras en las competencias emocionales de los alumnos del grupo experimental en comparación con los alumnos del grupo control. Pese a que se produjeron mejoras en los niños del grupo experimental, también se dieron en el grupo control, y en más variables.

Por lo que respecta al análisis más detallado de las mejoras del grupo experimental, los datos indicaron que los alumnos de 4º de educación primaria fueron los que más mejoraron sus competencias emocionales, pese a que eran los que tenían las puntuaciones pre intervención más altas. Durante las actividades de formación con los docentes, los tutores de 6º de primaria, manifestaron tener más dificultades a la hora de abordar en clase las dimensiones emocionales del programa, especialmente comparados con los tutores de 4º, que indicaban que sus alumnos eran muy positivos. Estos últimos, manifestaron cierta dificultad a la hora de llevar a cabo alguna actividad con los niños, por considerarla compleja para su edad.

Por lo que respecta a las diferencias según el centro educativo y el año de intervención, cada equipo de trabajo, y cada centro educativo, tiene unas emociones colectivas inherentes al grupo. Por tanto, para la responsable de aplicar el programa y autora de este trabajo, el entrenamiento presencial con los profesores resultó muy diferente, de ahí el interés por evaluar estas variables. Puede que la situación de presión por terminar la recogida de datos, las circunstancias de un menor apoyo por parte de la administración, las características de los grupos y los centros u otros motivos tengan que ver con que haya sido precisamente el tercer año en el que los alumnos tuvieron puntuaciones más bajas. Pese a ello, en casi todas las variables mejoraron en la situación posttest, especialmente en autonomía y competencia social.

En cuanto a los datos que tienen que ver con el sexo de los alumnos participantes, los niñas del grupo experimental obtuvieron mejores puntuaciones

en la situación de partida y también en la situación final comparados con las niñas en conciencia emocional, calidad de vida y competencia emocional total. Además, al comparar a las niñas por un lado y a los niños por otro, las mejoras post test de las niñas se dieron en dos variables (autonomía y competencia social) y en el caso de los niños se dieron en autonomía.

Finalmente, por lo que respecta a la relación entre rendimiento académico y competencias emocionales, los alumnos del grupo experimental mejoraron significativamente su rendimiento medido a través de las calificaciones finales. Y se encontraron relaciones significativas entre las mejoras en las calificaciones y las mejoras emocionales. Esto quiere decir que cuanto mejor se encuentran los niños, en términos de equilibrio mental o bienestar, más probabilidades hay de que mejoren sus calificaciones finales y viceversa. Se confirma, pues, la **Hipótesis 3**, que predecía mejoras en el rendimiento académico de los alumnos relacionadas con la participación en el programa

En lo referente a la evaluación del proceso, los profesores se mostraron a gusto y satisfechos con la puesta en marcha de las actividades realizadas en el aula para mejorar las competencias emocionales de sus alumnos. Las evaluaciones finales de los profesores reflejaron una alta satisfacción con el programa, que fue evaluado con una nota media final de 8,96 sobre 10; destacando la calidad de la ponente principal a la hora de trasladar los conocimientos en la materia. También evaluaron muy positivamente los contenidos del programa y la forma de impartirlos, la metodología (puestas en común, actividades en grupo, exposiciones y debates, etc.).

Al analizar las mejoras en las competencias emocionales de los docentes y su relación con las mejoras de las competencias emocionales de los alumnos, no se encontraron correlaciones significativas pese a que los datos apuntan a que posiblemente con una muestra mayor, se podrían obtener resultados significativos. Por tanto, no se acepta la **Hipótesis 4** sobre la relación positiva entre las mejoras de las competencias emocionales de los profesores y las mejoras de sus alumnos. No obstante, se encontró relación entre la mejora de éstas y el grado de satisfacción de los profesores con el ambiente entre docentes/compañeros.

Por lo que respecta al impacto del programa, los docentes consideraban que les había ayudado fundamentalmente en la relación afectiva profesor-alumno, permitiéndoles conocer mejor a sus alumnos para así ayudarles a potenciar su

aprendizaje, en el sentido amplio del término. Mejoró también el clima en el aula puesto que, según los docentes, los alumnos se relacionaban mejor entre ellos, con más respeto. Igualmente los profesores mejoraron sus relaciones (entre iguales). A los docentes les llamaba la atención el poder de la expresión de las emociones, y cómo esto potenciaba el autoconocimiento y la empatía. No obstante, también se quejaban de la falta de tiempo, tanto para poner en práctica las actividades propuestas y “exprimir las” al máximo, como para profundizar más en su propio aprendizaje, por esto consideraron que el programa no duraba lo suficiente. Más, pese a ello, tras la participación en el programa, los profesores contaban con más recursos para crear un buen ambiente en clase, para solucionar problemas de diferente índole y para gestionar a niños con dificultades de aprendizaje.

El programa ha tenido un cierto impacto en los centros educativos más allá del tiempo de su aplicación pues uno de ellos continuó la formación durante otro curso escolar más, y los otros dos continúan poniendo en práctica algunas de las actividades realizadas en RIES.

A continuación se realizará un análisis sobre las fortalezas y debilidades que presenta el programa R.I.E.S (Respira Inteligencia Emocional y Social), y las conclusiones de esta investigación.

9.1. Fortalezas y debilidades

Se pueden resaltar algunas **fortalezas** del programa R.I.E.S. y también algunos aspectos a tener en cuenta en futuras intervenciones.

Esta investigación, basada en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), cumple los objetivos planteados de llevar a cabo el programa, analiza las competencias socioemocionales en profesores y alumnos de los grupos experimental y control y relaciona estos resultados con el rendimiento académico. Por tanto, el programa sigue varias de las recomendaciones primordiales mencionadas por autores españoles como Bisquerra (2005) o Pérez-González y Pena (2012): tiene un marco teórico conceptual sólido que lo sustenta y cuenta con objetivos específicos que se pueden evaluar (Pena y Repetto, 2008). Además se lleva a cabo una evaluación de proceso para conocer el desarrollo del mismo. Se confirman tres de las cuatro hipótesis planteadas en esta investigación y se puede concluir que el programa ha sido eficaz según la

mayoría de los objetivos planteados.

Desarrolla los contenidos básicos propuestos por CASEL (2002) pues fomenta el desarrollo de las cinco competencias principales: autoconocimiento, gestión emocional, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsable. Además, cumple los criterios SAFE descritos en esta investigación (Durlak y DuPre, 2008).

El diseño, la dirección, la implantación, la evaluación y el seguimiento del programa R.I.E.S. se ha llevado a cabo por la misma persona, en los tres años de intervención. Esto tiene una gran ventaja a la hora de garantizar la calidad de la intervención (Catalano et al. 2004) y además el compromiso y fidelidad del implementador fue muy alta y constante. Como señalábamos anteriormente en este estudio, existe una correlación positiva entre la implicación del implementador o conductor del programa y los resultados del mismo (Durlak y DuPre, 2008). Pero, este mismo argumento se aplica también a los docentes, implementadores del programa con sus alumnos. El programa con los alumnos, que consistía en llevar a cabo 12 actividades para entrenar las competencias socio-emocionales, fue llevado a cabo por diferentes profesores, cada uno con un grupo de alumnos. Los resultados muestran unos resultados excelentes en el caso de los profesores del grupo experimental: aumentan significativamente sus competencias socioemocionales después del programa, en cuatro de las seis variables evaluadas, y mejora su satisfacción en relación al ambiente laboral con el resto de profesores. Su nivel de satisfacción con el programa es muy alto. Pese a ello, al ser ellos los implementadores del programa con los alumnos, se pierde control sobre la calidad, implicación y rigurosidad en el desarrollo de la implementación. A cambio, se empodera a los profesores para que desarrollen de una manera práctica su propia inteligencia emocional.

Para paliar la posible falta de control en la implementación, este programa incluía una evaluación de proceso, que medía justamente variables relacionadas con el desarrollo del programa. Además, se describe y evalúa el proceso de implementación a través de la evaluación, por parte de los docentes, de cada una de las actividades que iba realizando con sus alumnos. Pero, como se señalaba anteriormente, de esta forma no se pueden controlar variables que pueden incidir en los resultados de los alumnos.

En el caso de los alumnos, el impacto del programa fue menor. Aumentan dos de las variables socioemocionales después de haber realizado las actividades

(la autonomía emocional y la competencia social), pero, curiosamente, el grupo control, con el que comparábamos estos resultados, esperando que no tuvieran mejoras, nos sorprende aumentando sus puntuaciones en estas variables socioemocionales (pese a que los dos profesores del grupo control de los que se tienen datos, no mejoraron).

Existen varias razones por las que el impacto del programa en la muestra de alumnos ha sido menor; una de ellas podría deberse a la falta de homogeneidad y calidad a la hora de implementar el programa por parte de los docentes. Otra posible razón tiene que ver con que, el tener mayor conocimiento sobre emociones, los alumnos del grupo experimental se hayan evaluado de modo más ajustado que los del grupo control. Pero, este argumento seguiría sin explicar el aumento en las puntuaciones del grupo control.

Es un programa ambicioso en cuanto a la duración del mismo (es corto) y a la implicación de docentes y alumnos desde el primer momento. Incluye una formación de calidad a los docentes, con un curso de formación presencial, de 25 horas, para que ellos se sientan con más herramientas y formación teórica y práctica para poder llevar a cabo el programa con sus alumnos. La nota media que le ponen al programa es de un 8,96, sobre 10. En este sentido, la duración y frecuencia de las sesiones del programa se encuentra en el límite recomendado por Catalano et al. (2004): 10 sesiones presenciales con los profesores, y 12 con los alumnos. Aunque la duración del programa es menor que los 9 meses mínimos recomendados por estos autores (son 6, de diciembre a junio).

En cuanto al diseño: está formado por un grupo control y un grupo experimental, y ofrece medidas pre y post con una medida de autoinforme estandarizada y contrastada empíricamente.

En cuanto a la representatividad de la muestra de alumnos: la muestra de alumnos es adecuada, pues sobrepasa los quinientos, pero la de los docentes es pequeña. Sólo 28 profesores contestaron las pruebas de evaluación. De todas formas, y tal señalan Wilson y Lipsey (2007), es un programa con un fin de investigación, y la generalización de resultados se ve muy afectada. Aunque el control sobre el desarrollo adecuado del programa es mucho más elevado que si no hubiera tal fin. La intervención se realiza con al menos un miembro del equipo directivo de los centros escolares. En dos de los tres años de intervención, estuvo como participante el Director del centro.

Las tres ediciones del programa de intervención se llevaron a cabo en el

propio centro educativo (on the job training) (Bisquerra, 2005 y Pérez-González y Pena, 2012) de cara a la implantación inmediata del programa.

Como antes se ha mencionado, es un programa que responde a las indicaciones de SAFE (actividades conectadas, activas, focalizadas, explícitas o específicas) propuestas por Durlak (2011). Los docentes de este estudio señalan que entre los aspectos más destacables del programa, se encuentran las actividades en grupo, las exposiciones y debates, pero también la toma de conciencia sobre las propias emociones y las de los demás así como el clima alcanzado en el aula durante el desarrollo del programa.

En todos los casos es la primera formación en competencias socio-emocionales que reciben, tanto los docentes como los alumnos. Las principales ventajas a la hora de entrenar al profesorado para que sean ellos los implementadores del programa con sus alumnos son las siguientes:

- a) Es el profesor quien conoce mejor al alumno y a la clase y por tanto el que mejor puede adaptar las actividades a los participantes, y cumplir los objetivos. Además, están en el día a día del colegio y tienen el conocimiento sobre en qué momento puede ser más adecuado llevar a cabo las actividades, y se pueden beneficiar en otros momentos críticos donde les resulten útiles (conflictos puntuales de carácter social o emocional).
- b) Si a los docentes se les proporciona formación de calidad específica para llevar a cabo el programa, se les está desarrollando profesionalmente para mejorar ellos su propia inteligencia emocional y conocer a sus alumnos desde más puntos de vista. Empoderar y capacitar al profesorado es la vía para conseguir mejoras y cambios en la calidad de la educación.
- c) Además, los profesores garantizan la eficacia de un programa de desarrollo emocional, mejor que los profesionales externos al centro educativo (Diekstra 2008; Durlak et al. 2011; Pérez-Escoda et al. 2010)

Este trabajo, también plantea una serie de **limitaciones** que se deben tener en cuenta en el futuro.

Limitaciones relacionadas con la muestra: La muestra no fue asignada aleatoriamente. El criterio fue que el grupo experimental quería realizar el programa, y les pedimos que buscaran un grupo control como requisito para llevarlo a cabo. Aunque se debe tener en cuenta que no todos los colegios ni todos los profesores están dispuestos a recibir programas de desarrollo de

habilidades socio-emocionales Wigelsworth et al. (2010), el criterio, en este caso, no fue aleatorio.

Como ya hemos señalado, el tamaño de la muestra también es una limitación, sobre todo la muestra de los docentes. Por este motivo no se pueden “extrapolar los resultados” al resto de la población.

El grupo control de esta investigación no es un buen grupo control:

- La muestra es incidental (no aleatoria), puesto que fueron profesores que no quisieron participar en el programa y se les pidió que formaran parte del grupo control. ¿Por qué no quisieron ser parte del grupo experimental? Se desconoce.
- Las evaluaciones pre-intervención demuestran que los grupos ya no son similares. Hay diferencias significativas en sus niveles de IE en la evaluación pretest.
- De los 11 profesores que pertenecían al grupo control, sólo 2 contestaron los cuestionarios en los dos momentos requeridos (pretest y posttest). Son dos profesores que el primer año no quisieron participar en el programa, pero si lo hicieron el segundo año. Su compromiso o fidelidad al programa era mayor.
- Los resultados del grupo control de los alumnos son muy positivos, mejores incluso que los resultados del grupo experimental. En dos de las variables son mejores que en el grupo experimental. De manera que han tenido que hacer algo durante el curso que participaron en esta investigación, pero se desconoce qué han hecho.

Se recomienda en próximas investigaciones tener más información sobre el grupo control, y que la muestra se escoja de forma aleatoria. El primer año, que la mitad de los cursos de un colegio sean grupo control y la otra mitad, grupo experimental, y el segundo año, los cursos del grupo control podrían pasar a constituir el grupo experimental.

Debido a los diversos problemas encontrados con el grupo control de esta investigación, no se ha hallado el tamaño del efecto del programa.

Con respecto al diseño de la intervención, no se realizó un análisis de necesidades previo en el ámbito socioemocional, y en base al que construir el

programa, como proponen diversos autores (Bisquerra, 2011, Lendrum et al., 2009), pese a que sí se evaluaron las necesidades iniciales de los profesores y de los alumnos (desde la perspectiva de los profesores) antes de la implementación del programa.

Otra de las limitaciones de esta investigación es la falta de control en la calidad de la intervención de los profesores desarrollando las actividades propuestas a sus alumnos (Raudenbush, 2008). El hecho de que los profesores lleven a cabo el programa a través del desarrollo de actividades de educación emocional, tiene una desventaja, y es que se pierde validez debido a la gran variedad de personas con diferentes grados de competencia y motivación a la hora de garantizar la calidad de la implementación además de no poder controlar cómo interpretan los materiales y guías metodológicas. Para intentar paliar esta limitación, se ha realizado una evaluación de proceso, tal y como sugieren numerosos autores (Durlak et al., 2011; Wilson y Lipsey, 2007, entre otros), además de un seguimiento semanal sobre cómo se estaban llevando a cabo las actividades, dificultades, curiosidades, debates generados, etc. En dichas evaluaciones de proceso no se reportó ningún problema, al revés, consideraron las actividades útiles, y de interés y se mostraron a gusto y contentos desarrollando las mismas.

Este programa no incluye un elemento imprescindible en la educación socio emocional de los niños: los padres (Humphrey, 2009; Catalano et al., 2004). Existen programas que demuestran que la involucración de la familia mejora los resultados (Humphrey et al., 2010).

Convendría también intervenir el “universo” completo del colegio. El grupo experimental está formado por los alumnos de 4º, 5º y 6º, pero no se puede considerar un programa “multicomponente” (Durlak, 2011) en el que participe todo el colegio: alumnos, profesores y padres, que obtiene mejores resultados y que nos permitiría comparar los resultados entre los diferentes niveles educativos.

Una de las sugerencias que se derivan de esta investigación es la necesidad de una formación permanente del profesorado en educación emocional (además de la formación inicial, que es la que se ha presentado en esta investigación). Todos los profesores sintieron la necesidad de una formación más amplia en este ámbito, aunque el 54% alega una falta de tiempo para entrenar las habilidades socioemocionales, tanto suyas como de sus alumnos.

Con respecto a los instrumentos, sólo se utiliza un instrumento validado y contrastado, sería bueno combinar esta medida con otras, para poder relacionar

más variables y obtener mayor riqueza en la investigación.

Los instrumentos de evaluación utilizan diversas escalas (Likert 11 puntos, Likert 5 puntos), convendría utilizar el mismo tipo de escala para poder comparar mejor los resultados. La escala Likert de 11 puntos (de 0 a 10) es más discriminante, y por tanto, más sensible a la hora de evaluar los cambios en una variable (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015).

Por último, la utilización de medidas de tipo autoinforme para medir habilidades complejas tiene claras ventajas prácticas (brevedad y sencillez en el procedimiento) pero también reconocidas limitaciones (Roberts, Schulze, Zeidner y Matthews, 2005) que pueden sesgar los resultados, especialmente por la deseabilidad social, y, al utilizar la misma prueba en dos momentos (pretest-postest)

Después de haber realizado esta intervención y en sintonía con las conclusiones de Durlak y DuPre (2008), se demuestra que existe una gran complejidad y dificultad en la implementación de un programa en el ámbito educativo, a la hora de selección de la muestra, en la propia intervención, a la hora de recoger los datos, los análisis y en la obtención de evidencias.

Capítulo 10.

Conclusiones

En esta investigación se ha hecho un repaso general del concepto de inteligencia emocional, una breve historia de los antecedentes, y los modelos actuales más importantes que coexisten en este momento. La revisión de las publicaciones científicas relacionadas con el constructo de inteligencia emocional sigue siendo un debate abierto que pone en evidencia la dificultad de conceptualizarlo de forma clara y unánime. Para algunos autores son modelos complementarios (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Mestre, Guil y Gil-Oliarte, 2004), para otros, son diferentes debido a la operacionalización del constructo, pues consideran que no es lo mismo entender la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad, que como una inteligencia o capacidad cognitiva (Bar-On, 2000; Goleman, 1995; Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Petrides, Furnham, y Mavroveli, 2007, entre otros).

Dependiendo del modelo teórico, los hallazgos y conclusiones teóricas varían y continúa habiendo una necesidad imperiosa por mejorar los instrumentos de evaluación para seguir avanzando en la implementación de programas. Aun así, todos los modelos tienen un denominador común, y es el hecho de reconocer la necesidad de intervenir educativamente para potenciar el desarrollo socio-emocional (Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; Bar-on y Parker, 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Goleman, 1995; Sklad et al. 2012).

En este sentido, esta investigación incluye una revisión de programas de desarrollo de las competencias socio-emocionales en el ámbito escolar, y una perspectiva o visión global del estado de la cuestión en EEUU, Reino Unido y Australia, que son los países que más trayectoria tienen en programas SEL (aprendizaje socioemocional). De nuevo, igual que con el constructo y las medidas o instrumentos de evaluación, los programas de desarrollo SEL son muy diferentes entre sí, y obtienen muy diversos resultados, en función de las variables analizadas. Los primeros meta-análisis (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012) aportan datos muy relevantes en cuanto a los principales criterios de éxito para programas SEL. Además se ha revisado el estado de la cuestión en España. La acogida de la educación emocional en los colegios es muy buena y comienzan a desarrollarse diferentes programas que pretenden mejorar las competencias socioemocionales del profesorado y del alumnado, pero aún son pocas las intervenciones, y muchas de ellas no han sido evaluadas, por lo que

no se ha podido contrastar su impacto y efectividad (Bisquerra, 2005; Cabello et al., 2010).

El programa RIES (Respira Inteligencia Emocional y Social), sobre el que se centra esta investigación, demuestra que trabajando el aprendizaje socio-emocional aumentan las competencias socioemocionales de los participantes (alumnos y profesores). Estos mismos resultados se confirman en otros programas analizados en esta investigación (los programas desarrollados por el GROU, "Vida y Valores en la Educación" de la Fundación Botín, "Going for Goals" y "New Beginnings" de SEAL en Reino Unido, Kidsmatter en Australia, PATHS en EEUU y los numerosos programas del meta-análisis de Durlak et al (2011) y de Wilson y Lipsey (2007). Asimismo, en R.I.E.S. el efecto del programa es mayor en los profesores, pues mejoran en cuatro de las seis dimensiones (medidas a través del CDE-A): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia emocional total. Los resultados de los niños, también positivos, son más ligeros en intensidad, mejorando en dos de las dimensiones analizadas: la competencia social y la autonomía emocional; y esto corrobora la investigación de Greenberg (2010) que afirma que las aplicaciones al universo de estudiantes (que es el enfoque apoyado por CASEL y por la UNESCO) obtienen cambios ligeros en intensidad y duración (en comparación con programas específicos, orientados a alumnos en riesgo, o a alumnos con dificultades de aprendizaje).

En relación a estas conclusiones cabe señalar que, puesto que la educación emocional es un proceso educativo continuo que adopta un enfoque de ciclo vital, se hace necesario que las formaciones no sean puntuales, como la que aquí se analiza, sino que se deben entrenar estas competencias de una manera permanente (Cabello et al. 2010; López, 2007), como prevención de posibles problemas y como estrategia de desarrollo de habilidades de mejora de la salud mental y el bienestar, con el objetivo de conseguir una educación integral de las personas (niños y adultos).

Este estudio también demuestra la relación entre la mejora de las competencias socioemocionales y la mejora del clima laboral entre el profesorado. Son resultados que también han encontrado otros programas (P.E.C.E.R.A. en el País Vasco; el programa realizado en el Colegio Lasalle Bonanova y los programas analizados en Durlak (2011) y numerosos estudios (Goleman, 1995; Extremera y Fernández Berrocal, 2006; entre otros).

Los resultados encontrados en este estudio en relación al efecto del programa

y la edad de los niños, coinciden con los obtenidos por Wilson y Lipsey (2007). Los niños más pequeños obtienen mejores puntuaciones que los más mayores, en concreto, en esta investigación, las diferencias mayores en las competencias socioemocionales las obtienen los alumnos de 4º de primaria, en comparación con los de 5º y 6º. Resulta también llamativo que la puntuación total de los alumnos más pequeños al finalizar el programa (M=7,13) sea mayor a la obtenida por el grupo de profesores (M=6,45). Estos resultados contradicen, en cierta medida, las afirmaciones de Bar-On y Parker (2000) sobre el rango de edad que experimenta mayores puntuaciones en inteligencia emocional, el de 40 a 50. Recordemos que la media de edad de los profesores de este estudio es de 44 años.

En relación a la variable sexo, en el estudio preliminar las alumnas obtienen puntuaciones un poco más altas que los alumnos en todas las variables estudiadas. Al finalizar el programa las chicas presentan también mayores diferencias significativas, en concreto, en dos de las variables (competencia social y autonomía emocional). Los niños, también mejoran en la situación postest, pero sólo aumenta significativamente la variable autonomía emocional. Estos resultados coinciden con muchos de las investigaciones que señalan que las mujeres presentan puntuaciones mayores en inteligencia emocional total, en concreto en habilidades interpersonales y empatía (Bar-On 1997; Bar-On et al. 2007; Bernarás, Garaigordobil, y de las Cuevas, 2011). Aunque, como se ha señalado, dependiendo del estudio y del instrumento utilizado existen resultados contradictorios.

El programa RIES también demuestra la relación entre el desarrollo de las competencias emocionales y la mejora del rendimiento académico. Se confirma la hipótesis de que aumentando las competencias socioemocionales de profesores y alumnos aumenta el rendimiento académico, medido a través de las calificaciones (en este estudio se recogieron en dos momentos, antes de comenzar el programa y después de haberlo finalizado). Aumentan significativamente tanto las calificaciones finales globales, como dos de las específicas (educación física y educación artística). Este resultado se ve respaldado por numerosos estudios y programas que confirman la relación entre IE y rendimiento académico. Entre los programas analizados en esta investigación destacamos: ELMS en EEUU, PATHS en EEUU (no en Holanda), Kidsmatter, Colegio Lasalle Bonanova, PECERA (en País Vasco), el meta-análisis de Durlak et al (2011); Agulló, Filella, Soldevila (2007); Filella, Pérez-Escoda, Agulló, Oriol (2014). Y entre los

estudios mencionados en la revisión teórica que confirman que el desarrollo de competencias emocionales tiene efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado destacamos el de Extremera y Fernández-Berrocal (2001); Brackett et al., 2007; Ciarrochi y Mayer (2007), Denham y Brown (2010); Elías et al., (1997); Lantieri (2008); Mestre y cols (2006), entre otros.

Por tanto, se puede afirmar que el programa R.I.E.S. ha sido efectivo en la mejora de las competencias socio-emocionales en alumnos y profesores, ha mejorado el clima social y laboral entre docentes del mismo centro, y el rendimiento académico medido a través de las calificaciones también ha aumentado. A estas mismas conclusiones llegaron Brackett et al (2007) confirmando la relación entre programas SEL, éxito académico y relaciones entre profesores y estudiantes.

Aún así, en materia de programas de intervención socio-emocional, queda mucho camino por recorrer. Los programas analizados y evaluados en esta investigación presentan resultados muy variados dependiendo fundamentalmente de los instrumentos de evaluación que se hayan utilizado, pues si miden aspectos o variables diferentes, se hace difícil comparar los resultados. También, dependiendo de la duración, la implementación (Durlak y DuPre, 2008), los materiales utilizados, o la modalidad escogida (Slee et al., 2009), los resultados son dispares. En el ámbito educativo, sería conveniente un equilibrio entre los programas de los tres niveles de intervención: universales, específicos (niños en riesgo) y necesarios (niños con dificultades) y analizar cómo interactúan unos con otros, pues hasta ahora, sigue habiendo cierta confusión en los resultados (Humphrey, 2013).

Por eso, para el futuro, se hace necesario continuar poniendo en práctica programas de calidad que potencien el entrenamiento en habilidades socio-emocionales de los docentes, los alumnos y sus familias. Sería necesario seguir profundizando en el modelo teórico más conveniente para la intervención educativa. Y continuar con la mejora en los instrumentos de evaluación, que son los que, en último término, condicionan una investigación.

Resultaría muy útil entender mejor el papel diferencial de la inteligencia emocional en la escuela, entre los profesores de diferentes niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria), y los alumnos, y su relación con diferentes variables como el rendimiento escolar, las relaciones sociales y la salud.

En conclusión, si bien se ha recorrido un largo camino, el futuro presenta

numerosos retos que deberán ser abordados para ampliar las líneas de investigación sobre inteligencia emocional y su desarrollo más eficaz en la educación. En España, tenemos aún más potencial de aprendizaje que en otros países con más experiencia en este ámbito. Por eso, es interesante estudiar de cerca la experiencia de otros, que nos pueda ayudar a diseñar un futuro mejor, y aprender de los errores y éxitos en materia de programas socioemocionales en la educación. Sería conveniente contar con un marco general promovido por el Ministerio de Educación (como en EEUU, CASEL, en Reino Unido, SEAL, o en Australia, Kismatter), en relación a la educación socio-emocional a través de programas de desarrollo de competencias socio-emocionales y con una metodología básica de evaluación. Un marco flexible que permita a los centros educativos adaptar los programas y actividades a las necesidades específicas de su centro.

También sería interesante comenzar por la formación inicial y continua del profesorado en aspectos sociales y emocionales como complemento a su desarrollo cognitivo. Y seguir investigando en las variables del profesor que puedan influir más en los resultados de sus alumnos.

Otro objetivo común podría ser el diseño e implementación de un proyecto piloto que afecte a varias comunidades autónomas, para poder extrapolar y generalizar los resultados.

Algunos de estos retos pertenecen a la comunidad científica, pero otros pasos muy importantes corresponden, como he señalado, a las instituciones públicas, centros educativos públicos y privados y a la sociedad en su conjunto. El desarrollo de la inteligencia emocional no es, en absoluto, la solución a todos los problemas que tiene la sociedad del S.XXI, pero si conseguimos personas con mayores competencias socioemocionales, estaremos avanzando en conseguir una sociedad mejor.

Capítulo 11.

Una propuesta de programa: R.I.E.S.2

Se propone un programa que minimice las limitaciones y la problemática encontrada en R.I.E.S y potencie el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos y la comunidad educativa: padres, docentes y otros profesionales que trabajan en un centro educativo.

Algunos de los cambios más importantes que habría que hacer con respecto al programa R.I.E.S con el objetivo de conseguir mejores resultados y mejor metodología de investigación son:

- 2 años de intervención: el primer año solo con profesores y el segundo año con los niños (a través de los profesores).
- Sesiones de observación en el aula para evaluar la calidad de la intervención y mejorar la evaluación del proceso.
- Incluir a los padres, como educadores principales de las habilidades socio-emocionales de los niños (Bisquerra, 2000, 2006; Gallardo, 2009).
- Utilizar más pruebas de evaluación estandarizadas en los alumnos (clima, nivel de estrés, estilos de aprendizaje, personalidad, autoestima, salud mental y física) y en los docentes (personalidad, autoestima, autoeficacia, salud mental y física) para poder enriquecer los resultados de la investigación con más variables relevantes analizadas.
- El equipo directivo del centro educativo debe ser el impulsor y principal implicado en el programa
- Necesidad de educar e implicar a los implementadores (profesores) sobre la importancia de las intervenciones de calidad.

Se propone el nombre R.I.E.S.2 (Respira Inteligencia Emocional y Social 2) para este programa.

Se comienza con un proyecto piloto donde poder llevar a cabo el programa para testarlo y evaluarlo y comprobar el impacto. El programa se ofrecerá de forma voluntaria a todos los centros de una zona/comunidad autónoma.

El proyecto piloto tendrá una duración de 2 años y medio, e implicará a padres, educadores y alumnos de todas las edades (desde infantil, hasta bachillerato).

Los dos primeros años se intervendrá en la mitad de los colegios, y la otra mitad será grupo control. El primer año se comenzará con el entrenamiento a todos los docentes y se impartirán charlas y se entregará documentación a los padres. El segundo año de intervención se llevará a cabo el programa con los alumnos, a través de los docentes en sus clases. Se pondrán en práctica actividades de tipo socio-emocional en las diferentes etapas educativas. El programa se nutrirá mayoritariamente del entrenamiento presencial, pero también de formación e-learning a través de una plataforma moodle. Podría ser el programa de postgrado a profesorado de infantil, primaria y secundaria, que ofrece la UNED, o el de la Universidad de la Rioja, o uno que desarrolle el GROPE. Esta parte de formación e-learning sería la base del contenido teórico de este programa. Se propone una cofinanciación, un 80% del coste podría asumirlo la comunidad autónoma, dentro de su presupuesto de formación continua para el profesorado y el 20% restante lo asumiría el profesor interesado en la formación. La formación cofinanciada tiene varias ventajas, la principal es que genera un compromiso mayor, cuando tú eres el que pagas una parte, aunque sea pequeña, del programa.

Los docentes continuarán con sesiones de mentoring y coaching para incorporar en su día a día las habilidades y competencias socio-emocionales. Y los padres tendrán también más formación e información sobre el tema y la aplicación del programa.

Las evaluaciones tendrán lugar en 5 momentos, que se exponen en la tabla 38

Tabla 38. *Evaluaciones de la propuesta de programa RIES2*

Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3	Evaluación 4	Evaluación 5
Sept. Año 1	Junio Año 1	Sept. año 2	Junio año 2	Enero año 3
<u>Pre</u>	<u>Proceso</u>	<u>Proceso</u>	<u>Post</u>	<u>Seguimiento</u>
Profesores	Profesores	Profesores	Profesores	Profesores
Padres		Alumnos	Alumnos	Alumnos
			Padres	
Evaluación con cuestionarios estandarizados fiables y válidos de IE (modelo IE rasgo) + clima social, personalidad, conflicto, salud mental (bienestar subjetivo) y salud física				
Evaluación a través de métodos de observación en el aula con personal experto				
Calificaciones año 1 y año 2 para ver la relación del programa con rendimiento académico				
Evaluación cualitativa para enriquecer los resultados				

El primer año de intervención sólo se trabajará con el profesorado, el programa incluye:

- **Formación no presencial** a través de un programa on-line (Por ejemplo el postgrado de la UNED "Inteligencia Emocional y Educación" de 150h). Que cubra los siguientes contenidos:

1. Inteligencia y emoción.
2. Emoción y aprendizaje.
3. Inteligencia emocional y educación.
4. Diseño, aplicación y evaluación de programas de inteligencia emocional en educación.
5. La inteligencia emocional en las familias.

- 6 sesiones de **formación presencial** para el profesorado, de las cuales:

- o Las dos primeras sesiones serán individuales. En la primera sesión se proporcionará el resultado de sus cuestionarios/evaluaciones

con una explicación sobre los mismos. Con el objetivo de aumentar su autoconocimiento. En la segunda sesión se buscan los objetivos de aprendizaje individuales.

- o Las siguientes 4 sesiones serán grupales, talleres de desarrollo de las competencias emocionales, haciendo hincapié en las competencias con más potencial de desarrollo. Serán sesiones prácticas a través de ejercicios, actividades, reflexiones, sesiones que promuevan el aprendizaje experiencial.

El segundo año se llevará a cabo, a través de los profesores, las sesiones con los alumnos. Cada curso pondrá en práctica un total de 15 actividades con los alumnos, para que ellos desarrollen sus competencias emocionales.

Los alumnos contarán con 2 sesiones presenciales llevadas a cabo por expertos. En la primera sesión se les proporcionará información sobre el programa (a partir de 1º de primaria) y a los que hayan realizado evaluaciones/ cuestionarios estandarizados, se les proporcionarán los resultados y el feedback sobre los mismos, para aumentar su autoconocimiento. La segunda sesión se hará al finalizar el programa, como cierre del mismo, para obtener información de cómo ha ido, qué han aprendido y posibles mejoras. A continuación se presentan unas tablas con la duración del entrenamiento a los tres grupos objetivo: docentes, alumnos y familias.

Tabla 39. *Horas de formación a profesores (2 años)*

Año 1: Profesores	
Sesiones no presenciales. Curso on-line*	150h
2 Sesiones presenciales individuales	4 h
4 Sesiones presenciales grupales	12 h
Año 2: Profesores (apoyo actividades con alumnos)	
5 Sesiones presenciales grupales	8 h
1 sesión presencial individual final	2 h ²
Total horas	180 h

Tabla 40. *Horas de formación a alumnos (2 años)*

Año 2: alumnos	
15 actividades de desarrollo de competencias emocionales	20 horas
2 Sesiones presenciales grupales con experto (inicial y final)	3 horas
Formación no presencial	7 h
Total horas	30 h

2. El programa de Desarrollo de la inteligencia emocional de la UNED se encuentra en este url: http://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/7367

Tabla 41. Horas de formación a familias

Familias	
Sesión informativa explicando el programa	2 h
Posibilidad de realizar un curso de formación on-line (en plataforma gratuita)	30 h
Sesión informativa de seguimiento (entrega de resultados de pruebas grupales)	2 h
Sesión informativa conclusiones del programa	2h
Total horas	6 h
	(+30 opcionales)

Este programa tendrá un total de 180 horas para los docentes, 30 horas para los alumnos y 6 horas para los padres (+30 opcionales a través de un curso MOOC ó curso on-line gratuito).

La adquisición de competencias socio-emocionales debería estar integrada en el currículo de toda la educación reglada en España. No sólo en la acción tutorial, sino en cualquiera de las asignaturas, como una herramienta básica para que se produzca aprendizaje. Sería como los “polvos mágicos” que el docente utiliza para aumentar el talento de sus alumnos, y de los que echar mano cada vez que se quiera dinamizar y potenciar el aprendizaje.

Si un programa de desarrollo de la IE, de 30 horas presenciales, ha conseguido mejorar las competencias socio-emocionales de los docentes, uno de 180 horas, debería tener muchas probabilidades de conseguir un impacto mayor en el colectivo de profesionales que más importancia tiene en el desarrollo de un país, cualquiera que sea: si empoderamos a los maestros, fortalecemos a los alumnos, y enriquecemos a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Agulló, M.J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de educación*, 354, 347-349.
- Alegre, A. (2015, Mayo). *La Inteligencia Emocional en EEUU*. Conferencia en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza.
- Alegre, A., Bisquerra, R., Filella, G., y Pérez-Escoda, N. (2012) Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Alonso-Gancedo, N., e Iriarte Redín, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: Pecemo*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Ambrona, T., López Pérez, B., y Márquez González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2, 39-49
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). Nueva York: Macmillan Publishing.
- Augusto Landa, J.M. (2009). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Banerjee, R., Weare, K., y Farr, W. (2013). Working with 'Social and Emotional Aspects of Learning'(SEAL): Associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment. *British Educational Research Journal*, 40(4), 718-742.
- Bard, P. (1934). On emotional expression after decortication with some remarks on certain theoretical views: Part I. *Psychological Review*, 41(4), 309.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., y Solomon, J. (1991). The Child Development Project: A comprehensive program for the development

- of prosocial carácter. En W.M. Kurtines, y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development (Vol. 3)*. Nueva Jersey: Elbaum .
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada: Multi Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. California: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2003). How important is to educate people to be emotionally and socially intelligent and can it be done? *Perspectives in Education*, 21, 3-13.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115-145). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes*. En N. Ugarriza, y L. Pajares. *Persona*, 8, 11-58.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bar-On, R. (2013). *Applying Emotional Intelligence (EI) to Improve Academic and Occupational Performance*. En Workshop Fundación Barrié de la Maza. (pp. 1-56). A Coruña, España.
- Bar-On, R., Maree, J. G., y Elias, M. J. (2007) *Educating People to Be Emotionally Intelligent*. Santa Bárbara: Praeger Publishers.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). *EQ-I: YV. Bar-On Emotional Quotient inventory: Youth version. Technical manual*. Toronto, Canada: Multi Health Systems, Inc.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., y De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Bharwaney, G., Bar-On, R., y MacKinlay, A. (2007). *EQ and the Bottom Line: Emotional Intelligence increases individual occupational performance, leadership and organizational productivity*. UK: Ei World Limited.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2).
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager*. Londres: Willey.
- Boyatzis, R.E.; Goleman, D. y HAY/McBer. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston: Hay Group.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R.E. y Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI). En G. Geher (Ed), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 147-180). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C. J., Katulak, N., y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-

- On, J. G. Maree, y M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123-137). ABC-Clio, LLC.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL-media.
- Brackett, M. A. y Katulak, N.A. (2006). "Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students". En J. Ciarrochi y J. D. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide*. Nueva York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. (2008). What is emotional literacy? En M.A. Brackett, J.P. Kremenitzer, M. Maurer, M.D. Carpenter, S.E. Rivers, y N.A. Katulak (Eds), *Emotional Literacy in the Classroom: Upper elementary*. Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Bywater, T., y Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional well-being: lessons for policy and practice. *Research papers in education*, 27(4), 389-408.
- Caballo, V.E. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI editores S.A.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13, 41-49.
- Campbell, M., Fitzpatrick, R., Haines, A., Kinmonth, A.L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D., Tyrer, P. (2000). Framework for design and evaluation of complex interventions to improve health. *Education and debate*, 321.
- Carpi, A., Guerrero, C., y Palmero, F. (2008). Emociones básicas. En F. Palmero y F. Martínez Sánchez (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 233-269). Madrid: McGraw- Hill.

- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A Survey of factor analytic Studies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preeschool and elementary school edition*. Chicago: CASEL.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272.
- Catalá, M. S., Heredia, E. B., López, A. R., y Agulló, A. C. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *REME*, 5 (10).
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98-124.
- Cea D'Ancona, M.A. (1998). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual differences*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Mayer, J.D. (2007). *Applying emotional intelligence*. Nueva York: Psychology Press.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Denham, S. A., Brown, C. A., y Domitrovich, C. E. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. En H. Teglasi (ed.), *Overlaps between socioemotional and academic development*, *Early Education and Development*, 21, 652-680.
- Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D., y Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37-52.

- Diekstra, R. F., y Gravesteyn, C. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. *Social and emotional education: An international analysis*, 255-312.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (ed.), *The science of well-being* (pp. 11-58). Springer Netherlands.
- Durlak, J. y DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Publications.
- Dusenbury, L., Zadzil, J., Mart, A., y Weissberg, R. (2011). *State learning standards to advance social and emotional learning*. Chicago: CASEL.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. En A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, y A. Lieberman (Eds.), *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). The Netherlands: Springer.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (1999). *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self disciplined, responsible, and socially skilled child*. Nueva York: Harmony-Random House.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes. *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional. una brújula para el siglo XXI*, 146-157.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. Emotional intelligence, quality of interpersonal relationships and empathy. *Clínica y salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(01), 45-51.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 352, 34-39.
- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: A Century of research in review*. Nueva York: Academic Press.
- Ekman, P., y Davidson, R. J. (1994). Affective science: A research agenda. *The nature of emotion: Fundamental questions*, 411-430.
- Faupel, A. (2003). *Emotional literacy: Assessment and intervention*. Southampton: Southampton. City Council/NFER Nelson.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P. (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P. F. y Extremera, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, 80, 59-78.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. Nueva York: Nova.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale 1,2. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N.; Agulló, M. J. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
- García León, A. y López Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (pp. 15-36). Jaén: Universidad de Jaén.
- Gámez, E., León, I., Marrero, H., Díaz, J.M., Álvarez, C. (2004). *Manual de prácticas de procesos psicobiológicos básicos*. Tenerife: Editorial Resma.
- Gallardo-Vázquez, P., Gallardo-Vázquez, J.A. (2009). *Inteligencia emocional y programas de educación emocional. Desarrollo emocional, social y moral en la Educación Primaria*. Sevilla: Wanceulen editorial.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H (2001). *La inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XX*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business Press.
- Güil, M.R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En M. Mestre-Navas y P. Fernández-Berrocal. *Manual de inteligencia emocional*. (pp. 189-216). Ediciones Pirámide.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Goleman, D. y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia Emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999a). *Inteligencia emocional*. (28ª. Ed.). Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (1999b). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2(1), 27-52.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., y Quamma, J. P. (1995) Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology* 7, 117-136.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., y Mihalic, S.F. (1998). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado.
- Greenberg, M. T., Mihalic, S. F., y Kusché, C. A. (1998). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
- Healey, A., Knapp, M., y Farrington, D. P. (2004). Adult labour market implications of antisocial behaviour in childhood and adolescence: findings from a UK longitudinal study. *Applied Economics*, 36(2), 93 – 105.
- Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1994). *Bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press
- Hess W.R. y Briigger M. (1943) Das subkorticale Zentrum der affectives Anwerhrreaktion. *Helv. Physiol.* 1, 33-52.
- Humphrey, N. (2009). SEAL: Insufficient evidence?. *School Leadership Today*, 1, 69-72.
- Humphrey, N. (Ed.) (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE Publications Limited.
- Humphrey, N., Lendrum, A., y Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 248-260.
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A. (2010). Going for Goals: Evaluation of a short social-emotional intervention for primary-aged children. *School Psychology International*. 31 (3), 250-270.
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie, C., y Farrell, P.T. (2010). New Beginnings: evaluation of a short social-emotional intervention for primary aged children, *Educational Psychology*, 30(5), 513-532.
- Jensen, A., y Van-Dijk, C. (2009). *Six Seconds Emotional Intelligence Assessment – Youth Version*. Six Seconds Emotional Intelligence Network.
- Jimenez Morales, M.I. y López-Zarra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de Psicología*, 41, 69-79.

- Klüver, H., y Bucy, P. C. (1939). Preliminary analysis of functions of the temporal lobes in monkeys. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 42(6), 979-1000.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- Lantieri, L. (2002). *Schools with spirit: Nurturing the inner lives of children and teachers*. Boston: Beacon Press.
- Lantieri, L. (s.f.). *Social and Emotional Learning as a Basis of a New Vision of Education in the United States*.
- Lendrum, A. y Wigelsworth, M. (2013). The Evaluation of school-based social and emotional learning interventions: Current issues and future directions. *The Psychology of Education Review*, 37, 70-74.
- Lewis, M., Alessandri, S. M., y Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child development*, 63(3), 630-638.
- Lendrum, A., Humphrey, N., Kalamouka, A., y Wigelsworth, M. (2009). Implementing primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) small group interventions: Recommendations for practitioners. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(3), 229-238.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- López Cassá, E. y Pérez-Escoda, N. (2009). Cuestionario de desarrollo emocional CDE(9-13): Estudio Preliminar. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander.
- López-Larrosa, S., González Seijas, R.M. y Carpenter, J. (en prensa). Cultural adaptation to Spain of the Unique Minds program: exploring the feasibility of a multiple family intervention for children with learning disabilities and their parents. *Family Process*.

- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 435-431.
- MacLean, P.D. (1949). Psychosomatic disease and the "visceral brain". Recent development bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic medicine*, 11, 338-353.
- Márquez, P. G. O., Brackett, M. A., & Martín, R. P. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, 341, 687-704.
- Matthews, G., Roberts, R. D., y Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196.
- Maurer, M., Brackett, M. A., y Plain, F. (2004). *Emotional literacy in the middle school: A 6-step program to promote social emotional and academic learning*. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?". En P. Salovey y D.J. Sluyter, *Emotional development and emocional intelligence* (pp 3-31). Nueva York. Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *Instructions manual for the MSCEIT: Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto, CA: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence as Zeigesist, as Personality, and as Mental Ability. En R. Bar-On y J.D.A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto, CA: Multi - Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
- Mesa, J. (2005). Educar empieza en casa. *Revista Santa Ana*, 46, 5-6.
- Mestre, J. M., Guil, R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 16.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suplemento), 112-117.
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A., y Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: Definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero y F. Martínez (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 407-438). Madrid: McGraw-Hill.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 115-136.
- Navarro, B., Latorre, J. M. y Ros, L. (2009). Inteligencia Emocional Autoinformada en la vejez, un estudio comparativo con el TMMS-24. En Fernandez-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 331-335). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354.

- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41.
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137- 152.
- Palacios, J. (2001). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M.J., Fuentes y M.J. Ortiz (coord.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). *Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15,(6), 400-420.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2). 341-358.
- Pérez-Escoda, N. (2015, Mayo). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE-9-13). Comunicación II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G.; Bisquerra, R.; y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-González, J. C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 278-283.

- Pérez-González, J.C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp.181-201). MA: Hogrefe & Huber Publishing;
- Pérez-González, J. C. Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-93). Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 523-546.
- Pérez-González, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal/Review of the sense and contents of personal counseling. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 434-442.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu
- Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2012). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (342), 32-35.
- Pérez-Pérez, N., y Castejón, J. (2005). Diferencias en inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género. En *Actas VIII Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/165.pdf>*.
- Pérsico, L. (2009). *Guía de la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Libsa
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57

- Petrides, K. V., Furnham, A., y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. G. Matthews, M. Zeidner & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 151-166). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293
- Petrides, K. V., Pérez, J. C., y Furnham, A. (2003). The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). A measure of emotional self-efficacy. En *XI Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences*.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
- Piaget, J. (1970). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. *J. Delval (Comp.), Lecturas de psicología del niño*, 2 (pp. 208-213). Madrid: Alianza Editorial.
- Raudenbush, S.W. (2008). Advancing educational policy by advancing research on instruction. *American Educational Research Journal*, 45, 206-230
- Renom Plana, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: CissPraxis.
- Riviére, A., Arias, L. y Sarriá, E. (2007). Predicción emocional en situaciones de discrepancia o coincidencia de deseos. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 325-341.
- Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M., y Matthews, G. (2005). Understanding, measuring, and applying emotional intelligence: What have we learned? What have we missed. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp. 311-34). MA: Hogrefe & Huber Publishing.
- Robles, A. G., González, J. P., y Esteve, E. B. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad?. *Fórum de Recerca*, 16, 699-712.

- Rodríguez Ledo, C. (2015). *Potenciando la inteligencia socioemocional y la atención plena en los jóvenes. Programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales* (tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, y L. Feldman Barrettm (Eds.), *Handbook of emotions*, 2 (pp. 306-322). Nueva York: Guildford.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). Washington: APA.
- Salovey, P., y Sluyter, D.J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 6 (2), 455-474.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, (ahead-of-print), 1-10.
- Schulze, R., y Roberts, R. (2005). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Gotingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., y Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 48(9), 892-909.
- Slee, P. T., Lawson, M. J., Russell, A., Askill-Williams, H., Dix, K. L., Owens, L. D., Skrzypiec, G., y Spears, B. (2009). *KidsMatter primary evaluation final report*. Adelaida, Australia: Flinders University.
- Spearman C. (1927). *The abilities of man*. Nueva York: Macmillan.

- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set*. Londres/Boston: Academic Press.
- Sternberg, R.J. (1985). Human intelligence: The model is the message. *Science*, 230, 1111-1118.
- Sternberg, R. J., y Barnes, M. L. (1988). *The psychology of love*. Connecticut: Yale University Press.
- Stone-McCown, K. (2003). From theory to practice: a personal history of Self-Science: conversations. *Perspectives in Education*, 21(4), 69-80.
- Tapia, M. y Marsh II, G.E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, E.L. y Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- UNICEF (2007) "Pobreza Infantil en Perspectiva: Panorama del Bienestar Infantil en Países Ricos. *Innocenti Report Card*. Florencia: centro de investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 5, 15-28.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). Inteligencia emocional, aplicaciones educativas. *Madrid: EOS Gabinete*.
- Van Rooy, D.L. y Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Van Rooy, D.L., Pluta, P., y Viswesvaran, C. (2005). An evaluation of construct validity: what is this thing called emotional intelligence. *Human Performance*, 18, 445-462.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones AKAL.

- Wagner, R. K., y Sternberg, R. J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. En R.J. Sternberg y R.W. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 51-83). Nueva York: Cambridge University Press.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3, 5-17.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 101.
- Weissberg, R. P. y Cascarino, J (2013). Academic learning + socialemotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-13.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., y Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 117-149.
- Wells, J., Barlow, J. y Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103(4), 197-220.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, S. J., y Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2, Suppl.), S130-143.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A., y Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173-186.
- Wolfe, C., y Caruso, D. (2000). *Emotionally intelligent MSCEIT Certification Workshop*. Simsbury, CT: Charles J Wolfe.
- Wolf, S. (2005). *Emotional Competence Inventory (ECI)*. Updated Technical Manual. Hay Group, McClelland Center of Research and Innovation.
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The*

Leadership Quarterly, 13, 243–274

- Wong, C. S., Foo, M. D., Wang, C. W., y Wong, P. M. (2007). The feasibility of training and development of EI: An exploratory study in Singapore, Hong Kong and Taiwan. *Intelligence*, 35(2), 141-150.
- Wubbels, T., y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Zaccagnini-Sancho, J.L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2012). The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed?. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4, 1-30.

Bibliografía del programa

- Alonso Puig, M. (2008). *Vivir es un asunto urgente*. Madrid: Ediciones Aguilar
- Alonso Puig, M. (2010). *Reinventarse*. Madrid: Ediciones Aguilar
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISS Praxis.
- Balart, M. J. (2007). Las claves del poder personal: la gestión de las “tres A”. *Capital Humano*, 215, 42.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barrutia Leonardo, A. (2009). *Inteligencia emocional en la familia*. Córdoba: Ed. Toro Mítico S.L.
- Beltrán, J., Bermejo, V., Prieto, M.D. y Vence, D. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Berck, L.E. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Madrid: Prentice Hall Ibérica.

- Clemes, H., Bean, R. (2000). *Cómo enseñar a sus hijos a ser responsables*. Los Angeles, California: Debate Editorial.
- Collins, M., Tamarkin, C. (1990). *Marva Collins'Way. Returning to excellence in education*. Nueva York: Tarcher Penguin.
- Cskiszentmihalyi, M. (2004). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Ediciones Kairós
- Chabot, D. (2001). *Cultive su inteligencia emocional*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A
- Damasio, A. R. (1997). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. México: Andrés Bello.
- Dresel, W. (2007). *Tómame un café contigo mismo*. Barcelona: Editorial Planeta
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset. The New Psychology of Success*. Nueva York: Ballantine Books
- Gardner, H (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Giménez Dasí, M., Quintanilla, L. (2009). “Competencia social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en educación infantil”. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373. Garrido Landívar, J. (2010). *Las ranas y el efecto Pigmalión*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gallego Gil, D.J. Gallego Alarcón, M^a. J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, S.A.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención Psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide
- García Sánchez, J.N. (1990). *Manual de psicopedagogía escolar para profesores*. Madrid: Editorial escuela Española.
- García Sánchez, J.N. (2007). *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Glennon, Will. (2002). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ed. Oniro, S.A.
- Graetz, B., Littlefield, L., Trinder, M., Dobia, B., Souter, M., Champion, C., y Cummins, R. (2008). KidsMatter: A population health model to support student mental health and well-being in primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10(4), 13-20.
- Greenhalgh, P. (1994). *Emotional Growth and learning*. Nueva York: Routledge
- Grop. (2009): *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y cols. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Goossens, F., Gooren, E., de Castro, B. O., Van Overveld, K., Buijs, G., Monshouwer, K., y Paulussen, T. (2012). Implementation of PATHS through dutch municipal health services: A quasi-experiment. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 234-248.
- Iglesias Cortizas, M.J., Couce Iglesias, A., Bisquerra Alzina, B., Hué García, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña. Ed. Universidade da Coruña.
- López, V. (2007). La inteligencia social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psyche*, 16(2), 17-28.
- López Larrosa, S. y González Seijas, R.M. (2010, documento no publicado). *Programa Mentes Únicas*.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Ediciones Urano
- Marina, J.A., López Penas, M. (1999). *Diccionario de Sentimientos*. Barcelona: Anagrama
- Ramón-Cortés, F. (2007). *La isla de los 5 faros. Un recorrido por las claves de la comunicación*. Barcelona: RBA libros
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *BASC*. Madrid: TEA

- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Libro del alumno. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Stern, M. (1999). *Unique Minds Program*. Nueva York: Unique Minds Foundation Inc.
- Tapia, A., Tarragona, M, y González, M. (2012). *Psicología Positiva*. México: Ed. Trillas.
- Torralla, Paz (2006). *Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional. Tests y ejercicios prácticos para aumentar la autoestima y actuar de manera positiva*. Barcelona: Ed. Océano, S.L.
- Urra, J. (2009). *Educar con sentido común*. Madrid: Ediciones Aguilar
- Vallés Arándiga, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: Ed. Eos.
- Vaughan, S. (2004). *La psicología del optimismo: el vaso medio lleno o medio vacío*. Barcelona: Editorial Paidós
- Vilaseca, B. (2007). *Encantado de conocerme. Comprende tu personalidad a través del Eneagrama*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Anexos

Anexo 0: Material audiovisual del programa R.I.E.S.

1. Cerebro emocional: equipados para la supervivencia y felicidad. Vídeo de la Universidad de Navarra

<https://www.youtube.com/watch?v=XmpvpQ7Og9s>

2. El cerebro y emociones Antonio Damasio

<https://www.youtube.com/watch?v=7231xkml9ql>

3. EI2009 Carlos Belmonte Interview / Entrevista a Carlos Belmonte IE2009

<https://www.youtube.com/watch?v=Y179GX344-E>

4. EI2009 Joseph Durlak (Plenary) Lecture / Conferencia de Joseph Durlak IE2009

<https://www.youtube.com/watch?v=ySTGZmXJ2qA>

5. Vídeo sobre la autoimagen (anuncio de Dove). Una parte del Autoconcepto.

https://www.youtube.com/watch?v=m7yWf_XKtUY

6. Vídeo del Elefante Encadenado (cuento de Jorge Bucay)

<http://www.youtube.com/watch?v=Y179GX344-E>

7. Conferencia de Bernard Rimé (2009). Fundación Botín. Reestructuración cognitiva y afecto social.

<https://www.youtube.com/watch?v=-LwNON-ICZc>

8. Experimento de Walter Mischel sobre la demora de la gratificación.

<https://www.youtube.com/watch?v=KYZkf25TI6Q>

9. Dos vídeos sobre dos habilidades para aumentar el bienestar individual:

Vídeo “my shoes”: valorar lo que tenemos... sin envidiar las vidas ajenas.

<https://www.youtube.com/watch?v=1n4ND7uNrxQ>

Vídeo “las esperas”: valorar cada momento de la vida. Disfrutar de lo que vivimos aquí y ahora.

https://www.youtube.com/watch?v=pLA_kNm4tMA

Anexo 1: Evaluación inicial de los profesores del programa RIES

INFORMACIÓN A PARTICIPANTES PROGRAMA DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

Estimado profesor u orientador:

Con el fin de preparar el curso sobre desarrollo socio-emocional que comenzará en Octubre del curso que viene (2010-2011) me gustaría que me enviaras la siguiente información.

Datos personales

Nombre

Apellidos.....

Edad

E-mail

Sexo: Mujer Hombre

Cargo que tendrás el curso que viene
.....

Años trabajando:

Como Docente	Como Orientador

Si eres el tutor/a:

Curso del que serás tutor/a el año que viene
.....

Si NO eres tutor/a de un grupo:

¿Qué asignatura impartes?
.....

Día de la semana para las sesiones semanales (8 sesiones de dos horas que comenzará en Oct. -10)

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes

Horario de preferencia:

Preguntas abiertas:

¿Cómo crees que puede influir un programa de Inteligencia Emocional en tu desarrollo individual?

¿Qué es lo que crees que debes mejorar o desarrollar de tí mismo?

¿Cómo crees que puede influir en tus alumnos que ellos mejoren su Inteligencia Emocional?

¿En qué aspectos socio-emocionales crees que deben mejorar tus alumnos y por qué?

Nivel de satisfacción

Marca con una X el número que corresponda, teniendo en cuenta:

1= muy bajo 2= bajo 3= medio 4=alto 5=muy alto

Nivel de satisfacción	1	2	3	4	5
Rol como profesor (en general)					
Capacidad para crear un buen clima en la clase					
Ambiente laboral (con el resto de los compañeros de trabajo)					
Capacidad para solucionar problemas con tus alumnos					
Rendimiento académico de tu clase					
Comunicación con las familias					
Capacidad para solucionar problemas con las familias					
Capacidad para manejar a los alumnos con dificultades de aprendizaje					
Modelo como persona (hacia tus alumnos)					
Valoración general de TU vida					

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 2: Cuestionario final para profesores

CUESTIONARIO FINAL PARA PROFESORES

PROGRAMA INTELIGENCIA EMOCIONAL en la escuela

Con este cuestionario se pretende recoger algunas de vuestras opiniones al terminar el programa de Inteligencia Emocional en la Escuela

Vuestras respuestas serán utilizadas para investigación, serán absolutamente confidenciales. Para ello, es muy importante que reflejes tus propias opiniones y no comentes o consultes con nadie antes de responder

Nombre y apellidos (iniciales si lo prefieres).....

Centro en el que trabajas:.....

Curso y letra (o posición):.....

DNI.....

Sexo: Mujer Hombre

Mail:

Este cuadro te ayudará a asignar la puntuación de las siguientes preguntas:

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

Nada Poco Algo Bastante Mucho

	1	2	3	4	5
1. ¿Se han cumplido mis expectativas?					
2. Los contenidos del programa me han parecido interesantes					
3. Los contenidos me han parecido útiles para mí y para mis alumnos					
4. La metodología utilizada añade valor al programa					
5. Ha habido suficiente orientación práctica, ejemplos, debates, etc.					
6. La ponente principal ha sabido trasladar los conceptos y conocimientos adecuadamente					
7. Me han gustado los "otros ponentes" del programa					
8. La estructura del programa me ha parecido acertada					
9. La duración del programa me ha parecido adecuada para conseguir los objetivos planteados					
10. La organización del programa me ha parecido adecuada					
11. Los materiales utilizados me han resultado de calidad y suficientes para la consecución de los objetivos					

En general y durante el transcurso del programa me he sentido (poner una cruz más alejada o más cercana al adjetivo que os describa):

		1	2	3	4	5	
12	A gusto						A disgusto
13	Tranquilo						Preocupado
14	Seguro						Inseguro
15	Contento						Triste
16	Relajado						Nervioso
17	Cómodo						Incómodo
18	Entusiasmado						Aburrido
19	Confiado						Desconfiado

20. En general, creo que este programa me ha ayudado personalmente

Sí No

21. En general, creo que este programa me ha ayudado profesionalmente

Sí No

22. ¿En qué me ha ayudado?

23. Lo que más me ha gustado:

24. Lo que menos me ha gustado:

25. ¿Qué momento/s del trabajo con los alumnos aplicando el programa recuerdas como realmente importante para ti?

26. ¿Qué crees que seguirás poniendo en práctica de lo que hemos trabajado en el programa?

27. Del 1 al 10 (1 muy mal y 10 excelente), la evaluación general del programa para mí es de un:

Contesta, por favor, de acuerdo a tu propio **nivel de satisfacción** con respecto a las diferentes situaciones:

Marca con una X el número que corresponda, teniendo en cuenta:

1= muy bajo 2= bajo 3= medio 4=alto 5=muy alto

Nivel de satisfacción		1	2	3	4	5
28.	Rol como profesor (en general)					
29.	Capacidad para crear un buen clima en clase					
30.	Ambiente laboral con el resto de los profesores					
31.	Capacidad para solucionar problemas con tus alumnos					
32.	Rendimiento académico de tu clase					
33.	Comunicación con las familias					
34.	Capacidad para solucionar problemas con las familias					
35.	Capacidad para manejar a los alumnos con dificultades de aprendizaje					
36.	Modelo como persona (hacia tus alumnos)					
37.	Valoración general de tu vida					

Además me gustaría comentar (sugerencias de mejora del programa, otros comentarios...):

MUCHAS GRACIAS POR TUS RESPUESTAS

Anexo 3: Evaluación del proceso de la intervención

Evaluación de la Actividad n°:

Nombre: _____

Esta actividad (n°1) me ha resultado:

	<i>Nada</i>			<i>Mucho</i>	
	1	2	3	4	5
Fácil de llevar a cabo					
Interesante					
Útil para los alumnos					
Divertida					

¿Cambiarías o mejorarías algo de esta actividad?

Sí **No**

¿Qué cambiarías o mejorarías?

Después de esta sesión...	1	2	3	4	5
	mucho peor	peor	igual	mejor	mucho mejor
Yo me siento					
Mis alumnos se sienten					

Observaciones:
